

Formare persone competenti, capaci di porsi nella realtà in modo autonomo e responsabile

Dario Nicoli

Il dilemma della scuola

La scuola si trova di fronte ad un dilemma di rilevanza storica, che concerne la risposta da dare alla progressiva caduta di motivazione degli studenti nei confronti degli studi. Da un lato vi è la soluzione prevalente che possiamo definire “accomodante”, e consiste nell’abbassare progressivamente le mete, ridurre il carico di lavoro, concordare le verifiche, dare peso nel giudizio alle condizioni psico-sociali degli studenti, concedere ulteriori chance, aumentare i recuperi; dall’altro si coglie una risposta di segno opposto di tipo “neo-rigorista” che punta a circoscrivere il ruolo della scuola alla sola istruzione liberandosi da tutte le “educazioni” che negli ultimi anni si sono aggiunte, accrescere il peso e la gravità della disciplina scolastica, enfatizzare il carico di lavoro degli studenti, sostenere (si potrebbe meglio dire “armare”) il ruolo del docente con voti e sanzioni, stigmatizzare lacune e inadempienze, selezionare.

Mentre la prima strategia tendenzialmente trasforma la scuola in una sorta di servizio di animazione finalizzato alla cura delle problematiche giovanili, la seconda ritiene di poter ristabilire il principio di autorità e di impegno così come si riscontravano in un tempo passato, precisamente quello precedente al Sessantotto.

A ben vedere, entrambe queste risposte appaiono inadeguate: la soluzione accomodante, con l’intento di “venire incontro ai giovani”, finisce per svuotare l’esperienza scolastica trasformandola in un tempo noioso in cui non accade nulla di interessante, riducendo la cultura a formulette e schemi di dubbio valore; la soluzione neo-rigorista, illudendosi di riesumare un tempo oramai superato, non può che accrescere il disagio degli studenti e la loro avversione nei confronti degli studi, aumentando la dispersione ed i passaggi verso indirizzi di studi ritenuti più facili. Si tratta di un’alternativa fra due visioni, nessuna delle quali si rivela, in pratica, accettabile. A bene vedere, esse presentano un decisivo fattore comune: considerano indiscutibile una metodologia di insegnamento centrata sulla epistemologia delle discipline, realizzata secondo micro-sequenze orarie di lezioni-esercizi, sulla base di compiti di tono scolastico e non tratti dalla realtà, finalizzati non tanto alla maturazione della personalità dello studente attraverso la cultura quanto a prendere voti. Ambedue assumono come inevitabile la “visione dei due tempi”: prima bisogna studiare, dopo il diploma si potrà applicare nella realtà ciò che si è appreso. Una simile scuola, la cui cifra principale è l’inerzia, non è assolutamente in grado di far fronte alle sfide del tempo presente ed in particolare l’irruzione nel mondo giovanile dell’irrealtà, ovvero dell’estetica dell’apparire e del consumare.

La sfida della iper-realtà

La demotivazione dei giovani allo studio non è sintomo di indebolimento delle capacità intellettive di un’intera generazione, ma trova la sua spiegazione in quel “delitto perfetto” di cui ha parlato in modo convincente Jean Baudrillard: la realtà sarebbe stata sostituita da rappresentazioni fittizie che risultano più interessanti e coinvolgenti rispetto ai contenuti degli studi presentati in modo inerte. L’iper-realtà, fatta di oggetti, media, informazione, spettacolo, illusione, risulta composta da

esperienze intense e coinvolgenti, che popolano il mondo dei giovani e costituiscono un formidabile competitore della scuola. Questa realtà virtuale sollecita l'immersione totale, una finta partecipazione anche a cause che, se affrontate realmente, sarebbero benemerite, una specie di relazione immediata con tutto e con tutti realizzata tramite l'annullamento di distanze entro uno spazio che tutto ingloba nell'istante. Da qui l'impressione di una gioventù demotivata agli studi, amorfa di fronte alle sollecitazioni scolastiche, protesa semmai a considerare lo studio come una prestazione volta meramente all'acquisizione del voto e della pagella. Di fronte al pericolo di un "inselvaticimento" della gioventù, esito dell'azione della potente agenzia antieducativa costituita dal mondo dei media e dei consumi, con il loro seducente mito di una vita facile, leggera, piacevole e capricciosa, risulta urgente che la vita scolastica acquisisca la valenza di *esperienza* culturale, tramite la quale i giovani possano ampliare la propria capacità di visione della realtà, provare il gusto della scoperta e della conquista personale del sapere. In tal modo, sperimentando la dimensione reale propria della cultura, essi possono divenire consapevoli dei valori della civiltà cui appartengono, desiderare le mete più alte connesse alle proprie attitudini e potenzialità, acquisire una disciplina che consenta loro di perseguirle con convinzione superando le difficoltà che necessariamente si incontrano in tale cammino, così da diventare protagonisti della propria storia personale e capaci di contribuire in modo attivo al bene di tutti.

Viene quindi meno la teoria dei due tempi: la scuola non può limitarsi ad un trasferimento di nozioni, ma deve, tramite l'incontro con la cultura, abilitare i giovani ad entrare positivamente nel mondo reale, fornendo loro punti di riferimento, rendendoli consapevoli delle loro potenzialità, cogliendo le possibilità di bene, giusto, bello che insistono nella realtà, insegnando loro a connettere il presente con il passato ed immaginare il futuro in modo ragionevole, agendo in esso da veri ricercatori e costruttori di senso.

Ma, per fare questo, come ci insegna Edgar Morin, occorre superare un sistema didattico che punta ad isolare gli oggetti dal loro ambiente, a separare le discipline, a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a integrare, per un approccio che aiuti i giovani ad interconnettere le conoscenze separate, uscire dal locale e dal particolare concependo degli insiemi, capace di prolungarsi in un'etica di solidarietà tra gli uomini. Va pertanto sostenuta l'attitudine a organizzare la conoscenza, l'insegnamento della condizione umana, l'apprendistato alla vita e all'incertezza, l'educazione alla cittadinanza.

Da scuola depositaria del sapere a maieuta del reale

Questo nuovo approccio chiede di passare dall'informazione alla formazione, incoraggiando un atteggiamento attivo nei confronti della conoscenza piuttosto che un atteggiamento passivo di ricorso alla mera autorità. Spinge a ritrovare nella realtà, in modo selettivo, il materiale su cui svolgere l'opera dell'educazione.

L'Unione europea si fa portavoce di questo passaggio, specie quando sollecita a considerare come "cultura" ogni apprendimento, qualsiasi sia il modo in cui viene acquisito (formale, non formale, informale), e propone di dotare ogni cittadino di *competenze chiave* che gli permettano di vivere da protagonista la società della conoscenza.

Le conseguenze di questo cambiamento consistono nel coinvolgimento della comunità nel compito educativo e formativo, e nel superamento dei curricoli formali a favore di una pedagogia del reale. Per l'Italia, si tratta in particolare di evitare di cadere in una sorta di autoritarismo vacuo, per affrontare l'educazione alla verità e nel contempo l'educazione morale partendo da esperienze che consentono una scoperta personale e quindi una relazione vitale con il sapere.

Ciò richiede un modo di fare esperienza del sapere che stimoli la persona a porsi di fronte alla realtà, così da poter essere in grado di comprendere, orientarsi e agire. Occorre *mobilizzare la*

persona in modo attivo a fronte di compiti-problema in modo da stimolarne l'autonomia, l'iniziativa concreta, in definitiva il desiderio di apprendere tramite coinvolgimento personale. È ciò che si intende per "competenza".

Questa impostazione è resa possibile dalla consapevolezza circa le tre dimensioni fondamentali del sapere:

- il sapere possiede una dimensione *logico-cognitiva* che presuppone un linguaggio, un campo di riferimento ed inoltre un'epistemologia che permette di delineare gli impianti concettuali e gli schemi cognitivo-operativi delle discipline.
- Inoltre il sapere presenta una dimensione *affettiva e relazionale* che rimane nascosta quando si riduce l'intelligenza a pura funzione di calcolo, memoria e ripetizione. Ogni ambito disciplinare possiede la capacità di "seduzione" nel senso che esprime un fascino proprio tale da attrarre la persona e suscitare emozioni. In tal modo avviene una mobilitazione dell'intelligenza emotiva, si sollecita lo studente a mettersi in gioco, a prendersi cura dell'oggetto del suo studio apprezzando il carattere personale e sociale del sapere sia come procedura sia come aspirazione e bisogno.
- Infine il sapere evidenzia una dimensione *concreta*: ogni conoscenza è implicata nella realtà che ne costituisce l'ambiente entro cui prende vita dando nome alle cose ed ai processi, rendendo comprensibile ciò che accade, contribuendo a formulare ipotesi di soluzione e motivando l'utilizzo degli strumenti idonei, fornendo criteri appropriati per valutare il percorso che si sta seguendo e suggerire miglioramenti. Il carattere pratico del sapere è presente anche nella sua epistemologia: infatti, si dice che un sapere è astratto nel senso che è stato tratto dalla realtà che rappresenta il luogo nel quale esso è necessariamente incorporato.

Il potere della cultura e la "persona competente"

È proprio in forza di queste tre caratteristiche del sapere – logico-cognitiva, affettiva e relazionale, concreta – che si possono pensare esperienze di apprendimento non più inerti bensì vitali, in grado di sollecitare maggiormente la persona dello studente che in tal modo ha l'occasione di sperimentare personalmente la cultura.

Il giovane che si avvicina al sapere è posto in tal modo entro un'affezione che sollecita la sua sensibilità e suscita un legame ed un desiderio di apprendere; nel contempo, egli è portato a cogliere il valore di ciò che impara poiché tramite esso si apre sempre più alla realtà, scopre la possibilità di conoscerla effettivamente e quindi si rende consapevole delle proprie capacità e dei propri talenti.

Occorre precisare che la competenza non è un oggetto né un fattore che possa essere trasferito dall'insegnante al discente. Essa indica in senso proprio la *qualità* di una persona, che viene riconosciuta quando questa si mostra capace, con prove tangibili e significative, di mobilitare le proprie risorse – abilità e conoscenze – al fine di fronteggiare in modo adeguato i compiti ed i problemi che gli sono affidati.

La competenza non è assimilabile né ad un insieme di saperi, e neppure ad un adattamento sociale, ma indica una caratteristica di natura etico-morale della persona, una disposizione positiva di fronte al reale. È competente la persona autonoma e responsabile che ha coscienza dei propri talenti e della propria vocazione, possiede un senso positivo dell'esistenza, entra in un rapporto amichevole con la realtà in tutte le sue dimensioni, di cui coglie i principali fattori in gioco, è inserita in forma reciproca nel tessuto della vita sociale in cui agisce in modo significativo ed efficace.

Le abilità e le conoscenze costituiscono la trama e nel contempo gli ingredienti di un'azione formativa per compiti e problemi che è tale se è in grado di sollecitare lo studente alla scoperta del valore del sapere in quanto fonte di affezione, utile, dotato di senso.

Paola Mastrocola, nel suo recente volume "Togliamo il disturbo", nel suo furore antipedagogico trova conveniente l'espedito teso a confondere la competenza con l'abilità, riducendo quest'ultima ad "esigenza delle imprese". In realtà, un approccio per competenze permette di fissare in modo univoco ed impegnativo per tutti – insegnanti, studenti e famiglie - le mete necessarie ad una seria preparazione dell'allievo: ad esempio indicando nelle evidenze (o prestazioni attese) la corretta padronanza della lingua italiana anche sotto il profilo lessicale, ortografico e grammaticale; inoltre prevedendo che lo studente sappia presentare pubblicamente le opere letterarie di autori ritenuti indispensabili, manifestando in ciò non solo preparazione, ma anche passione e capacità di convincimento presso i propri compagni. L'approccio per competenze punta in realtà a "mirare in alto" ed a contrastare la tendenza alla banalizzazione del sapere ed alla scomparsa di una reale padronanza della parola, ma lo fa evitando posizioni restauratrici che non sono credibili perché non fanno i conti con la realtà culturale e sociale del nostro tempo che non va demonizzata, ma compresa, prendendo da essa ciò che è buono. Mentre il rinchiudersi nel vecchio liceo per pochi risulta un'operazione alla lunga poco convincente proprio su quel piano culturale che si dichiara invece di voler difendere dall'ennesima "nuova barbarie" vaticinata dagli apocalittici delle riforme scolastiche.

In questa prospettiva la scuola può, come afferma Jerome Bruner, coltivare le energie naturali che stimolano l'apprendimento spontaneo o "volontà di apprendere", quelle che non dipendono da una ricompensa esterna, ma derivano da una sorgente intrinseca alla persona, essendo inerente al felice compimento dell'attività:

- *la curiosità*: infatti la più singolare caratteristica umana è l'attitudine ad apprendere;
- *il desiderio di competenza*, ovvero lo stimolo ad affrontare e risolvere problemi, così che la competenza diventa a sua volta un fattore di motivazione prima ancora di divenire una capacità conseguita;
- *l'aspirazione ad emulare un modello* proposto dagli insegnanti intesi in quanto équipe, che non consiste necessariamente nell'imitare il maestro, quanto nel fatto che egli divenga parte integrante del dialogo interno dello studente, una persona, cioè, di cui egli desidera il rispetto, di cui vuole far sue le qualità;
- *l'impegno consapevole ad inserirsi nel tessuto della reciprocità sociale*, che rappresenta il desiderio intrinseco nella natura umana di rispondere agli altri e cooperare con essi in vista di un obiettivo comune: vi è nel legame sociale una spinta intrinseca ad apprendere, ed è non già un'imitazione, quanto una dinamica in cui si apprende reciprocamente.

La volontà di apprendere è un motivo intrinseco, che trova la sua sorgente e la sua ricompensa nell'esercizio di sé. Essa diventa un problema soltanto in determinate circostanze: come quelle di una scuola in cui si impone un programma, gli studenti sono privati di ogni iniziativa, la linea da seguire è rigidamente fissata. Quindi non vi è un problema di apprendimento in sé, quanto di un metodo di insegnamento che impone compiti che non riescono a far leva sulle energie naturali dell'apprendimento proprie dell'allievo.

Il metodo per l'apprendimento autentico

L'insegnamento non è una successione di lezioni e neppure una semplice sequenza di pratiche operative, ma organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento che si riferiscono a situazioni reali in cui il soggetto è chiamato ad esercitare ruoli attivi, procedendo tramite essi nella piena consapevolezza e padronanza anche teorica dei saperi sottostanti.

Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario quindi collegare ciascuna competenza a un insieme delimitato di problemi e di compiti; inventariare le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, competenze più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

Il discente è posto in tal modo nella condizione di fare un'esperienza culturale che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità buone. Il sapere si mostra ad egli come un oggetto sensibile, una realtà ad un tempo simbolica, affettiva, pratica ed esplicativa.

Ciò comporta la scelta di occasioni e di compiti che sollecitano lo studente a fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito amichevole e curioso, di condividere con gli altri questa esperienza, di acquisire un sapere effettivamente personale.

È errato contrapporre la didattica per competenze a quella per discipline; semmai la prima, se bene intesa, contrasta la degenerazione di quest'ultima che consiste nel ridurre il lavoro del'insegnante al trasferimento di una certa quantità di nozioni senza un legame ricercato né con gli studenti né con la realtà, ma neppure con i colleghi. L'insegnamento "impiegatizzato" è divenuto una routine e così la libertà di insegnamento è degenerata nell'automatismo.

L'insegnante non si limita a trasferire le conoscenze, ma è una guida in grado di porre domande, sviluppare strategie per risolvere problemi, portando in tal modo il discente a comprensioni più profonde. I "prodotti" dell'attività degli studenti costituiscono le evidenze di una valutazione attendibile, ovvero basata su prove reali ed adeguate.

Il valore della didattica per competenze è definita dalla seguenti mete formative: formare cittadini consapevoli, autonomi e responsabili; riconoscere gli apprendimenti comunque acquisiti; favorire processi formativi efficaci in grado di mobilitare le capacità ed i talenti dei giovani rendendoli responsabili del proprio cammino formativo; caratterizzare in chiave europea il sistema educativo italiano rendendo possibile la mobilità delle persone nel contesto comunitario; favorire la continuità tra formazione, lavoro e vita sociale lungo tutto il corso della vita; valorizzare la cultura viva del territorio come risorsa per l'apprendimento; sollecitare una corresponsabilità educativa da parte delle famiglie e della comunità territoriale.

Scuola come comunità di apprendimento

Una scuola in grado di fare ciò è definibile non come burocrazia né come organizzazione di servizi, bensì assume i caratteri di una comunità di apprendimento che è tale quando fornisce a coloro che vi abitano una prospettiva unitaria e pone l'enfasi sul processo più importante che accade al suo interno, ovvero la relazione educativa come sollecitazione delle qualità umane dei giovani, mettendo in moto il loro desiderio di sapere e muovendosi insieme lungo una pista di ricerca e di scoperta.

L'organizzazione formativa intesa in senso comunitario rende possibile la fluidità e la continuità dei processi di apprendimento e di maturazione. Ciò richiama i requisiti delle *learning organization* secondo la regola dello "svilupparsi apprendendo", mobilitando non solo le abilità cognitive, ma anche quelle intuitive, emozionali, pratiche e sociali.

Tale modello spinge le scuole a rimodellare continuamente la propria materia che è costituita da un pensiero creativo in grado di far emergere continuamente nuove strategie. Ciò richiede di promuovere corsi di azione sempre nuovi, abbandonando l'enfasi eccessiva sugli obiettivi che spesso finiscono per diventare camicie di forza, per far sì che le persone capiscano da sole qual è l'obiettivo adeguato per ogni situazione (gli obiettivi "emergono" attraverso il processo) e quali sono i limiti da evitare.

I principi di questo modo di organizzare la comunità di apprendimento sono: inserire l'intero nelle singole parti (aree disciplinari, tecniche, ruoli...) puntando alla ridondanza delle funzioni (ogni docente non è solo esperto di una materia, ma anche membro di una comunità di apprendimento e animatore di situazioni di apprendimento dal carattere olistico), spingendo gli individui ad accettare le sfide indipendentemente dalla loro natura ed origine; perseguire la differenziazione e la varietà necessaria puntando a far sì che le competenze e le capacità siano possedute dal gruppo e il singolo sia multifunzionale; adottare il minimo di regole per garantire la libertà di auto-organizzazione, evitando che i dirigenti diventino "progettatori di tutto" per essere guide; imparare ad apprendere, evitando le ricette, ma promuovendo atteggiamenti mentali aperti e creativi.

Occorre che l'organizzazione-comunità non cada nella routine, neppure in quella "progettuale". Essa deve cercare le novità ed aprirsi agli eventi potenzialmente formativi, anche mettendo in discussione pratiche consolidate quando necessitano di rinnovamento.

Va ricordato che il fattore identitario, se non è continuamente "incarnato" nella vita della comunità, può trasformarsi in un mero discorso retorico, senza che ne fluisca una linfa vitale in ogni ambito della vita interna. I processi organizzativi tendono al raffreddamento, i sistemi tendono all'entropia (perdita di energia) e ciò accade specie quando dominano processi di inerzia che replicano il già noto.

Il fattore che sta al centro dell'identità e nei suoi valori va rinnovato nella vita quotidiana dell'organizzazione: esso è in tal modo convalidato ogni volta che gli allievi apprendono, i genitori partecipano, gli insegnanti traggono soddisfazione dal loro lavoro, il contesto riconosce l'importanza del servizio prestato. Va altresì considerato il pericolo di cadere nell'eccessiva progettualità che porta a spostare l'attenzione dal successo degli studenti a quello del progetto. Anche in tema di qualità, non va costruita una "organizzazione di carta", ma una realtà dove la cultura è esperienza, scoperta, cammino verso il sapere che si rinnova continuamente traendo insegnamento dalle proprie pratiche migliori, aperta agli eventi che portano novità buone.

La comunità di apprendimento richiede un'opera di protezione a carico del responsabile, un equilibrio tra apertura e conservazione del suo stile peculiare, così che la storia della scuola cresca con le persone che via via ne sono parte.

Va posta attenzione affinché gli insegnanti non siano oberati da troppi impegni, ciò che viene ritenuto uno dei principali impedimenti per il realizzarsi di una vera comunità educativa: non tutto quello che è possibile deve essere fatto, occorre che sia anche conforme alla sensibilità del contesto che può respingere anche idee buone se le avverte estranee al proprio stile.

Va perseguita e continuamente migliorata la distribuzione dei carichi di lavoro, in modo da dare più tempo e spazio al "fare comunità".

Vanno ridimensionate fino ad un livello "giusto" le tendenze alla proceduralizzazione dei processi che rappresentano la forma attuale delle logiche di controllo e di omologazione che provengono da varie strutture esterne ma anche interne (è il caso della qualità).

Non tutti gli spazi ed i tempi vanno riempiti, perché occorre anche lasciare aperte le porte ad eventi inattesi ed idee non scritte nei progetti e nei documenti programmatici. Infatti, il nuovo può emergere dal vecchio e la routine può evidenziare per contrasto un fattore imprevisto che merita di essere preferito al comportamento ripetitivo. Un'organizzazione-comunità che lascia spazi per eventi non previsti sa vivere l'attesa, coltiva il senso di privazione ed educa alla meraviglia.

Vanno ridotti all'essenziale i progetti cui la struttura partecipa, preferendo solo quelli che consentono di innovare la didattica ordinaria ovvero concorrono in modo concreto e riscontrabile al maggiore successo formativo degli studenti ed alla soddisfazione degli insegnanti.

Diverse indicazioni che derivano dalle nuove teorie costruttivistiche peccano di un limite di eccessività: si può esagerare anche in idee e proposte in sé buone, ma deleterie se finiscono per soffocare la giusta fisiologia dell'ambiente di apprendimento.

Il piano formativo e le unità di apprendimento

L'attore principale del processo formativo è costituito dal gruppo/comunità dei docenti aggregati sia per assi culturali/aree professionali sia per consigli di classe. Entro tale comunità si svolgono i passi indispensabili per una didattica per competenze: aggregare le discipline per assi culturali e identificare i "nuclei portanti" del sapere; scegliere un approccio misto, che alterna – in modo intelligente – lezioni, compiti, esperienze; sospendere il giudizio e incoraggiare il cammino, tollerando anche incertezze o errori purché vi sia dedizione e impegno; seguire ciò che l'esperienza ci ha insegnato: aspetti che sollecitano la curiosità, errori da evitare, variazioni che richiamano l'attenzione, momenti in cui è possibile chiedere rigore e "disciplina"; evitare la dispersione del tempo e la noia; sollecitare gli studenti a proporre pubblicamente l'esito del proprio lavoro.

Questo modo di fare scuola richiede un quadro di riferimento unitario dell'équipe/consiglio di classe circa le esperienze che connotano il percorso formativo dell'anno: da qui la necessità di delineare un *Piano formativo*, uno strumento che rappresenta le esperienze che, nel corso dell'anno, sono in grado di suscitare un rapporto degli studenti con il sapere in termini affettivi (curiosità, legame, fascino), concreti (utilità, scoperta) e cognitivi (padronanza) e di sollecitare l'identificazione con la scuola a partire dallo stile delle esperienze nelle quali si è coinvolti. Tali esperienze (intenzionali e programmate, quindi elaborate sotto forma di unità di apprendimento) prevedono un legame ed un'intesa tra le diverse discipline al fine di delineare un piano di lavoro comune in grado di perseguire effettivamente le mete educative, culturali e professionali dichiarate.

Occorre trovare un'intesa comune tra scuole dello stesso indirizzo e dello stesso contesto intorno alle evidenze delle competenze, al fine di garantire univocità di riferimenti e trasparenza delle certificazioni. Per fare un esempio, le evidenze della competenza "consapevolezza ed espressione culturale" con riguardo alle dimensioni storica e sociale possono essere così formulate:

- Collocare fatti ed eventi nel tempo e nello spazio, in dimensione sincronica e diacronica, riconoscere gli elementi fondanti delle civiltà studiate e la loro evoluzione, misurare la durata cronologica degli eventi storici e rapportarli alle periodizzazioni fondamentali.
- Selezionare, confrontare e interpretare informazioni da fonti e documenti di varia origine e tipologia (reperti di epoche diverse, documenti scritti, risorse in rete,....).
- Individuare i possibili nessi causa - effetto, cogliendone il diverso grado di rilevanza.
- Ricercare e individuare nella storia del passato le possibili premesse di situazioni della contemporaneità e dell'attualità. Riconoscere il valore della memoria delle violazioni di diritti dei popoli per non ripetere gli errori del passato. Individuare le tracce della storia nel proprio territorio e rapportarle al quadro socio-storico generale.
- Interpretare i rapporti tra i fenomeni storici e il loro contesto sociale, scientifico e culturale, con particolare riferimento all'evoluzione della tecnologia e alla reciproca interazione tra questa e la dimensione sociale.
- Individuare il ruolo che le strutture organizzative della civiltà (familiare, sociale, politica, economica) hanno nella vita umana e il rilievo delle dimensioni religiosa, culturale e tecnologica, analizzarne le trasformazioni nel tempo e le diverse configurazioni nello spazio geografico.
- Leggere e comprendere indagini e sviluppare percorsi di ricerca demografica, con l'utilizzo degli strumenti e della metodologia appropriata.

Un'intesa relativa alle evidenze delle competenze, ed ai livelli tipici di padronanza, consente di sviluppare in modo ordinato l'autonomia delle scuole e nel contempo il necessario rapporto di

solidarietà e sussidiarietà che si instaura tra di esse, evitando sia l'omologazione che uccide la cultura sia il caos che impedisce una corretta interazione tra gli attori del sistema educativo.

L'unità di apprendimento (Uda) costituisce la struttura di base dell'azione formativa che consiste nell'insieme delle occasioni di apprendimento che permettono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione più attendibile.

Possiamo avere alcune essenziali UdA ad ampiezza massima (tutti i formatori), mentre la maggior parte saranno medie (alcuni) o minime (asse culturale). L'Uda prevede sempre compiti reali (o simulati) e conduce a prodotti che i destinatari sono chiamati a realizzare, ed indica le risorse (capacità, conoscenze, abilità) che è chiesto di mobilitare all'allievo per diventare competente. Ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.

Il criterio di fondo cui riferirsi è la possibilità di sollecitare i talenti dei giovani e di stimolarli alla ricerca, a prendere il cammino. Occorre insegnare per compiti con consegne chiare e stimolanti, variare le situazioni di apprendimento ed il modo di implicazione degli studenti, puntare talvolta sul paradosso e sul contrasto con il punto di vista usuale.

Va evitata la pratica tesa a riversare sugli interlocutori quantità rilevanti di nozioni e regole, per sostituirla con l'intento di sollecitare curiosità, definire un percorso di studio, fornire strumenti e stimolare la riflessione e la strutturazione del sapere acquisito. In questo modo, *si impara lavorando*.

Il focus della competenza è pertanto posto sull'evidenza dei compiti/prodotti che ne attestano concretamente la padronanza da parte degli allievi, valorizzando così il concetto di "capolavoro" che viene esteso anche agli assi culturali e alla cittadinanza. È il significato del criterio della *attendibilità*: con essa si intende che solo in presenza di almeno un prodotto reale significativo, svolto personalmente dal destinatario, è possibile certificare la competenza che in tal modo corrisponde effettivamente ad un "saper agire e reagire" in modo appropriato nei confronti delle sfide (compiti, problemi, opportunità) iscritte nell'ambito di riferimento della competenza stessa.

Una valutazione attendibile

Le competenze, come abbiamo visto, non sono dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma padronanze in base alle quali la persona è in grado di mobilitare, integrare ed orchestrare tali risorse. Questa mobilitazione è pertinente solo entro una situazione reale (o simulata); ogni situazione costituisce un caso a sé stante, anche se può essere trattata per analogia con altre situazioni già incontrate. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, quelle che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.

In base a ciò, è incongruo ritenere che la valutazione delle competenze si svolga attraverso la somma algebrica di voti conseguenti a verifiche aventi per oggetto conoscenze ed abilità, attuate in modo inerte ovvero slegate da un compito-problema contestualizzato, perché questo modo di procedere non permette di esprimere un giudizio sulla capacità della persona di mobilitare le risorse a disposizione a fronte di compiti-problema reali, fattore che costituisce il cuore di una valutazione attendibile. È quindi indispensabile che la valutazione segua una didattica per competenze; questa è svolta tramite unità di apprendimento, caratterizzate dall'insieme di occasioni che consentono allo studente di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione attendibile.

Tre sono pertanto gli elementi fondamentali per la descrizione di una competenza: i tipi di situazione di cui essa dà una certa padronanza; le risorse che mobilita, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche; la natura degli schemi di pensiero (schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione) che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale. A differenza della valutazione di conoscenze ed abilità, la valutazione di una competenza richiede l'analisi della dimensione da valutare, la scelta di criteri di valutazione, gli strumenti di valutazione, i livelli di prestazione.

Tale approccio necessita di un quadro di dimensioni che possono essere riferite:

- a. allo schema *cognitivo* (collegare situazioni, fatti, impostare la risoluzione di problemi, creare collegamenti, eseguire confronti, sintetizzare...);
- b. allo schema *operativo* (applicazione di regole grammaticali, di sequenze di operazioni...);
- c. allo schema *affettivo e relazionale* (esprimere motivazione, curiosità, empatia...);
- d. allo schema *sociale* (comunicare, lavorare in modo cooperativo, assumere responsabilità...);
- e. allo schema della *metacognizione* (riflettere e trasferire).

È rilevante in questo tema il riferimento ad EQF - il sistema europeo di classificazione delle competenze - perché illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento, pone al centro dell'apprendimento le competenze, propone una relazione "attiva" tra competenze, abilità e conoscenze, valorizza allo stesso tempo i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali. Un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di valutazione, convalida e riconoscimento dei risultati di apprendimento delle competenze e dei saperi, in modo da porre in luce le evidenze della competenza ed i relativi livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

Sulla base di quanto detto, si può delineare nel modo seguente il processo di valutazione, distinto in quattro fasi: previa, formativa, finale o accertativa, infine attestativa e certificativa:

FASI	AZIONI
Previa	<p>Per ogni competenza, meglio se aggregata per area omogenea (utilizzando le 8 competenze chiave di cittadinanza europea), occorre svolgere un'istruttoria (tramite una Rubrica della competenza) finalizzata ad individuare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le evidenze sotto forma di compiti-problema e saperi essenziali connessi - le dimensioni da valutare - i criteri e gli strumenti di valutazione - i livelli di padronanza.
Formativa	<p>Ogni azione didattica che sollecita la padronanza nello studente (sia quelle più piccole a carattere disciplinare e di area formativa sia quelle più ampie interdisciplinari o collocate oltre le discipline) viene valutata tramite una griglia unitaria che permetta l'analisi</p> <ul style="list-style-type: none"> - dei prodotti intesi in senso proprio (un elaborato, un complessivo tecnologico, un evento...) - dei comportamenti e dei processi posti in atto - del linguaggio e della padronanza delle teorie sottese. <p>La progressione dello studente nel cammino del "diventare competente" viene documentata tramite e l'attestazione delle attività svolte e dei punteggi ottenuti. Questo modo di procedere consente di suggerire al consiglio di classe gli</p>

	opportuni interventi di recupero e di sviluppo degli apprendimenti.
Finale o accertativa	La valutazione finale avviene tramite prove pluri-competenze collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio); tramite essa si rilevano in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.
Attestativa e certificativa	L'attestazione delle competenze rappresenta la "fotografia" della situazione dello studente, effettuata ad ogni conclusione di una tappa rilevante del percorso (biennio, triennio e quinquennio) ed in ogni caso quando il titolare lo richiede (obbligo di istruzione, passaggi). La certificazione rappresenta il momento formale in cui il dirigente ed il presidente della commissione valutativa dichiarano che lo studente ha raggiunto il livello di padronanza previsto per poter ottenere il titolo corrispondente.

La *valutazione finale* avviene tramite prove pluri-competenze (sempre sulla base delle rubriche di riferimento) collocate in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.

La prova di valutazione finale, o "prova esperta" concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, di rilevare il patrimonio di saperi e competenze – articolati in abilità, capacità e conoscenze - di una persona, utilizzando una metodologia che permetta di giungere a risultati certi e validi.

L'utilizzo della prova di valutazione finale (prova esperta) richiede necessariamente che l'attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia delle Unità di apprendimento, centrate su compiti e prodotti. Infatti l'insegnamento non è inteso, nel contesto dell'approccio per competenze, come una "successione di lezioni", ma come organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento orientate ad attivare la varietà delle dimensioni dell'intelligenza indicate: affettivo-relazionale-motivazionale, pratica, cognitiva, riflessivo-metacognitiva e del problem solving, tutte in un continuum dinamico tra loro.

La prova esperta si caratterizza per questi aspetti: è un compito aperto e problematico, che richiede allo studente l'attivazione della capacità di stabilire collegamenti, di ricavare da fonti diverse e da più codici informazioni anche implicite, di affrontare l'analisi di un caso o di risolvere una situazione problematica, infine di giustificare le scelte praticate e il percorso svolto. È dunque una manifestazione in itinere della capacità (e della competenza chiave europea) di imparare a imparare, espressa in contesti ancora limitati e alla portata dello studente, ma capace di porlo nella condizione di attualizzarne gli atteggiamenti in modo che possano diventare oggetto di valutazione. È un atto prevalentemente individuale, che conclude percorsi nei quali i medesimi atteggiamenti si erano manifestati soprattutto in ambiente cooperativo. Richiede da parte dei docenti (e la formulazione al plurale è d'obbligo perché questo tipo di prova è sempre interdisciplinare) l'individuazione anticipata di criteri di valutazione consoni.

Per una certificazione "onesta"

La certificazione rappresenta un'azione complessa, tesa a soddisfare i seguenti criteri: la *comprensibilità* del linguaggio, che deve riferirsi - in forma narrativa e non stereotipata - a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze; l'*attribuibilità* delle

competenze alla persona con specificazione delle evidenze che la contestualizzano entro processi reali in cui è coinvolta insieme ad altri attori; la *validità* dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

Un certificato siffatto necessita di una raccolta dei prodotti più significativi realizzati dalla persona valutata. Si tratta del *portfolio*, ovvero una raccolta significativa dei lavori dell'allievo che racconta la storia del suo impegno, del suo rendimento e del suo progresso. Permette di capire la crescita e lo sviluppo di una persona tramite materiali che permettono di comprendere “che cosa è avvenuto” lungo il percorso formativo. È elaborato dall'allievo che è chiamato a scegliere i lavori di cui va più orgoglioso, accanto a quelli che, d'intesa con i docenti, risultano significativi al fine di documentare i suoi progressi nell'apprendimento. Tra i lavori documentabili vi sono anche quelli realizzati in alternanza. Possono essere rilevanti anche gite, tornei, concorsi, eventi purché gestiti in chiave formativa.

La certificazione, riferita ad ogni studente e svolta dall'intera équipe dei docenti-formatori, si svolge nei seguenti modi:

1. si riportano le competenze indicate in ciascuna delle rubriche e corrispondente UdA;
2. si indicano le *situazioni di apprendimento più significative* traendole dal portfolio e dall'attività didattica;
3. si attribuisce il *livello della competenza* (se positivo), specificandone il grado ed eventualmente altre informazioni utili, sotto forma di note.

La certificazione è onesta quando il consiglio di classe evita la tentazione di “barare” trasponendo i voti delle discipline sotto l'elenco delle competenze, ma indica effettivamente le prove reali ed adeguate della padronanza dello studente, ovvero ciò che sa fare con ciò che sa. In questo modo il giudizio risulta fondato ed attendibile, ed indica la capacità della persona di fronteggiare in modo adeguato i compiti ed i problemi che sono propri del suo ambito di studio, oltre che della cittadinanza intesa in senso lato.

* * * * *

La formazione di persone competenti non può essere assimilata ad una tecnica, poiché rientra nel più ampio compito educativo della società. Hannah Arendt ha espresso nel testo *Vita Activa* una definizione assolutamente convincente circa tale compito: «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità».

Bibliografia

- Arendt H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, p. 129.
- Baudrillard J. (1996), *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?* Cortina, Milano.
- Benedetto XVI (2008), *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Libreria editrice vaticana, Roma.
- Bruner J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- Buber M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo Editore, Milano.
- Maggiolini A., Pietropolli Charmet G. (2000), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Angeli, Milano.
- Mastrocola P. (2011), *Togliamo il disturbo*, Guanda, Parma.
- Mazzeo R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento.
- Nicoli D. (2009), *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano.
- Péguy C. (1998), *Lui è qui*, Rizzoli, Milano.
- Perrenoud P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- Sergiovanni T.J. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma.
- Todorov T. (2008), *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano.
- Wald P., Castleberry M. (2010), *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*, LAS, Roma.