

TRA CONOSCENZE E COMPETENZE:
QUALE COMPETENZA SI AGGIRA NELLA SCUOLA?

*“Il est du véritable amour comme de l’apparition des esprits:
tout le monde en parle, mais peu de gens en ont vu”.¹*

1. Introduzione

Utilizzando una metafora artistico-pittorica, paragoniamo il nostro docente come un pittore che ha a disposizione diversi strumenti per concretizzare il suo talento quali, ad esempio, il libro di testo.

Tuttavia, ogni pittore, al di là degli strumenti o del tipo di supporto su cui intende operare (per grandezza, forma e qualità), deve necessariamente avere nella propria mente una rappresentazione ben precisa del soggetto da ritrarre, come per esempio nel ritratto dal vivo. È infatti probabile, applicando nuovamente tale metafora al mondo della scuola, che la situazione di ogni docente sia la stessa di un qualsiasi artista: al di là di pennelli, cornici e tele, ci si deve chiedere in primo luogo quale sia il soggetto da ritrarre e come lo si intenda, di fatto, rappresentare su tela. Ovviamente, da questa particolare *vision* possono derivare la scelta e le modalità di utilizzo di particolari strumenti o risorse.

I termini della questione si devono quindi spostare dalle tecniche e dagli strumenti in senso stretto alle *rappresentazioni* personali dei docenti: questo non significa affatto che debba essere creata un’unica scuola artistica, un’unica scuola di pensiero ovvero, per uscire dalla metafora, una vera e propria “pedagogia” di Stato. Rimane comunque il fatto che il tentativo di ritrarre una persona dal vivo avrà esiti del tutto diversi se l’artista appartiene ad una corrente *cubista* oppure *impressionista* e, di questo fatto, l’autore/artista/docente deve essere consapevole.

Esiste quindi una *vision* comune a cui fare riferimento oppure ogni docente procede navigando a vista per la propria rotta, sotto la bandiera di un certo modo di intendere la libertà di insegnamento (riconosciuta dalla Costituzione italiana stessa²) che per alcuni potrebbe essere riconducibile ad una precisa nazione, mentre per altri, secondo uno stile maggiormente legato all’improvvisazione (se non addirittura ad una certa anarchia solipsistica), al noto *Jolly Roger* dei pirati europei e americani?

In questi ultimi anni la scuola ha assistito ad un intenso *battage* normativo e formativo che ha fatto della *competenza* il suo cavallo di battaglia. La C.M. del 13 febbraio 2015, con le allegate *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, ha avuto come effetto immediato, verificabile e diffuso a livello nazionale l’accostamento, accanto all’usuale documento di valutazione (la ben nota e classica “pagella”), di un modello di certificazione delle competenze dell’alunno stesso. Concretamente le scuole ed i docenti che per la prima volta (nella maggior parte dei casi) si cimentavano in questa impresa, negli ultimi tre mesi dell’a.s. 2014/15 si sono trovati ad affrontare (al di là dell’utilizzo o meno del modello ministeriale) un approccio alla valutazione del tutto nuovo, diverso: non solo conoscenze ed abilità, ma anche competenze. Siamo quindi in presenza di una nuova *vision*, che va oltre la classica *mission* della scuola, che prevedeva la trasmissione di conoscenze e lo sviluppo di abilità? La competenza rappresenterebbe quindi una (nuova) *vision* della scuola e di questa i suoi attori (docenti, studenti, genitori) ne sarebbero pienamente consapevoli?

In realtà la massima di François de La Rochefoucauld sopra citata potrebbe essere assunta a cifra di quanto accade oggi nella scuola italiana nei riguardi della competenza, paragonabile all’amore descritto dallo scrittore francese: *tutti ne parlano ma pochi l’hanno vista, almeno quella vera.*

¹ La Rochefoucauld F., *Maximes et Réflexions diverses* (n.76), Gallimard, Saint-Amand, 1976: “Accade per il vero amore come per l’apparizione dei fantasmi: tutti ne parlano, ma pochi li hanno visti.” (Traduzione dello scrivente)

² Art. 33, comma 1

Seguendo il pensiero dello scrittore e filosofo francese, l'etimologia della parola stessa, *fantasma*, richiamerebbe un'immagine non corrispondente a realtà, una cosa inesistente, illusoria, puro prodotto di fantasia.³

Siamo quindi in presenza di un'entità reale oppure di un tentativo di materializzare l'ennesima richiesta burocratica proveniente dalla solita amministrazione scolastica centralistica e centralizzata? Le rappresentazioni dei docenti collimano, almeno in parte, con quelle richieste dalla scuola italiana?

Alla ricerca di una *vision* comune: un nuovo contesto per la scuola

Definire le singole rappresentazioni dei docenti rappresenta ovviamente un'operazione del tutto impossibile⁴: tuttavia ogni insegnante ha, pur nella possibilità di intraprendere rotte diverse oppure diverse modalità di navigazione (a vela, a motore...), delle mete, dei punti fissi a cui far riferimento e dei porti ai quali deve necessariamente approdare.

Una carta nautica, infatti, esiste da tempo ed è rappresentata, fuor di metafora, dalle *Indicazioni Nazionali del 2012*⁵, che descrivono con dovizia di particolari contesto e finalità della scuola italiana anche se, quasi per una sorta di deformazione professionale, vi è il rischio conclamato che noi docenti abbiamo in questi anni concentrata (e tuttora concentriamo) la nostra attenzione maggiormente alle sezioni disciplinari rispetto a quelle introduttive generali. Difficile, infatti, risulta riuscire ad affrancarsi da un certo modo di fare scuola dopo anni trascorsi a redigere esclusivamente programmazioni e a trattare, in maniera quasi esclusiva, di obiettivi e contenuti.

In realtà le pagine introduttive delle *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2012 contengono alcuni riferimenti particolarmente interessanti, anche se ben lontani, per spirito e per scelta politica, dal rappresentare una sorta di decalogo della scuola italiana, pur nella sua dimensione prescrittiva. Nel documento infatti si pone molta attenzione al nuovo contesto nel quale la scuola si trova ad operare⁶, dal momento che la società è mutata (cambiamento che per noi docenti assume spesso, concretamente, un'altra sfumatura di significato: *non ci sono più gli alunni di una volta...è sempre peggio...*). Tale mutamento è di fatto riconosciuto, ma probabilmente non sono del tutto chiare, tra i docenti, le conseguenze a livello pedagogico e didattico di questo dato di fatto. Le Indicazioni pongono quindi subito la loro attenzione proprio sulle competenze:

*Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per **acquisire competenze specifiche** spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici.*⁷

Si evidenzia inoltre l'importanza, da parte della scuola, di fornire un supporto affinché ogni persona sviluppi una propria identità che sia al tempo stesso consapevole ed aperta, pur nell'*overload* delle informazioni disponibili e nella pluralità delle culture:

*Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di **informazioni sempre più numerose ed eterogenee** e si confronta con la pluralità delle culture. Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in*

³ Fonte: Treccani on line (www.treccani.it)

⁴ Nell'a.s. 2014/15 i docenti italiani erano ben 721.590. Fonte: MIUR

⁵ D.M. 254 del 16 novembre 2012, in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013 (la nostra attenzione si rivolge nello specifico al primo ciclo scolastico)

⁶ *In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità.* Miur, *Indicazioni Nazionali 2012*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, Anno LXXXVIII, Le Monnier, Firenze, 2012, p. 7

⁷ *Ibidem*

*relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta.*⁸

Di conseguenza, la scuola è chiamata a raccogliere ed affrontare una nuova sfida, apparentemente ossimorica:

*La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, **di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze.***⁹

Come coniugare l'uguaglianza dei diritti allo studio con le differenze individuali, intese secondo uno spettro piuttosto ampio (differenze legate a cultura, appartenenza sociale, difficoltà di apprendimento, disabilità...)? Significativo il fatto che si faccia ancora riferimento alle competenze (che si nutrono *anche* di saperi):

*Dunque il «fare scuola» oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo significa **curare e consolidare le competenze e i saperi di base**, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita.*¹⁰

Di seguito, se le *Indicazioni* da un lato accennano ad una mutata relazione tra mondo formativo e mondo del lavoro, dall'altro rilanciano un superamento di un insegnamento standardizzato per tutti gli alunni (senza fare specifico riferimento a studenti stranieri, con disabilità oppure altri bisogni educativi speciali):

*Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle **inclinazioni personali degli studenti**, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno.*¹¹

Potrebbe risultare piuttosto difficile, per chiunque, non condividere quanto presente nelle *Indicazioni nazionali* e da noi sopra riportato. Rimane comunque in sospeso un problema reale: quanto queste affermazioni in realtà contrastino con la pratica didattica quotidiana della scuola italiana, non tanto per incapacità o pigrizia da parte dei docenti italiani, ma per l'assenza di un sistema che li supporti adeguatamente in modo da poter assumere, consapevolmente e professionalmente, questo nuovo contesto.

Alla ricerca di una *vision* comune: le finalità della scuola italiana

Vengono in realtà dichiarate, non solo in maniera implicita e sin dai primi paragrafi dedicati al contesto della nuova scuola, quelle che devono essere ritenute, nell'ambito di un sistema formativo non unico ma paragonabile ad un vero e proprio ecosistema, le finalità specifiche della scuola:

⁸ Ibidem

⁹ *Ivi*, p.8

¹⁰ Ibidem

¹¹ Ibidem

In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere e selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi.¹²

Le conoscenze (*saperi*) non vengono quindi, in un certo senso, del tutto scartate; rientrano tuttavia all'interno di un cocktail di finalità estremamente complesso. Nel capitolo intitolato *Centralità della persona*, le finalità fino a questo punto individuate sono oggetto di un ulteriore chiarimento:

*Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre **tener conto della singolarità e complessità di ogni persona**, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.¹³*

*La scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita. In tal modo la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. **Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare.**¹⁴*

Si ha come l'impressione che il legislatore (o chi per lui) abbia voluto proporre, in questo paragrafo, il passaggio verso un nuovo modo di considerare le conoscenze stesse, *strumenti* e non finalità.

Nel capitolo *Per una nuova cittadinanza* la scuola svolge un ruolo decisamente strategico anche se del tutto rinnovato proprio in ordine a questa dimensione, che rappresenta un'ulteriore finalità:

*La **finalità è una cittadinanza** che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato.¹⁵*

La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo. I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l'umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all'interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un'unica comunità di destino europea così come di un'unica comunità di destino planetaria. Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità. La scuola è luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto.¹⁶

Con ogni probabilità Rousseau avrebbe, a questo riguardo, qualcosa da ridire, rimarcando il primato della formazione dell'uomo su quella del cittadino. Per quanto riguarda l'apprendimento in senso stretto (il vero e proprio *campo di battaglia* dei docenti...), nel capitolo denominato *Per un nuovo umanesimo*, vengono elencati alcuni obiettivi ben precisi:

¹² Ibidem

¹³ *Ivi*, p. 9

¹⁴ Ibidem

¹⁵ *Ivi*, p.10

¹⁶ *Ivi*, p.11

- ***insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza*** – l’universo, il pianeta, la natura, la vita, l’umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d’insieme;
- ***promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo***: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento;
- ***diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell’attuale condizione umana*** (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l’incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture.

Dopo queste affermazioni, in realtà molto generali, è all’interno di un capitolo appositamente dedicato che vengono dichiarate le finalità generali della scuola italiana, che in parte riprendono gli elementi contestuali in precedenza analizzati:

*Nella consapevolezza della relazione che unisce cultura, scuola e persona, la **finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona**, all’interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie.¹⁷*

(...)

*Per garantire a tutti i cittadini pari condizioni di accesso all’istruzione ed un servizio di qualità, lo Stato stabilisce **le norme generali cui devono attenersi tutte le scuole, siano esse statali o paritarie**. Tali norme comprendono: la fissazione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli studenti; le discipline di insegnamento e gli orari obbligatori; gli standard relativi alla qualità del servizio; i sistemi di valutazione e controllo del servizio stesso.*

Con le Indicazioni nazionali s’intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza.¹⁸

Viene in questo caso evidenziato, dal testo, la dimensione di normatività alle quali ogni scuola deve attenersi: gli obiettivi generali e quelli specifici di apprendimento relativi alle competenze rientrano in questa dimensione e vengono fissati proprio all’interno delle *Indicazioni 2012*. Non rappresentano una scelta effettuata esclusivamente all’interno della società italiana ma fanno riferimento ad una dimensione di tipo europeo:

*Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il **quadro delle competenze-chiave per l’apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione europea** (Raccomandazione del 18 dicembre 2006) che sono: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale. Queste sono il punto di arrivo odierno di un vasto confronto scientifico e culturale sulle competenze utili per la vita al quale l’Italia ha attivamente partecipato. L’impegno a far conseguire tali competenze a tutti i cittadini europei di qualsiasi età, indipendentemente dalle caratteristiche proprie di ogni sistema scolastico nazionale, non implica da parte degli Stati aderenti all’Unione europea l’adozione di ordinamenti e curricula scolastici conformi ad uno stesso modello. Al contrario, la diversità di obiettivi specifici, di contenuti e di metodi di insegnamento, così come le*

¹⁷ *Ivi*, p.13

¹⁸ *Ibidem*

differenze storiche e culturali di ogni paese, pur orientati verso le stesse competenze generali, favoriscono l'espressione di una pluralità di modi di sviluppare e realizzare tali competenze.

Tale processo non si esaurisce al termine del primo ciclo di istruzione, ma prosegue con l'estensione dell'obbligo di istruzione nel ciclo secondario e oltre, in una prospettiva di educazione permanente, per tutto l'arco della vita.

Nell'ambito del costante processo di elaborazione e verifica dei propri obiettivi e nell'attento confronto con gli altri sistemi scolastici europei, le Indicazioni nazionali intendono promuovere e consolidare le competenze culturali basilari e irrinunciabili tese a sviluppare progressivamente, nel corso della vita, le competenze-chiave europee.¹⁹

Le competenze chiave europee rappresentano quindi il punto di riferimento fondamentale per la scuola italiana che, nel suo specifico, identifica un profilo dello studente per il primo ciclo così descritto all'interno di un capitolo specificatamente dedicato:

*Il profilo che segue descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. **Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano.**²⁰*

Ritorna quindi anche in questo caso la tematica della competenza, al punto di definire come obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano proprio il conseguimento delle competenze in esso descritte. È evidente quanto molte delle affermazioni presenti all'interno delle *Indicazioni nazionali per il curriculum* del 2012 siano facilmente condivisibili da parte sia degli addetti ai lavori che non ma, probabilmente, manchi una consapevolezza di quali possano essere, nel concreto, le ricadute pedagogiche e didattiche della *vision* proposta in questo documento.

Quanto i docenti conoscono le *Indicazioni* nel dettaglio? Ribadiamo quindi la necessità che debbano quindi essere *dichiarate* ma, soprattutto, *chiarite* le rappresentazioni pedagogiche dei docenti, anche quelle che riguardano la tematica della competenza, in particolare quando questa viene proposta come punto di riferimento essenziale per l'educazione delle persone. Di conseguenza, comprendere, valorizzare ed eventualmente ricalibrare l'utilizzo di un libro di testo, come di una qualsiasi altra risorsa coinvolta nel processo di insegnamento-apprendimento, potrà quindi avere un senso una volta chiarito tutto questo, cioè una volta anche solo minimamente identificata (compito non facile) e fatta propria la *vision* che guida la scuola attuale.

La competenza fa tendenza? Le difficoltà della scuola

Perché negli ultimi 15 anni circa il concetto di competenza è divenuto così importante a diversi livelli, a partire dall'ambito economico (ma anche dal parlato comune) fino ad arrivare all'ambito lavorativo e formativo in generale? Siamo di fronte ad una nuova moda lessicale, che in realtà non farebbe altro che rinominare realtà già note, oppure ad un'effettiva novità che potrebbe portare a degli esiti formativi ed organizzativi diversi dal passato?

Qualora, visto anche tutto il *battage* normativo recente in ambito scolastico, ci dovessimo di fatto trovare di fronte ad una potenziale carica innovativa, questa sembrerebbe essere non ancora chiara e definita anche per gli stessi addetti ai lavori, cioè per coloro che si occupano di formazione, docenti

¹⁹ *Ivi*, pp. 14-15

²⁰ *Ivi*, p.15

in primis. *Chiarezza*: sembrerebbe essere questo il punto in questione. Nel confronto tra docenti su questa tematica da un lato vi è come l'impressione che parlare di competenza rappresenti una sorta di *lifting* della didattica (cioè una sorta di abbellimento poco invasivo, giusto per venire incontro agli acciacchi dell'età dell'istituzione) che, parafrasando una vecchia pubblicità vintage²¹, si potrebbe riassumere nello slogan "*Competenza: basta la parola*". Da questa particolare *vision* potrebbe scaturire, nel concreto delle attività scolastiche, il classico aggiornamento dei curricoli con qualche mirata sostituzione di sezioni delle programmazioni/progettazioni didattiche stesse o di qualche lemma all'interno dei documenti ufficiali (sempre in un'ottica di *maquillage* esterno: es. gli obiettivi che diventano competenze...). Oppure si potrebbe sostenere una percezione quasi magica in base alla quale, fatto il corso di aggiornamento dedicato ed introdotta la scheda di certificazione delle competenze, gran parte dei problemi della scuola sarebbero stati, *ipso facto*, risolti, anche solo per aver soddisfatto le richieste provenienti dall'amministrazione centrale (MIUR).

Non si tratta molto probabilmente, dietro a queste possibili operazioni di facciata, di un atteggiamento di superficialità da parte del mondo della scuola: in realtà vi sono anni ed anni di burocrazia scolastica che possono aver indotto, docenti ed altri operatori della scuola, ad interpretare i dispositivi legislativi scolastici come il prezzo da pagare e da sopportare per poter lavorare. Inoltre, sempre secondo la stessa logica, la programmazione (o progettazione, nel migliore dei casi) annuale delle attività didattiche può essere vissuta come un rituale o al massimo come una pratica dovuta, da rispettare, ma con la precisa consapevolezza che la scuola vera si svolge altrove.

Può tuttavia capitare, quando si innesca una qualsiasi forma di confronto tra docenti riguardo la tematica della competenza, di avere più che la semplice impressione di non stare parlando della stessa cosa oppure di non utilizzare il medesimo linguaggio. Ne deriva allora la richiesta più o meno esplicita al mondo della ricerca e della formazione di uno schema, una definizione operativa certa, una sorta di manuale che possa aiutare a riconoscere per poi valutare e certificare le competenze stesse. All'interno dei corsi di aggiornamento, quando anche solo si sfiora tale tematica, vengono spesso avanzate richieste bibliografiche relative a testi chiari e risolutivi dal punto di vista operativo, in modo che si possa riempire di contenuti scientificamente e pedagogicamente fondati quella terza colonna, da anni laconicamente vuota, accanto a quella di "conoscenze" ed "abilità".

Diviene quindi di fondamentale importanza per i docenti, per coloro che dovrebbero supportare lo sviluppo delle competenze dei propri alunni, una riflessione strutturata ed una chiarificazione di cosa indichi la competenza stessa. Il proliferare, in questi anni, dei corsi di aggiornamento relativamente a questa tematica sembrerebbero contrastare con quanto dichiarato (nel "lontano" 2012) all'interno delle *Indicazioni nazionali*: in parole povere, la tematica non sarebbe del tutto chiara. Gli stessi formatori (i docenti), quindi, necessiterebbero di una formazione. Si è infatti in presenza di un certo imbarazzo da parte degli insegnanti, imbarazzo legato ad alcune difficoltà ben identificabili.

La prima è di tipo storico-contestuale. Se da un lato vi è stata una sorta di introduzione graduale della terminologia (*competenza, insegnare per competenze, sviluppare competenze...*) questa è avvenuta in primo luogo secondo una modalità *top-down*, quindi in maniera piuttosto forzata. In secondo luogo questa introduzione si colloca in un periodo dove gli interventi innovativi si sono succeduti nella scuola (soprattutto nella primaria, nostro ambito competenza) secondo un ritmo vorticoso ed in maniera non del tutto strutturata: basti pensare che in un arco di tempo di circa 20 anni si è attuata l'introduzione dell'autonomia scolastica, il PSTD (Programma di Sviluppo

²¹ Il riferimento è allo spot pubblicitario della Falqui mandato in onda nella famosa trasmissione pubblicitaria Carosello con l'interpretazione di Tino Scotti.

Tecnologie Didattiche), alcuni tentativi (più o meno attuati) di riforma dei cicli scolastici (Berlinguer, Moratti, Gelmini e Fioroni), ben tre versioni delle Indicazioni Nazionali (2004, 2007 e 2012), l'introduzione della scuola digitale (LIM, classi 2.0...) fino alla più recente *Buona Scuola* (L.107/2015), al Piano Nazionale Scuola Digitale, la DAD/DDI legata all'emergenza Covid-19 e, *dulcis in fundo*, al ritorno ai giudizi nella scuola primaria²². Al di là dell'ovvio sovraccarico formativo/cognitivo di un mondo, come quello della scuola, che si caratterizza spesso da tempi maggiormente "distesi" per quanto riguarda le innovazioni (soprattutto se queste si susseguono ad un ritmo piuttosto incalzante...), l'aspetto che maggiormente colpisce riguarda la mancanza di un disegno chiaro, continuo e socializzato nel continuare a proporre innovazioni.

Metaforicamente parlando, è come se ci venisse regalata un'autovettura ma questa venisse fornita a pezzi, con l'onere da parte nostra dell'assemblaggio dovendo seguire libretti di istruzioni sempre diversi, lasciandoci quindi con il difficile compito di individuare funzioni e posizionamento delle diverse parti. Inoltre, ad aggravare la situazione, immaginiamo di dover intervenire a sostituire pezzi già montati (almeno un paio di volte) e di dover modificare connessioni ed inserire elementi ad alta tecnologia (*bluetooth*, navigatore satellitare...) prima ancora di avere finito ed avere chiaro il quadro della situazione, cioè in breve: quale sia il modello di auto che ci troviamo di fronte, la cilindrata, i posti a sedere ecc...Ma soprattutto, in questa strana officina meccanica, appaiono pesantemente confusi due elementi non del tutto secondari: a cosa serve l'auto e dove si voglia andare. Ipotizziamo ora che il pezzo nuovo da inserire sia "la competenza": quale potrà essere la reazione di questi meccanici "fai da te"? Oltre ad una comprensibile stanchezza o irritazione, è facilmente ipotizzabile anche una certa resistenza, dovuta ad una precisa richiesta: quella di far finalmente girare sul circuito questa benedetta autovettura, senza costringerla a continue revisioni ed estenuanti *pit stop* ai box.

La seconda difficoltà è una logica conseguenza della prima: mancando una *vision* generale, una sorta di progetto organico caratterizzato da una certa continuità sulla scuola, gli addetti ai lavori rischiano di cadere in una tentazione ed in un'oggettiva percezione di problematicità: la tentazione potrebbe essere quella di una certa indifferenza, se non vera e propria insofferenza, nei confronti di ogni novità. La problematicità riguarderebbe invece la capacità, previa una seria riflessione personale di tipo pedagogico, di saper collocare la tematica della competenza all'interno di un quadro-scuola generale apparentemente schizofrenico.

Si potrebbero aprire, a questo riguardo, ulteriori questioni e domande circa le attuali competenze pedagogiche dei docenti che, per rimanere all'interno della metafora automobilistica, forse necessiterebbero di una sorta di "tagliando" sul versante pedagogico, dopo anni trascorsi ad analizzare e a discutere (spesso esclusivamente a livello sindacale) di leggi di riforma oppure a frequentare corsi di aggiornamento dedicati alle (nuove) tecnologie del momento. Tuttavia, questo non rientra negli obiettivi di questo nostro breve percorso di analisi, meritando un approfondimento specifico.

Le possibili piste di ricerca

La tematica della competenza all'interno della scuola può essere indagata, a nostro avviso, seguendo tre possibili percorsi o piste di analisi e ricerca:

- un percorso di tipo storico, volto a delineare la nascita della "questione" competenza ed il passaggio di questa dal mondo economico-professionale a quello educativo;
- un percorso di tipo normativo, indirizzato a descrivere i dispositivi legislativi che nel tempo hanno proposto linee guida alle scuole per lo sviluppo delle competenze degli studenti;

²² Come da Ordinanza n.172 del 4 dicembre 2020 e Nota n. 2158 del 4 dicembre 2020.

- un percorso di tipo maggiormente pedagogico, volto a descrivere modelli e pedagogie che nel tempo si sono succedute, fornendo spunti e precise interpretazioni della tematica “competenza”.

È comunque importante sottolineare come la distinzione in tre percorsi sia, in realtà, sottile e del tutto esclusivamente funzionale ad una maggior chiarezza espositiva della tematica. Accade infatti quello che si può sperimentare su di una comune rete stradale: vie che corrono a volte parallele, si incontrano, procedono per direzioni diverse oppure si fondono seguendo un'unica traiettoria. Fuor di metafora, gli eventi storici, la ricerca pedagogica e la normativa risultano di fatto strettamente intrecciati, causando azioni, reazioni e retroazioni continue.

La competenza-ricerca di un significato

Il primo passo per definire la competenza è quello più facile ed ovvio: l'etimologia della parola. *Nomen omen*, affermavano i latini. Da una ricerca di questo termine all'interno di un classico e ben noto dizionario²³ è possibile ricavare alcuni significati. Ne evidenziamo quelli maggiormente significativi, in modo da creare una prima piattaforma di riflessione condivisa, anche solo per il fatto che l'oggetto della discussione riguarda la lingua italiana:

- *l'essere competente come idoneità e autorità di trattare, giudicare, risolvere determinate questioni, oppure, in senso maggiormente esteso, capacità, per cultura o esperienza, di parlare, discutere, esprimere giudizi su determinati argomenti;*

- *nella linguistica generativa trasformazionale, per traduz. dell'ingl. competence, l'insieme delle conoscenze linguistiche, e più particolarmente grammaticali, che un soggetto parlante possiede, più o meno inconsciamente, della propria lingua, e che gli permette di comprendere e formare un numero indefinito di nuove frasi, di riconoscere ed eventualmente interpretare quelle mal formate o ambigue; si oppone, in ingl., a performance, cioè l'uso effettivo della lingua da parte del parlante, termine a volte tradotto con esecuzione;*

- *quanto compete, quanto spetta, compenso per una determinata prestazione, soprattutto professionale; onorario.*

Un dizionario classico può quindi già fornire alcune prime coordinate di riferimento: nel caso della Treccani on line, si evince come la competenza riguarderebbe non tanto un oggetto di conoscenza, quanto il "fare bene" qualcosa (“trattare”, “giudicare”, “risolvere”, “parlare”, “discutere”, “esprimere giudizi” sono i termini maggiormente ricorrenti). Con questo non si intende affatto negare un ruolo delle conoscenze all'interno dello sviluppo di competenze, ma è importante notare come, anche solo dal punto di vista linguistico, la competenza rappresenti una dimensione che va ben oltre tutto questo in quanto legata all'azione.

Anche l'etimologia latina fornisce alcune coordinate interessanti: *cum-petere* indica un movimento svolto *cum*, cioè all'interno di una dimensione integrata-unitaria, svolto con altre persone o coinvolgendo tutte le dimensioni della persona che svolge l'azione stessa²⁴. Siamo quindi di fronte ad una prima importante evidenza: la competenza non equivale solamente a conoscere qualcosa. È una realtà maggiormente complessa, legata all'agire e che coinvolge più dimensioni, per cui travalica, anche solo a livello etimologico, la possibilità che ci si possa trovare in presenza di un diverso modo di descrivere i classici risultati scolastici nei termini di pure e semplici conoscenze.

²³ www.treccani.it

²⁴ Sandrone G., *Competenza*, in Bertagna G. – Triani P. (eds), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia, 2013

Cegolon²⁵, interessato *alla ricerca di una soglia minima di senso al di sotto della quale non è possibile parlare di competenza*, individua due ulteriori significati legati al termine stesso, a ben vedere del tutto indipendenti da qualsiasi campo di applicazione:

- *la tensione verso la qualità* (simile, in un certo senso, alla maestria o perizia proposta da Sennet ne *L'uomo artigiano*²⁶);
- *delle conoscenze non solo teoriche* (il riferimento è ai diversi tipi di sapere proposti da Le Boterf²⁷).

Proseguiremo quindi il nostro percorso di ricerca affrontando la tematica dal punto di vista storico-culturale. Conoscere origini e modi di concepire la competenza non rappresenta affatto un puro esercizio retorico. Se si ripercorre infatti la storia di tale termine è possibile comprenderne le sfumature, le potenzialità ma anche la complessità, in modo da evitare banalizzazioni, confusioni oppure improbabili ritorni a modi di concepire la competenza superati in quanto oggetto di critiche fondate.

Giacomo Rota, *Ph.d*

Bibliografia

Bertagna G. – Triani P. (eds), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia, 2013

Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008

Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisations, Paris 1993

Sennet R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008



Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale

www.weareprimaryteachers.it

²⁵ Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, pp. 14-15

²⁶ Sennet R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008

²⁷ Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisations, Paris 1993