

Competenze e nuovi curricoli

“Università e Scuola”, IV, 1999, n. 2/R, pp. 79-86

Articolo scritto in collaborazione con R. D'Alfonso. Riproduco la parte di cui sono autore.

3. Le competenze e la modularità dei curricoli

La definizione di “curricoli delle competenze” è imposta dalla realizzazione dell'autonomia didattica; questa riconosce la più ampia libertà nella definizione dei percorsi di insegnamento, ma contemporaneamente esige che norme precise definiscano i traguardi formativi ai quali ogni istituto dovrebbe mirare, in termini tali da consentire una verifica, ciò che è possibile con una descrizione di competenze sufficientemente precisa da renderle osservabili.

Un'esigenza simile è posta dalla travagliata discussione sulla parità scolastica: a qualunque soluzione si arrivi, non sarà una cosa seria se lo stato non sarà in grado di controllare la qualità dell'istruzione, nelle scuole non statali come in quelle proprie, sulla base di *standard* di riferimento espressi in termini di competenze.

L'autonomia non dovrebbe riguardare solo gli istituti, ma in una certa misura anche il singolo studente, soprattutto nelle fasi avanzate della sua carriera. La rigidità dei percorsi formativi è uno dei difetti radicali del sistema scolastico attuale: è un fattore di dispersione, perché rende molto oneroso un cambio di percorso dopo un insuccesso, ed è un fattore di demotivazione, perché non dà allo studente la responsabilità di scelte proprie (tranne che in poche, drammatiche occasioni); lo studente studia ciò che “gli fanno studiare”, quasi mai ciò che ha scelto di studiare. La scuola dell'autonomia dovrebbe offrire una maggiore flessibilità dei percorsi, con frequenti possibilità di scegliere tra diverse opportunità formative. Questo richiede che le competenze acquisite in ciascuna fase, anche breve, del percorso siano esplicitate, verificate e certificate.

Se si ha di mira una riduzione della dispersione scolastica, è opportuno definire il traguardo formativo di ogni ciclo, o fase più breve, non come un “profilo formativo” complessivo, ma come un insieme diversificato di “competenze”, al plurale. Oggi il risultato di un anno scolastico è globale, la promozione o la bocciatura: la promozione nasconde spesso carenze anche gravi in alcune materie, la bocciatura cancella anche i risultati positivi eventualmente conseguiti in qualche campo. La definizione del risultato in termini di competenze raggiunte o non raggiunte, certificabili separatamente, consentirebbe allo studente di non perdere ciò che intanto ha conseguito, e di definire su questa base le sue scelte successive: siano queste di recupero di ciò in cui ha fallito, o di orientamento verso un percorso in cui le competenze che ha acquisito siano sufficienti.

Lo sfondo di queste considerazioni è un'ipotesi di organizzazione modulare dei piani di studio e di conseguente scomposizione dei certificati di studio. A questa ipotesi il *Forum delle associazioni disciplinari* ha dedicato la fase iniziale del proprio lavoro. Nel documento *Il riordino dei cicli scolastici e la modularità dei curricoli*, approvato da sette associazioni il 24.1.1998, l'unità modulare è così definita: «Per moduli si intendono blocchi autonomi a valenza sia disciplinare sia pluridisciplinare riferiti a insegnamenti di un segmento del curriculum. I moduli presuppongono che si inventino percorsi brevi, componibili fra loro e scomponibili al loro interno, non privi di propedeuticità dall'uno all'altro e quindi di ‘catenacci’, ma ciascuno dotato di una relativa autonomia, di un proprio significato, di una propria certificabilità e spendibilità».

Non ci nascondiamo i problemi e le difficoltà che questa ipotesi comporta. Le difficoltà di carattere organizzativo (rottura del gruppo classe, definizione di orari che permettano a diversi studenti di seguire corsi diversi ecc.) possono essere affrontate gradualmente, cominciando

coll'inserire nei piani di studio alcune opzioni: sarà l'esperienza a dire fin dove si può spingere la flessibilità. C'è poi la difficoltà di definire una rete di opzioni e di passaggi piuttosto complicata; in questo ambito, il primo passo dovrebbe essere appunto la definizione in termini di competenze dei traguardi formativi, cominciando da quelli più generali (al termine dei diversi cicli) per poi scendere a singoli segmenti e moduli. In terzo luogo, l'ipotesi solleva problemi di carattere pedagogico generale.

4. Alcuni problemi pedagogici

Le competenze si definiscono in termini di "prodotti" osservabili (in buona sostanza: risultati di prove). Ma non c'è dubbio che le competenze più importanti che la scuola dovrebbe far acquisire sono di tipo procedurale: capacità di impostare e risolvere problemi, di mobilitare le conoscenze utili di volta in volta, di reperire quelle che non si hanno in memoria, e così via. Il problema è allora definire le competenze in termini tali, inventare prove di verifica tali, che incorporino la padronanza di queste procedure, anche se non è direttamente osservabile. Per esempio, se una competenza di Lingua italiana di livello avanzato fosse definita come "saper produrre una relazione di sintesi da due o più testi sullo stesso argomento, analizzando le concordanze e le differenze", la prova relativa richiederebbe una serie di passi (analisi per punti dei testi di partenza, loro confronto sistematico, scelte di rilevanza), la cui padronanza si verificherebbe nel prodotto.

L'acquisizione di competenze procedurali dipende strettamente dalle procedure sperimentate nella scuola, cioè dai metodi di insegnamento. Nell'ambito del *Forum*, e all'interno delle singole associazioni, è oggetto di discussione se le norme curriculari che dovrebbero sostituire i programmi debbano o non debbano includere indicazioni metodologiche. La prima ipotesi è sostenuta con l'argomento che è necessario un quadro di riferimento, un senso comune didattico, come sfondo alla definizione dei traguardi formativi, che altrimenti potrebbero essere male interpretati. La seconda soluzione sembra più rispettosa del principio dell'autonomia didattica, ed è sostenuta dalla considerazione che in ogni caso le indicazioni metodologiche sarebbero raccomandazioni, più che prescrizioni, e l'esperienza dei programmi vigenti ha mostrato quanto queste risultino di solito poco efficaci. Un'ipotesi più radicale è che le competenze da raggiungere in uscita siano definite in modo tale che esigano di per sé metodi didattici di qualità, anche se diversificabili. Ad esempio, se le competenze da raggiungere al termine di un corso di Fisica, e la relativa tipologia di prove, fossero tali che sia difficile ottenerle senza una pratica di laboratorio, diventerebbe superfluo raccomandare o prescrivere questo essenziale aspetto di metodo. Naturalmente l'ipotesi richiede di essere verificata dai competenti, caso per caso.

Bisogna comunque essere consapevoli che le competenze osservabili, per quanto estesa e raffinata ne sia la formulazione, non possono esaurire tutto l'arco delle finalità educative: proprio gli scopi più importanti dell'educazione sono i meno verificabili. Anche lasciando da parte, in questa sede, le finalità di carattere affettivo, relazionale, sociale, esistono anche scopi di tipo intellettuale e operativo che la scuola può difficilmente verificare, perché vanno oltre il suo ambito: la scuola può verificare le abilità di lettura conseguite, ma non può verificare lo scopo più importante, che è di promuovere il gusto della lettura al di fuori del tempo e dello spazio scolastico; può verificare in qualche misura la capacità di affrontare e risolvere problemi di tipo professionale attraverso prove di simulazione, ma quale sarà il comportamento in situazione reale sfugge al suo controllo. Quel che si può verificare è se una scuola promuove condizioni che favoriscano, o almeno non ostacolino, questi scopi: ad esempio se promuove l'accesso alle

biblioteche, se sviluppa i contatti con gli ambienti di lavoro, gli *stages* ecc. Questi aspetti non riguardano gli *standard* su cui si valutano i risultati degli studenti, ma i criteri di valutazione dell'efficacia complessiva di una scuola. Entrambe le valutazioni sono importanti, ma sarebbe bene tenerle distinte.

È pur vero, però, che la descrizione delle competenze trae il suo significato dalla concezione che si ha della struttura complessiva di un insegnamento e delle sue finalità più generali. È importante che questa concezione sia esplicitata, a evitare interpretazioni parziali o distorte dei traguardi formativi. Le norme curricolari dovrebbero dunque contenere, oltre alla descrizione di competenze da raggiungere, una dichiarazione sintetica dei principi generali a cui si ispirano; essa potrebbe fare da punto di riferimento per quel "senso comune" didattico che secondo alcuni era garantito dalle ampie premesse metodologiche dei vecchi programmi.

5. Competenze disciplinari e competenze trasversali

Le competenze osservabili definite come traguardi formativi avrebbero, forse inevitabilmente, un carattere disciplinare; la modularità dei curricoli richiede, anche come correttivo alla dispersione scolastica, che i certificati di studio siano distinti per discipline e conseguibili separatamente. Tutto questo rischia di far perdere di vista le competenze di carattere più generale, trasversali alle discipline, e di accentuare la scarsa comunicazione tra gli insegnamenti, la frammentarietà dello studio, che sono tra i difetti più evidenti della scuola di oggi.

Il documento del *Forum* intitolato alle "dimensioni trasversali dell'educazione" ne enumera ed analizza schematicamente quattro: l'ambito cognitivo, la relazione tra i saperi e il loro uso sociale, i metodi di insegnamento/apprendimento, l'educazione ai valori. Il problema è se e come queste esigenze di unitarietà siano conciliabili con un'impostazione dei curricoli modulare e per competenze.

La definizione delle competenze come capacità di *uso* delle conoscenze implica di per sé un superamento dei confini disciplinari: la capacità di trasferire ciò che si apprende in contesti diversi. Questo non comporta la ricerca a tutti i costi di argomenti e prove pluridisciplinari, quale è stata sollecitata da certi aspetti delle prove del nuovo esame di stato, con la conseguenza di imporre vincoli estrinseci alla scelta dei contenuti. I diversi insegnamenti devono avere momenti di comunicazione e lavoro comune, ma il risultato può essere incorporato negli obiettivi propri delle singole discipline: questo può valere per le abilità matematiche necessarie a un corso di Fisica o di Economia aziendale, per le conoscenze storiche necessarie alla qualità di un corso di storia della letteratura, o della filosofia, o dell'arte (e viceversa), per la padronanza dei testi specifici di discipline e ambiti professionali, da sviluppare in collaborazione con l'insegnamento di Italiano. Quanto alle abilità cognitive di carattere più generale e astratto (ad esempio, nel documento citato: "la capacità di elaborare dati e selezionarli secondo criteri di pertinenza; la comprensione e l'uso di modelli"), esse sono da intendere come criteri di valutazione delle competenze definite come obiettivi delle discipline, da cui dipende la coerenza complessiva dell'educazione intellettuale. Sulla qualità di questa definizione si gioca anche la dimensione interdisciplinare.

Per quanto riguarda i principi metodologici che dovrebbero essere comuni ai diversi insegnamenti, in modo da dare agli studenti una percezione unitaria del sapere, da un lato le scuole dovrebbero essere incentivate a sviluppare questa dimensione unitaria dal fatto che essa assicurerebbe migliori risultati anche nelle singole materie, dall'altro un sistema nazionale di valutazione dovrebbe orientare gli istituti in questa direzione. Alcuni aspetti di educazione ai

valori (cooperazione, rispetto delle differenze, spirito critico) sono intrinseci a una metodologia di insegnamento di qualità.

Resta l'aspetto dell'uso sociale dei saperi, che secondo il documento citato si incarna «in alcune tematiche tipicamente pluridisciplinari che coinvolgono insieme i saperi e i valori, quali quelle ecologiche, bioetiche, il rispetto e l'uso dei beni culturali ecc.»; il documento indica l'opportunità di prevedere per queste tematiche spazi specifici nei curricoli (definiti autonomamente dalle scuole), con un implicito riferimento all'esperienza tentata con l'"area di progetto". Una definizione dei traguardi formativi in termini di competenze disciplinari rischierebbe di disincentivare questo tipo di esperienze? Come si potrebbe tenerne conto nella valutazione finale e nei certificati di studio? Se la normativa elaborata per l'esame di stato non dà una risposta soddisfacente, non è nemmeno facile suggerire un'alternativa. Il problema resta aperto, ed è auspicabile che sia discusso e approfondito da coloro che condividono l'esigenza di "curricoli delle competenze".