

Definire i curricoli per competenze: qualche proposta

Musica domani, n. 114, 2000, pp. 12-14

Nel processo in corso di riforma generale dell'istruzione, la ridefinizione dei curricoli è un passaggio essenziale, ma è anche quello su cui si procede in modo più incerto e faticoso. Il punto prioritario non è di ordine pedagogico, ma (in largo senso) politico: in un sistema in cui le singole scuole abbiano ampia autonomia didattica è necessaria una cornice di norme nazionali che fissino un nucleo comune di traguardi formativi a cui tutte le scuole dovrebbero mirare. Si tratta di passare dai controlli sulle procedure, tipici di un sistema centralistico (e che notoriamente non controllano niente) al controllo dei risultati: un controllo da condurre con discrezione, tenendo conto del peso di vari fattori ambientali, ma in sostanza più rigoroso di quelli che abbiamo conosciuto finora. Se poi il sistema dovesse consentire ampie possibilità di scelta allo studente, fino a prevedere percorsi curriculari individuali attraverso un assemblaggio di moduli, diventerebbe necessario definire con una certa precisione il risultato formativo di ciascun modulo.

In quali termini definire i risultati attesi? A questo proposito si parla molto di "competenze", ma non disponiamo ancora di una definizione, di un senso comune condiviso su che cosa vogliamo intendere con questo termine. Una giornata di studio indetta appositamente dal Ministero della pubblica istruzione (Frascati, marzo 1999), con l'intervento di autorevoli pedagogisti¹, non ha dato molti lumi. Il concetto viene usato in modo vago, o comunque molto esteso; ad esempio, Benedetto Vertecchi parla delle competenze come di «un repertorio di elementi simbolici profondamente interiorizzati, che assume valore regolativo di comportamenti ulteriori»²: una definizione che si attaglia altrettanto bene alle tabelline della moltiplicazione e ai Dieci comandamenti.

Credo che per procedere sulla via delle norme curriculari nazionali occorra stipulare convenzionalmente un significato più preciso di "competenze". In un articolo steso a quattro mani insieme a me³, Rossella D'Alfonso ha proposto questa definizione: «ciò che, in un contesto dato, si deve saper fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenze)». La definizione tende a superare la tradizionale distinzione tra "sapere" e "saper fare", e su questo c'è un consenso generale. In più, tende a delimitare il concetto a ciò che si insegna esplicitamente, può essere appreso come risultato dell'insegnamento e può quindi essere verificato, fatto oggetto di prove finali e di certificazione.

Si tratta di definire un uso tecnico, per scopi specifici, del termine "competenze", evitando di includervi tutto quel che possiamo considerare rilevante nell'educazione (perché, quando ogni parola può voler dire ogni cosa, diventa difficile intendersi). Esclude, per cominciare, le finalità di carattere affettivo, sociale, comportamentale, come quelle che a volte sono dette "competenze relazionali": disponibilità a collaborare, rispetto di norme di convivenza ecc. Questi sono scopi fondamentali della scuola, ma non dipendono tanto da quel che essa insegna, quanto dal suo modo di essere, dal suo clima comunitario. Sarebbe giusto valutare da questo punto di vista il funzionamento di una scuola (ma per farlo occorrono metodi qualitativi raffinati, di tipo interattivo, tra l'altro molto costosi); non credo sia giusto valutare ufficialmente il singolo studente su queste cose, includendole in un certificato che andrebbe a giudicare, in modi inevitabilmente rozzi, le scelte etiche e la sfera più intima della personalità individuale.

Un ragionamento simile si può fare per certe attitudini generali che riguardano l'uso, in situazioni extrascolastiche, di ciò che la scuola insegna. Noi vogliamo che gli studenti non solo possiedano certe tecniche, ma siano capaci di impiegarle al momento opportuno sul lavoro;

vogliamo che non solo conoscano la musica, ma amino la buona musica. Queste però sono cose che non si verificano a scuola, ma nell'intera vita di una persona; di nuovo, possiamo verificare che una scuola faccia il possibile per promuovere queste attitudini (o almeno per non ostacolarle!), ma non dovremmo permetterci di certificare che uno studente "sa percepire e risolvere problemi", o "ama la buona musica"⁴.

In sintesi, per la fissazione di norme curricolari, le competenze dovrebbero essere definite in un modo tale «che lasci sempre trasparire una strategia di verifica», come scrive Vertecchi nell'articolo citato. Con questo non vorrei rimettere in onore quelle lunghe liste di obiettivi a cui ci ha abituato la docimologia di stampo comportamentista, con la pretesa di scomporre ogni traguardo educativo in comportamenti minimi osservabili, dalla cui somma risulterebbero le competenze: queste analisi, quando sono condotte con rigore, producono elenchi troppo minuti e frammentari per essere di qualche utilità nella progettazione didattica e nella verifica. Penso piuttosto all'indicazione di alcune prestazioni, o tipi di prove, che potrebbero fungere da indicatori dell'acquisizione di competenze complesse e non sempre analizzabili. Su questa base dovrebbe essere possibile giungere alla definizione di *standard* attesi di competenze e distinguere diversi livelli di successo, da quello minimo indispensabile richiesto a tutti a quelli valutabili e certificabili come buoni o eccellenti.

Rischierò ora qualche esempio riferito all'educazione musicale, chiedendo scusa per le inevitabili approssimazioni di un non competente e fondandomi sulle accurate indicazioni fornite di recente da Maurizio Della Casa⁵. Tra gli obiettivi generali da lui indicati, quello definito «Riflette sul linguaggio musicale e possiede un syllabus essenziale e calibrato di concetti e di procedure» (e, in parte, «ascolta, analizza e interpreta i messaggi musicali») potrebbe tradursi, a un livello elementare, in competenze come "distinguere diversi schemi ritmici" (binari, ternari ecc.; a cominciare dal saper battere le mani a tempo - chiunque ha assistito a certe scene penose, quando un pubblico italiano tenta di farlo, concederà che non si tratta di un obiettivo banale); a un livello meno elementare, comprenderebbe la competenza di distinguere consonanze e dissonanze, o di analizzare separatamente componenti melodiche, armoniche e timbriche; e così via. L'obiettivo «Sa orientarsi nella offerta della civiltà musicale odierna e sceglie e controlla le proprie strategie fruitive» potrebbe tradursi nella competenza di distinguere tra diversi generi musicali; non lo considererei invece una competenza (nel senso ristretto che ho cercato di definire) se le "strategie fruitive" includessero atteggiamenti ed elementi di gusto, che sono certo finalità essenziali dell'educazione musicale, ma sono difficilmente valutabili e tanto meno certificabili. Credo che la valutazione debba riconoscere i propri limiti: spesso, proprio ciò che è più importante non può e non deve essere formalmente valutato⁶.

In questa prospettiva, i contenuti, o conoscenze, sono ciò su cui si esercitano le competenze, e dovrebbero essere lasciati in larga misura alla scelta autonoma degli insegnanti e delle scuole. Al livello della scuola di base, la competenza di distinguere ritmi, timbri e altro si può esercitare tanto sui Beatles quanto su Beethoven: meglio se sull'uno e sugli altri, ma in proposito non vedrei volentieri prescrizioni tassative. Ancora a un livello minimo e comune (non saprei se di base o secondario), una prestazione indicativa di competenza in campo storico-musicale potrebbe essere quella di riconoscere se un brano appartiene al Settecento, all'Ottocento o al Novecento (riferendosi naturalmente a esempi prototipici: Stravinskij più che Richard Strauss, per intenderci). Conoscenze più sistematiche di storia della musica potrebbero essere richieste a un livello più avanzato, forse opzionale; ma anche a questo punto, più che uno studio manualistico ed enciclopedico vedrei un'articolazione per percorsi modulari, sul tipo di quella che ho proposto per la storia letteraria⁷.

Anche le scelte di metodo didattico dovrebbero essere lasciate all'autonomia delle scuole. Le norme curricolari nazionali che cerco di immaginare conterrebbero una descrizione di competenze verificabili, inquadrata da indicazioni sulle finalità generali di una materia, che non si verificano ma danno significato e coerenza agli specifici risultati attesi; ma non conterrebbero né prescrizioni né raccomandazioni metodologiche. Questa è una tesi poco condivisa: molti ricordano che nell'educazione i processi contano più dei prodotti, e a ragione; ma non è detto che un testo normativo debba parlare di tutto, o assomigliare a un manualetto di didattica. L'esperienza dovrebbe averci insegnato che i suggerimenti didattici, spesso ottimi, ampiamente inseriti nei programmi ministeriali degli ultimi decenni, sono quasi totalmente inefficaci. Piuttosto, dovrebbe essere la formulazione delle competenze da raggiungere, e delle relative strategie di verifica, a esigere di per sé processi educativi di qualità. Gli esempi che ho cercato di fare, per quanto rozzamente, relativi all'educazione musicale, dovrebbero essere significativi in questo senso: il raggiungimento di competenze di quel tipo non è compatibile con un insegnamento basato su pratiche mnemoniche, tutto centrato su un manuale.

Dei tre assi che Della Casa ritiene essenziali in un curriculum di educazione musicale, non ho finora preso in considerazione quello che lui mette al primo posto: l'«*asse produttivo*, ossia di elaborazione e espressione musicale». In proposito, vorrei tentare un parallelo con l'educazione linguistica: nel campo della scrittura, possiamo distinguere tra scrittura funzionale (a scopi di studio, di comunicazione pratica, di vita sociale) e scrittura creativa (a carattere espressivo o ludico). La seconda ha fondamentali valori educativi, in quanto contribuisce alla presa di coscienza di sé, rafforza il contatto tra la parola scritta e l'esperienza, favorisce la padronanza della lingua attraverso la sua libera manipolazione. È quindi un'attività da praticare lungo gran parte del curriculum; e tuttavia ritengo che il successo nella scrittura creativa non dovrebbe essere posto fra i traguardi *minimi* da valutare e certificare, ma considerato tra i livelli superiori alla soglia minima: sia perché è legato in parte a doti naturali non insegnabili, sia perché non fa parte del corredo minimo di competenze linguistiche necessarie al cittadino⁸.

Vorrei chiedere ai competenti se qualcosa di simile non potrebbe dirsi del versante produttivo dell'educazione musicale. Sicuramente è una pratica essenziale, da perseguire con tutti gli allievi (almeno nella scuola di base), perché li arricchisce di possibilità espressive e favorisce tra l'altro una migliore comprensione dell'ascolto. Questo non significa automaticamente che il successo in questo campo debba essere posto tra i traguardi *minimi* proposti a tutti. Una ragione è che nell'abilità su uno strumento entrano in gioco molti fattori, tra cui alcuni sono forse doti naturali e non insegnabili (si lasci almeno il conforto di questa opinione a uno che ha tentato più volte invano di imparare uno strumento). Naturalmente la competenza esecutiva (ed eventualmente compositiva) entrerebbe in gioco nella definizione di livelli di successo non minimi, ma di eccellenza, e a livello avanzato sarebbe oggetto di corsi opzionali (da incrementare).

Temo che questa modesta proposta non incontri molti consensi (come del resto quella sulla scrittura creativa). La motivazione di fondo che la sorregge è l'invito a formulare traguardi minimi essenziali e realistici. Non tutto ciò che è desiderabile (che tutti sappiano scrivere testi creativi, che tutti sappiano eseguire o creare musica) deve diventare *ipso facto* indispensabile. Se si formulano traguardi troppo ambiziosi per tutti, il rischio è che si dia poi per scontato che non saranno raggiunti da tutti, e che vengano a mancare i criteri per valutare il successo formativo minimo essenziale.

Note

1. Si veda l'inserto "*Competenze e autonomia*" negli "Annali della Pubblica Istruzione", n. 1-2/1999, pp. 49-113.
2. B. Vertecchi, "Per una riorganizzazione dell'offerta formativa", *ivi*, p. 65.
3. A. Colombo, R. D'Alfonso, "Competenze e nuovi curricoli", "Università e Scuola" (periodico CONCURED), n. 2/R/1999.
4. Nell'articolo citato alla nota precedente, la definizione riportata è seguita da queste parole: «...cui si aggiungono determinati atteggiamenti e la capacità di apprendere autonomamente nella misura in cui gli uni e l'altra sono verificabili»; si tratta appunto di attitudini generali, ma la precisazione sulla verificabilità le restringe a quegli aspetti che si possono ricondurre a "competenze" nel senso qui definito.
5. M. Della Casa, "Per un curriculum di educazione musicale", "Annali della Pubblica Istruzione", n. 3-4/1999, pp. 162-167.
6. Come ricorda Guido Armellini, «"Ciò che veramente conta", ha scritto Irving Thompson, "non può essere contato"»; "Misericordia e nobiltà della valutazione", in AA.VV., *Buone notizie dalla scuola*, Pratiche Editrice 1998, p. 130.
7. Mi permetto di rinviare a *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, a cura di A. Colombo, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
8. Vedi A. Colombo, "Per un curriculum nazionale di Italiano", "Annali della Pubblica Istruzione", n. 3-4/1999, pp. 84-89.