

COMPETENZE, NUCLEI FONDANTI, PRESTAZIONI

in *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, a cura di A. Colombo, R. D'Alfonso, M. Pinotti, La Nuova Italia, 2001, pp. 28-37

CURRICOLI PER COMPETENZE

Il termine “curricoli” è intrinsecamente polisenso (la cosa non scandalizzerà chi ricorda che questo accade per ogni parola di largo impiego). Per “curricolo” possiamo intendere almeno tre cose:

- il quadro generale dei piani di studio che uno studente può percorrere all'interno degli ordinamenti definiti dalla legge;
- le norme nazionali che fissano i requisiti essenziali dei percorsi disciplinari proposti agli studenti ai diversi livelli dell'ordinamento, per garantirne una certa omogeneità;
- i “curricoli reali”, cioè l'insieme delle esperienze educative concretamente programmate e attuate nelle scuole.

In questo libro ci si riferisce al secondo dei significati indicati: il primo riguarda un livello normativo precedente e superiore, il terzo pertiene interamente all'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Se si tratta di indicazioni nazionali sui diversi insegnamenti, ci si può chiedere perché non usare senz'altro il tradizionale termine “programmi”. Il cambiamento terminologico dovrebbe riflettere un mutamento di sostanza e, per così dire, di “genere letterario”. Il programma ministeriale, nelle versioni recenti, contiene un misto di definizioni teoriche, di prescrizioni sui contenuti, di indicazioni di “obiettivi” (intesi in modo piuttosto vario) e di indicazioni metodologiche; resta da definire che cosa dovrebbe essere scritto nei curricoli (o, più precisamente, nelle norme curricolari).

A questo proposito, c'è un largo consenso sulla formula dei “curricoli per competenze”; gli intenti che vi sottostanno mi sembrano abbastanza chiari:

- porre al centro ciò che uno studente dovrebbe imparare a fare (abilità, capacità: torneremo su questi termini), piuttosto che su una lista di contenuti da acquisire passivamente, come spesso è accaduto nella scuola dei programmi, nonostante le diverse dichiarazioni di principio;
- spostare l'attenzione dalla sequenza di contenuti e metodi (che resta affidata all'autonomia) ai traguardi formativi, alle competenze, appunto, che lo studente dovrebbe acquisire al termine di una certa fase di studio.

Ma che cosa intendere esattamente per “competenze”? Delle molte definizioni proposte, alcune sembrano largamente convergenti, e si possono considerare sintetizzate nella formula proposta nel *glossario minimo* accettato dall'associazione “Progetto per la scuola” e dal Forum delle associazioni disciplinari della scuola, a cui si ispirano gli scritti raccolti in questo volume:

Proponiamo di definire “competenza”, nell'istruzione, ciò che, in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere conoscenze, per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre conoscenza; è quindi la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato¹.

FINALITÀ, CAPACITÀ

La concezione proposta intende superare la separazione tra “sapere” e “saper fare”, presente nella didattica corrente degli obiettivi, in una visione integrata di capacità operative che si fondano su determinate conoscenze acquisite nell'istruzione. Ma credo che siano soprattutto da sottolineare la precisazione «nell'istruzione» e il riferimento al «contesto dato» (vale a dire gli ambiti disciplinari e le situazioni in cui le competenze si manifestano, che nella scuola non possono essere che quelle tipiche della scuola): queste restrizioni intendono marcare una distinzione rispetto a definizioni di “competenze” molto più ampie e sfumate che sono in circolazione; ad esempio: «un repertorio di elementi simbolici profondamente interiorizzati, che assume valore regolativo di comportamenti ulteriori»²; o ancora: «competenza potrebbe equivalere alla assunzione di

comportamenti corretti in ordine a determinati compiti nelle interazioni con altri e con l'ambiente»³.

La seconda definizione risente (come altre affini) dell'origine del termine "competenza", che proviene dal mondo del lavoro ed è stato assunto - a volte un po' acriticamente - dalle elaborazioni compiute in sede di formazione professionale. Non c'è dubbio che un datore di lavoro che cerca un dipendente "competente" vuole non solo che sappia fare determinate cose, ma che si comporti correttamente, sappia inserirsi nel contesto aziendale e stabilire buone relazioni umane, e così via. Resta da vedere quale ruolo debbano avere questi aspetti nel contesto dell'istruzione scolastica. A volte essi vengono riassunti nella formula del "saper essere", che sempre più spesso viene associata a "sapere" e "saper fare" e inclusa tra le dimensioni delle competenze, con specificazioni come "spirito di collaborazione", "fiducia nelle proprie capacità" e simili. Ora, se si tiene conto che l'idea di "competenze" viene sempre strettamente associata a quella di valutazione dello studente e di certificazione dei suoi risultati, credo opportuna una precisazione. Non c'è dubbio che la scuola debba promuovere la fiducia in sé (o almeno non scoraggiarla, come purtroppo può accadere), lo spirito di collaborazione e così via; questi sono anzi tra gli scopi più importanti dell'educazione, e sono anche oggetto continuo di valutazione (intesa informalmente come dialogo, consiglio, e anche critica e sanzione, se necessario), nel vivo della relazione educativa. Questo non significa che debbano essere oggetto di valutazione formalizzata e pubblica, quella che si traduce in voti e in certificati, per due ragioni: primo, perché una valutazione di aspetti comportamentali e relazionali può forse essere condotta da agenzie psicologiche, ma è ben difficile che sia compiuta in modo attendibile dagli insegnanti (tra l'altro, l'insegnante non è un osservatore neutrale, è uno dei termini delle relazioni che si stabiliscono a scuola); secondo, perché anche se lo fosse, costituirebbe una pesante intromissione nella sfera più intima della personalità individuale. Credo che la valutazione scolastica (formale e pubblica) debba riconoscere i propri limiti: dovrebbe valutare non le persone, ma le loro prestazioni in campi definiti, oggetto di esplicito insegnamento.

Questo non significa sminuire l'importanza dell'educazione civile, relazionale, affettiva. Significa che su questi aspetti - che dipendono non tanto da ciò che una scuola insegna quanto da ciò che essa è, dal clima di lavoro, dalla qualità delle relazioni che crea al proprio interno e con l'ambiente - dovrebbe essere valutato non il singolo studente, ma l'istituzione scolastica. Un apposito istituto di valutazione (ma anche la scuola stessa, in chiave di autovalutazione) dovrebbe valutare, in termini essenzialmente qualitativi, la congruenza tra gli scopi educativi affermati nelle norme curriculari e nelle dichiarazioni d'intenti della scuola e ciò che effettivamente accade nella sua realtà quotidiana.

Nel *Glossario minimo* citato, il tema è affrontato con la distinzione tra finalità e competenze: «Soggetto delle finalità è l'istituzione, soggetti delle competenze sono gli allievi». Tra le finalità, è poi introdotta la distinzione tra quelle di tipo relazionale e comportamentale di cui si è detto, e le «finalità formative generali di tipo cognitivo»; queste ultime «riguardano lo sviluppo di capacità cognitive generali, operazioni mentali che l'istruzione può sviluppare: es. generalizzare, astrarre, simbolizzare, compiere operazioni logiche ecc.». Con questo si tenta di dare un'accezione precisa al termine «capacità», anch'esso largamente presente nei documenti ufficiali recenti accanto a «competenze», spesso senza una chiara distinzione. Anche le capacità sono tra gli scopi fondamentali dell'educazione, in quanto «sono probabilmente le acquisizioni più stabili a cui l'istruzione può mirare»; includerle tra le finalità significa riconoscere che, in generale, esse non sono oggetto di insegnamento specifico, ma sono il risultato complessivo di tutta l'azione didattica. Dipende dalla qualità e coerenza metodologica dei diversi insegnamenti se gli allievi sviluppano le loro capacità cognitive. Quanto alla valutazione, esse saranno certamente incluse nella valutazione delle competenze acquisite dallo studente (ogni competenza incorpora capacità), ma in sé potranno essere oggetto di una valutazione di sistema, condotta con strumenti strutturati e criteri statistici, più che oggetto di certificazione per il singolo⁵.

ANALISI DISCIPLINARE, NUCLEI FONDANTI

Distinguere le finalità e capacità dalle competenze non significa escluderle dal testo delle norme

curricolari. Una enumerazione di competenze, per essere significativa, ha bisogno di una cornice generale che la giustifichi e la spieghi: se si chiede a insegnanti e studenti di mirare a determinati traguardi, bisogna pur dire loro per quali scopi glielo si chiede.

Accanto all'enunciazione delle finalità (cognitive e non cognitive), o intrecciato a questa, c'è un altro passo essenziale da compiere, quello dell'analisi disciplinare: si tratta di smontare la materia⁶ nei suoi elementi costitutivi, di chiarire le loro relazioni, di individuare una coerenza complessiva che le dia senso. Incontriamo qui un'altra delle parole-chiave della recente discussione sui curricoli, i "nuclei fondanti".

A proposito di questo termine, può ingenerarsi qualche equivoco. A volte lo si identifica con certe conoscenze minime essenziali" che sarebbero elementi irrinunciabili della cultura di un giovane che esce dalla scuola (o per essere più precisi dai licei, dato che chi fa questi discorsi di solito ha in mente solo i licei, come se fossero tutta la scuola): sapere qualcosa di Aristotele, della Rivoluzione francese, del secondo principio della termodinamica, e così via. Il più volte citato *Glossario minimo* ha tentato una definizione diversa, più astratta, ma forse più importante:

Sarebbe opportuno riservare invece a "nuclei fondanti" un'accezione più generale e astratta, tale da caratterizzare la struttura, anche epistemologica, delle discipline: *concetti fondamentali che ricorrono in vari luoghi di una disciplina e hanno perciò valore strutturante e generativo di conoscenze*¹.

Se dovessi modificare questa definizione, oggi sostituirei «materie» a «discipline»: l'uso ripetuto del secondo termine, e il richiamo alla struttura epistemologica, può far pensare a un'analisi tutta interna ai saperi come si sono definiti nella ricerca accademica, mentre qui dovrebbe essere chiaro che si pensa ai saperi così come la scuola li organizza ai propri fini. Con questo intendo accogliere alcune precisazioni di Fabio Olmi:

se i nuclei fondanti si riferiscono alla struttura formativa delle discipline, *sono fondanti dell'apprendimento*, allora non è possibile ricavarli soltanto dalla riflessione interna alle discipline, rimanendo solo sul piano storico-epistemologico, ma per la loro definizione dovremmo impiegare contemporaneamente *anche* gli strumenti della ricerca psicopedagogica e didattica⁸.

Con tutto questo, il concetto resta indubbiamente arduo, dato che intende collocarsi a un livello profondo e astratto, e valido per i campi disciplinari più diversi. Spero che l'idea si chiarirà a chi scorrerà le proposte di curricoli disciplinari incluse nella seconda parte di questo volume, in cui si potrà apprezzare lo sforzo di giungere a un metodo di analisi comune: obiettivo difficile, forse non sempre perfettamente raggiunto, ma certo avvicinato più di quanto possa essere accaduto in passato.

I nuclei fondanti dovrebbero costituire un quadro concettuale di riferimento utile essenzialmente a tre scopi pratici:

- essere sotteso a tutta la progettazione curricolare, sia al livello delle norme nazionali, sia a quello della programmazione didattica degli insegnanti;
- passare progressivamente dalla consapevolezza dell'insegnante a quella degli studenti (ovviamente a livelli diversi di complessità secondo i gradi e gli indirizzi di scuola): a un certo punto lo studente dovrebbe avere chiara la struttura e il senso d'insieme delle cose che apprende;
- fungere da selettori dei contenuti di studio.

CONTENUTI

Sulla questione dei contenuti, di che cosa insegnare e apprendere, si accendono spesso polemiche: c'è chi teme che la formula "curricoli per competenze" nasconda il perfido intento di abbassare gli standard qualitativi della scuola trascurando il suo compito di trasmettere conoscenze, perpetuando il patrimonio culturale della società (o forse, di certe sue *élites*). La risposta è semplice: l'idea di competenze implica quella di contenuti, che sono l'oggetto su cui le competenze si esercitano. Traggo un esempio dalle proposte per i curricoli di Fisica presentate in questo

volume: se una competenza è descritta come «individuare in dispositivi di uso comune i trasferimenti di energia e le principali cause di basso rendimento», è subito evidente, anche a chi non è esperto della materia, la quantità di conoscenze implicate, così come è evidente che non si può trattare di conoscenze inerti, da assimilare e ripetere, ma di conoscenze da *usare* nella soluzione di problemi.

Il problema della nostra scuola attuale non è di voler insegnare poco, ma di voler insegnare troppo; chi crede il contrario, dovrebbe confrontare la mole dei libri di testo oggi in uso con quella dei libri di cinquant'anni fa (quanto poi venga effettivamente appreso è un altro, doloroso, discorso; e forse il proverbio «chi troppo vuole nulla stringe» potrebbe dirci qualcosa in proposito). La questione è stata affrontata da Roberto Maragliano nella sua relazione sui lavori della “Commissione dei saggi”: «la regola dovrebbe essere l'insegnamento di alcune cose bene e a fondo, non molte cose male e superficialmente»⁹. Su questo tutti concordano in linea di principio, ma quando gli esperti disciplinari passano a enumerare i “contenuti essenziali” del proprio campo, le liste si allungano in modo preoccupante.

Credo che la soluzione stia nell'impostazione modulare dei curricula: per “moduli” intendo qui delle unità di apprendimento dotate di coerenza interna e di una certa autonomia (anche se ovviamente interconnesse), di obiettivi e verifiche proprie, tali da poter essere scelti e combinate in percorsi di apprendimento diversi, ma equivalenti rispetto ai traguardi educativi¹⁰. Le ragioni a favore di una didattica modulare sono svariate¹¹, e non si possono qui discutere; quello che preme sottolineare è l'idea, intrinseca, di *scelta* tra contenuti, che sostituisce l'impostazione enciclopedica che è stata presente in quasi tutti i programmi (specialmente della scuola secondaria), e che ha dimostrato di produrre risultati scadenti. Tale scelta dovrebbe essere un terreno privilegiato di esplicazione dell'autonomia degli insegnanti e delle scuole, accanto al campo delle scelte di metodo didattico.

Certo, l'autonomia deve restare soggetta ad alcuni vincoli, posti a garanzia di una certa omogeneità dei traguardi formativi, di una sostanziale equivalenza dei certificati di studio conseguiti in scuole diverse; tali vincoli sono posti dalle norme curricolari nazionali (analisi disciplinare, nuclei fondanti, indicazione di competenze). A questo proposito è bene ribadire (contro certe tendenze di autonomismo radicale) che le norme nazionali non possono non ispirarsi a un insieme di scelte culturali e ideali: scelte che dovranno essere aperte, pluraliste, rivedibili e contestabili, ma non possono non esserci, se si vuole che la Repubblica continui a esercitare i suoi compiti nel campo dell'istruzione.

VERIFICHE, PRESTAZIONI

Ma le affermazioni di principio non possono garantire, da sole, l'omogeneità del sistema formativo; se si vuole che i certificati di studio, rilasciati in qualunque parte del paese, abbiano un certo grado di affidabilità, bisogna assicurarsi che siano omogenei, nei limiti del possibile, i criteri di verifica del conseguimento dei traguardi formativi fissati. Questi traguardi sarebbero definiti essenzialmente in termini di competenze: occorre perciò che le competenze indichino sempre qualcosa di verificabile, e le restrizioni introdotte sopra a proposito dell'uso del termine avevano appunto anche questo scopo. Una preoccupazione analoga è espressa da Benedetto Vertecchi quando scrive che «occorre pervenire a una definizione di competenze che «lasci sempre trasparire una strategia di verifica»¹². L'espressione, sfumata e prudente, credo possa interpretarsi nel senso di non implicare una corrispondenza meccanica fra traguardi educativi e prove di verifica, quale è supposta dalla didattica per obiettivi di stampo comportamentista e dalla relativa docimologia. Questa teoria, che ha avuto e ha molta influenza in alcuni settori della nostra scuola, ritiene che ogni scopo educativo si possa scomporre in una somma di obiettivi, intesi come comportamenti atomistici così esattamente definiti da poter essere osservati e misurati “oggettivamente” con prove strutturate. Una conseguenza indesiderabile può essere che il carattere rigidamente formalizzato delle prove retroagisca sull'insegnamento e apprendimento rendendolo frammentario, ripetitivo (“studiare per il test”).

Porre al centro dell'attenzione la parola «competenze», piuttosto che «obiettivi», implica a mio parere una posizione più prudente sul rapporto fra traguardi e verifiche: le competenze sono in sé complesse, difficilmente smontabili in operazioni minime; esse possono essere verificate attraverso prestazioni pure complesse, che coinvolgono la padronanza simultanea di un insieme di conoscenze e abilità (intese queste come un “saper fare” delimitato, applicativo). Non si presume che queste prestazioni (o “compiti criteriali”) verifichino automaticamente tutto ciò che è stato descritto come competenza (che potrebbe non essere del tutto direttamente osservabile), ma che possano essere ragionevolmente assunte come indicatori, attendibili e validi, della competenza descritta.

Il problema è allora quello di includere nelle norme curricolari l'indicazione di prestazioni (o tipi di prestazioni, o un ventaglio di prestazioni tra le quali scegliere) che da un lato rappresentino validamente le competenze, dall'altro richiedano una risposta intelligente e dunque una preparazione di livello elevato¹³. Queste “prove intelligenti” potrebbero costituire un repertorio per le prove di esame a carattere nazionale, o comunque per le verifiche finali, anche interne alle scuole, che diano luogo a certificazione. La loro definizione darebbe precisione e concretezza a ciò che è richiesto dalle norme curricolari e offrirebbe un punto di riferimento al lavoro didattico autonomamente condotto nelle scuole. Credo che i contributi raccolti nella seconda parte di questo volume offrano un'ampia esemplifica di come potrebbero essere formulate.

1. Associazione “Progetto per la scuola”, Forum delle associazioni disciplinari della scuola, *Per la definizione di un glossario minimo inriniti della stesura di norme curricolari nazionali per discipline*, documento pubblicato su «Progettare la Scuola», 2000, 4, pp. 40-43. La definizione integra, fra le altre, quella contenuta nel documento *Competenze e curricoli: prime riflessioni*, prodotto da un Gruppo di studio tecnico del Ministero della Pubblica Istruzione (11.1.2000): «le competenze si esplicano come *utilizzazione e padroneggiamento* delle conoscenze
2. B. Vertecchi, *Per una riorganizzazione dell'offerta formativa*, «Annali della Pubblica Istruzione», 1999, 1-2, p. 65. Il limite di questa definizione è che potrebbe applicarsi egualmente alle tabelline e ai Dieci Comandamenti.
3. Ministero della PI, Coordinamento per l'Esame di Stato - Rai Educational, *Corso di formazione a distanza*, lezione n. 2.
4. Queste considerazioni devono molto a un saggio di G. Armellini, *Miseria e nobiltà della valutazione*, in *Buone notizie dalla scuola*, a cura di A. Lelario, V. Cosentino, G. Armellini, Milano, Pratiche Editrice, 1998.
5. La nozione di “capacità” qui proposta si avvicina molto a quella di “competenze generali”, o “trasversali”.
6. Intendo per “disciplina” un campo di studi come si è storicamente definito nella ricerca e nei suoi statuti accademici; per “materia” un insegnamento scolastico che può attraversare una o più discipline, ma ha una struttura autonoma, dipendente da motivazioni proprie, di natura pedagogica. Uso però l'aggettivo “disciplinare”, in mancanza d'altro, per riferirmi sia alla disciplina sia alla materia.
7. Cfr. nota 1.
8. F. Olmi, Introduzione alla Tavola Rotonda “Competenze e nuclei diminui: la grammatica dei nuovi curricoli” (Aps - Forum delle associazioni disciplinari della scuola, seconda giornata nazionale di studio, Bologna, 6 maggio 2000), «Annali della Pubblica Istruzione», 2000, 1-2.
9. Sintesi dei lavori della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal Ministro della Pubblica Istruzione, 13 maggio 1997.
10. Questa definizione *non* include il concetto di “unità formative capitalizzabili”, cioè suscettibili di certificazione: non è detto (anzi, non è quasi mai vero) che il risultato di quindici o venti ore di lavoro didattico abbia caratteri di generalità e stabilità nell'apprendimento tali da poter essere certificati. L'impostazione modulare qui accennata è già presente esplicitamente nei programmi di Italiano vigenti negli Istituti tecnici commerciali e nel biennio postqualifica degli istituti professionali, e in modo meno esplicito nel programma di Filosofia elaborato dalla Commissione Brocca.
11. Mi permetto di rinviare ad A. Colombo, *A che punto è l'insegnamento della letteratura*, in AA.VV., *La letteratura per unità didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1996 (in particolare pp. 14-15). Cfr. anche il documento del Forum delle associazioni disciplinari della scuola *Il riordino dei cicli scolastici e la modularità dei curricoli*, pubblicato su “Riforma e didattica”, II, 1998, 2, pp. 26-30 e il volume dell'IRRSAE

Lombardia *Proposte per una didattica modulare*, a cura di F. Quartapelle, Milano, Franco Angeli, 1999.
12 B. Vertecchi, art. cit., p. 69.

13. Questa esigenza era già espressa in un documento del Forum delle associazioni disciplinari della scuola datato 13.2.1999: «Il problema è inventare tipi di prove che non si prestino a una preparazione meccanica e ripetitiva, che esigano una risposta intelligente e incorporino obiettivi cognitivi di livello alto» (*Per una progettazione integrata dei curricoli: dimensioni "trasversali" dell'educazione*, pubblicato su "Riforma e didattica", III, 1999, 2, pp. 29-32 e su "Università e Scuola", 1999 1-2, pp. 27-30).