

Una definizione

Di “competenze” in ambito scolastico si è cominciato a parlare da una decina d’anni; se non mi sbaglio le prime menzioni ufficiali del termine si trovano nelle norme per il nuovo esame di stato (1998) e nell’art. 8 del Regolamento dell’autonomia delle istituzioni scolastiche (1999), là dove il Ministero della pubblica istruzione si riserva di determinare «gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni». Più o meno negli stessi anni il termine si è diffuso nel dibattito pedagogico e nei documenti di vari organi europei, non sempre acquistando in chiarezza.

Naturalmente il termine esisteva da tempo: il *DISC* (dizionario Sabatini – Coletti) lo data al secolo XVII, e con accezioni molteplici, come è normale: c’è la *competenza* di un organo a emanare una norma, ci sono le *competenze* nel senso di somme dovute per una prestazione... una delle accezioni più in uso è riferita alla capacità di svolgere una data attività con sapere ed esperienza¹.

A noi serve definire il significato del termine nel suo uso pedagogico e scolastico. Si tratterà naturalmente di un significato da stipulare convenzionalmente, come accade sempre per l’uso di determinati termini in ambiti specifici; tanto più se il termine, entrando in norme e documenti ufficiali, acquista un valore giuridico. Mettersi a discutere su quale sia il “vero” significato della parola non avrebbe senso.

Si potrebbe partire da una definizione contenuta in una *Proposta di raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio* presentata dalla Commissione delle comunità europee (10.11.2005): «nel presente documento per “competenza” si intende una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare». Un po’ più precisa, ma non incompatibile, la definizione che nel mio piccolo ho avuto l’occasione di proporre, insieme ad altri, nel *Glossario minimo* elaborato nel 2000 da un gruppo di lavoro dell’Associazione *Progetto per la scuola* e del *Forum delle associazioni disciplinari*²; “Competenza” sarebbe «ciò che, in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenze), per raggiungere l’obiettivo atteso e produrre conoscenza... la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema».

Implicazioni ed esempi

Vediamo alcune implicazioni che comporta l’adozione di un simile significato. In primo luogo, la distinzione tra conoscenze e abilità non viene ignorata, ma è riassorbita in una nozione più comprensiva. Le conoscenze (“sapere”) e le abilità (“saper fare” in senso meramente esecutivo) sono considerate importanti, ma solo nella misura in cui un soggetto le sa *usare* per affrontare situazioni problematiche. Provo a fare qualche esempio in ambito scolastico (sono il primo a non capire niente, senza esempi):

- Conoscere una definizione di soggetto (possibilmente valida) è una conoscenza. Usarla per distinguere i diversi tipi di verbi a controllo è una competenza.
- Sapere le capitali europee è una conoscenza. Saper ricavare informazioni da una carta tematica d’Europa è una competenza (naturalmente difficile da praticare per chi credesse che Londra sia la capitale dell’Ungheria).

¹ In base a questa accezione qualcuno ha voluto vedere nell’introduzione del termine nella scuola il bieco proposito di sottomettere l’istruzione agli interessi della produzione e dei suoi padroni. Per verificare che si tratta di una sciocchezza basterà ricordare il primo esempio dato dal *DISC* in epoca non sospetta (1997), *uno studioso di grande c.*, o ricordare che T.S. Eliot parlava nel 1929 di “poeta competente”, o ancora, per chi si occupa di lingua, ricordare i termini tecnici *competenza linguistica*, *competenza comunicativa*.

² Il documento apparve sul n. 4 di “Progettare la scuola”, pp. 40-43.

- Conoscere la storia della divisione e guerra civile italiana del 1943-45 è una (necessarissima) conoscenza. Riconoscere se un documento d'epoca risale alla repubblica di Salò o al regno del Sud è una competenza (che ovviamente presuppone la conoscenza).
- Sapere a mente le tabelline della moltiplicazione è un'abilità (necessaria). Capire dove per risolvere un problema occorre una moltiplicazione è una competenza.
- Saper ripetere qualche giudizio critico su Pascoli è una conoscenza (poco utile). Riconoscere una poesia non precedentemente nota di Pascoli in mezzo ad altre di altri poeti è una competenza.
- La lettura tecnica (silenziosa o a voce) di un testo alla velocità di almeno x parole per minuto è un'abilità (presupposto necessario e spesso mancante). Capire un testo (entro dati limiti di lunghezza e difficoltà) è una competenza.

Questi esempi vorrebbero anche mostrare l'importanza che potrebbe avere per le scuole il mettersi a ragionare in termini di competenze. Troppo spesso le nostre scuole (ma probabilmente non solo le nostre, italiane) si sono preoccupate quasi soltanto del primo termine delle coppie sopra elencate. Sopravvive ancora una scuola che chiede soprattutto di "ripetere", cercando di non vedere che le conoscenze che si "ripetono" si dimenticano anche in brevissimo tempo. Un apprendimento di competenze dovrebbe essere un apprendimento durevole, perché il soggetto è capace di servirsene (nella vita, nel lavoro, ma intanto anche nella scuola, per acquisire ulteriore conoscenza).

Verificare le competenze

Con questo ho indicato un primo buon motivo per far uso del concetto di "competenza" nella scuola. Ce n'è un secondo, che è legato proprio all'introduzione del termine nel gergo dell'istruzione. Non per niente il termine è comparso in testi normativi che si riferivano a esami di stato o a obiettivi di apprendimento fissati dallo stato nel nuovo regime di autonomia delle scuole. Se le scuole sono (saranno?) libere di scegliere e organizzare i propri percorsi formativi, a maggior ragione lo stato ha il diritto e il dovere di chiedere che sia assicurata una certa omogeneità di obiettivi e risultati sul territorio nazionale, uno "zoccolo comune" (come dicono in Francia) di traguardi formativi. E saggiamente (se sono valide le considerazioni precedenti) il legislatore del 1999 ha voluto che questi traguardi fossero fissati in termini di "competenze". Meno saggiamente la ministra Moratti (o i suoi consulenti pedagogici) ha voluto, ignorando la norma, fissare gli obiettivi in due colonne dedicate a "conoscenze" e "abilità", separando ciò che il buon senso ci chiede di unire. Che poi le colonne non recassero nemmeno un'intestazione e fossero spesso riempite a caso, è un altro triste discorso.

Ma se gli obiettivi di competenza sono il terreno sul quale si chiede alle scuole di rendere conto del loro operato e il fondamento per definire il successo o l'insuccesso scolastico degli studenti, allora è importante definire le competenze in termini *verificabili*. Quando qualcuno formula un obiettivo, per esempio, come "l'alunno riflette su...", è lecito chiedergli: come farà a sapere se l'alunno riflette o non riflette; se non si ha un modo per verificarlo, l'obiettivo non è valido. Negli esempi che ho fatto sopra, è facile vedere come mi sono sforzato di formulare competenze che si possono osservare o tradurre in prove di verifica. Le quali non saranno necessariamente "prove oggettive", anzi per lo più sarà meglio che non lo siano. Sarà più importante che siano "prove intelligenti" (come si esprime, nella premessa, il documento del Giscel *Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica*); prove, cioè, che non si eseguono meccanicamente, alle quali non ci si prepara con una ripetizione meccanica; prove che richiedano ogni volta di affrontare un problema, per quanto circoscritto.

La certificazione e le "competenze trasversali"

Parlare di verifica delle competenze ci porta sul terreno della certificazione, un'altra parola che ha circolato molto nella scuola in questi anni (e non sempre a proposito) e ha suscitato molte preoccupazioni (non sempre fondate). Sarà bene ricordare, intanto, che le certificazioni nella scuola sono sempre necessariamente esistite: ogni diploma che la scuola rilascia, ma in fondo anche ogni pagella è una certificazione, se è vero che è un documento dotato di validità fuori dalla scuola che

lo emette. Quando si parla di “certificare le competenze”, l’accento cade sull’esigenza di una certificazione più analitica di quelle tradizionali, che specifichi che cosa un singolo studente ha o non ha imparato (a fare) meglio di quanto hanno fatto i tradizionali voti (che questi siano espressi in numeri o in aggettivi non cambia niente).

Disporre di verifiche “intelligenti” e adeguate a produrre giudizi ragionevolmente attendibili è un compito impegnativo, specialmente in campi dai confini tradizionalmente poco definiti come l’insegnamento di lingua italiana; gli insegnanti non dovrebbero essere lasciati soli ad affrontarlo, ma avere il supporto di agenzie pubbliche specializzate. Accade invece che certe ragionevoli previsioni di legge non si traducano in azioni progettate negli anni per preparare la scuola a compiti nuovi, ma in brusche richieste che ogni tanto piovono sulle scuole, scaricando su loro un problema ancora inesplorato. È il caso dell’ultima pagina della circolare n. 28 del 15 marzo scorso sugli esami di terza media.

Su che fare in questa situazione proverò a dire qualcosa in un prossimo paragrafo. Intanto mi preme precisare che il nesso competenze – verifiche – certificazione dovrebbe metterci in guardia rispetto alla tendenza, largamente diffusa in questi anni, a includere nelle competenze tutto ciò che sarebbe bello aspettarsi come risultato dell’educazione. Parlo delle cosiddette competenze “trasversali”, o di quelle “relazionali”, o connesse al “saper essere” che il discorso pedagogico corrente ha voluto affiancare al “sapere” e al “saper fare”. Per esempio, il documento della Commissione delle comunità europee che citavo all’inizio enumera tra le «Competenze chiave per l’apprendimento permanente» cose chiamate «competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica», «imprenditorialità», «espressione culturale»; in termini solo apparentemente più precisi, un documento dell’Isfol di alcuni anni fa indicava «competenze sociali» quali «saper gestire efficacemente i rapporti interpersonali, individuali e di gruppo», «saper gestire l’ansia o il conflitto», «saper autovalutare i propri interessi, le proprie motivazioni, i propri stili cognitivi». Questi sono certamente scopi desiderabili dell’educazione nel suo complesso; non sono però oggetti di insegnamento-apprendimento specifico, né tanto meno sono da verificare e certificare sul singolo studente. Io non so se si possa verificare se il giovane x “sa gestire l’ansia o il conflitto”; ma se si potesse, sarei seriamente preoccupato nel vedere una valutazione in proposito su un documento ufficiale.

Credo che sarebbe saggio ammettere che esistono scopi dell’educazione (e tra i più importanti) che non possono essere valutati formalmente e certificati; che dipendono dal complesso di ciò che una scuola sa essere più che da ciò che insegna: l’organizzazione della vita comunitaria, l’esempio degli adulti, le relazioni interpersonali; tutte cose che, in gergo pedagogico, dovrebbero aver a che fare con l’ambito delle “finalità” più che degli “obiettivi”. E limitare l’uso scolastico del termine “competenze” a ciò che si insegna, si apprende, si verifica.

Certificare le competenze di Italiano

Più che nella scuola dell'obbligo, l'esigenza di una certificazione analitica è fondata nella scuola secondaria di secondo grado, dove uno studente può, almeno in teoria, spostarsi da un tipo a un altro di istituto, e dove i diplomi finali possono valere nei confronti delle università e del mondo del lavoro. Ma il decreto istitutivo dell'autonomia scolastica (DPR n. 275/1999) non fa di queste distinzioni; può così succedere che la legge di restauro dell'esame di stato parli di un voto complessivo e non di certificazione analitica (se non di un'ipotetica futura certificazione "di eccellenza"), mentre la circolare n. 28/2007 sull'esame di terza media insiste sulla certificazione delle competenze e chiede ai consigli di classe di sperimentarla fin da quest'anno, suggerendone un modello, peraltro generico.

Questa richiesta, come tutte quelle del genere, può essere irritante (specialmente quando è formulata a fine marzo in vista dell'esame di giugno), ma può costituire anche un'occasione per riflettere e tentare qualche passo avanti nell'organizzazione del proprio lavoro. Vediamo come potrebbero ragionare in proposito gli insegnanti di una scuola, alle prese con la compilazione della voce *competenze in lingua italiana*. Possiamo far coincidere le competenze linguistiche con le quattro grandi abilità, produttiva e ricettiva scritta o orale, di cui l'educazione linguistica ha sempre parlato; con l'eventuale aggiunta di una competenza di riflessione sulla lingua, per valutare la quale però le prove d'esame non offrono il minimo appiglio.

Si tratta allora di produrre una breve descrizione del livello di prestazione raggiunto da un allievo in ciascuna di queste competenze, o almeno di quelle osservabili (sulla comprensione all'ascolto non abbiamo finora pratiche di verifica sperimentate). Purtroppo in materia non disponiamo, e non disporremo per un pezzo, di una scansione codificata in livelli accompagnati da una descrizione di prestazioni, come quella che per le lingue straniere si trova nel *Quadro comune di riferimento europeo*; di conseguenza le valutazioni che si potranno dare non potranno fare riferimento a una scala di valori condivisa.

Il problema è che la struttura dell'esame non è stata minimamente pensata, quasi trent'anni fa, in funzione di una verifica analitica di queste competenze. Il tentativo che vorrei suggerire è di piegare le prove, così come sono prescritte dal 1981, a una verifica delle competenze di comprensione della lettura, della scrittura, dell'esposizione orale. Anche se le prove utilizzabili sono soltanto due, la prova scritta di italiano e il "colloquio pluridisciplinare", la prima potrebbe essere formulata in modo tale che dia qualche indicazione anche sulla comprensione della lettura. Questa non sarebbe una forzatura. In qualunque situazione, anche meno condizionata da norme prefissate, mentre le competenze possono essere definite in molti modi e quindi moltiplicarsi, le prove che le verificano dovrebbero il più possibile integrarle, anche per avvicinarsi nella misura del possibile ai contesti reali di uso della lingua, dove la lettura non è mai del tutto separata dalla scrittura, la lingua orale da quella scritta.

L'idea è dunque di inserire nella consegna della prova scritta un breve testo, da leggere come punto di partenza o spunto per il testo da scrivere. Questo testo dovrebbe proporre qualche problema di comprensione, in modo che osservando lo svolgimento scritto si possa inferire se è stato ben compreso o frainteso. Si tratta in sostanza di riprendere l'idea della scrittura documentata che presiede al "saggio breve" dell'esame di stato, la quale ha rappresentato un passo avanti importante per la scrittura nella scuola secondaria di secondo grado, per ragioni su cui qui non posso soffermarmi; l'idea naturalmente va portata al livello dei ragazzi di terza media.

In via del tutto ipotetica, provo a immaginare come un testo di partenza potrebbe essere inserito nelle tre alternative che la circolare ministeriale, da ventisette anni a questa parte, suggerisce per la prova scritta di italiano:

A) "esposizione in cui l'alunno possa esprimere esperienze reali o costruzioni di fantasia (sotto forma di cronaca, diario, lettera, racconto o intervista ecc.)". Qui il testo di partenza potrebbe essere un brano narrativo che presenti una situazione emotivamente coinvolgente e vicina all'esperienza dei ragazzi; la consegna potrebbe chiedere di continuare la narrazione (se incompleta), o di narrare una propria esperienza analoga, di intervistare il/la protagonista della situazione, ecc.

B) “trattazione di un argomento di interesse culturale o sociale che consenta l'esposizione di riflessioni personali”. Questa consegna si presta a perpetuare la mediocre pratica del tema (che non ho qui lo spazio per deplorare), ma potrebbe essere rivitalizzata dalla proposizione di un breve testo di partenza. Il testo potrebbe contenere alcuni dati essenziali su una questione (per esempio, statistiche sugli incidenti del sabato sera), oppure la sintetica formulazione di un parere autorevole (per esempio, sul cambiamento climatico e le sue cause); la consegna chiederebbe di sviluppare i dati in forma più distesa (per esempio, dalle cifre a una formulazione discorsiva: testo espositivo) o di argomentare una propria opinione sulla questione (testo argomentativo); sempre però con la richiesta di riferirsi ai dati di partenza.

C) “relazione su un argomento di studio, attinente a qualsiasi disciplina”. Per questa traccia si potrebbe fare riferimento a un argomento che si sa che in una classe è stato sviluppato ampiamente; il testo di partenza dovrebbe essere diverso da quelli già letti, tratto da materiale divulgativo, o da un libro di testo diverso da quello in uso, e tale da stimolare un'esposizione di quanto si è studiato, eventualmente un confronto fra ciò che si è appreso e ciò che il testo nuovo dice.

Queste proposte possono essere precisate e messe alla prova solo dagli insegnanti nel concreto delle loro situazioni di lavoro. L'intento che le anima è di mettere alla prova competenze vere, chiedendo di comprendere un breve testo che non si sia mai letto prima e di scrivere rielaborandolo o confrontandosi con esso.

Quanto alla verifica della competenza di produzione orale, può essere ovviamente usato il “colloquio pluridisciplinare”. Sia chiaro però che tale competenza non si verifica in base al fatto che il candidato risponda più o meno bene a domande su contenuti specifici dell'insegnamento di italiano, cioè ripeta più o meno bene ciò che gli è stato insegnato. Ripetere non è mai una competenza. Su qualunque argomento si svolga, il colloquio dovrebbe essere l'occasione per verificare la competenza che l'allievo ha acquisito nel parlare su temi di un certo impegno intellettuale. L'insegnante di italiano dovrebbe porsi soprattutto come osservatore delle prestazioni del ragazzo. Potrebbe essere utile prepararsi una semplice griglia di osservazione, ridotta a una lista di domande come queste:

- nell'esporre un argomento preparato è in grado di tenere la parola per uno-due minuti in modo ordinato? (senza mostrare di ripetere qualcosa di mandato a mente, beninteso);
 - nel rispondere a una domanda è in grado di coglierne il punto centrale o si disperde? (qui si potrebbe anche intravedere un qualche aspetto della comprensione all'ascolto);
 - riesce a contenere in una misura accettabile le pause, gli intercalari, gli anacoluti e gli altri segnali tipici della necessità di prender tempo mentre si parla?
 - ha una pronuncia sufficientemente chiara, un tono e un ritmo accettabili?
 - usa un lessico sufficientemente preciso?
- e qualche altro punto simile.

Non credo che si sia bisogno di formalizzare queste osservazioni con scale di valori o di punteggi; qualche rapido appunto, o segno convenzionale, annotato durante il colloquio, dovrebbe essere sufficiente a un insegnante per ricavare alla fine una breve descrizione della competenza di produzione orale, in questa specifica situazione, mostrata dall'allievo.

Questo è quanto si potrebbe fare, a mio modesto parere, per rendere l'esame di terza media, coi suoi vincoli attuali, adatto a una approssimativa verifica di alcune competenze di lingua italiana. Naturalmente si potrebbe fare molto di più, in direzione di un accertamento di competenze, se oltre alle prove d'esame prendessimo in considerazione le prove che si possono somministrare nel periodo precedente; i risultati di queste prove potrebbero confluire nella certificazione delle competenze, se è vero che anche il giudizio finale dell'esame, a norma della circolare, include il risultato degli scrutini immediatamente precedenti. Ma se ci mettessimo a parlare di prove specifiche adesso, a quindici o venti giorni dalla chiusura dell'anno scolastico, saremmo ancora meno seri di chi ha emanato in marzo la circolare che proponeva cose nuove per l'esame da tenere in giugno.

Un discorso di verifica sistematica delle competenze di lingua italiana coinvolge evidentemente una riflessione sugli strumenti disponibili in materia; ma coinvolge più ancora un ragionamento su tutta l'impostazione dell'educazione linguistica: non si verifica qualcosa se non si è lavorato per ottenerlo. Certamente esistono scuole e insegnanti che hanno già maturato le competenze (le loro) necessarie per tutto questo, e hanno scarso bisogno di consigli. Per quelli che desiderano e cercano indicazioni, si potrà riprendere il discorso con più calma, per distribuirlo nell'arco di un anno, in vista delle certificazioni da produrre l'anno prossimo.

9.5.2007
sito GISCEL