

CRITICA DELLA RAGIONE COMPETENZIALE TRA RICERCA, ANTINOMIE E DIDATTISMO

Dalla didattica delle *performances* degli anni '70-80 fino all'apprendimento per competenze un filo conduttore sembrerebbe unire le molteplici prospettazioni sul modo d'intendere il fare scuola: la semplificazione e l'ottimizzazione dei processi didattici più facilmente spendibili soprattutto con il *sistema competenziale*.

Dare una definizione esaustiva di "competenza" non è facile e forse impossibile. Si può definirla in negativo, vale a dire cosa non può essere: non è un insieme di conoscenze, di abilità, di capacità; non coincide con la formazione o con la cultura. Ma potrebbe rappresentare la sintesi non ancora compiuta di più teorie didattiche in base a due principali caratteristiche: l'estendimento di tutto ciò che si è appreso da utilizzare nei diversi ambiti inconsueti (dal noto al non noto) e la spendibilità, ossia la possibilità applicativa del patrimonio culturale acquisito nel tempo.

La competenzialità dovrebbe, quindi, comportare un ottimale approccio culturale e uno studio più strutturale al fine di limitare al massimo il dispendio dei tempi didattici e al contempo ottimizzare il processo intellettuale.

L'insegnamento per competenze sarebbe un valido orientamento didattico per rivedere l'apprendimento degli alunni generalmente svolto per scordare parte delle conoscenze in un certo arco di tempo. La strutturazione competenziale, tuttavia, può comportare alcuni gravi rischi: «l'appiattimento in un sapere eseguire dei compiti secondo una concezione riduttiva ..., e l'oblio della dimensione critica».¹



LA LOGICA COMPETENZIALE TRA DIDATTICA E DIDATTISMO

ALCUNE TEORIE DIDATTICHE, APPARENTEMENTE DIFFERENZIATE PER SCUOLE DI PENSIERO SOLO PER VISIBILITÀ STRATEGICA, SEMBRANO CONFERMARE TUTTO CIÒ CHE NON HANNO ADEGUATAMENTE SPERIMENTATO NÉ ESPERITO, NON SI DIMENTICHI CHE L'INSEGNAMENTO PER COMPETENZE È IN UNA CONDIZIONE DI PURA SPERIMENTAZIONE, È UNO STUDIO IN CONTINUA ESPANSIONE SCIENTIFICA.

In questi ultimi tempi ogni riflessione sulla scuola non può non riflettere sull'apprendimento per competenze. Che cos'è una competenza? In teoria esistono vari modi per definirla. Non basterebbero centinaia di pagine per elencare tutto ciò che è stato scritto, beninteso, l'ultima definizione deve essere concepita come più «semplificativa», giammai esemplificativa, la pratica e l'esemplificazione sono rovesciate sulle teste degli insegnanti e degli alunni. Il saper fare non regge più, meglio considerare l'enunciato saper agire. Al saper fare si appone il saper essere, una sorta di autocoscienza dei ruoli, delle funzioni di un adolescente.

La terapia competenziale possiede il rimedio per tutti i problemi non risolti? *Per la vera didattica non esiste una soluzione definitiva, per il didattismo, invece tutto è possibile*, proponendosi come la panacea per tutte le difficoltà legate all'educazione e alla formazione. Il didattismo non ammette l'esistenza di tutto ciò che sfugge al controllo e alla misurazione. Emozionarsi, leggendo una poesia dipende da un sapere competenziale? L'amore per la filosofia, per la matematica ... (che è alla base del successo scolastico) ha origine dalla didattica o dal rapporto tra l'alunno e il docente (?). Spesso i successi educativi derivano non dal didattismo (alterazione dell'autentica didattica) ma dalla relazionalità, dalla soggettività di quei docenti capaci di attirare l'attenzione: le più interessanti lezioni, che rimangono scolpite nelle menti dei giovani, sono ideate con originalità. La didattica non è solo scienza ma è anche arte. È immaginazione e logica, è dialettica e dialogica, sistema e al contempo divergenza.

¹ F. BATINI, *Insegnare per competenze*, (I Quaderni della ricerca), Loescher, Torino 2013, pp. 79-81.



Il sentiero ininterrotto che porta all'intendimento di competenza è tortuoso, confuso e problematico,² tuttavia la certificazione delle competenze chiave alla fine di un percorso formativo esige abilità e capacità da estendere convenientemente nei diversi ambiti in cui l'alunno dovrebbe efficacemente operare.

Come programmare, valutare, misurare e insegnare per competenze? Allo stato attuale non si può rispondere in modo efficace, la babele polisemica sottende enunciazioni spesso contraddittorie. Pur differenziando il concetto di conoscenza da quello di competenza, all'inizio del Duemila si riteneva «complesso definire chiaramente cosa si intende con questo secondo termine».³ Purtroppo a scuola non è più possibile riflettere, porsi troppe domande, l'importante è agire e subire l'effetto vetrina, la solita esposizione estetica della scuola in cerca di materia prima. Riguardo agli alunni, tutto deve essere regolato in funzione del fare ... per l'addestramento di teste ben testate, altro che ben fatte, pronte ad affrontare il sistema perverso per *testing*, indipendentemente dal livello di partenza e di formazione.

COMPETENZIALITÀ E ANTINOMIE

LA COMPETENZA NON È UNA SCOPERTA GENIALE DELLA DIDATTICA, MA LA SINTESI TRA DIDATTICA DEL PASSATO E DEL PRESENTE. TUTTO È STATO UTILIZZATO PER SINTESI SUSSUNTIVA: CONOSCENZA, CAPACITÀ, ABILITÀ, TUTTE LE TIPOLOGIE DI OBIETTIVI, LA TECNOLOGIA; INNATISMO, FUNZIONALISMO, PRAGMATISMO DEWEYANO, ASPETTI SOCIO-CULTURALI VYGOTSKIANI, RESIDUI PIAGETIANI E QUANT'ALTRO.

Le più vistose contrapposizioni circa la tematizzazione competenziale possono essere così sintetizzate:

- a. Taluni sostengono la necessità di rendere i contenuti solo strategicamente funzionali alla risoluzione dei problemi in situazioni non previste. Pertanto la scuola dà spazio delimitato e bloccato da contenuti disciplinari dovrebbe trasformarsi in un laboratorio attivo e vitale e non artificiale in base alla relazione prassi-teoria-prassi e non teoria-prassi-teoria. Altri studiosi sostengono, invece, l'imprescindibilità delle conoscenze (rete di conoscenze), di contenuti adeguatamente articolati per un'efficace operosità competenziale.⁴
- b. Alcuni studiosi di scienze dell'educazione, correlandosi con ricercatori di epistemologia, psicologia, si sono cimentati a riflettere, in modo interdisciplinare, sul concetto di "competenza" pur nella difficoltà di convenire su conclusioni che risultano ancora poco chiare e non sufficientemente definite; elementi di criticità che dipendono dallo scarto tra l'aspetto teorico-sperimentale e l'applicabilità nei diversi ambiti. Di contro alcuni studi, contrassegnati da un taglio fortemente problematico, hanno sortito una sbrigativa e superficiale applicazione all'interno delle scuole. Una certa didattica ha preteso di impratichire grossolanamente teorie e ricerche ancora in fase di elaborazione e in continua trasformazione. Una competenzialità che oscilla confusamente da livelli minimali ad altri massimali.⁵
- c. Le competenze sono la sintesi di teorie affini, un composto di modelli più o meno simili, desunti dalla scuola attiva (il fare, saper fare, la centralità degli alunni), da tracce vygotkiane per ciò che attiene all'aspetto sociale e culturale (l'importanza del contesto sociale entro cui si sviluppano gli apprendimenti) e da problematiche piagetiane, cognitivistiche. Di contro sul concetto di competenza sono giustapposti concetti generici e poco funzionali, scuole di pensiero in aperto conflitto, una babele composta da teorie e da esperienze disparate, un mix composito. Forse si vuole concepire la scuola alla maniera di un laboratorio in cui si possono sperimentare le teorie in base alla verifica dei risultati e comportamenti ottenuti?
- d. In passato, il concetto di *capacità*, insieme a quella di abilità e conoscenza, catalizzò l'attenzione del mondo scientifico con una ricaduta in ambito scolastico: le programmazioni e le valutazioni tassonomiche si strutturavano su questo indicatore da alcuni anni non più utilizzato. La definizione di capacità, ritenuta malferma per non essere legata ad un apprendimento specifico, risultò, nel tempo, poco controllabile in fase di

² Ivi, p. 71.

³ A. M. NOTTI, *Competenza e standard*, in Docimologia, ed. Pensa Multimedia, Milano, 2002 p. 143.

⁴ O. BERTRAND, *Evolution et certification des competences et qualifications professionnelles*, Unesco, Paris 1997, p. 128,129. L'autore ritiene imprescindibile l'insieme delle conoscenze per il saper fare e per qualsiasi attività professionale. Essere capace di agire e lavorare deve implicare per ogni soggetto «esercitare concretamente un'attività professionale, mettendo in (pratica) le sue conoscenze».

⁵ Per un giovane di 16 anni si richiede di «Acquisire e interpretare criticamente l'informazione ricevuta, valutandone l'attendibilità» (ultima competenza chiave che gli studenti devono, non dovrebbero, acquisire entro i 16 anni, alla fine del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado).



misurazione. La capacità comunque è una dote molto importante ma fu sostituita con *facoltà*, con *possibilità di*.⁶ Di contro per P. Gillet la capacità è una facoltà trasversale rispetto all'«acquisizione di competenze in più settori» «una capacità di analisi più generale che è trasversale rispetto alle varie competenze».⁷ Per L. Allal l'accrescimento delle competenze comporterebbe l'acquisizione di capacità che rappresenterebbe la possibilità di attraversare più competenze di gruppo. Un altro studioso, M. Pellerey non riconosce una sostanziale differenza tra competenza e capacità.

e. Taluni considerano l'insegnamento per competenze tanto rivoluzionario al punto da destrutturare la didattica per discipline e la parcellizzazione dei saperi e dei relativi contenuti. Simile tentativo era stato teorizzato da J. Piaget con il concetto di *interdisciplinarietà* (teoria ormai poco tematizzata, salvo rare eccezioni) e soprattutto di *transdisciplinarietà* che non si limiterebbe più alle interazioni o scambi reciproci tra diversi ambiti disciplinari dal momento che il suo scopo sarebbe volto alla costituzione di un sistema culturale e scientifico senza frontiere stabili tra discipline.⁸ A differenza dell'interdisciplinarietà, che ha solo un intento teoretico (meta-cognitivo), la didattica competenziale avrebbe la pretesa di mediare teoria e realtà, scuola e lavoro. L'idea portante di una formazione competenziale comporterebbe anche il superamento dell'insegnamento per singole discipline. Di contro la genesi delle discipline implica la modalità di risoluzione dell'apprendimento e al contempo «l'approfondimento di ogni problema determina la parcellizzazione con conseguente differenziazione di compiti secondo le competenze».⁹ Tuttavia, le discipline conservano la possibilità di superarsi da sé, fuori da se stesse: una sorta di valenza teleologica, una finalità intrinseca¹⁰ (a livello metodologico e obiettivo), uno scambio che permetterebbe un beneficio e un elevato livello di scientificità per ogni singola disciplina.

È POSSIBILE OTTENERE RISULTATI VANTAGGIOSI E CONDIVISI?

IL TEMPO È IL VERO REGOLATORE DI PIÙ CONOSCENZE E ABILITÀ, È LA VARIABILE CHE PERMETTE ESTENSIONI CULTURALI A VOLTE IMPREVEDIBILI. IN TEORIA NESSUN SERIO VALUTATORE È NELLE CONDIZIONI DI MISURARE UNA COMPETENZA SENZA IL FATTORE TEMPO: LA SCUOLA NON PUÒ CHE ESSERE L'AMBIENTE ARTIFICIALE O IL LABORATORIO SCIENTIFICO IN GRADO DI VAGLIARE LE COMPETENZE FONDAMENTALI IN UN ARCO DI TEMPO PREFISSATO E DENTRO UNO SPAZIO CIRCOSCRITTO.

Tra le tante formulazioni espresse da studiosi italiani, la seguente mi sembra più chiara: «la competenza è: la qualità professionale di un individuo in termini di conoscenze, capacità e abilità [...]; la possibilità di acquisire capacità trasferibili a diversi contesti [...]. La competenza comporta il saper integrare conoscenze e saperle mettere in opera nel quadro dell'azione riguardante una famiglia di situazioni problematiche».¹¹ Tale citazione andrebbe rapportata alla prospettiva offerta da Grant Wiggins per il quale un apprendimento non consiste nel

⁶ «Nel linguaggio comune si è soliti dire che Antonio è capace di andare in bicicletta, Maria di guidare un trattore, Giuseppe di suonare il pianoforte e così via. Nel linguaggio specialistico psicologico, invece, la capacità è la possibilità, la facoltà che un soggetto ha di fare qualcosa, purché ve ne siano le condizioni. Se Antonio ha mani e piedi funzionanti e la vista buona, ha la capacità di andare in bicicletta, anche se invece deve ancora impararlo: quando l'ha imparato, allora diventa abile. Ovviamente nel linguaggio comune non diciamo mai che Antonio è abile ad andare in bicicletta, che Maria è abile a... e così via, perché, come si suol dire, suona male!» (M. Tritico, *Per una definizione di "capacità"*, in Education 2.0, www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/per-definizione-capacita-3055489816).

⁷ In *Valutazione delle competenze* (in Docimologia, ed. Pensa Multimedia, Milano, 2002 p. 125).

⁸ J. PIAGET, *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*, in AA.VV., *L'interdisciplinarité*, pp. 141-144 (trad. it. in J. Piaget, J.S. Bruner et AL., *Pedagogia strutturalista*, Torino, Paravia 1982, cap. IV, p. 131). A differenza delle relazioni interdisciplinari, le relazioni multidisciplinari si stabiliscono quando «la soluzione di un problema richieda informazioni a due o più scienze [...] senza però che le discipline messe a profitto siano modificate o arricchite da quelle che utilizza»; la transdisciplinarietà rende possibile «legami dentro un sistema totale privo di frontiere stabili fra le discipline». Rispetto all'interdisciplinarietà è bene tener presente la seguente citazione, estrapolata da Le scienze dell'uomo «le tecniche acquisite in una scienza naturale 'possono essere' in grado di chiarire direttamente quello che era necessario costruire per risolvere un difficile problema, fondamentale per le scienze dell'uomo» (J. PIAGET, *Le scienze dell'uomo*, Universale Laterza, Bari 1983, p. 81).

⁹ T. RUSSO AGRUSTI, *Interdisciplinarietà e Scuola*, Le Monnier, Firenze 1976, p. 17.

¹⁰ Ivi, p. 44.

¹¹ C. COGGI, *Valutazione delle competenze*, in Docimologia, ed. Pensa Multimedia, Milano, 2002 pp 115- 118. L'autore ha saputo sintetizzare diverse formulazioni e riflessioni compiute da alcuni studiosi (G. P. Quaglino, *Competenza*, in *Appunti sul comportamento organizzativo*, Tirrenia, Torino 1990; E. Bertonelli, G. Rodano, *Il laboratorio della riforma. Verso i nuovi curricula* in Dossier, Annuali della Pubblica Istruzione, 2, 2000; G. Bocca, *Programmare per profili di competenza*, CIOFS, Roma 2001).



sapere qualcosa ma nel saper fare in relazione a ciò che un alunno conosce (“saper fare con ciò che sa”), un fare comunque che sottende le conoscenze.

Tra le enunciazioni sul concetto di competenza, una prima riflessione ha avuto origine da alcuni studi di linguistica generale formulati da N. Chomsky intorno agli anni '70. Il concetto di competenza (la possibilità di produrre un ampio estendimento di formazioni linguistiche dalla stessa conoscenza di una o più lingue) avrebbe avuto la funzione di superare l'esteso impiego di performance.¹² In passato, Platone ebbe modo di riflettere sull'intrinseco rapporto tra conoscenza-comprensione e comprensione-competenza: la conoscenza e la sua possibile espansione non implica un passaggio a qualcosa di diverso, in quanto la stessa comprensione di un contenuto non legata all'aspetto formale è potenzialmente una competenza: «Platone osserva che a nulla servirebbe possedere la scienza di convertire le pietre in oro se non si sapesse servirsi dell'oro [...]. Occorre dunque una scienza nella quale coincidono il fare e il sapersi servire di ciò che si fa. Secondo questo concetto, la filosofia (Eutid., 288-290d) implica: 1° il possesso o l'acquisito di una conoscenza che sia nel contempo la più valida e la più estesa possibile; 2° l'uso di questa conoscenza a vantaggio dell'uomo».¹³

Si tenterà di riconoscere, per quanto possibile, un punto d'incontro tra alcune significative e al contempo provvisorie formulazioni al fine di minimizzare il dissidio tra le emergenti prospettazioni senza sottovalutare l'esperienza e le risultanze ben consolidate e validate nel tempo.

a. Una competenza sottende un intrinseco rapporto tra più conoscenze per generare un efficace processo di apprendimento. «Le competenze sono [...] rese possibili dalle conoscenze acquisite».¹⁴ La possibile soluzione di un problema implica il supporto di metacognizioni che, secondo alcuni studi condotti negli anni '70 soprattutto da Flavell, richiedono la formazione di meta-conoscenze. La sintesi tra i due livelli produce un apprendimento competenziale.

b. La formazione competenziale è sempre in rapporto alla soggettività, al vissuto esperienziale di ogni singolo individuo, alla relazione ambientale, alle reali capacità native e avventizie.

c. Ogni insegnante deve impegnarsi a garantire cognizioni fruibili non nell'immediato, ma in una durata interposta tra differenti contesti e tempi. Non basta far riferimento agli interessi succedanei dei ragazzi a volte dettati da dinamiche fuorvianti. Bisogna invece dare la priorità a tutti quei metaconcetti e abilità che comportano fatica e continuo ri-pensamento didattico anche se non spendibili immediatamente. Ciò nondimeno, un mondo complesso come il nostro, in continua trasformazione, è nelle condizioni di surclassare una determinata competenza acquisita precedentemente.

d. Ogni singola competenza presuppone il modo attraverso cui si viene a conoscere, pertanto essa chiama in causa l'utilizzo di più strategie e metodi. Più conoscenze bene acquisite possono produrre, opportunamente intrecciate in modo interdisciplinare,¹⁵ un effettivo estendimento. Una rigorosa strutturazione interdisciplinare deve configurarsi come una ricerca che oltrepassi sintesi malferme. Pertanto è necessario tener presente che:

- l'interdisciplinarietà non deve attivare l'accrescimento di una disciplina (più forte) a scapito di altre discipline (ritenute deboli), per evitare che la rete interdisciplinare si presenti come una forma celata di monodisciplinarietà;¹⁶

¹² Contro l'impostazione di Chomsky e il suo innatismo, studiosi di psicologia e sociologia come L. Allal e Ph. Perrenoud «hanno preso le distanze da [...] N. Chomsky nella definizione del concetto di competenza come potenziale biologico [...] e hanno negato la legittimità della estrapolazione del concetto proposto in linguistica ad altri settori» (C. COGGI, *Valutazione delle competenze*, cit. pp.118, 119).

¹³ PLATONE, *Eutidemo*, in Dizionario di filosofia di N. ABBAGNANO, UTET, Torino 1971, p. 391. («E neppure se ci fosse una scienza che sapesse farci immortali, ma che poi non sapesse servirsi dell'immortalità, neppure da tale scienza, evidentemente, trarremmo una qualche utilità» - PLATONE, *Eutidemo*, (288d - 289h), Laterza, Roma-Bari 1971).

¹⁴ A. M. NOTTI, *Competenza e standard*, cit. p. 143.

¹⁵ Oltre J. Piaget, J. S. Bruner concepisce le discipline di studio come «non solo la conoscenza codificata, ma modi di pensiero, abitudini mentali, implicite assunzioni» (J. S. BRUNER, *Il significato di educazione*, Armando, Roma 1973, p. 41).

¹⁶ Alcuni esempi di mono-interdiscipline, solitamente confuse con l'interdisciplinarietà, possono essere: l'inter-logicismo, l'inter-psicologismo, l'inter-fisico-causale. Si intende per logicismo l'uso spropositato della logica a sconfinare in altri ambiti disciplinari: processo, confuso con lo scambio interdisciplinare. Lo scambio è valido nella misura in cui attua un mutuo ricorso o soccorso tra un dare e avere, mentre, si è constatato che lo scambio si converte quasi sempre in una spostatura a senso unico (mono-disciplinarietà). La tendenza della psicologia a dilatarsi chiarisce i presupposti dell'inter-psicologismo che, per quanto criticato, ha messo in evidenza l'egual diritto, nei riguardi della logica, di estendere il proprio punto di vista



- l'interdisciplinarietà può correggere gli apprendimenti affastellati, la monadizzazione dei contenuti e l'ibridismo delle conoscenze. L'apprendimento competenziale sottende l'inter-disciplina, cioè il modo con cui si viene ad apprendere l'insieme di meta-conoscenze, meta-concetti con l'apporto della valenza metodologica e obbiettiva;
- l'interdisciplinarietà può correggere la storica e tradizionale partizione del pensiero occidentale diviso in ceppi culturali: le scienze umane, le scienze naturali e le cosiddette scienze esatte;
- l'interdisciplinarietà deve anche sottendere il transito dalla teoria alla prassi, dalla conoscenza alla comprensione e all'applicazione da intendere come ricaduta in termini di fruibilità del sapere.

e. La didattica orientata ad un processo competenziale ha l'obbligo di semplificare e potenziare l'apprendimento, evitando l'assunzione di prescrizioni standard e ideologiche. L'omologazione - intesa alla maniera di prescrizione dogmatica della valutazione, misurazione, forma lezione, contenuti ecc., - è il contraltare ad una formazione per competenze.

f. Insegnare per competenze deve comportare la formazione di una mentalità che privilegi il lavoro di gruppo non solo tra gli alunni ma soprattutto tra i docenti. Non più il solipsismo didattico, peraltro imperante, ma l'insieme di più soggetti, disposti a concordare lo svolgimento di percorsi didattici per raggiungere risultati soddisfacenti.

g. Lavorare per competenze può offrire un'inedita visione del fare scuola: l'insegnamento rivissuto e rivisitato alla maniera sperimentale, una sorta di ricerca all'interno del gruppo classe senza subire (apparenti) soluzioni dai soliti *maîtres à ne rien penser*.

h. Non dovrebbe esistere una differenza sostanziale tra conoscenze e competenze. L'insieme competenziale si arricchisce nel tempo in base al vissuto della soggettività del soggetto e il contesto socio-culturale. Il tempo è il regolatore di più conoscenze e abilità, è la variabile che permette estensioni culturali a volte imprevedibili. In teoria nessun serio valutatore è nelle condizioni di misurare una competenza senza un tempo campionato, la scuola non può che essere l'ambiente artificiale o il laboratorio scientifico in grado di vagliare le competenze in un arco di tempo prefissato e dentro uno spazio circoscritto. La didattica per competenze è chiamata a cambiare

la direzione dell'esercizio professionale fino a garantire una sorta di super-competenza, da Habermas intesa come un atteggiamento "meta-professionale", la possibilità di relazionarsi nei diversi contesti culturali e scientifici per un'azione culturale più ampia e globale.

LE COMPETENZE, LIMITE TEMPORALE E RISTRETTEZZA VALUTATIVA

Il modo di trattenere contenuti ed espanderli in competenze dipende dalla specificità culturale di ogni soggetto soprattutto dal suo vissuto. La misurazione di una competenza di media e alta complessità è improbabile e incerta e la valutazione può compiersi solo all'interno di una durata campionata a prescindere dagli sviluppi futuri o dagli estendimenti continui nel tempo.



secondo un'unità sintetica, volta a convalidare una psicologia della storia, della logica, della conoscenza. La psicologia avrebbe, quindi il diritto di assumere un ruolo di filiazione genetica per qualsiasi ordine scientifico, tuttavia nessuno può mettere in dubbio il fallimento dei propositi psicologistici. La riduzione psicologistica anche se unificante ha di fatto comportato la caduta al soggettivismo. L'inter-fisico-causale concepisce le scienze umane secondo un rapporto di sudditanza nei riguardi delle scienze naturali che risulterebbero caratterizzate da una rigorosa scientificità. Il processo di unificazione scientifica, così come intesa da Lévi-Strauss, sottende il concetto dicausalità, condizione perché si possa presumere un primato delle scienze naturali a livello metodologico ed epistemologico «non esistono da un lato le scienze esatte e naturali, e da un altro lato le scienze sociali e umane. (Ma) ci sono due modi di approccio, di cui uno soltanto ha carattere scientifico: quelle delle scienze esatte e naturali che studiano il mondo, e al quale le scienze umane cercano di ispirarsi quando studiano l'uomo, in quanto fa parte del mondo» C. LEVI-TRAUSS, *Criteri scientifici nelle discipline sociali ed umane* (in *Razza, Storia ed altri studi di antropologia*), Einaudi, Torino 1967, p. 288.



Per una rigorosa valutazione calcolare l'estensione di una competenza implica una contraddizione: nessun valutatore è nelle condizioni di verificare una competenza di media difficoltà fuori da un contesto circoscritto e da un tempo stabilito. Essendo la competenza l'insieme di più fattori concatenati e la sintesi organica di conoscenze, abilità, metodi, qualsivoglia valutazione è impraticabile se non in rapporto ad un controllo retroattivo che possa individuare lacune pregresse o fasi cognitive non adeguatamente sviluppate. Recuperare una competenza è un'operazione complessa, l'intervento di recupero dovrebbe rivedere e correggere le fasi che la precedono. L'espansione di più conoscenze oscilla tra l'imponderabile e il prevedibile. Il docente può apprezzare (più che misurare) tutto ciò che può valutare in base ad un progetto limitato dalla specificità obbiettiva in un determinato arco di tempo.

L'ampliamento di un concetto (o di più contenuti) nel suo farsi dipende da diverse variabili. Gran parte degli alunni (ciò vale anche per importanti studiosi) è riuscita a sviluppare competenze di una certa importanza a distanza di molti anni, partendo da abilità apprese nel chiuso della realtà scolastica. Un insieme di contenuti assimilati in modo mnemonico senza motivazione è molto probabile che sia destinato a dissolversi nel dimenticatoio. L'apprendimento sottende il *modus essendi* del soggetto-alunno, per tale aspetto è senz'altro condivisibile la posizione di taluni che insistono sul rapporto tra competenza e soggettività «da logica delle competenze (comporta) mettere le discipline [...] e gli insegnanti [...] al servizio della persona».¹⁷ Anche se i contenuti possono essere uguali per tutti, la personalizzazione dovrebbe calibrare gli obiettivi in base alle abilità e alle capacità dei ragazzi, l'individualizzazione dovrebbe assicurare il conseguimento delle competenze e degli obiettivi formativi facendo leva su differenti percorsi metodologici.

La vera didattica è una scienza e come tale non può essere il rimedio universale e la soluzione di tutti i problemi legati all'insegnamento. Il modo di trattare contenuti ed espanderli convenientemente in competenze è sempre riferibile alla specificità culturale e al vissuto di ogni soggetto. Per tale ragione la misurazione di una competenza di media e alta complessità è improbabile e incerta e la valutazione può compiersi solo all'interno di una durata prefissata secondo un'intenzionalità senz'altro condizionante a prescindere dagli sviluppi futuri o dagli estendimenti continui nel tempo.

Con riferimento alla definizione concettuale di competenza bisogna far presente che esiste un altro e interessante modo di intendere il lavoro e il rapporto tra insegnante e alunni. Un processo che abbisogna di una differente impostazione non solo didattica, ma soprattutto etica: il rifiuto del solipsismo, l'inutile competizione e la mania di protagonismo. Se si parte dalla giusta premessa che l'apprendimento per competenze debba sottendere un modo diverso del fare scuola, il lavoro per gruppo può rappresentare un intendimento più sottile e nobile di competenza. Il *cum* (stare insieme, concordare) e il *pètere* (da interpretare come un orientarsi, un disporsi nella direzione di un progetto comune) potenziano la funzione educativa e la finalità etico-sociale: l'interazione del soggetto, il suo essere per gli altri da intendere come fine ultimo dell'educazione alla cittadinanza, della religione, della vera politica. Si sta dicendo di una scuola utopica che indichi il transito dall'impossibilità del presente alla possibilità del futuro. Una scuola in cui si possa studiare per migliorarsi e per crescere senza l'ansia da prestazione, senza l'ossessione delle continue verifiche fiscali e burocratiche.

LUIGI DE BLASI

¹⁷ P. BRUNELLO, *Valutare le competenze nel sistema scolastico*, Pensa multimedia, Lecce 2011, p 50.