

# La 'sfida' delle competenze

di Gianni Marconato

Le caratteristiche di una scuola che salva i più? Una scuola che non insegua la società e sia capace di essere migliore di essa; una scuola caratterizzata da curricula leggeri e ritmi distesi, al cui centro non ponga se stessa ma ogni singolo studente.

La scuola 'produce' inefficienza e inefficacia quando tutte le potenzialità di apprendimento non sono utilizzate, quando non sono offerte a tutti gli studenti opportunità per conseguire gli stessi risultati, quando le risorse dedicate si traducono in apprendimento di bassa qualità, quando 'perde per strada' i suoi studenti.

Le tematiche rilevanti per cogliere come e dove si creino le 'perdite' della scuola e in che modo contenerle sono numerose, tuttavia mi soffermerò su inclusione, apprendimento significativo, competenze, valutazione autentica e, ultima ma non ultima, innovazione e tecnologie.

## Vecchi e nuovi *divide* culturali e sociali

Le diseguaglianze che si stanno manifestando nella società e nell'economia in virtù (*sic*) dei meccanismi finanziari globali si stanno manifestando anche nella scuola, intesa come istituzione formalmente deputata a favorire lo sviluppo di sapere.

Considerando l'insieme delle opportunità offerte alle persone per sviluppare sapere, siano esse formali (scuola) o informali (esperienze di vita), si assiste alla creazione di un vero e proprio

*knowledge divide* tra persone che possono accedere a una gamma estesa e profonda di conoscenza (teorica, pratica, esperienziale) e persone il cui patrimonio personale è, al contrario, limitato e sottile.

Una parte consistente di questo *gap* è generata da meccanismi le cui radici affondano profonde nella storia delle persone (famiglia, classe sociale, area geografica, etnia, ecc.) e non è facilmente modificabile nel breve periodo della vita attiva di una persona, in modo tale che essa stessa possa percepirne i benefici; ma una parte, pur limitata, si genera in quel micro universo sociale, culturale ed economico che è la scuola. Al *divide* storico/sociale si aggiunge nei fatti il *divide* contingente/scolastico.

Possiamo, per affrontare la questione, attingere ai concetti e alle pratiche della didattica inclusiva (apertura, flessibilità, adattabilità, non omologazione dei risultati, ecc.) per il contenimento della dispersione scolastica? Sì, possiamo, ma...

## La nostra scuola promuove l'inclusione o la competizione?

... ma nella nostra scuola, come si è evoluta in quest'ultimo periodo, è presente un *vulnus* strutturale che manda in cortocircuito ogni buona intenzione. Vediamolo.

La nostra è una scuola che sollecita, giustamente, la cultura dell'inclusione, ma che si sta sempre più strutturando sulla base delle pratiche della competizione. In tal senso è rilevabile una

Il divario delle conoscenze tra le persone si genera nella loro storia personale e sociale e anche nel corso delle esperienze scolastiche



La scuola italiana  
si sta spostando  
verso un modello  
competitivo,  
che nega  
il principio  
dell'inclusione

contraddizione di fondo nella legge 107/2015 sulla quale non ci si sofferma mai, e che tuttavia è fondamentale per comprendere il cortocircuito che sta subendo l'istituzione scolastica: il suo progressivo snaturamento da istituzione che promuove l'educazione, l'istruzione e la formazione della persona umana in collaborazione con la famiglia a 'esercizio' – nel senso commerciale del termine – che è volto a soddisfare una domanda di istruzione ed educazione performante fatta dalla propria 'clientela' – studenti e famiglie. Questa contraddizione riguarda i concetti di 'inclusione' e di 'meritocrazia'. I due concetti sono in contraddizione fra loro (ed è questa contraddizione che genera il cortocircuito) perché mentre il primo intende comprendere al proprio interno senza lasciare fuori nessuno, il secondo seleziona, lasciando fuori un bel po'.

La scuola va nella direzione della 'me-

ritocrazia', della selezione, della *performance* rendicontata, con conseguente progressiva emarginazione delle istituzioni scolastiche che non soddisfino indici di raggiungimento di traguardi.

Come si fa, dunque, a praticare l'inclusività, come valore prima ancora che come strategia, se il modello su cui si disegna l'istituzione è di tipo competitivo? Come è possibile che docenti che entrano nelle classi e provano a lavorare in modo da promuovere i valori dell'inclusione siano, tuttavia, assoggettati a un modello che li vede in competizione fra loro per individuare i migliori ed emarginare progressivamente quelli che sulla base di un criterio soggettivo e arbitrario sono i peggiori? Come possono insegnanti competitivi essere modelli per la collaborazione? Come possono insegnare la collaborazione quando non la praticano? Peggio ancora: che messaggio danno quando a parole dicono cose differenti da quelle che praticano,

senza trasformarsi in maestri di ambiguità, in maestri di retorica e falsità?

### **Il difficile rapporto dei docenti con l'apprendimento**

A incidere sulla dispersione, sul fallimento scolastico degli studenti è anche l'idea che si ha di apprendimento: cosa sia l'apprendimento, come si apprenda, come si aiutino le persone ad apprendere.

In tanti anni di attività professionale sono sempre stato sorpreso dal modo in cui coloro che dovrebbero rivestire il ruolo di professionisti dell'apprendimento (non) affrontano consapevolmente la questione. Per tanti, troppi insegnanti esiste 'l'apprendimento', una categoria indistinta, ed esiste 'l'insegnamento'. Per non pochi insegnanti l'apprendimento significativo non esiste, come non esiste l'apprendimento meccanico (suo opposto), quello superficiale vs profondo, quello costruttivo vs trasmissivo. Esistendo solo un indistinto apprendimento esiste, di conseguenza, solo l'insegnamento come forma unica di didattica.

L'apprendimento, nonostante sia oggetto di interrogativi filosofici da sempre e lo si stia studiando in modo sistematico almeno dall'inizio del secolo scorso a partire dagli studi sull'apprendimento animale di Pavlov e da differenti prospettive (fisiologica, psicologica, sociale, cognitivista, neurologica...), è ancora un mondo che racchiude molti misteri, tanto che è impossibile, anche alla luce delle teorie più accreditate, avere la certezza che, data una situazione di partenza e utilizzando tecniche date, si raggiunga un ben definito risultato. Nella didattica può valere la metafora del lancio di un missile senza avere ragionevole certezza che raggiunga il bersaglio!

Come muoversi, allora, in una dimensione con così poche certezze? Di seguito alcune riflessioni che potrebbero contribuire allo sviluppo di un'azione didattica consapevole.

### **La questione chiave: il significato dell'andare a scuola**

Il francese François Dubet, sociologo dell'istruzione, parte dalla constatazione (appunti personali da un convegno) che la scuola non ha più la funzione di socializzazione delle nuove generazioni e di controllo sociale e, nel contempo, non è più il solo luogo dove si apprende, anche da parte dei giovani. In questa nuova realtà della scuola non arrivano più 'studenti', bensì 'giovani', ragazzi e ragazze che non la frequentano con l'atteggiamento proprio dello studente che ha introiettato il ruolo. I 'giovani' arrivano a scuola portando tutte le aspettative e gli atteggiamenti del mondo giovanile: non sopportano le costrizioni scolastiche e ripiegano su una cultura giovanile che è ostile alla scuola.

Si manifesta, pertanto, una distanza tra la cultura dei giovani e la cultura scolastica, nella quale la cultura giovanile viene adottata come difesa verso le frustrazioni scolastiche. I tradizionali modelli pedagogici sono, del resto, adatti solo a una minoranza degli studenti: l'impegno e la motivazione non sono più dati acquisiti, lo studente intende costruire il proprio sapere dalla propria esperienza essendo artefice della propria istruzione. Secondo Dubet, i giovani non rifiuterebbero la fatica dell'apprendimento, a patto di darsi un 'programma' educativo loro, in alternativa a quello istituzionale. Gli studenti sarebbero, quindi, sempre meno disponibili a fare fatica senza una ragione per essi significativa.

In un simile contesto, allora, quale dovrebbe essere il ruolo dell'insegnante? Sempre secondo Dubet, la più grande sfida che si trova ad affrontare l'insegnante oggi è proprio quella di motivare e di coinvolgere gli studenti aiutandoli a trovare un significato a ciò che la scuola propone loro.

Ma cosa vuole dire 'dare significato' in un contesto di apprendimento? Lo sperimentiamo tutti i giorni: diamo significato a un nuovo 'contenuto' quando questo

*Si acuirà la distanza tra cultura dei giovani e cultura scolastica, se non si recupera una ragione significativa per l'andare a scuola*

*C'è un continuum evolutivo nello sviluppo delle conoscenze, che comprende apprendimento meccanico, apprendimento significativo, apprendimento situato*

ha una qualche forma di contatto con quanto conosciamo già, quando, cioè, l'evento fa parte della nostra esperienza attuale o passata, quando possiamo usare quanto impariamo. Questo è il meccanismo dell'apprendimento naturale: imparare per usare quello che si impara.

Se non scatta il meccanismo del significato, non si è ragionevolmente motivati a sostenere la fatica dell'imparare: non si impara, oppure si impara, ma si dimentica e non si usa; questo circuito genera demotivazione, disaffezione, frustrazione, vissuto di insuccesso e, nei casi più gravi, perdita di autostima e abbandono scolastico.

La 'molla' per l'attivazione del meccanismo del significato è il lavoro didattico con e sull'esperienza dello studente. L'esperienza può essere rappresentata da ciò che lo studente conosce già, dalla realtà in cui è immerso, dalle emozioni e dai sentimenti che prova. Se l'aggancio esperienza-curricolo non scatta, non si avrà apprendimento significativo; si avranno, nel migliore dei casi, apprendimento meccanico, memorizzazione e conoscenza inerte, cioè: spreco di risorse.

#### **Le competenze come conoscenza di livello elevato**

Uno dei temi vitali nella nostra scuola riguarda le 'competenze': le scuole sono obbligate a certificarle, dopo averle promosse e valutate. Il contesto della didattica per le competenze può rappresentare un'occasione per attivare e sostenere l'apprendimento significativo, anche se alcuni esperti mettono in evidenza una loro criticità: la possibile frammentazione e l'indebolimento dell'apprendimento disciplinare con la perdita di solidità conoscitiva e con il venir meno della costruzione di strutture cognitive importanti per la persona, quelle proprie del modo di pensare tipico di un dominio del sapere e che si sviluppano solo attraverso una solida didattica disciplinare.

Nel difficile percorso verso le competenze, altri evidenziano l'impossibilità di lavorare in quella prospettiva quan-

do tutta la scuola è strutturata intorno alle discipline: organizzazione della didattica, ingaggio degli insegnanti e valutazione degli esiti.

Sul piano operativo, se è impossibile, nelle condizioni date, realizzare una didattica interamente orientata alle competenze, la si può, tuttavia, realizzare in moduli di durata limitata, oppure, per una maggiore estensione dei tempi dedicati a questa forma di didattica, è possibile lavorare sempre nella prospettiva dell'apprendimento significativo.

Infatti, leggendo con cura il costrutto di competenza, vediamo quest'ultima caratterizzarsi come una forma di conoscenza di ordine elevato e rinvenibile in un ipotetico *continuum* di sviluppo della conoscenza stessa, dopo che siano stati sviluppati l'apprendimento meccanico (memorizzazione e ripetizione) e l'apprendimento significativo (comprensione e costruzione). La competenza è, infatti, la rappresentazione dell'apprendimento situato, che è caratterizzato da processi cognitivi di ordine elevato rispetto a quelli attivati per conseguire l'apprendimento meccanico (fatto di conoscenza dichiarativa e procedurale) e quello significativo (conoscenza strutturale e situazionale), ed è costituita da conoscenza concettuale, strategica ed esperienziale (1).

Si lavora, nella prospettiva delle competenze, utilizzando come costrutto pedagogico il 'compito autentico', vero e proprio ambiente di apprendimento in cui si fa ampio uso dell'esperienza dello studente per promuovere apprendimenti disciplinari profondi e significativi e importanti abilità cognitive, sociali e personali.

#### **Valutare persone, non oggetti**

Le persone si nutrono di *feedback*: questa è un'evidenza presente in ogni

1) Per questa tassonomia, di mia elaborazione, mi riferisco all'*Architettura della cognizione umana* di DAVID JONASSEN.



nostra esperienza. Il *feedback* ci fa crescere perché ci aiuta a capire quando e quanto stiamo operando nella giusta direzione e ci fornisce concreti elementi per migliorare il nostro apprendimento.

Il *feedback* viene generato attraverso una valutazione che consente di cogliere elementi significativi dell'apprendimento della persona valutata. Un elemento significativo è tale quando viene ritenuto rilevante e importante dal valutato, quando l'oggetto della valutazione è percepito come concreto e può essere migliorato. È la valutazione stessa a offrire indicazioni chiare su come intervenire per migliorare.

Questa è la 'valutazione autentica', ovvero la valutazione della 'prestazione', perché è nella prestazione, se attentamente analizzata e descritta, che sono messi in evidenza l'intero processo di apprendimento e la sua ricchezza: la correttezza disciplinare, la comprensione, il possesso di abilità, la capacità di transfer e di automonitoraggio, ecc. Una prestazione consente una valutazione significativa e motivante perché il valutato stesso sente valorizzata la sua intelligenza.

La valutazione autentica trasforma un atto amministrativo e normativo in un'opportunità di apprendimento attraverso la messa in evidenza dei criteri di qualità dell'apprendimento che servono al valutatore come guida trasparente e condivisa (non esistendo una valutazione oggettiva è possibile renderla il meno arbitraria possibile) e al valutato come guida al proprio apprendimento.

La valutazione di elementi di conoscenza (magari dichiarativa e procedurale) come viene abitualmente fatta attraverso gli 'esercizi' scolastici, senza esplicitazione e condivisione preventiva dei criteri di valutazione, dice poco o nulla dell'apprendimento significativo, mortifica la persona che apprende e si riduce a mera rendicontazione di un apprendimento meccanico.

L'apprendimento si valuta, non si misura e non può essere, per la sua stessa natura, oggetto di misurazioni parziali, parcellizzate e standardizzate. La valutazione meccanica può, al meglio, fornire informazioni sull'insegnamento e non sull'apprendimento e non rappresenta una leva per motivare all'impegno gli studenti.

*Una valutazione  
è meccanica  
(non autentica)  
se non condivide  
criteri,  
se non considera  
l'apprendimento  
significativo,  
se non motiva  
le persone*

Un'innovazione  
sensata  
è centrata  
sul potenziamento  
cognitivo  
degli allievi  
e non su un  
maquillage  
didattico  
contingente

### **L'illusione di una scuola che cambia (ovvero il malinteso senso dell'innovazione e la marginalità del digitale)**

È fuori di dubbio che la scuola italiana abbia bisogno di innovazione per recuperare efficacia educativa, per utilizzare al meglio il tempo-scuola, per sviluppare conoscenze solide, estese, interconnesse e processi cognitivi di ordine superiore.

La scuola italiana è attraversata, oggi, da un vento forte di 'innovazione': dal ministero vengono promosse e sostenute didattiche innovative, gli insegnanti sono premiati se utilizzano didattiche innovative, i finanziamenti sono orientati all'innovazione. Spesso questa innovazione passa attraverso l'utilizzo del digitale, inteso quale nuovo paradigma per ripensare, nella prospettiva del miglioramento, il sistema educativo.

Cosa innovano tutte queste 'innovazioni'? Le uniche innovazioni sensate sono quelle che sono ancorate allo stato dell'arte sull'apprendimento e sulla cognizione, non quelle estemporanee fatte di un didatticismo empirico frutto di contingenze e di obiettivi economici e che, impegnando limitatamente il pensiero, promuovono un apprendimento 'leggero'. Con le nuove suggestioni (*coding*, pensiero computazionale, curricula digitali), lungi dal razionalizzarli e dal renderli più efficaci, si intasano ancor di più gli ipertrofici curricula.

Nella prospettiva di una vera innovazione (apprendimento significativo, potenziamento cognitivo), il digitale, asse portante delle recenti politiche per la scuola, ha un ruolo marginale, è uno strumento della contemporaneità che la scuola non può ignorare, ma non può essere esso solo il nuovo significato della scuola.

Le criticità che investono la scuola e la mettono, come sempre, anche nel passato, sul banco degli imputati riguardano il suo assetto curricolare, le sue rigidità e standardizzazioni che azzerano l'autonomia didattica, i ritmi serrati del-

la didattica necessari a coprire il curriculum e a conseguire i traguardi, l'organizzazione della didattica immobilizzata anche da contratti di lavoro adeguati a metodi standardizzati, la professionalità docente non valorizzata attraverso i dispositivi di accesso e di mantenimento in servizio.

Il tutto porta, per deriva naturale, a un'autocentratura della scuola e a una limitata, se non assente, focalizzazione sullo studente e sulle sue specificità, una scuola che, in buona sostanza, è calibrata sullo studente medio, cioè su nessuno.

### **Curricoli ipertrofici e valutazione rendicontativa non aiutano il buon apprendimento**

Le pratiche didattiche reali che un insegnante può esercitare sono poco autonome rispetto all'infrastruttura normativa e finanziaria del sistema educativo. Pratiche potenzialmente efficaci, come quelle per l'apprendimento significativo e per la valutazione autentica o per il conseguimento di competenza, sono di difficile, se non impossibile, implementazione come prassi normale proprio perché le condizioni istituzionali in cui si esercita l'attività didattica non lo consentono. Curricoli ipertrofici non lasciano il tempo (disteso) necessario ad attivare e a sostenere l'apprendimento significativo, mentre la finalizzazione rendicontativa della valutazione obbliga a prassi valutative non autentiche e la crescente cultura competitiva, dentro e tra le scuole, ostacola lo sviluppo della cultura della collaborazione e dell'inclusione.

Un bravo insegnante può salvare qualche studente, ma la scuola condanna i più.

#### **Gianni Marconato**

Psicologico e formatore. Si occupa di metodologie didattiche, ambiti di apprendimento, competenze, didattica e tecnologie  
giannimarconato@gmail.com

Ringrazio Fulvia Carbonera per aver discusso con me il tema e per i tanti stimoli dati.