

DIDATTICA PER COMPETENZE E FORMAZIONE DOCENTE. RIFLESSIONI AL MARGINE

Carlo Nanni*

Nel piano per la formazione dei docenti per il triennio (2016-2019), il MIUR indica come priorità la formazione alla Didattica per competenze. Ma al fondo di questa urgenza sembra esserci un irrisolto quadro di riferimento, che appare più sbilanciato sulle richieste del mercato che su quelle della promozione umana attraverso un competente apprendimento scolastico. A partire dalle indicazioni che vengono date nel punto 4.2. del documento ministeriale, l'articolo svilupperà anzitutto una riflessione critica sulle affermazioni e le ricadute pratiche di una pedagogia-didattica delle competenze e in secondo luogo avanzerà alcune considerazioni relative alle competenze meta-didattiche relative soprattutto alla mentalità di fondo di chi opera nella scuola secondo la didattica per competenze.

In the plan for the training of teachers for the three-year period (2016-2019), MIUR indicates as a priority the training in Didactic competence-based. But at the bottom of this urgency there seems to be an unresolved frame of reference, which appears more unbalanced on market demands than on those of human promotion through competent school learning. Starting from the indications given in point 4.2. of the ministerial document, the article will first develop a critical reflection on the affirmations and practical consequences of a pedagogy-didactic of competences and secondly it will make some considerations related to meta-didactic competences.

Parole chiave: mercato, competenza/competenze, innovazione tecnologica, formazione alla didattica per competenze.

Key words: market, competence/competences, technological innovation, training in teaching skills

Premessa

Nel piano per la formazione dei docenti 2016-2019 al punto 4, relativo alle priorità per la formazione nel triennio (2016-2019), il MIUR indica, tra le altre, la formazione alla Didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base¹.

Significativo è il preambolo:

Le profonde trasformazioni della società italiana e le sfide da affrontare a livello europeo e globale impongono, oggi più che mai, una particolare attenzione allo sviluppo del capitale culturale, sociale e umano che rappresenta l'insieme dei fattori fondamentali per sostenere e accelerare la crescita del nostro Paese.

Come si vede, il punto di vista, l'interesse guida della proposta, è prettamente quello politico-economico. Manca una "curvatura" di carattere propriamente pedagogico-educativo: ad interessare è

* Carlo Nanni, professore ordinario emerito di Filosofia dell'educazione e Pedagogia della scuola presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, di cui è stato anche Rettore dal 2009 al 2015.

¹ MIUR, *Piano per la formazione docenti 2016-2019*, 4.2. Didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base, in <http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf>. Nel loro insieme sono indicate queste priorità: 4.1 autonomia organizzativa e didattica; 4.2 didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base; 4.3 competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento; 4.4 competenze di lingua straniera; 4.5 inclusione e disabilità; 4.6 Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile globale.

“la crescita del nostro paese”, non in primo luogo la crescita e la formazione delle persone-cittadini-lavoratori, che è quella che invece dà senso ai punti fondamentali della Costituzione della Repubblica e che dovrebbe costituire la intenzionalità prioritaria di qualsiasi innovazione del sistema sociale di educazione, istruzione e formazione professionale. Diventare competenti a praticare questa “curvatura” è un punto previo della formazione di docenti e dirigenti scolastici, se si vuole essere “riflessivi nella azione”, critici nei saperi che vengono avanzati, etici nel perseguimento di obiettivi nel campo didattico-pedagogico.

È, invece, senz’altro condivisibile quanto viene detto verso la fine del cap. 1:

La crescita professionale del personale, la partecipazione attiva al dibattito culturale e il contributo concreto all’innovazione e alla qualificazione del sistema educativo e quindi del sistema Paese, rappresentano altrettante condizioni per restituire una rinnovata credibilità sociale a chi opera nel mondo della scuola.

Su tali questioni, l’articolo cerca semplicemente di stimolare la riflessività, che pure è indicata come aspetto essenziale per una pedagogia della complessità quale si addice alla pratica didattica di questi primi decenni del secolo che viviamo. Una epistemologia critico-etica è fondamentale. A partire dalle indicazioni che vengono date nel punto 4.2. si svilupperà anzitutto una riflessione critica sulle affermazioni e le ricadute pratiche di una pedagogia-didattica delle competenze e in secondo luogo si vorranno condividere alcune considerazioni da tener presente nella concreta formazione iniziale e continua delle figure scolastiche.

1. Mercato e competenze

Il settore dell’istruzione è oggi considerato senza dubbio un braccio strategico dell’economia di mercato in ogni paese, ed oggi più che mai “fa domanda” anche di professionisti che intenzionalmente assumano e chiaramente lavorino per ottenere risultati pertinenti. Il termine *competenza* viene a risultare sinonimo di professionalità efficiente ed efficace: non solo nel mondo della produzione economico-sociale, ma anche in quello di una vita personale e comunitaria di successo ed in particolare nella formazione degli insegnanti, appunto, a motivo del ruolo decisivo assegnato all’istruzione.

Riflettendo sul futuro delle occupazioni a Davos, nel gennaio 2016, il *World Economic Forum* (WEF)³, disegna come scenario del futuro prossimo la quarta rivoluzione industriale. Dopo l’era delle macchine, la scoperta di nuove fonti di energia e l’attuale sviluppo tecnologico-informatico, robotico e telematico, la società e la produzione sociale richiederanno di far convergere le sfere fisiche, digitali, biologiche, emotive e mentali dell’esistenza individuale e comunitaria, al fine di generare un cambiamento senza precedenti nel modo umano di pensare, essere, relazionarsi ed agire socialmente. Per far fronte a questa rivoluzione, il Rapporto pensa che sia essenziale una solida istruzione, in quanto:

la maggioranza dei fanciulli che oggi entrano nella scuola primaria, saranno immessi a lavorare in tipi di lavori/occupazioni completamente nuovi, che ancora non esistono. In un paesaggio di una tanto rapida evoluzione delle occupazioni, l’abilità di anticipare e preparare per le richieste di future abilità, di contenuti

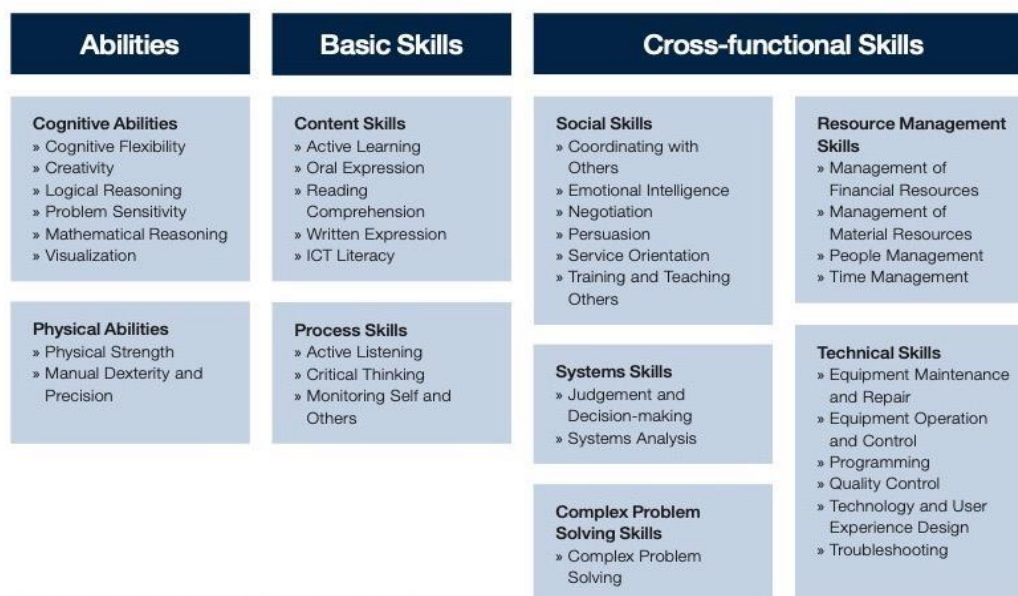
² Ivi, punto 1.

³ Il WORD ECONOMIC FORUM (WEF), fondazione senza fini di lucro con sede a Cologny, vicino a Ginevra, in Svizzera, nata nel 1971 per iniziativa dell’economista ed accademico Klaus Schwab, ha come motto: “*Committed to improving the state of the world*” (= *Impegnata a migliorare lo stato del mondo*). La sua attività annuale ha il suo epicentro nel Forum di Davos.

lavorativi, di globali effetti sull'occupazione è sempre più critico, per le imprese, i governi e gli individui al fine di cogliere appieno le opportunità offerte da queste tendenze e mitigare i risultati indesiderati⁴.

A questo scopo propone un complesso quadro di competenze che traduce in riquadri crescenti di capacità, di abilità di base e di competenze trasversali:

Figure 9: Core work-related skills



Source: World Economic Forum, based on O*NET Content Model.

2. La “genealogia” economica delle competenze: e anche la finalizzazione istruzionale?

Andando oltre il suo primigenio significato di natura giuridica⁶ e dalla sua applicazione nel mondo anglosassone nel campo dell'organizzazione del lavoro, il termine competenza è iniziato ad essere utilizzato in Italia a partire dagli anni '70 in ambito del lavoro e della formazione professionale. Ma la “lunga marcia delle competenze”⁷ nella politica scolastica, ha avuto la sua affermazione con gli inizi del secolo, in connessione con il nuovo scenario del mondo della globalizzazione, dell'imprenditoria finanziaria internazionale, del mercato mondializzato.

Il mondo politico economico europeo, astretto tra le grandi potenze economiche (USA e Cina), preoccupato dei sistemi organizzativi e manageriali, che venivano investendo pesantemente la sfera del lavoro, della sua organizzazione e della sua *governance*, ha insistito sull'esigenza di nuovi modi operativi e di figure professionali flessibili, trasferibili e non rigidamente specializzate.

Nel 2000 il Consiglio Europeo di Lisbona ha definito “La strategia di Lisbona”, allo scopo di «trasformare l'Unione Europea nell'economia basata sulla conoscenza, la più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare uno sviluppo sostenibile e una maggiore coesione sociale» (obiettivo del “Memorandum sull'istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita”); affermando in pari tempo che «le persone sono la principale risorsa dell'Europa».

⁴ WEF (2016), *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Davos, in <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf>, p. 3.

⁵ Ivi, p. 21.

⁶ La competenza, in diritto, indica la sfera di poteri e facoltà attribuita ad un determinato soggetto, sia esso un organo o una persona fisica, per cui gli atti compiuti fuori e oltre i propri poteri e facoltà sono invalidi appunto per un vizio di *incompetenza*.

⁷ L. Benadusi - S. Molina (2018) (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna.

Dall'impresa e dal mondo produttivo è partita dunque la richiesta al mondo dell'istruzione e della formazione di un profondo adeguamento culturale e politico, prima ancora che pedagogico-didattico. E se ne è offerta una cornice di riferimento normativo nelle raccomandazioni dell'Unione Europea e nelle indagini OCSE⁸ e dell'Unesco. Per i paesi europei ne sono state la concreta materializzazione le otto *Competenze chiave di cittadinanza europee*, del 2006⁹.

3. Il cambio di passo nell'istruzione e nella didattica

La logica delle competenze portate a livello di istruzione scolastica comporterebbe – a livello formativo – di ripensare i paradigmi e i principali modelli della formazione scolastica ed extrascolastica. Se si rimane legati al loro adattamento alle nuove necessità delle tendenze produttive e non anche a quelle della crescita delle persone e delle popolazioni, è facile il rischio di contrapposizione tra i saperi teorici e disciplinari tradizionalmente veicolati dalla scuola e i saperi pratici spendibili nelle situazioni concrete ed utili alla collocazione professionale del lavoratore. Questa contrapposizione ha portato alla nascita della pedagogia delle competenze in opposizione alla “pedagogia delle discipline”¹⁰.

Più specificamente si sottolinea che il concetto di competenza comporta un cambiamento di prospettiva culturale. Si passerebbe dal primato delle conoscenze e della dimensione trasmissiva dell'insegnamento, così come dall'adempimento di mansioni e di compiti predefiniti (che richiamerebbero concezioni fordiste e tayloristiche di suddivisione del lavoro) a regimi teorici e d'azione in cui il primato è dato alla sfera del sapere pratico in una situazione data e dei processi di apprendimento sociale, in un modo cooperativo di lavorare, di globalità dell'apprendere, dell'usare i saperi disciplinari e quelli di provenienza socio-mediale, così come dei tempi non più frazionati del processo di apprendimento¹¹.

In questo senso ci sarebbe anche un diverso modo di conoscere, nella linea del costruttivismo sociale; un diverso modo di apprendere, esemplato piuttosto sul *learning by doing* e sulla riflessività pragmatica e attiva dell'esperienze processuali che si sperimentano; cambierebbe la formulazione degli obiettivi dell'apprendimento: essi diventerebbero descrittori di competenza controllabili dagli stessi studenti, visto che per evolvere è importante anche l'imparare a imparare e ad avere la consapevolezza di cosa si sa o non si sa fare o si è fatto; cambia la natura delle attività: accanto alle esercitazioni per segmenti discreti, sequenziali, che portano per lo più a risposte convergenti, si proporranno compiti complessi, vissuti tra la scuola e l'extra-scuola, in situazioni problematiche di natura aperta che non richiedano risposte precostituite, ma, al contrario, interpretazioni e soluzioni anche divergenti, soprattutto se l'attività verrà condotta in una dimensione collaborativa; cambia il ruolo dello studente: lo studente assume un ruolo attivo e propositivo, teso verso una meta condivisa, finalizzato alla ricerca di soluzioni e quindi attivatore di strategie e di processi cognitivi superiori; cambia il ruolo dell'insegnante, che da decisore assoluto, diventa mediatore, guida e sostegno nel processo di apprendimento; cambia l'uso del tempo: oltre al tempo del fare è previsto il tempo per fermarsi a riflettere sul fare, per rilevare punti di forza ed errori, per discuterne agendo in un ambiente

⁸ È appena da rilevare che l'OCSE è l'organo di ricerca prettamente economica: OCSE è l'acronimo di Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico.

⁹ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 30/12/2006 (<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm>). Essa è stata ripresa e maggiormente specificata in *Raccomandazione del consiglio dell'Unione europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente – 22 maggio 2018*. Ad esse varrebbe aggiungere anche il recente *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione – ET 2020*; e a livello specifico di cittadinanza, *Il Documento sulle competenze di cittadinanza planetaria dell'Unesco*, del 2016.

¹⁰ C. Gentili (2013), *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano.

¹¹ Cfr. A.M. Ajello (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.

socialmente ricco, aperto all'esplorazione e alla scoperta, alla condivisione e al confronto attivo e democratico; cambia il modo di considerare l'errore: da aspetto da sottoporre a giudizio, o peggio, a censura, l'errore diventa risorsa e "finestra" sul mondo cognitivo dell'allievo; cambia la stessa idea di valutazione, che riguarderà non solo gli esiti ma anche i processi; non solo le conoscenze acquisite ma anche l'uso che un alunno sa fare delle risorse, le strategie che sa mettere in campo per superare ostacoli e difficoltà e l'atteggiamento con cui affronterà un dato compito, guardando a ciò che l'alunno riesce a fare invece che a ciò che l'alunno non sa fare. A sua volta la scuola verrebbe ad essere considerata non come luogo chiuso di trasmissione di un sapere universale, ma come luogo di costruzione del sapere a partire da attività situate, in cui le competenze disciplinari, ma anche quelle trasversali, si possano sviluppare¹².

Come viene fatto osservare dagli opinionisti in materia, sarebbe da precisare che a scuola più che insegnare per competenze, si aiuta a far diventare competenti; che le competenze non sono qualcosa che si insegna, ma un modo di insegnare che permette agli studenti di diventare competenti, vale a dire a padroneggiare una conoscenza, cioè averla capita fino in fondo, saperla individuare nel proprio bagaglio e usare quando ce n'è bisogno, saperla adattare a circostanze diverse, apprendere a risolvere problemi, a immaginare il differente, a imparare cose nuove insieme con gli altri, ma anche da soli, a imparare a utilizzare e riutilizzare il sapere appreso¹³.

4. Competenze e formazione docente

Insegnare per competenze significherebbe in teoria la rinuncia ad una concezione statica e settoriale delle discipline per abbracciare una didattica attiva, laboratoriale, in cui un determinato ambito della conoscenza diviene occasione di sviluppo di molteplici abilità, le quali a loro volta concorrono a fornire all'allievo una padronanza più completa di ciò che studia. La pratica scolastica diventerebbe una palestra per imparare ad imparare, imparare a cooperare, alimentare lo spirito critico e la fantasia, per apprendere ed esprimere concetti in più lingue e con codici diversi, per suscitare capacità di autovalutazione¹⁴.

Per tali motivi, la pedagogia della competenza rientrerebbe come parte integrante nel profilo professionale dell'operatore scolastico, in quanto «capacità di far fronte a un compito riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a usare quelle esterne disponibili per affrontare positivamente una tipologia di situazioni sfidanti»¹⁵: nella fattispecie quelle del processo di apprendimento. Ciò comporta per l'insegnante un lavoro continuo di interpretazione e di valutazione basato sull'osservazione sistematica; utilizzando il metodo autobiografico e quello della conversazione; come anche l'analisi del risultato finale raggiunto.

Come è stato rilevato, «per parlare di competenza, insomma, occorre che la persona abbia un'intenzione di agire, un fine da raggiungere»¹⁶ e, forse ancor prima una coscienza della propria cultura e della volontà di *saper imparare* per fare imparare

Dal punto della razionalità, la pedagogia delle competenze si muoverebbe sostanzialmente tra una razionalità pratica operativa, e forse più esattamente pragmatica, cioè attenta agli effetti positivi dell'istruzione, e a partire da ciò tesa alla "costruzione" intellettuale di un sapere che irrobustisca e

¹² Ho riportato quasi alla lettera quanto viene indicato in G. Benetti - M. Casellato (2014), *Imparare per competenze. Principi, strategie, esperienze*, Loescher, Torino, pp. 11-13 (all'interno della *Introduzione* a cura di G. Pozzo, pp. 7-23).

¹³ Anche qui riprendo quasi letteralmente le affermazioni contenute in *Piccoli equivoci sulle competenze*. Intervista alla Professoressa Anna Maria Ajello, Presidente dell'INVALSI (17/06/19) in <www.orizzontescuola.it/ajello-invalsi-non-si-insegna-per-competenze-ma-per-far-diventare-competenti/>.

¹⁴ Cfr. P. Perrenoud (2004), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, tr. it. Anicia, Roma.

¹⁵ M. Pellerey (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, ETAS, Milano, p. 48.

¹⁶ *Ibidem*.

sia irrobustito da un saper fare, in modo tale da permettere un saper agire in modo valido rispetto alle situazioni vitali in cui si ha da vivere¹⁷.

Forse è meno tematizzata l'“oggettiva” verità, la valorialità, e l'eticità di tali saperi appresi, in quanto si bada quasi solo alla loro efficienza pratica e alla acquisizione di competenze comportamentali. La cosa si aggrava anche a motivo dei limiti dell'impostazione cognitivista e costruttivista-sociale che si ha come gnoseologia e epistemologia di base¹⁸. È carente una adeguata componente fenomenologica ed ermeneutica dei saperi assunti e delle strategie utilizzate. La storia e la storicità sembrano fuori delle considerazioni didattiche, ridotte al massimo ad una attenzione sociologico-contestuale, tutta puntata sulla contemporaneità e sulle tendenzialità di futuro presente in ESSO¹⁹.

5. I critici della pedagogia delle competenze

E con ciò si apre il discorso dei critici della pedagogia delle competenze.

5.1. La problematicità dell'assunzione di conoscenze e di modalità apprenditive dal mondo del digitale

Le competenze, al crocevia dell'incontro tra scuola e impresa, intercettano le esigenze della produzione informatica e digitale, che diventa una fonte di conoscenze, complementare alle risorse derivanti dal patrimonio culturale tradizionale, con l'offerta di informazioni nuove, vivaci, dilatate e maggiormente “accostate” ai mondi vitali di giovani ed adulti; da tale ambito conoscitivo-comunicativo provengono anche stimolanti modelli di operatività, per i docenti e per gli studenti; e, nel bene e nel male, favoriscono atteggiamenti, modi mentali, criteri di valutazione e di valorizzazione, che starà alla scuola questionare, sistemare, integrare, non subito demonizzare o trascurare.

In ogni senso l'interazione tra scuola e sistema della comunicazione sociale viene promossa nella formazione degli studenti e dei docenti come preziosa via di innovazione metodologica e dilatamento delle conoscenze. Peraltro, ciò non è senza problemi nella vita dei giovani²⁰ e per alcuni ne è assai discutibile la trasposizione meccanica in sede di didattica scolastica²¹.

5.2. Il rischio della intenzionalità e della “vision” economicistica

È pur vero che il punto di concentrazione critica rimane non solo la derivazione ma anche lo stretto legame che la pratica e la teoria pedagogica delle competenze continua ad avere con il mondo dell'impresa, e, per esso, con le grandi intenzionalità perseguite dal mondo economico nazionale, internazionale, a cui resterebbe sostanzialmente subordinata.

¹⁷ Cfr. M. Pellerey (2010), *Competenze. Conoscenze, Abilità, Atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli.

¹⁸ A. Carletti - A. Varani (2005) (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento.

¹⁹ Cfr. la vicenda del tema di storia alla maturità. Si veda il comunicato ministeriale, dopo la critica manifestata da studiosi, cultori, pedagogisti per la sua esclusione: <<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/maturita-cosa-cambia-torna-il-tema-di-storia-il-ministro-fioramonti-conoscere-il-passato-e-necessario-per-formare-la-liberta-critica>>. Interessante pedagogicamente la sua giustificazione: «conoscere il passato è necessario per formare la libertà critica».

²⁰ S. Greenfield (2016), *Mind change. Cambiamento mentale. Come le tecnologie digitali stanno lasciando un'impronta sui nostri cervelli*, tr. it. Giovanni Fioriti, Roma.

²¹ A. Angelucci (2019), *Tecnologia digitale a scuola: e se la vera sfida fosse tenerla fuori dalle aule?*, in «ROARS» del 04/01/2020, <<https://www.roars.it/online/redazione.roars@gmail.com>>.

In effetti le riforme della scuola degli ultimi 20 anni sono pezzi di riforma del mercato del lavoro, in Italia espresso in modo prevalente negli annuali DPEF, recepiti dalle annuali Leggi di bilancio dello Stato e delle Leggi finanziarie.

L'apprendimento di uno stile di istruzione basato e finalizzato all'acquisizione di competenze può essere considerato una indubbia modalità favorevole alla libera crescita personale, che, attraverso la acquisizione di conoscenze, abilità, capacità personali e relazionali, permetterebbe alle persone di potersi positivamente inserire nel mondo sociale e civile adulto e nei meccanismi della produzione sociale innovativa.

Ma non si può sottacere che per questa via di apprendimento e di formazione il sapere (il *know what*) rischia fortemente di venire ristretto ad un *know how* o ad un *know when*; il saper fare potrebbe venire "ossessionato" dalla prestazione efficace; il saper essere potrebbe venire totalmente subordinato al successo e all'immagine sociale che si intende acquisire; il saper vivere insieme con gli altri si esporrebbe ad essere vissuto all'interno di un regime di preminenza e di concorrenzialità "spietata", tra pari, assurgendo ad una sorta di selezione naturale a tutto favore di chi è maggiormente provvisto (non necessariamente "dotato"); mentre il mondo della interiorità, della spontaneità, della libera espressività, della gratuità e del dono sarebbero totalmente trascurati, quando non repressi rispetto agli "obbligati" obiettivi "sociali" dell'apprendimento e della formazione personale²².

5.3. *L'ideal tipo di studente e di uomo che ne scaturirebbe*

Altri disegnano scenari apocalittici sia come valutazione della prassi pedagogica nella sua realizzazione processuale sia nella sua finalizzazione ultima²³.

La realtà nel cui recinto si pretende di chiudere gli studenti sarebbe solo quella economica, produttivistica e consumistica che vuole tutti "soggetti di prestazione". Il mondo stesso del lavoro che viene prospettato non sarebbe quello in cui il soggetto agisce, bensì quello che impone la nuova e unica *forma mentis* secondo cui lavorare e produrre efficacemente.

Spazzate via dall'orizzonte mentale delle nuove generazioni il senso della memoria e della solidarietà storica ed ogni sogno di sviluppo sostenibile per tutti, gli unici processi di soggettivizzazione realizzati a scuola sarebbero solo quelli di carattere adattativo al mercato del lavoro, e, in quanto tali, spietatamente selettivi.

Ogni residuo valore d'uso della cultura e dei saperi critici, scomparirebbe dall'orizzonte dello sguardo intenzionale educativo, secondo cui l'accesso ai saperi implicava anche la critica dei saperi, la messa in discussione dell'esistente, la possibilità della scelta ideologica, che è sempre una scelta di campo, per i docenti e per gli studenti.

Alla centralità del pensare, viene sostituita la centralità dell'agire, ma in tal modo le competenze stesse personali verrebbero a declinarsi come un insieme di esecuzioni, di prestazioni, di pratiche, individuali e sociali, tutte orientate al lavoro e all'occupabilità, intesi come finalità fondamentali dell'istruzione; in aperta contraddizione ad una scuola che dovrebbe, invece, trovare i modi per aiutare gli studenti ad essere prima ancora che lavoratori, e persino prima che cittadini, persone: una scuola finalizzata ad apprendere a vivere una vita umanamente degna, e non all'omologazione funzionalistica al mercato²⁴.

²² Cfr. due classici in materia: M. Crahay (2006), *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, in «Revue Française de Pédagogie», 154, pp. 97-110; N. Hirtt (2009), *L'approche par compétences: une mystification pédagogique*, in «L'école démocratique», 39, pp. 1-34.

²³ Per quanto segue in questo paragrafo mi sono rifatto e ho sintetizzato i ragionamenti di: A. Angelucci, *La didattica per competenze: una "pedagogia capitalista" per addestrare a flessibilità e precarietà* (in «ROARS» del 26 marzo 2019, ripreso in <<https://www.roars.it/online/la-didattica-per-competenze-una-pedagogia-capitalista-per-addestrare-a-flessibilita-e-precarieta/>>).

²⁴ Cfr. E. Morin (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano.

Il mercato, generatore simbolico di ogni valore, farebbe confluire economia, ecologia, politica, sociologia, filosofia, pedagogia nella creazione di un nuovo tipo d'uomo-lavoratore costruito a scuola, "replicante", "adattabile" alle sempre nuove condizioni del mondo produttivo globalizzato, flessibile, fungibile, nomade e "senza fissa dimora", addestrato in un *Lifelong Learning*, ad accumulare competenze spendibili sul campo, per stare al livello della sopravvivenza economica, professionale, esistenziale o all'unico sogno considerato: quello dell'avanzamento di carriera e di maggiorazione dello stipendio²⁵.

Un concreto segno semaforico rosso sarebbe che in ambito scolastico la preoccupazione più urgente non sembra essere l'apprendimento per competenze, la stimolazione della motivazione all'apprendimento e al reale sviluppo di competenze valide, ma la valutazione, cioè la certificazione – selettiva – e la misurazione di esse, per studenti e docenti e la loro formazione²⁶. Si persegue il prodotto anziché il processo.

6. Punti di composizione e punti di frattura

Peraltro, sul problema teorico della bontà o pericolosità educativa della didattica per competenze e della sua imprescindibilità per la formazione e l'operare dei docenti e dei dirigenti scolastici, forse, è necessario cercare di essere più soffici da una parte e dall'altra, da parte dei fautori e da parte dei critici.

6.1. Punti di composizione

Come è stato scritto²⁷, i saperi possono essere considerati da due punti di vista che non sono per sé contraddittori, ma differenti e complementari: essi possono essere considerati e trattati come costituenti fondamentali di una adeguata coltivazione della persona umana, ma anche come componente essenziale delle risorse personali da valorizzare nell'affrontare le sfide dello studio, del lavoro, della vita: l'una non esclude l'altra nel processo di apprendimento.

Allo stesso modo forse è eccessivo contrapporre mondi personali e istanze esterne (persone, compiti, pratiche, discipline, organismi, istituzioni). Pur tra mezzo a tutte le difficoltà, carenze, contrasti, conflitti, lotte, si ha da ammettere che la vita personale avviene in una intima relazione /conversazione/dibattito/confronto serrato/lotta con il contesto culturale, sociale, economico e pratico in cui essa è inserita. Anche la promozione della conoscenza e la preparazione ad entrare nel mondo del lavoro non possono essere considerate necessariamente in contrapposizione allo sviluppo dei saperi, della cultura in generale e di una vita personale di "alta" qualità.

C'è da dire inoltre, che le competenze sono caratterizzate da tre dimensioni, la dimensione soggettiva, quella oggettiva, quella intersoggettiva: non si può pensare alle competenze disciplinari o a quelle trasversali se si ignora il soggetto che apprende e il processo di apprendimento; o se non si bada alla struttura delle discipline stesse nel loro impianto concettuale e generativo-transferale o,

²⁵ Riporto quasi alla lettera la conclusione dell'intervento di A. Angelucci, presentato a Officina dei Saperi Roma -16 marzo 2018, al Convegno: "Aprire le porte: creazione sociale e pedagogia del mercato. Per una scuola e una università inclusive, ecologiche e cooperative", in A. Angelucci (2018), *Contro le competenze*, in «ROARS» del 6 aprile 2018, <<https://www.roars.it/online/contro-le-competenze/>>.

²⁶ È interessante che la certificazione delle competenze è concertata tra il MIUR e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, producendo il Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze pubblicato in G.U. 25/1/2018 e il d.l.13/2013 in cui sono definite le Norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze a norma dell'art. 4 della legge 92/2012 (cioè la legge Fornero).

²⁷ M. Pellerey (2011), *L'approccio per competenze è un pericolo per l'educazione scolastica*, in «Scuola Democratica», Nuova Serie, 2, p. 50.

ancora, se si ignorano le esigenze delle situazioni e dei contesti pratici e culturali (e storici) nelle quali si opera.

6.2. *Ineludibili problematicità*

Ma dopo tutte queste considerazioni di carattere compositivo nella distinzione delle questioni e degli aspetti della realtà, sul terreno delle interconnessioni tra mercato e pedagogia delle competenze, rimane uno zoccolo duro ineludibilmente problematico.

Forse sarebbe opportuno un primo bilancio sugli effetti formativi derivati dalla pratica ormai ventennale della didattica per competenze: una sorta di “storia degli effetti”, seppure è vero che forse sarebbe da limitarsi all’ultimo decennio (cioè da quando la strategia didattica per competenze – già propugnata in documenti anteriori e praticata da operatori didattici di “avanguardia” – è diventata “ufficiale” con le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 4 settembre 2012²⁸, confortate con i modelli nazionali per la certificazione delle competenze (Decreto ministeriale, n. 742/ 2017).

Infatti sarebbe da verificare più globalmente la qualità educativa di tale modo di fare didattica: non solo nell’ordine dell’acquisizione di un modello di apprendimento efficiente ed efficace, spendibile in sede di occupazione lavorativa, ma a livello generale di persona formata ed integralmente sviluppata, anche e pure semplicemente in quanto lavoratore: in quanto, cioè, riesce a vivere questa dimensione in maniera dignitosamente integrata con l’essere cittadino e persona, componendo criticamente intellettualità, manualità, relazionalità, affettività, efficacia, personalità e cittadinanza.

Il dubbio che non tutto sia positivo viene da due serie di “fatti”, che non si possono nascondere.

La prima

La democratizzazione dei sistemi dell’istruzione e della formazione ha indubbiamente compiuto passi avanti negli ultimi anni, Ma l’esperienza comune, e non solo quella empiricamente controllata, mostrano che, per effetto della globalizzazione e della rivoluzione informatica e telematica, operativa e comunicativa (del sistema scolastico?), la forbice delle disegualianze formative si allarga da una parte verso un gruppo di *super-privilegiati*, a cui si verrebbe ad essere cooptati non tanto e non solo sulla base dei percorsi accademici o di scolarizzazione comune, ma per altre vie speciali, onerose, ma permesse alle famiglie danarose di appartenenza (o per rapporti di parentela di amicizia o per essere “figli d’arte”). A questa ristretta frazione sociale farebbe da controparte una stragrande maggioranza che soffre nella formazione la variegata disparità sociale connessa con le possibilità finanziarie familiari, con il grado di scolarizzazione dei genitori, con le ristrettezze del capitale sociale investito nella formazione, con la stessa situazione abitativo-ambientale e la cultura sociale che vi predomina.

È del tutto “innocente” la pratica didattica per competenze?

La seconda

Il lampeggiamento dell’autorealizzazione è fatto balenare a giovani e adulti, anche da parte di pedagogie cosiddette “progressiste”. Ma molti giovani che si affacciano sul mondo adulto (tra cui giovani docenti in condizione di un duro e indeterminato precariato) quanto riescono a godere di una formazione di più elevata qualità rispetto al passato? Per quanti non sembra esserci altro destino se

²⁸ Cfr ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, Le Monnier, Firenze, LXXXVIII, numero Speciale. Ad onor del vero le pagine iniziali del documento parlano di “Cultura, scuola, persona”, e si afferma che la scuola a da far fronte ad un nuovo scenario, ma tenendo ferma la centralità della persona, per una nuova cittadinanza e per un nuovo umanesimo (pp. 7-12). In questo quadro vengono quindi poste le stesse finalità generali, collegate allo sviluppo del paese e al quadro europeo di riferimento (p. 13 ss).

non quello di essere degli *Yes men*, degli “adeguati competenti” o – come accade per i più – collocati in *stand-by*, temporaneamente o per sempre, oppure messi da parte e confinati negli spazi subalterni di produzione e di economia o di status sociale: o peggio, ridotti a “scarti” dei processi produttivi? Al massimo, vengono fatti oggetto del vecchio e del nuovo *welfare* sociale e statale (ridiventato oggetto prioritario delle agende politiche partitiche in vista dell’accaparramento di voti da parte delle masse giovanili, specie subalterne), che però ha tutta l’aria di funzionare più che altro da “calmiere sociale” residuale.

6.3 Una dimensione “politica” dell’insegnamento?

Indubbiamente il problema non è solo e forse non principalmente pedagogico, ma socio-politico; non è solo e tanto a livello micro, ma piuttosto in molta parte a livello macro.

L’educazione non può far tutto. Ogni riforma educativa sta o risulta di poco senso se non è accompagnata e non si accompagna alla riforma economica, culturale, valoriale, etica.

I docenti non sono politici di professione, ma neppure neutri rispetto alle istanze di politiche umanistiche e solidali. Lo sono, a loro modo, aiutando e stimolando ad un cambiamento di cultura rispetto ai mutamenti e le innovazioni in atto; testimoniando la effettività di ipotesi di sogno-verità, di società buone e giuste, eque e solidali, in cui sia possibile essere e vivere, in ogni caso, da persone e non come manichini mossi da altri. Grazie al periodo della formazione, i soggetti individuali e collettivi possono “uscire dalla minorità”, vale a dire capaci di decisione di coraggio pensando con la propria testa, come voleva I. Kant²⁹. E in tal linea, allora, i docenti e i dirigenti scolastici diventano dei “politici”, nel significato alto del termine, vale a dire “costruttori di città”, impegnandosi in prima persona, contribuendo al formarsi di una pubblica opinione di qualità democratica e solidale; a educare alla cittadinanza attiva e responsabile; al formarsi del senso di una appartenenza civile, aperta agli orizzonti di mondialità e ai destini dell’umanità storica passata, presente e futura.

Educatori e educatrici, docenti e dirigenti scolastici sono, come tali, persone “schierate”: dalla parte dell’aiuto alla formazione di vite umanamente degne, libere responsabili, solidali e partecipative, costi il porre in secondo grado lo sviluppo economico sociale; e contestando, almeno per quanto è nelle proprie possibilità, un potere politico nazionale, internazionale e mondiale, di carattere supremaziale rispetto agli altri potentati e altre forme storiche di civiltà.

Oggi più che mai c’è da avere il coraggio delle scelte.

Fino a che punto si è capaci di scegliere – anzitutto per ciascuno/a e con quelli con cui si vive in diretta relazione – un modello di sviluppo dal volto umano, democratico, sobrio, solidale e non subire “il sottile fascino” del consumismo del mercato mondializzato neo-capitalistico? Fino a che punto si dà “aggio” ad una economia, ad una produzione, ad assetti materiali di produzione finalizzati allo sviluppo delle persone e delle libertà dei popoli e non a quelle invischiate nella “ri-produzione” e sviluppo di poteri dominativi e sottomissivi delle lobby anonime e finanziarie? Fino a che punto ci si pone o non ci si pone effettivamente, con il proprio potere, di qualsiasi genere esso sia (tra cui quello di insegnanti o dirigenti scolastici) dalla parte di un autorevole servizio allo sviluppo di umanità libere, di società giuste, di “kalos-agathos”, personali e comunitari, umanamente degni?

²⁹ All’inizio della sua *Risposta alla domanda: che cos’è l’Illuminismo?* (1784), I. Kant afferma: «L’Illuminismo è l’uscita dell’uomo dallo stato di minorità che egli deve imputare a sé stesso. *Minorità* è l’incapacità di servirsi del proprio intelletto senza la guida di un altro. *Imputabile* a sé stessi è questa minorità se la causa di essa non dipende da difetto di intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio di servirsi del proprio intelletto senza essere guidati da un altro. *Sapere aude!* Abbi il coraggio di servirti della *tua propria* intelligenza! - è dunque questo il motto dell’Illuminismo». Il testo è leggibile nella traduzione italiana on line, Istituto Italiano Edizioni Atlas di Bergamo. Una pubblicazione recente a stampa è I. Kant (2013), *Risposta alla domanda: che cos’è l’illuminismo?*, a cura di Matteo Bensi, postfazione di Alfonso M. Iacono, Edizioni ETS, Pisa.

Nel bilanciamento pragmatico di “guadagni e perdite” dell’agire umano in genere, e di quello formativo in particolare, dove si pone maggiormente il peso?

Conclusione non provvisoria

Più che mai il gioco ritorna agli insegnanti e dirigenti. Dipende da loro e dalla buona qualità della loro formazione professionale il non far strascinare la pedagogia delle competenze dietro al carro delle politiche della forza lavoro, tenendo dritto il timone nella direzione educativa. Da loro dipende in gran parte la riuscita dell’evento/processo dell’apprendimento competente secondo modalità attive e cooperative, globalmente di qualità “personalistica”. Infatti in esso gli insegnanti, più che dispensatori di saperi, diventano gli animatori, i tutor, gli stimolatori e gli organizzatori, insieme agli alunni, del tempo e della costruzione apprenditiva dei saperi, tra scuola ed extra-scuola, spesso in tempi e modi rovesciati, come vuole la strategia didattica della cosiddetta *flipped classroom*: a vantaggio dell’integralità “qualificata” della vita di studenti/alunni in carne ossa, con un nome e un cognome, prima ancora che della loro competenza lavorativa. Sono i docenti e i dirigenti scolastici che realizzano, per loro, la volontà della Repubblica, che intende:

rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale [e culturali, *n.d.a.*], che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese. (Cost. art. 3).

Almeno un po’!

Bibliografia

1. Documenti

Annali della Pubblica Istruzione (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, Le Monnier, Firenze, LXXXVIII, numero Speciale.

Documento sulle competenze di cittadinanza planetaria dell’Unesco, del 2016, in <<https://www.iclipunti.gov.it>>, Presentazione-Doc.-UNESCO.doc-1.pptx.

MIUR, *Piano per la formazione docenti 2016-2019*, in <http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf>.

Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione – ET 2020, in <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content>>.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006 / 962 / CE), Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea, 30/12/2006 in <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm>.

Raccomandazione del consiglio dell’Unione europea relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente – 22 maggio 2018.

WEF (2016), *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, Davos, in <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf>.

2. Saggi

- Ajello A.M. (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.
- Ajello A.M. (2019), *Piccoli equivoci sulle competenze* (intervista del 17/06/19) in <www.orizzontescuola.it/ajello-invalsi-non-si-insegna-per-competenze-ma-per-far-diventare-competenti/>.
- Angelucci A. (2018), *Contro le competenze*, in «ROARS» del 6 aprile 2018, <<https://www.roars.it/online/contro-le-competenze/>>.
- Angelucci A. (2019a), *La didattica per competenze: una “pedagogia capitalista” per addestrare alla flessibilità e precarietà* (in ROARS del 26 marzo 2019, ripreso in <<https://www.roars.it/online/la-didattica-per-competenze-una-pedagogia-capitalista-per-addestrare-a-flessibilita-e-precarieta/>>.
- Angelucci A. (2019b), *Tecnologia digitale a scuola: e se la vera sfida fosse tenerla fuori dalle aule?*, in «ROARS» del 04/01/2020, <<https://www.roars.it/online/redazione.roars@gmail.com>>.
- Benadusi L. - Molina S. (2018) (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna.
- Benetti G. - Casellato M. (2014), *Imparare per competenze. Principi, strategie, esperienze*, Loescher, Torino.
- Carletti A. - Varani A. (2005) (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento.
- Crahay M. (2006), *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, in «Revue Française de Pédagogie», 154, pp. 97-110.
- Gentili C. (2013), *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano.
- Greenfield S. (2016), *Mind change. Cambiamento mentale. Come le tecnologie digitali stanno lasciando un'impronta sui nostri cervelli*, tr. it. Giovanni Fioriti, Roma.
- Hirtt N. (2009), *L'approche par compétences: une mystification pédagogique*, in «L'école démocratique», 39, pp. 1-34.
- Kant I. (1784), *Risposta alla domanda: che cos'è l'Illuminismo?*, tr. it. on line, Istituto italiano Edizioni Atlas, Bergamo. Una pubblicazione recente a stampa è: I. Kant (2013), *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?*, a cura di Matteo Bensi, postfazione di Alfonso M. Iacono, Edizioni ETS, Pisa.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, ETAS, Milano.
- Pellerey M. (2010), *Competenze. Conoscenze, Abilità, Atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli.
- Pellerey M. (2011), *L'approccio per competenze è un pericolo per l'educazione scolastica*, in «Scuola Democratica», Nuova Serie, 2, pp. 37-54.
- Perrenoud P. (2004), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, tr. it. Anicia, Roma.