

Lucio Guasti

Saperi e competenze

I capisaldi trainanti del nuovo sistema formativo

Il tema che mi è stato assegnato: “saperi e competenze” rappresenta il perno della trasformazione del sistema formativo di questi anni. Non si può non partire dalla problematicità dei dati, in modo particolare per l’uso del concetto di competenza, che va affrontato perché senza questa consapevolezza credo che difficilmente si possa operare con una certa tranquillità o certezza sul piano didattico.

Prima di entrare nello specifico, vediamo di cogliere il motivo delle trasformazioni in atto. I documenti inerenti la tematica sono soprattutto quelli ufficiali. Il punto di riferimento a me pare sia ancora il cosiddetto libro bianco su istruzione e formazione “Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva” della Commissione Europea, pubblicato a metà degli anni '90, che non ha ancora esaurito la sua capacità di propulsione, in quanto rappresenta l’orientamento adottato dall’Unione Europea. Il Libro Bianco individuava alcuni parametri che chiamava i capisaldi trainanti del nuovo sistema formativo.

Il primo è la *società dell’informazione* che comporta la distinzione tra informazione e conoscenza. L’informazione è un aspetto particolare della vita sociale e culturale di un Paese, la conoscenza viene distinta come livello più elevato rispetto all’informazione. Avere conoscenza di un problema non è l’essere informati relativamente ad esso.

Questo è importante perché alcuni stati, come la Francia, adotteranno nei loro programmi il termine informazione proponendo metodologicamente il concetto “trattamento dell’informazione”: imparare dal punto di vista scolastico a trattare l’informazione. Non è importante avere tante informazioni, l’importante è imparare a trattare le informazioni, sul versante metodologico ciò comporta un approccio migliore alla modalità di intellettualizzazione, e quindi di conoscenza.

Questo traguardo credo che sia ancora un punto interrogativo.

Non risulta che questa distinzione abbia avuto particolare diffusione.

Credo che il problema possa essere riaffrontato anche stabilendo nuovi rapporti col mondo dell’informazione, mondo che si è ormai dato una sua rete, una sua organizzazione ed è prevalentemente esterno alla scuola. La scuola, perso il primato dell’informazione, deve acquistare un primato “formativo” sulle modalità di trattamento; la formazione si colloca ad un livello superiore rispetto l’istruzione stessa, ne è la condizione sia per l’informazione sia per l’istruzione. L’istruzione è una modalità attraverso la quale la conoscenza ha la possibilità

di essere acquisita, secondo modalità metodologiche e strutturali che sono proprie della cultura e dell'apprendimento. C'è un orientamento verso una nuova modalità di trattare i dati rispetto alla situazione tradizionale.

La seconda voce è **mondializzazione**; il documento europeo non definisce il processo in corso globalizzazione, termine legato al sistema economico, lo chiama mondializzazione, perché tradizionalmente è legata al livello culturale dei rapporti, ormai generali. Il termine mondializzazione dovrebbe essere utilizzato preferibilmente nei sistemi formativi. La mondializzazione pone problemi rilevanti al sistema formativo perché l'ottica con cui si costruiscono "i nuovi programmi", "i nuovi orientamenti", non è nazionalista, ma è mondialistica, oppure è l'ottica di una generalizzazione molto più marcata rispetto a quella precedente: il passaggio è da una situazione nazionale ad una situazione europea, da una situazione europea ad una situazione mondiale.

Ci sono molti elementi che si intrecciano tra queste due situazioni: l'informazione accentua molti processi di mondializzazione. Ci sono sistemi informativi che sono più attenti ai processi di mondializzazione, ci sono sistemi nazionali che sono più attenti ai processi di nazionalizzazione, ai processi culturali interni di una nazione. Se si guarda qualche trasmissione, ad esempio della BBC dei Paesi anglosassoni, si ha l'impressione di un'attenzione maggiore ai processi di mondializzazione, rispetto a quello che avviene in altri continenti. Nel nostro Paese si ha più l'impressione di un'attenzione ai processi interni di organizzazione della vita sociale e civile.

Il terzo punto importante del documento è relativo alla **civiltà scientifica e tecnica**. È una sottolineatura molto importante, perché oggi vediamo il processo di "tecnologizzazione della cultura" come un processo alle volte un po' sospetto, in quanto si contrappone, o sembra contrapporsi, a una formazione di carattere umanistico. In realtà così non dovrebbe essere, ci dovrebbe essere un'integrazione. Il concetto di tecnica è considerato neutrale, ma riduttivo rispetto a quello di formazione; tecnologia è un concetto più ampio, ma va sottomesso alla personalizzazione, all'idea generale della formazione. Il concetto di scienza diventa essenziale per la formazione del soggetto. Ma siccome la scienza trascina con sé tecnologia e tecnica, il problema diventa unico: è difficile scindere scienza da tecnologia e da tecnica, altrimenti sembra diventare una formula di filosofia della scienza, piuttosto che una formula di applicazione alla realtà di dati o di teorie di riferimento. Questo terzo punto è particolarmente importante perché, come sottolinea il documento, oggi la scienza investe di particolari interrogativi la stessa morale, perciò il tema dell'etica viene richiamato come fondamentale per la mondializzazione, per la nuova scuola, perché ci sono degli interrogativi che vengono

sollevati dalla stessa scienza rispetto al modo tradizionale con cui l'etica guardava i comportamenti dei soggetti e le produzioni di carattere scientifico.

Il tema diventa particolarmente importante perché, nel documento, si collega anche ad un altro concetto: il rapporto tra scienza e democrazia, non solo tra scienza e tecnica. La democrazia non può essere capita oggi senza gli elementi di carattere scientifico a disposizione. È rilevante, per il sistema scolastico e formativo, considerare la scienza non come un sottoprodotto della cultura, ma come un prodotto essenziale e, nello stesso tempo, vedere i nuovi collegamenti che la scienza stabilisce sia con l'organizzazione delle democrazie, sia con l'organizzazione dei comportamenti. C'è uno spostamento generale rispetto al passato.

Dopo questi tre criteri generali di trasformazione, il documento indica alcuni parametri essenziali per lo sviluppo tra cui la necessità di prendere in considerazione un'idea diversa di cultura generale.

Una nuova cultura generale

Che cosa vuol dire l'espressione "i soggetti devono uscire formati dalla scuola, devono avere una cultura generale?". Il documento individua alcuni punti che dovrebbero caratterizzare questa nuova cultura generale. Il primo sembra il più importante, forse è anche il più nuovo: *cogliere il significato* delle cose, attribuire una forma particolare di attenzione all'idea di significato, qual è il significato delle cose. Noi siamo abituati a lavorare sulla concettualizzazione: che cos'è questo, che cos'è quest'altro. A questo si sostituisce o si aggiunge un livello di significatività. Il che vuol dire: "Si studia tutta la scienza? No, ma sapere qual è il significato della scienza per l'uomo contemporaneo è un elemento determinante per la formazione generale, mentre non lo è conoscere tutto quello che la scienza produce."

La scuola non è più in grado di insegnare tutto quello che la cultura contemporanea produce nei diversi settori. Questo influisce sulla riorganizzazione del sistema formativo. La scuola alle volte esprime questo concetto con i contenuti essenziali, le strutture essenziali, i livelli essenziali delle prestazioni; c'è bisogno di arrivare all'essenzialità, ad alcuni elementi fondativi e molto semplici, che possono costituire qualcosa di certo per un'attività formativa e fondativa. Il problema del significato diventa oggi determinante.

Il significato della matematica per l'umanizzazione: è una bella domanda, se non si pone c'è il rischio implicitamente che la matematica diventi una tecnica di organizzazione di abilità e si perda il senso che ha per l'uomo la costruzione di una mentalità matematica. La matematica è un valore, perdere il suo significato nel mondo contemporaneo significa perdere un valore. Questa sembra la traduzione comportamentale di questo primo punto, sul quale occorrerebbe

fermarsi, la scuola dovrebbe porsi qualche interrogativo maggiore rispetto al passato, per cercare di capire come si può costruire un insegnamento significativo.

Il secondo elemento (per la verità sono due) che caratterizza l'orientamento per la formazione di una cultura generale è quello della *comprensione* e della *creatività*. Capire le cose, comprendere, dice testualmente il documento, la capacità di analizzare il modo in cui le cose si costruiscono e si disfano. C'è bisogno di capire attraverso la ricomposizione, attraverso la ristrutturazione di un oggetto. È una forma, per così dire "euristica" del comportamento conoscitivo, tale che un oggetto non venga dato come acquisito, ma venga scomposto e ricomposto per capirne gli elementi costruttivi che lo qualificano. La creatività è legata a questo tipo di comprensione, comprendere vuol dire in qualche modo introdurre (dipende anche dalle filosofie di riferimento) gli elementi valoriali e concettuali che vengono acquisiti, all'interno della propria personalità.

Io ho un mondo, aggiungo qualche cosa e lo comprendo, metto dentro questo qualcosa che mi trasforma in un qualche modo la situazione che vivo. Posso anche non comprenderlo, nel senso di tenere a distanza qualche cosa, qualche idea che ho a disposizione; non la inserisco nel mio comportamento o prima di inserirla aspetto che magari si chiarisca, che diventi più comprensiva rispetto a una memorizzazione, a una pura informazione o a una conoscenza anche se strutturata. Il problema dell'introdurre elementi di comprensione diventa particolarmente utile e ricco se legato alla creatività. La creatività fa riferimento alla ricchezza dell'invenzione, all'imparare ad innovare, per innovare occorre uno spirito creativo: saper modificare le cose che si sono in qualche modo standardizzate o fossilizzate o che funzionano, ma non sono più adatte alla società del futuro.

Potremmo dire che una buona scuola che produce buoni risultati non ha bisogno di cambiamento, in realtà potrebbe averne in vista della ristrutturazione sociale. La società sta cambiando, anche una scuola che ha funzionato bene potrebbe avere bisogno di un riadattamento o di una innovazione rispetto al cambiamento, se lo ritiene opportuno. Il sistema scolastico dovrebbe imparare ad acquisire questo tipo di valutazione. Non è un sistema dipendente costantemente dalla società e dall'evoluzione sociale, ci sono aspetti di carattere sociale che il sistema formativo fa bene a non introiettare, bisogna che faccia un'opera di selezione. Il problema è chi fa quest'opera di selezione, se è necessario.

C'è un terzo punto riguardante questa cultura generale particolarmente nuovo e decisivo: la *valutazione della decisione*. Una cultura generale si costruisce imparando a valutare. È evidente che il concetto di valutazione, che ha a che fare anche con la valutazione delle competenze e dei saperi, riguarda tutti i soggetti e soprattutto quelli che sono nella condizione di apprendere. Per la verità sono loro che devono imparare a valutare. L'insegnante farà il suo

mestiere, ma ciò che è importante dal punto di vista formativo è che i singoli soggetti imparino a valutare. La valutazione è importante non perché ci sia una conformità assoluta tra *assessment* e verifica di una competenza specifica; questo riscontro informativo è utile ma non è la valutazione. La valutazione vera, la valutazione formativa è quella che fa il soggetto quando, di fronte alle sue abilità, a un progetto è capace di esprimere un orientamento, un apprezzamento, un'idea che in qualche modo sia un'idea valutativa. Di fronte alla società, all'esistenza di un soggetto, la scuola ha un compito di mediazione importante se mette i soggetti nella condizione di imparare a valutare. Muta il concetto di valutazione in questo orientamento.

Legata alla valutazione è la capacità decisionale; essa è un elemento strutturale della personalità di un soggetto, senza non si possono fare scelte, non ci si può orientare in modo personale e individuale nell'ambito della cultura o semplicemente dell'esistenza sociale. Una decisione bisogna saperla prendere e usare. Come la scuola mette il soggetto nelle condizione di operare scelte decisionali, dove interviene la decisione del soggetto? La scuola facilita l'orientamento alla decisione? Sarebbe una verifica importante da fare, per capire se nella realtà la formazione sta facilitando processi di decisione, di scelta personale. In questa prospettiva la decisione, la valutazione, sono elementi formativi di una cultura generale. Il concetto non corrisponde a quello che abbiamo ereditato, che aveva a che fare con una serie di contenuti seppur qualificanti: bisognava sapere tanto di storia, un po' di geografia, tanto di filosofia, un po' di matematica; questi erano elementi di cultura generale. Per cultura generale si intende una struttura mentale formata e in grado di affrontare tutte queste questioni; c'è uno spostamento sui livelli mentali e personali del soggetto rispetto ad una specificazione di contenuti che venivano proposti come condizione fondamentale per una cultura generale. Chi proveniva dal liceo classico aveva una cultura generale, chi proveniva da un istituto tecnico ne aveva mezza.

L'idea di cultura generale è più formale, però significativa per le scelte che compie. Imparare a valutare, ad esempio, è un elemento valoriale. Poi bisogna dire cosa devo valutare. Avere una capacità creativa è un elemento formidabile di sviluppo per il soggetto, una "incentivazione didattica" per formare le migliori capacità per l'innovazione, per il cambiamento, non solo sul piano sociale, ma soprattutto sul piano individuale. Saper capire qual è la strada per modificare i comportamenti, per arrivare a migliorare le proprie prestazioni, trovare piccoli *escamotages* quasi metodologici per migliorare certe capacità personali, credo che possa essere una via per arrivare a un concetto di cultura generale che deve mediare alcuni contenuti con alcune strutture o capacità personali che acquistano aspetto valoriale. Quindi i valori non sono soltanto nella disciplina, sono scelte che vengono fatte, che

assegnano ad alcune capacità, ad alcune categorie mentali, ad alcuni processi mentali una qualità particolare, la cui assenza determina una diminuzione di cultura generale e di formazione.

Il passaggio è storico e importante. Bisogna modificare i comportamenti. Una dichiarazione della “Gaudium et spes” parlava della necessità di un nuovo umanesimo. Credo che bisogna introdurre l’idea di un nuovo umanesimo, perché quello tradizionale ha avuto storicamente un suo valore, ma non è riproponibile in termini meccanici alla situazione contemporanea. Siamo in una nuova cultura, una nuova visione dell’uomo, occorre un nuovo umanesimo, il punto è delicato, ma importante. Credo che d’ora in avanti le riforme non dovrebbero ripetere lo schema tradizionale che pensa di risolvere i problemi attraverso una legge, ma dovrebbero semplicemente costruire alcuni orientamenti di carattere generale, definire delle finalità e creare le condizioni perché questo possa avvenire, senza entrare nel merito delle modalità con cui questi aspetti devono essere applicati al sistema formativo. Credo che il sistema formativo debba avere ormai una sua autonomia di produzione, data la complessità della situazione in cui siamo. È diventato talmente complesso che tutte le volte che vogliamo definire con un’articolazione normativa questa complessità di contenuti ci troviamo di fronte ad un’asimmetria tra le indicazioni normative, la qualità e l’articolazione dei contenuti.

Il concetto di competenza

Viviamo in una società culturalmente complessa ed è facilmente constatabile. Cercherò di dimostrare che è effettivamente nelle applicazioni che la scuola sta affrontando, che non riesce complessivamente a definire proprio perché i termini che usa non sono univoci ma propri di una società complessa, che li usa in situazioni diversificate, in modi diversificati. Bisogna che in qualche modo il sistema formativo stesso trovi le modalità e le convenzioni necessarie per mediare le situazioni interne, lo sviluppo culturale interno.

Tutte le volte che c’è una richiesta del sistema di trovare le soluzioni al di fuori (ad esempio nelle indicazioni del sistema politico o economico), si può vedere facilmente la difficoltà di trasferire dei dati esterni al sistema formativo. Il concetto di competenza è un caso tipico di questa difficoltà; possiamo vedere come è diventato un problema per la scuola più di quanto non lo sia per il mondo del lavoro. Il concetto di competenza nel sistema economico è un concetto sufficientemente chiaro; diventa un concetto complesso, articolato, difficile da gestire all’interno del “sistema tradizionale di istruzione” che dovrebbe trasformarsi in sistema formativo. Ritengo che il modo con cui il sistema di istruzione lo sta acquisendo non corrisponda, non possa corrispondere completamente all’idea che il sistema economico ha. Nel documento della Commissione Europea citato si parla di riconoscimento delle competenze, ma non è un concetto prioritario per il sistema formativo. È all’interno delle

coordinate prima riferite che si esplicita la possibilità della trattazione delle competenze, cioè un maggiore avvicinamento tra teoria e pratica, un maggiore avvicinamento tra sistema economico e sistema di istruzione, un maggior controllo del concetto di abilità, un maggior controllo del concetto di azione. Si tratta di un orientamento più determinato verso gli aspetti operativi di quanto prima non ci fosse. Tutto questo deve essere studiato attentamente; la tradizione formativa della scuola italiana, per quanto riguarda i livelli di base, è di tipo generale, mentre per quanto riguarda i livelli secondari è quantitativamente maggioritaria la cultura di tipo tecnico e professionale anche se c'è la convinzione che la cultura classica sia la cultura del nostro Paese. La licealizzazione a cui si vuole portare le scuole è problematica perché preventivamente non c'è stato un dibattito culturale su cultura classica e scienza, su cultura classica e tecnologia, su cultura umanistica e tecnica, su cultura umanistica e tecnologia in modo da ripensare il disegno; si ha invece l'impressione che si siano razionalizzati i comportamenti tradizionali. Credo che storicamente il problema dovesse essere posto prima in termini di revisione dei parametri culturali, del loro adeguamento ad alcuni aspetti istituzionali, ma non necessariamente riprodurre lo schema legato alla tradizione.

Siamo di fronte ad un passaggio interessante, abbastanza complesso, che richiede che la scuola cresca in termini di importanza e di autoimportanza, abbia una maggiore consapevolezza del proprio valore culturale, perché questo oggi è un elemento essenziale ed indispensabile per il suo sviluppo. Io credo che non possa esserci nessuna riforma in assenza di una presa di coscienza della scuola dei termini della cultura contemporanea e di saperli gestire in progetti di apprendimento. Se la scuola non assume questa operazione come propria responsabilità, a me pare che nessuna riforma legislativa possa, se non indica questa strada, porne una adeguata. Occorre oggi cominciare a pensare ad una trasformazione dei parametri culturali che hanno cambiato la scuola. Si è tentato di modificarne il comportamento introducendo il concetto di competenza come criterio generale di revisione dell'orientamento scolastico. Si riteneva che la scuola fosse troppo astratta nei suoi contenuti, troppo distante dalla situazione esistenziale dei soggetti; perciò si è pensato di produrre un nuovo criterio che, intorno al concetto di competenza, potesse determinare un cambiamento in atto. Il concetto di sapere, che è contestuale all'idea di competenza, sostituisce il concetto di discipline, con l'idea di potere dare una possibilità costruttiva nuova rispetto all'organizzazione dei contenuti.

Una domanda cruciale potrebbe essere: "Le competenze sono criterio di selezione dei contenuti?". L'aver introdotto un parametro di carattere generale come quello delle competenze, inteso come capacità di trasformazione dei comportamenti, pone all'inizio

questo interrogativo radicale: il concetto di competenza sarà capace di essere criterio di selezione dei contenuti? Non si ha l'impressione che questo sia avvenuto, né che sia stato posto. Il concetto di competenza è stato prevalentemente posto in termini di visione conclusiva di un processo, cioè in termini di valutazione, di verifica. Il concetto di competenza si è collegato immediatamente al concetto di verifica, inteso come verifica, in modo preciso e determinato, delle competenze di ogni tipo di apprendimento. Questo slittamento (di per sé improprio che andrebbe ripensato) è prevalente sulla verifica delle competenze che preoccupa la scuola.

Il termine sapere è nato in sede internazionale, quando si è voluto dare un disegno diverso e più integrato a tutte le conoscenze necessarie per un soggetto, indipendentemente dalle loro provenienze strettamente disciplinari.

Quando si è detto 'organizziamo un sapere essenziale rispetto alle competenze', bisognava anche pensare ad una ristrutturazione complessiva del modo di arrivare a definire queste competenze, questi saperi. Il problema non è stato posto in questo modo. Guardiamo al passato. Nella riforma della scuola media unica erano due i criteri principali di trasformazione: l'orientamento e l'individualizzazione che dovevano ricalibrare tutte le attività interne della scuola. Ancora oggi la scelta a 13-14 anni resta un problema radicale. L'idea dell'orientamento come dinamica ordinaria della vita scolastica non ha attecchito, si è inserito esternamente con le agenzie che nella scuola con gli esperti svolgono un'attività orientativa. Questo slittamento dei criteri generali ha consentito di conservare la struttura della scuola media così come era e di farla continuare senza un assorbimento profondo degli elementi innovativi. Tanto è vero che oggi si introduce il concetto di orientamento nell'idea di portfolio, quando il concetto di orientamento non era una parte del sapere, ma era la totalità e il criterio generale.

Credo che il problema della competenza possa essere costruito su tre livelli: il tema del mondo del lavoro, da cui proviene, che si è accorto che non è sufficiente la capacità tecnica o la specializzazione tecnica, mentre è determinante ciò che è più strutturale e continuo; la capacità mentale, l'abilità generale della mente; una capacità generale rispetto ad alcune conoscenze fondamentali.

Il mondo del lavoro non ha precisato tantissimo, ha dato un orientamento, cioè si distingue fra un livello tecnico già definito, (che per la verità rimane un po' indietro rispetto alla evoluzione della tecnologia della società) e una mente ben fatta. La dichiarazione pone un cambiamento di comportamenti, una difficoltà rispetto alla tradizione, un obiettivo di valore rispetto a quello che si potrebbe fare per il futuro.

Questa richiesta deve essere calibrata non sul livello classico delle conoscenze (l'abilità mentale del soggetto, le sue capacità hanno a che fare con una cultura storico-filosofica o anche storico-artistica, legata ad una modalità espressiva), bensì su un concetto basato su quello di azione, che diventa prevalente per la costruzione delle conoscenze.

La base epistemologica di questo nuovo orientamento è l'idea di azione, il concetto di agire; il verbo agire diventa determinante, il concetto di azione è fondamentale, questa richiesta ha nella conoscenza un elemento interno dell'azione stessa. Sarebbe come dire che la conoscenza era la condizione prima di ogni azione, la scuola era centrata sulle conoscenze, il lavoro era centrato sull'agire; dal punto di vista della costruzione mentale, invece, l'agire diventa una modalità costruttiva delle stesse conoscenze. Un problema non indifferente, la tradizione filosofica europea ha lavorato su questo a lungo, vedremo che anche questa modalità produce qualche problema per il sistema, credo che non vada presa in senso assoluto, va capita, altrimenti il concetto di competenza non può essere realizzato. Bisogna passare ad azioni che siano visibili, concrete, a cui i soggetti possano partecipare. Un aumento di tensione legato alla comunicazione conoscitiva non corrisponde esattamente a questo orientamento che vorrebbe calibrare la propria attività, le proprie azioni su una maggiore consapevolezza della costruttività e delle conseguenze che queste azioni possono avere.

Competenza e scuola

Siamo di fronte ad alcuni problemi che devono essere superati, che potrei sintetizzare in questo modo.

Primo. Perché la scuola possa affrontare bene questa sfida culturale occorre che abbia una sua forte autonomia professionale e didattica; su quest'ultimo piano l'autonomia deve essere concreta perché deve misurare ciò che l'apprendimento riesce a fare in termini di appropriazione della propria mente e dei livelli culturali. La scuola è l'unico luogo dove sistematicamente si possono fare queste osservazioni, perciò i modi con cui costruisce il suo sapere dovrebbero essere i modi con cui la scuola normalmente lavora.

Secondo. C'è un problema di contenuti, siamo di fronte alla complessità, Morin ha tradotto bene il fenomeno contemporaneo, la semplificazione è negativa, bisogna stare molto attenti ai processi di semplificazione.

Dominare la complessità è diventato un elemento importante per la formazione, richiede evidentemente un approccio culturale diverso. Siamo di fronte all'idea di plurale, alla pluralità dei valori e non soltanto delle tecniche di apprendimento, siamo di fronte ad una società molto articolata, tendenzialmente molto dinamica, relazionale che, potremmo dire, richiede una visione sistemica del proprio vivere, del proprio organizzarsi. La teoria dei sistemi, con alcuni limiti di carattere epistemologico che i filosofi e soprattutto gli epistemologi della scienza

riconoscono, resta comunque una teoria significativa, a cui oggi si fa in gran parte riferimento. Perciò, il problema di una visione sistemica, relazionale tra le parti, basata sull'equilibrio dei sistemi e dei sottosistemi, pare sia una visione comunque accettata, migliore e più adatta alla cultura contemporanea.

Terzo. Il concetto di competenza deve essere collegato necessariamente al problema degli standard di contenuto. Credo che la scuola oggi sia in difficoltà perché non ha un punto di riferimento generale intorno al quale costruire il rapporto tra esiti di apprendimento e disegno generale. Quello che si dice oggi è che si fa uno standard di apprendimento legato al soggetto singolo. Questo non funziona assolutamente, non ha proprio senso dal punto di vista generale (la teoria degli standard è molto articolata e molto diffusa), perché si è riconosciuto e si è visto che il concetto di competenza, in assenza di una visione organica degli standard di contenuto, non degli standard generali, difficilmente può reggere, perché in una visione relazionale non si dà un valore assoluto alla verifica, si dà un valore in relazione a una posizione che si ha in un quadro dato, anche se continuamente rielaborato in vista del prodotto culturale che deve uscire dalla scuola. In assenza degli standard di contenuto, in assenza di una visione completa viene a mancare un pezzo; senza, le scuole cominciano a dire: verifichiamo tutto questo, ma il nostro punto di riferimento qual è?

È proprio mancata la visione complessiva del sistema, c'è una visione deduttiva: dal PECUP agli obiettivi generali agli obiettivi specifici, dagli obiettivi specifici agli obiettivi formativi. Questa è una visione discendente, di carattere deduttivo, che non ha corrispondente nell'ambito di una visione sistemica. È un tema molto interessante, richiede un maggiore approfondimento, la scuola di questi aspetti ha una visione assai parziale, non li ha mai affrontati in quanto problema. Si deve ulteriormente considerare il rapporto tra competenze e criterio e paradigma, tra competenze e pluralità disciplinari, tra competenze e significati. Un versante è quello delle competenze come criterio, paradigma, valore, che dovrebbe essere introdotto nelle scuole, l'altro versante è quello delle competenze come possesso di una prestazione, di quelle finali che devono illustrare la conclusione di un percorso. Il tentativo generale è quello di creare un sistema che consideri le competenze come un criterio, un nuovo paradigma di valore generale, finalizzato a creare una percezione culturale diversa tra prestazioni e concettualizzazioni, tra idee e pratica, tra sistema del lavoro e sistema dell'istruzione. C'è questo orientamento contemporaneo di una certa dipendenza, o trasferimento di linguaggio, soprattutto dal mondo dell'economia, più che da quello del lavoro, in chiave di termini utili per il sistema formativo.

Quanto detto prima è un po' questo. Se prendiamo il concetto di prestazione, ad esempio, vuol dire che per la matematica e le scienze bisogna avere sempre delle prestazioni di tipo

laboratoriale e che tutto si svolge in laboratorio? Per alcune altre materie, ad esempio le educazioni, la religione, l'educazione all'affettività, c'è sempre bisogno di una verifica prestazionale? Questo è un problema, pensate all'educazione alla sessualità. La risposta è sì, se il concetto di prestazione diventa un concetto generale e vincolante è evidente che pone una serie di interrogativi non da poco per l'organizzazione scolastica e per la formazione. Le educazioni che vengono introdotte attraverso il concetto di prestazione andavano analizzate preventivamente. Un concetto che viene considerato risolutivo di tutti i problemi e deve essere applicato a tutte le situazioni, quando viene introdotto nell'ambito di un sistema formativo genera una specie di sconforto istituzionale perché ci si rende conto della complessità del problema. Per alcune cose funziona molto bene, per altre invece pone degli interrogativi. Questo per la scienza contemporanea è assolutamente normale, mentre nella scienza scolastica, abituata più a delle prescrittività didattiche generali, fa fatica ad essere assunto, perché non c'è una riflessività interna che imponga questo tipo di condizione prima che avvengano i fatti. Allora la scuola tendenzialmente prende una norma e tenta di applicarla. Questo è un errore di carattere strategico, rispetto alla cultura contemporanea. La scuola si trova nella condizione di avere alcuni termini di riferimento, che deve imparare semplicemente a tradurre in comportamenti; ciò è contrario alla visione culturale, legata alla formazione, che richiede invece che i soggetti costruiscano il proprio percorso formativo all'interno di un sistema. Bisogna modificare la percezione culturale e i comportamenti.

Le competenze legate alla pluralità delle discipline sollevano un altro problema: le competenze riguardanti le diverse discipline devono avere lo stesso comportamento? Il contenuto specifico di una disciplina non determina qualche modalità diversa, qualche approccio diverso? Le competenze in matematica sono le stesse, con le stesse modalità di verifica, rispetto, ad esempio, alle competenze delle scienze sperimentali o di lingua italiana? Il problema è se si devono avere necessariamente le stesse modalità di verifica e di risultato o se invece non occorra una revisione particolare di comportamenti adatti alla verifica della competenza rispetto a quello specifico contenuto. Una generalizzazione delle forme di verifica, ad esempio, un'uguaglianza delle forme di verifica rispetto ai diversi contenuti che tendono a misurare le competenze potrebbe essere un nuovo grande traguardo. Le competenze in musica si verificano suonando uno strumento o invece non è indispensabile? Perché se la musica è un elemento fondamentale che deve passare attraverso l'uso di uno strumento, allora la verifica deve essere fatta sul suo uso. Però il concetto di competenza richiede che non solo venga fatta una verifica con l'uso dello strumento, ma che questo venga utilizzato in sede sociale, esperienziale, perché la competenza vera non si dimostra concretamente in sede

formativa, all'interno di un'istituzione dove c'è sempre un elemento preparatorio, ma si dimostra in termini di esperienza reale, di situazione reale.

Siccome la scuola non è completamente una situazione reale, si ritiene che ci debba essere un'integrazione dall'esterno.

Facciamo un esempio per capire questa tripartizione.

Riporto un caso reale. Uno studente di una scuola secondaria viene interrogato, il professore di filosofia gli chiede di parlare del metodo induttivo, lo sa spiegare bene. Per l'insegnante può essere sufficiente. Questa è una concettualizzazione o una competenza? Ecco, questa è una concettualizzazione. Secondo livello: l'insegnante chiede allo studente di dimostrare, attraverso una serie di oggetti presenti nella classe di vario tipo e di varia natura, la sua capacità di avere capito il metodo induttivo, gli si chiede di sviluppare un'induzione. È una seconda modalità che verifica la capacità operativa del modello concettuale, ma siamo ancora in una situazione simulata, di preparazione, perché pur essendo realtà, non è tutta la realtà, la realtà esistenziale del soggetto si esplica nella scuola e al di fuori della scuola. Quando è al di fuori della scuola, nel mondo lavorativo o in un'attività diversa da quella strettamente scolastica, lo stesso soggetto deve dimostrare che è capace di indurre, non solo con l'esempio, ma con tutti gli elementi che incontra nella realtà. È un terzo livello di comprensione dell'induzione, che è il vero livello della competenza dimostrata, perché il soggetto finalmente, in una situazione reale ed esistenziale, dimostra di sapere utilizzare il metodo, ha i concetti, ha acquisito la procedura tecnica, l'abilità necessaria per costruire il concetto, e nello stesso tempo risolve un problema in una situazione reale. Questo è un livello di competenza descrivibile in termini propri. Chi lo descrive? Se lo studente, il ragazzo, in una situazione reale, ha un buon livello di auto consapevolezza e di valutazione, è in grado di dire "Io ho fatto queste operazioni". Se invece è un altro che lo vede all'opera, dirà che è stato capace di fare una determinata operazione, quindi può descrivere la competenza di quel soggetto dimostrata in una situazione. Qual è la situazione? È la prestazione che il soggetto in quel momento ha realizzato in quel contesto, cioè si è vista un'azione in cui il soggetto ha fatto queste operazioni.

Il problema del controllo si risolve nell'autocontrollo (se il risultato è buono si vede) o si risolve nell'analisi della concettualizzazione, della soluzione di un problema (si capiscono le modalità con cui il soggetto ha realizzato la sua induzione)? Si pone un altro problema: non tutti i soggetti probabilmente hanno la stessa abilità induttiva. Ci possono essere soggetti più capaci di altri, rimane il problema del livello della competenza, anche quando la si dimostra, questo è un problema che resta, che io chiamo intensità della competenza. Ci possono essere

quindi livelli diversi di competenza pure all'interno di una stessa modalità di prestazione: pensiamo ad esempio all'attività di un chirurgo.

Competenza, lavoro e formazione

Il passaggio dalla competenza del mondo del lavoro alla competenza legata alla formazione è ben rappresentato dal Cedefop (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale) che nel 2002 diede questa definizione: *competenza (competence) è la capacità di applicare sapere, saper fare, abilità in una situazione lavorativa stabile o in trasformazione*. Le caratteristiche da cui è partito il concetto di competenza sono ben individuate: capacità di applicare il sapere. Io ho un sapere, ma occorre la capacità applicativa del sapere, il saper fare, le abilità, e abilità applicative, “in una situazione lavorativa stabile”, o “in trasformazione”. Ci deve essere una situazione lavorativa. Si può dire che l'insegnante è competente a scuola, perché è in una situazione lavorativa e sviluppa il concetto di competenza; si può dire allo stesso modo che lo studente è in una situazione lavorativa a scuola e sviluppa il suo concetto di competenza? Bisognerebbe introdurre l'idea di studente al lavoro, modificare i comportamenti: passare dall'imparare a studiare all'imparare a lavorare sullo studio. Situazione lavorativa stabile sta ad indicare che la competenza, per essere dimostrata, richiede un tempo in termini di prestazione, di maturazione e di verifica. Un episodio non determina il giudizio sociale della competenza. Un lavoratore è giudicato bravo in un tempo determinato.

Occorre un tempo di verifica: è così anche nella scuola o se il ragazzo a scuola risolve un problema qualsiasi viene giudicato immediatamente competente? Bisogna che dimostri una certa ripetizione e capacità, al di là delle 3-4 volte, fino ad arrivare a una sicurezza tale da definire una possibile competenza.

Il mondo del lavoro collega la competenza alla stabilità; se non c'è un minimo di stabilità all'interno del mondo lavorativo non cresce/matura la competenza specifica, il know how. Un secondo concetto di competenza è quello formulato della regione Toscana; il glossario del sistema della formazione della direzione generale delle politiche formative e dei beni culturali definisce “unità di competenza” (le struttura in questo modo) come “insieme di capacità ritenute necessarie per il corretto svolgimento di un compito professionale”. Conoscenze e abilità sono divenuti due termini che definiscono la competenza, ma qui all'interno di un compito professionale. C'è invece, più vicino alla scuola, il progetto inglese *Skills for Life* (tradotto presso l'editore Franco Angeli) che non distingue molto il concetto di competenza dal quello di skills, di abilità; i confini della competenza sono difficili perché, in alcuni casi, tra skills e competences ci sono delle sovrapposizioni. Il termine skill viene di solito riferito a

una gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base. Il concetto di skill non riguarda solo la prestazione, è un insieme di elementi che lo caratterizzano.

Le abilità o competenze psico-sociali, che nella maggior parte degli studi vengono individuate come centrali per la promozione della salute e del benessere dei bambini e delle persone, sono:

- la capacità di prendere decisioni,
- la capacità di risolvere i problemi,
- il pensiero creativo,
- il pensiero critico,
- la comunicazione efficace,
- le capacità di relazioni interpersonali,
- l'auto consapevolezza,
- l'empatia,
- la gestione delle emozioni,
- la gestione dello stress.

Avete così un po' tutti gli elementi che caratterizzano oggi una buona personalità.

Nell'elencazione degli elementi che, in questo progetto, costituiscono le competenze compare anche lavorare in gruppo, la comunicazione, chiedere aiuto. Quando molti di noi andavano a scuola non si poteva parlare col compagno; invece, il saper chiedere aiuto da parte dello studente, è un elemento importante. C'è un'educazione anche al chiedere, al saper chiedere nel modo appropriato. Ci sono inoltre la creatività, il prendere iniziative, la leadership, l'immaginazione, ecc. Il concetto di competenza, da quell'idea iniziale legata al mondo del lavoro ad oggi, si è progressivamente ampliato, perché più lo si guardava più si è visto che c'erano delle condizioni che erano alla base della prestazione finale o della competenza acquisita. In pochi anni tende a diventare un concetto con una certa ambiguità al proprio interno (normalmente per tutti gli apparati semantici c'è sempre qualche problema di questo genere) e nello stesso tempo tende ad allargare necessariamente la base di riferimento: ci sono competenze singole e competenze di gruppo, competenze scolastiche e competenze professionali, oggi competenze cognitive e competenze pratiche, competenze generali e competenze specialistiche, competenze soggettive e oggettive, eccetera. Ciò sta a indicare che il termine competenza viene utilizzato per tutte le prestazioni; quando è così qualche interrogativo è legittimo.

Credo che il problema sia da affrontare in modo adeguato rispetto alla situazione, tant'è vero che in uno dei test che si usano oggi, il concetto di competenza si riferisce di per sé all'idea di competenza complessa.

Proprio perché è analizzato dall'interno, esso impatta la società complessa che si rende conto che la competenza è un elemento complesso; gestito in questo modo il termine diventa una tautologia: la competenza è se stessa, cos'è la competenza? La competenza è una competenza.

Caratterizzazioni della competenza

A questo punto non siamo più in grado di spiegare l'oggetto specifico che abbiamo di fronte, di fatto è così. Infatti, nel documento delle e-competences dell'Unione Europea citando questo orientamento legato alle competenze si arriva a riprodurre la stessa terminologia per spiegare ciò che viene detto. Le competenze chiave per l'Unione Europea sono otto: tra di esse comunicazione nella lingua madre (sottolineiamo, non competenza ma comunicazione), comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica.

Se la competenza in matematica viene definita competenza matematica, non riusciamo a capire qual è l'approccio alla matematica che noi dobbiamo verificare, mentre nella lingua se è la comunicazione, questo è l'elemento centrale e gli altri sono elementi subordinati e secondari. Non è la sintassi, non è la grammatica l'elemento principale, è imparare a comunicare. La verifica a scuola è prioritariamente una verifica di comunicazione: se i ragazzi non comunicano e non parlano, non c'è la modalità per verificare questa competenza. Ci sono le competenze di base in scienze e tecnologia, la competenza informatica. Il concetto di competenza, quando viene applicato alla matematica, alle scienze, all'informatica, in un qualche modo coincide con lo stesso contenuto che viene trattato. Poi c'è l'imparare ad imparare, il cui oggetto è processuale, metodologico. Ci sono anche le competenze interpersonali e la competenza civica.

Come faccio a dimostrare, all'interno dell'organizzazione, le competenze interpersonali? Lavori di gruppo, ad esempio? Competenze nella relazione tra studente e insegnante quando lo studente viene interrogato? Se non ne abbiamo tantissime, all'interno della scuola, di situazioni e azioni in cui ci sono delle visibilità interpersonali, si creano delle azioni specifiche: il rapporto fra pari, il rapporto di gruppo, il rapporto insegnante-gruppo, il rapporto insegnante-pari, il laboratorio per capire in che cosa consiste la relazione interpersonale. Bisogna che ci siano delle azioni verificabili per vedere in sede finale le competenze interpersonali. Non posso interrogare chiedendo "hai delle competenze interpersonali?". Infine ci sono l'imprenditorialità e l'espressione culturale.

Anche in queste indicazioni dell'Unione Europea, dal momento che il concetto di competenza è diventato di carattere generale, in alcune situazioni è obbligato a ripetere se stesso, pertanto non risulta chiaro. Occorre discriminare maggiormente; ad esempio, la funzione della matematica di tipo operativo poteva essere un criterio per individuare la competenza a livello applicativo.

Il problema della competenze è un problema legato ai singoli contenuti, che viene trattato diversamente in base ad essi. In ultimo facciamo riferimento al Ministero della Cultura e dell'Istruzione tedesco che ha pubblicato il volume "Lo sviluppo di un sistema nazionale di standard educativi". Si è capito che il termine competenza va collegato al termine standard, che si devono approfondire gli standard di contenuto rispetto alle competenze.

Altri paesi europei si sono orientati a stabilire questa connessione tra le parti.

Inizialmente sembrava che il concetto di competenza fosse sufficiente per determinare un quadro complessivo, poi ci si è accorti invece che richiede, nel sistema, che ci siano anche gli standard di riferimento. Questo è un modello che si può non condividere, ma una volta scelta una volta è necessario che sia coerente.

Il concetto di competenza per il documento tedesco coincide con una disposizione che rende capaci le persone di risolvere particolari tipi di problemi.

C'è un orientamento alla problematizzazione, alla soluzione dei problemi, c'è un esplicito orientamento metodologico.

Ha questi caratteri: ability (abilità, si trova raramente, troviamo più facilmente capacity, capacità); c'è il concetto di abilità/capacità, di conoscenza, di comprensione, skill (struttura che abbiamo già analizzato), un'azione in corso, quindi un progetto di qualche natura che coinvolga l'esperienza delle persone e la motivazione. Sono sei, sette punti che ormai costituiscono per la competenza un disegno essenziale, strutturale, perché si possa prevedere un'applicazione, una visibilità della competenza stessa; la competenza alla sua base ha tutti questi elementi.

Detto questo, si può analizzare il comportamento di alcune scuole, per vedere come hanno utilizzato il concetto di competenza rispetto a questi orientamenti. Il professor Armando Girotti, del liceo classico statale Ariosto di Ferrara, nei quaderni dell'anno 1999/2000 che il liceo ha pubblicato sulla didattica della filosofia, afferma che ci sono le conoscenze, le competenze e le capacità. Le competenze riguardano il saper schematizzare, il saper paragrafare, il saper destrutturare e, conseguentemente, saper ricostruire un brano, eccetera. Le capacità si esplicheranno nella formalizzazione di un pensiero, nella giustificazione dei cardini concettuali presenti in quest'ultimo, nell'uso delle procedure mentali nei discorsi argomentativi. Mentre mi pare chiara la prima elencazione, poco chiara è invece la seconda, la distinzione ancora una volta tra competenze e capacità risulta difficile, bisogna rifletterci.

Il professore di storia Ivo Mattozzi di Bologna, a proposito di "Ma che storia è mai questa!", risponde a una domanda sulle competenze trasversali (altro problema delle competenze), affermando che non si possono dimostrare che nelle situazioni di esperienza esistenziali, non si possono verificare a scuola.

Nella circolare n. 84/2005 il concetto è vasto, la competenza è l'agire personale di ciascuno, quindi non è un pensiero, è *l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere a un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto*. In sostanza, quello che si può inferire è che la competenza, per poter essere visibile nella scuola di oggi, deve avere come punto di riferimento un problema, un compito o un progetto. Ci sono tre possibili modalità di riferimento, bisogna che ci sia una scuola per progetti, una scuola per problem solving e una scuola per task, per compiti; bisogna individuare che cosa si intende per quest'ultimo: assegnare un compito, dare un compito; le modalità possono essere diverse.

Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso, che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e trae significati personali e sociali impliciti e espliciti. È talmente vasto l'ambito menzionato da essere quasi un programma di lavoro; non è facilmente oggettivabile in termini di assessment, di verifica da parte della scuola. Richiede prima che ci sia una serie di operazioni, che sono delle azioni che vanno costruite per verificare tutto il lavoro.

La certificazione delle competenze, che risulta certamente un problema, è così descritta: *“La certificazione delle competenze scaturisce dalla somma qualitativa e quantitativa delle rilevazioni e degli accertamenti effettuati nel percorso scolastico, coinvolge nella maniera professionalmente più alta i docenti, perché si assumono la responsabilità di certificare a livelli iniziale, intermedio ed esperto”*

All'interno delle competenze ci sono livelli diversi, tocca all'insegnante affermare qual è il livello iniziale, intermedio, esperto. Come si fa a rilevare e accertare la competenza? Leggiamo nella circolare: *“Accertare e certificare la competenza di una persona richiede strumenti caratterizzati da accuratezza e attendibilità che, a differenza di quelli utilizzati per valutare soltanto la padronanza delle conoscenze e delle abilità, eccedono, senza escluderle, le consuete modalità valutative scolastiche disciplinari (test, prove oggettive, interrogazioni, saggi brevi, ecc.), ma richiedono anche osservazioni sistematiche prolungate nel tempo, valutazioni collegiali dei docenti che coinvolgano anche attori esterni alla scuola, a partire dalla famiglia, autovalutazioni dell'allievo, diari, storie fotografiche e filmati, coinvolgimento di esperti e simili. Il livello di accettabilità della competenza manifestata in situazione*

scaturisce dalla somma di queste condivisioni e coinvolge nella maniera professionalmente più alta i docenti che si assumono la responsabilità di certificarla”.

Quali sono questi strumenti caratterizzati da accuratezza e attendibilità? Sono i test? Perché non si parla delle prove quotidiane? Si parla di strumenti basati su accuratezza e attendibilità, (attributi tipici della natura dei test, delle prove oggettive) che, a differenza di quelli utilizzati per valutare soltanto la padronanza delle conoscenze e delle abilità, eccedono, senza escluderle, le consuete modalità valutative scolastiche disciplinari che sono le prove oggettive, i test, le interrogazioni i saggi brevi, eccetera. Queste non sono sufficienti a determinare la competenza, a verificare la competenza, bisogna andare oltre. Si richiedono osservazioni sistematiche prolungate nel tempo, valutazioni collegiali dei docenti, che coinvolgono anche attori esterni alla scuola. Questa è una provocazione per la scuola perché bisogna portare le osservazioni sistematiche o comunque tutto questo, che coinvolge anche attori esterni alla scuola, all'interno del collegio dei docenti. Ci sono l'autovalutazione dell'allievo, i diari, le storie fotografiche e i filmati, il coinvolgimento degli esperti e simili. Quindi c'è un procedimento intorno a questa rilevazione delle competenze che è enorme, in termini organizzativi, perché si prevede un'osservazione sistematica e prolungata nel tempo per ogni ragazzo, poi una valutazione collegiale dei docenti, che devono coinvolgere attori esterni alla scuola e anche i ragazzi con le loro autovalutazioni, nel senso che, penso di interpretare in questo modo, i ragazzi fanno delle autovalutazioni non a scuola, ma al di fuori della scuola, che sono utili per la verifica delle competenze finali.

Il livello di accettabilità della competenza manifestata in situazione scaturisce dalla somma di queste condivisioni e coinvolge nella maniera professionalmente più alta i docenti, che si assumono la responsabilità di certificarla.

Assunto così come viene descritto, è un investimento dell'istituzione scolastica in quanto tale di notevole rilievo, perché bisogna guardare all'esterno che cosa fa lo studente, sempre che lo studente faccia delle operazioni di autovalutazione, bisogna che nei momenti di valutazione delle competenze la famiglia venga coinvolta, bisogna che eventualmente ci siano anche esperti o simili, per potere completare questo disegno. Si apre una procedura nuova, che obbliga ad introdurre elementi di organizzazione o di prestazione da parte dei docenti, certamente eccedenti, come dice la circolare, rispetto alla valutazione finale. Credo che questo sia sufficiente per dire che il disegno delle competenze è diventato verifica delle competenze, un disegno complesso, rispetto all'attuale struttura della scuola.

La scuola francese degli anni '80 affrontò il concetto di competenze trasversali, individuandone alcune fondamentali:

l'acquisizione dell'autonomia e dell'apprendimento della vita sociale,

la ricerca riflessiva, le modalità di riflettere, in sostanza,
la nozione di spazio e di tempo,
la memoria,
i metodi di lavoro,
il trattamento dell'informazione.

La cultura francese ha interpretato la nozione di competenze generali/trasversali, in modo diverso dal nostro orientamento. Tralascio lo sviluppo. Mi soffermo invece sul concetto di competenze chiave, che ha posto un altro problema alla cultura della scuola, individuando non solo gli esiti ma le premesse, gli elementi di competenza che i soggetti devono avere per poter dimostrare in situazione la loro effettiva competenza. Alla fine quali sono gli elementi che garantiscono le competenze, il risultato? Bisogna insistere sulla parte previa piuttosto che sulla parte finale, individuare le cosiddette competenze chiave, che non hanno più a che fare soltanto con gli aspetti formali, prima individuati: creatività, valutazione, capacità decisionale, ecc, ma toccano direttamente i contenuti disciplinari; per cui abbiamo competenze di carattere formale da sviluppare, alcuni contenuti che sono ritenuti competenze o condizioni per avere le stesse, perché non si possono attivare competenze formali o procedurali o mentali indipendentemente dal contenuto. Quali sono i contenuti prioritari che tutti debbono avere? Ecco che ritorna quanto detto prima. Le competenze chiave sono otto:

lingua madre,
lingua straniera,
matematica,
scienze,
educazione ad imparare,
informatica,
competenze interpersonali,
imprenditorialità.

l'espressione culturale (sottolinea le attività espressive).

Ritorniamo all'inizio, a definire per così dire un curriculum centrale nel quale tutti si devono riconoscere, che tutti devono sviluppare, che è condizione fondamentale per raggiungere le competenze. Bisogna intrecciare questi due elementi, la richiesta di tipo strutturale e formale, cioè saper valutare, saper decidere, saper essere innovativi e creativi, saper comprendere che cosa di questi elementi formali è dato dalla matematica, dalle scienze, dalla lingua, dalle competenze interpersonali, ecc.

C'è un problema in tutto questo: con quale metodo, o con quali metodi, con quali approcci metodologici si sviluppano questi due elementi? Perché un conto è dire creatività, un conto è

dire come si fa ad essere creativi. Un conto è dire comprensione e decisione, un conto è dire come si arriva alla decisione, come si arriva alla comprensione. Il contenuto aiuta, ma non è l'elemento determinante della dinamica.

Bisogna considerare almeno tre aspetti fondamentali, che rappresentano il minimo del sistema di apprendimento; da una parte le capacità mentali, le abilità che, abbiamo detto, formano una cultura generale, dall'altra parte alcuni contenuti ritenuti essenziali poi l'individuazione di alcuni metodi che, più di altri, possono facilitare questo lavoro. Il problem solving, il metodo critico devono essere privilegiati rispetto ad altre modalità di comunicazione o di apprendimento.

Il primo livello delle competenze era legato prevalentemente alle abilità operative di derivazione comportamentista, non era sufficiente per sviluppare le alte capacità, quelle più elevate del pensiero. Il problema è il passaggio dal livello iniziale di abilità strumentali a quello più alto delle abilità della mente da imparare a valorizzare. Una volta introdotti questi obiettivi ci vuole molta coerenza organizzativa e metodologica per rinnovare il quadro in modo consistente, perché la scuola in qualche modo ha sempre indicato nelle finalità generali l'abituare a ragionare in termini valutativi e in termini quasi di giudizio critico, ma ha sempre avuto difficoltà a costruire un sistema che sapesse realizzarli

La formazione del pensiero critico è definita nella legislazione italiana nel 1973; da allora studi di rilevazione delle esperienze realizzate per conseguire tale fine ce ne sono stati assai pochi, pertanto non si è capito bene come si sia risposto a questo criterio generale. Se oggi si ripropone bisogna assumerlo come criterio generale. Allora il contenuto prevedeva una conseguenza metodologica; si diceva "prima c'è il contenuto, poi lo applichiamo". In un quadro sistemico, in una scuola dei sistemi, gli elementi hanno la stessa importanza e devono essere contestualmente affrontati, perciò non c'è prima un contenuto poi la sua applicazione per l'apprendimento: c'è un contenuto, c'è un metodo, c'è uno schema mentale per l'apprendimento. Il problema è come combinare esattamente questi elementi fra loro.

Trascrizione dell'intervento effettuato dall'autore in videoconferenza dalla sede dell'IRRE ER il 13 marzo 2006, non rivista dallo stesso