

**Seminario di studio
per i Docenti di Didattica dell'Irc
e i Responsabili Regionali dell'Irc**

Le Indicazioni di Irc per la Scuola dell'Infanzia, del Primo e del Secondo Ciclo
Roma, 19 dicembre 2012

Nuovo quadro della scuola in Italia: centralità dell'apprendimento e orientamento alle competenze

prof.ssa Giuliana Sandrone Boscarino

Abstract

1. Insegnare per sviluppare competenze: evidenza normativa ed evidenza pedagogica

Tutti conosciamo l'evidenza normativa per cui l'insegnamento volto allo sviluppo di competenze è diventato, negli ultimi anni, prospettiva educativa istituzionalmente assunta e promossa dallo Stato e, di conseguenza, dall'Intesa che, in Italia, regola l'insegnamento della religione cattolica. Partendo da questa evidenza, la tesi che vorrei condividere è la seguente: sarebbe assai riduttivo che questa prospettiva venisse assunta dagli Idr per mero rispetto del dispositivo normativo e non fosse felice e consapevole occasione per riaffermare l'evidenza pedagogica per cui qualsiasi insegnamento che coinvolga *persone umane* non può fare a meno di tenere in conto e di promuovere lo sviluppo di *competenza personale*. Personale, sottolineo, vale a dire 'della persona' e non della disciplina, nella consapevolezza che lo sviluppo di competenza personale non solo non esclude, ma esige il possesso di saperi culturali e, nel nostro caso, teologici, collocandoli in una corretta dimensione di strumentalità nei confronti del fine ultimo dell'educazione: favorire la crescita della *persona umana*, creata a immagine e somiglianza del Padre, piena del suo alito spirituale, ritenuta dal suo stesso Creatore «cosa molto buona» (Gn 1,31) e offrirle la possibilità di vivere una fede sostenuta da un solido giudizio culturale.

2. Competenza. Polisemia di un concetto

L'assunzione di una prospettiva di insegnamento volta a sviluppare competenze muove, nelle politiche scolastiche dell'oggi, da una precisa coerenza europea. Non è la prima volta che si parla di competenza nella scuola italiana: se ne è parlato spesso negli ultimi 15 anni equivocando, e non poco, sulla polisemia di questo concetto. Per estrema sintesi, sottolineo due accezioni¹: la prima, oggettivante, esterna al soggetto che apprende, di cui parlava per la prima volta la normativa dell' esame di Stato del '98; si trattava di una competenza disciplinare che veniva fatta coincidere esplicitamente e senza imbarazzi con l'abilità, vale a dire l'esercizio esperto di una conoscenza acquisita. La seconda accezione

¹ Esiste una ricca letteratura, specie di area francofona, che documenta la polisemia di questo concetto. Per una sintesi o un approfondimento si possono consultare: *Il concetto di competenza religiosa in prospettiva pedagogico-didattica*, in AA.VV., *L'insegnamento della religione cattolica per la persona*, a cura di G. Bertagna e G. Sandrone Boscarino, Centro Ambrosiano, Milano, 2009; A. Cegolon, *Competenze. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008

è quella che troviamo esplicitata nei decreti attuativi della L53/03, dove si distingueva tra conoscenze e abilità disciplinari e competenza personale, e si collocava quest'ultima su di un piano diverso dalle prime, riconducendola alla persona che apprende e al suo agire consapevole supportato dalle conoscenze e dalle abilità acquisite. Non sono mancate, negli anni successivi, situazioni ondivaghe: i traguardi di sviluppo delle competenze, per esempio, riesumati dalle sperimentali *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo* del luglio 2007, ci riportano evidentemente indietro, alla prima delle due accezioni di cui abbiamo parlato, mentre il DM 139/07 sull'obbligo scolastico si colloca in una posizione che potremmo definire 'intermedia'.

3. La matrice costruttivista. E' sufficiente per un Idr²?

Questo confuso *stop and go* sul significato pedagogico-didattico, prima ancora che normativo, del concetto di competenza ha finalmente trovato soluzione nelle *Raccomandazioni* dei tecnocrati europei che si occupano dei sistemi educativi dei paesi membri e nei dispositivi che ne sono conseguiti, primo fra tutti l'*European qualification framework* (EQF)³. Quando il Parlamento europeo esplicita⁴ il significato che intende attribuire al concetto di competenza fa un'operazione di chiarezza istituzionale pregevole e non solo alla scuola italiana: è competenza - scrivono i tecnocrati europei la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto dell'EQF le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia».

E' evidente, e traspare da tutti i documenti prodotti, la matrice costruttivista di questa definizione. Le rappresentazioni mentali e le modalità di trattamento dell'informazione da parte della mente umana, sempre caratterizzata da una pluralità di funzioni, modificano, dunque, l'originaria connotazione comportamentista del termine 'competenza' e la spostano verso il riconoscimento di sempre diversi livelli di complessità, evidenziando una maggior attenzione al soggetto dell'apprendimento e alla situazionalità in cui quest'ultimo avviene. Ed è proprio la successiva centratura sul soggetto, realizzata dal cognitismo⁵, prima, e dal costruttivismo⁶, poi, a far emergere come vero autore del proprio apprendimento l'allievo stesso, potenzialmente capace di intersecare i meccanismi mentali con i prodotti culturali, di costruire ipotesi interpretative della realtà e della propria complessità esperienziale in tutta la sua crescente mutevolezza.

Ci si avvia, pertanto, alla definizione della competenza come di un insieme ben orchestrato di schemi di natura cognitiva, percettiva, operativa, affettiva che presiedono a campi operativi particolari ed implicano l'intrecciarsi di inferenze, di anticipazioni, di trasposizioni analogiche, ecc.; grazie alla loro interiorizzazione si rende possibile un agire competente personale, capace di affrontare situazioni eterogenee. Il concetto dinamico di mobilitazione di risorse da parte del soggetto diventa centrale e si accompagna sistematicamente con l'idea forte di contestualità e di situazionalità, di imprevedibilità

² Cfr. G. Sandrone Boscarino, *Insegnare per competenze o per promuovere competenze? Dal significato alla valutazione della competenza*, in AA.VV., *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel biennio*, Laterza, Roma-Bari in press (2013)

³ Si tratta dispositivo che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati ecc.) rilasciati nei Paesi membri; il confronto si basa sugli esiti dell'apprendimento. Per approfondire www.eqf.it

⁴ Si tratta della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01)

⁵ D.P.Ausubel D.P. (1978), *Educazione e processi cognitivi*, trad.it., Franco Angeli, Milano 1978.

⁶ N. Bottani(a cura di), *Costruttivismo: usage et perspectives en éducation*, Services de la recherche en éducation, Genève 2001.

dell'azione richiesta per la risoluzione di un compito che prevede una molteplicità di procedure elementari da combinare, da adattare e organizzare nell'esecuzione⁷. Superato in questo modo l'*empasse* di un determinismo comportamentista, il concetto di competenza in campo educativo trova una strada privilegiata nella prospettiva costruttivista che, a nostro parere, potrebbe fare da mediazione, nelle attuali condizioni organizzative, verso quella prospettiva personalista che, pur essendo stata protagonista sconfitta di una breve stagione della politica scolastica italiana, certamente continua a rappresentare un riferimento ideale preciso per chi si muove all'interno di un'antropologia della *persona umana* e della tradizione religiosa che l'ha sostenuta e la sostiene. Non a caso, si tratta dell'antropologia propria del docente di religione cattolica, che potrebbe e dovrebbe essere maestro esemplare rispetto a questa certezza: l'assunto teologico e, di conseguenza, pedagogico, dell'espressione *persona umana* rimanda, infatti, all'imprescindibile legame con l'esperienza e alla libertà che si realizza nel riproporsi diuturno e sempre situazionale del 'farsi carne', mai dato una volta per tutte ma continuamente riproposto nell'agire personale di ciascuno e, quindi, nella sua manifestazione di competenza personale. Immaginare che il processo educativo possa esaurirsi in un processo di raggiungimento di un traguardo di acquisizione di conoscenze ed abilità posto esternamente alla persona e affidato ad un mero processo di insegnamento significa arrestare la circolarità dell'agire libero e responsabile che è proprio dell'essere persona umana, identità soggettiva che si costituisce, si riconosce e si perfeziona negli atti stessi che esprimono la sua relazione con l'altro da sé⁸. Allo stesso modo immaginare che il processo educativo possa coincidere, sempre e soltanto, ad una 'produzione' pratica, funzionale alla soluzione di un problema, sarebbe un riduzionismo rispetto alla necessità di giudizio, libero e responsabile, che caratterizza l'agire della persona umana.

4. L'azione educativa che intende favorire lo sviluppo di competenze

Un rapido accenno a quali possono essere le caratteristiche didattiche dell'azione educativa che intende favorire lo sviluppo di competenza, intesa con le curvature proprie di una prospettiva personalista, coerente con le caratteristiche costitutive dell'essere *persona umana*.

Tre possono essere i passaggi fondamentali in questo senso. Il primo consiste nello spostamento dell'attenzione educativa dall'efficacia del risultato di apprendimento a quello dell'assunzione di compito da parte del soggetto, secondo scelte di responsabilità, che diventano elementi centrali di formazione. Si evita, così, di trasformare le competenze in un oggetto culturale prestazionistico, solo un po' più operativo delle conoscenze e delle abilità, non introducendo soluzioni di continuità qualitativa fra i tre concetti, ma si ribadisce il contrario: le competenze non sono oggetti culturali, ma il modo con cui ciascun allievo affronta e risolve in maniera anche socialmente soddisfacente (quindi sottoposto alla valutazione di esperti), in situazioni autentiche, compiti, progetti personali e sociali, problemi di diversa natura.

Il secondo passaggio consiste nell'assumere chiaramente il compito educativo di sostenere il proprio allievo nella sua capacità di avvalersi in modo autentico della conoscenza, potenziando l'apertura personale all'esperienza, in un rapporto attivo e

⁷ Cfr.: G. Le Boterf, *De la compétence. Essais sur un attracteur étranger*, Editions d'Organisation, Paris 2000; B. Rey et alii, *Les compétences à l'école*, de Boeck, Bruxelles 2003; M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.

⁸ G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, in «*Studium educationis*», vol. 2, n. 3, ottobre 2009, pp. 137-155

cosciente con la realtà continuamente sostenuto dalla riflessione sul senso del vivere; sono condizioni, infatti, che permettono il protagonismo umano, sociale culturale di ciascuno, in una concezione di agire competente che richiama l'integralità della persona. In questa dimensione, può essere rivisitato il concetto di *transfert* dell'approccio cognitivista, decisamente sottratto all'ambito di qualsiasi automatismo per diventare azione intenzionale del soggetto; una sorta di deutero-apprendimento⁹, in cui l'allievo colloca nuove conoscenze e le padroneggia, evidenziando come l'analogia fra diverse situazioni non stia nelle cose, non sia un a-priori, ma stia nel soggetto che le interpreta e che agisce nei loro confronti mosso da un interesse consapevole; è il soggetto che, con il suo sapere, la sua intenzionalità, la sua progettualità, collega situazioni e risolve problemi nuovi e diversi.

Il terzo passaggio è decisivo per il passaggio da una prospettiva personalista della competenza: l'attenzione all'autonomia e all'auto-orientamento dell'allievo, sviluppati nella dimensione della responsabilità e della libertà che sono propri della *persona umana*¹⁰. Attraverso la responsabilità e l'impegno personale, continuamente sollecitati alla riflessione sia sull'acquisizione di nuovi saperi, sia sulle modalità di questo processo, sia sulla risoluzione di problemi e di compiti che utilizzano questi stessi saperi, l'allievo viene accompagnato ad assumere consapevolezza delle proprie caratteristiche singolari, delle proprie attitudini che lo aiutano, ora e nel futuro, a costruire il proprio progetto di vita.

La *didattica laboratoriale*¹¹ rappresenta la prospettiva metodologica che può ben condurre ad intendere l'insegnamento come l'attività, intenzionalmente predisposta, che stimola la messa in gioco dell'interessa della persona dell'allievo, della sua singolarità che, in una dimensione sempre relazionale, utilizza i saperi acquisiti come mezzo per sviluppare le competenze personali di ciascuno. Su questa prospettiva occorrerebbe concentrare l'attenzione nella formazione, iniziale e in servizio, dei docenti di Religione cattolica.

⁹ G. Bateson (1973), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it., Adelphi, Milano 1976.

¹⁰ G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in AA.VV., *L'insegnamento della religione cattolica per la persona*, a cura di G. Bertagna e G. Sandrone Boscarino, Centro Ambrosiano, Milano, 2009

¹¹ G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? Due strategie, due metodologie*, in G. Bertagna (ed.) *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012