

Il curricolo orientato verso le competenze¹

Enrico Bottero

1. Competenza

La nozione di competenza è stata ormai unanimemente assunta come riferimento per la programmazione didattica². La competenza, secondo l'accezione più forte e accreditata, non è solo una funzione (capacità di applicare le conoscenze) ma coinvolge direttamente il soggetto alunno nelle sue intenzioni di far agire le proprie risorse cognitive ed affettive (v. documento “competenza”). In questo senso l'insegnamento può promuovere la competenza solo come fine ultimo. La scuola ha, per parte sua, un compito specifico, quello di promuovere l'apprendimento dei saperi non come contenuti ma come strutture concettuali mettendo l'accento il più possibile sulla loro capacità operativa. Si creano così le premesse per un soggetto realmente “competente”. Il problema successivo è quello di sostituire a un programma organizzato su conoscenze un curricolo che guardi oltre, verso il potere operativo dei saperi.

2. Curricolo e saperi

La nozione di curricolo già da tempo è stata fatta propria dalla cultura della scuola, almeno quella di base. Qui intendiamo il curricolo nel suo senso prescrittivo, ovvero come quell'insieme di obiettivi, saperi, metodi, materiali e modalità di valutazione elaborato dagli insegnanti a partire dai programmi ufficiali (in Italia, si chiamano *Indicazioni Nazionali*). In sintesi, il curricolo è la descrizione di un percorso di formazione che si presume essere al servizio di finalità superiori: permettere agli allievi di entrare pienamente nella cultura della società di appartenenza, acquisire autonomia ed emancipazione attraverso i sistemi simbolici e lo sviluppo del pensiero. Il curricolo riflette sia il sistema culturale di una società che le aspettative degli insegnanti. Questi ultimi hanno quindi una precisa responsabilità nel momento in cui viene loro attribuita la possibilità di effettuare scelte che riguardano la collettività e la formazione di altri soggetti.

La prima scelta che si è chiamati a fare è quella del punto di vista da cui affrontare la questione del curricolo. La cultura che si trasmette attraverso la scuola comprende saperi, credenze, arti, etica, scienze, leggi, in una parola, tutti i sistemi simbolici che sono propri di una società. Con quale ottica, attraverso quale chiave di lettura affrontare tutto ciò? La scelta che indico è quella di promuovere le competenze relative a ciascuno di questi campi attraverso i saperi, ovvero i campi disciplinari (preceduti dai campi d'esperienza nella scuola dell'infanzia). Altre scelte sono naturalmente possibili. Si potrebbe decidere, ad esempio, che la scuola risponda subito alla logica di preparare pragmaticamente alle pratiche sociali. La scelta del punto di vista dei saperi non esclude la necessità di acquisire le pratiche sociali. Semplicemente si pensa di educare alle pratiche sociali passando attraverso le competenze nelle discipline. Questa scelta non è legata tanto all'esigenza di adeguarsi a una consuetudine della storia della scuola (legittimata, peraltro, dalle *Indicazioni Nazionali*), ma a una ragione più di fondo: la competenza da raggiungere a scuola non è un semplice saper fare meccanico ma un saper fare pensato, fondato sul possesso di strumenti cognitivi. Ai cittadini di domani, anche al fine di affrontare le nuove sfide del mondo del lavoro,

¹ Nell'indicare un percorso per giungere a definire un curricolo finalizzato alle competenze seguo la traccia indicata da Michel Develay. Cfr. Michel Develay, *Vers un curriculum de compétences*, in “Les Cahiers pédagogiques”, n. 507, 2013, pp. 32 – 34.

² Sul concetto di competenza, le sue ambiguità e le sue potenzialità rinvio ai documenti sul sito www.enricobottero.com indicati in bibliografia.

non si deve richiedere il possesso di semplici abilità esecutive. Conta di più il saper pensare. Il saper pensare non è solo un fattore positivo per la società produttiva ma anche per la persona e lo sviluppo di una società democratica. Una buona democrazia ha bisogno di cittadini consapevoli, capaci di pensare per essere più liberi. Imparare a pensare resta dunque l'obiettivo principale del sistema formativo, soprattutto nei primi ordini di scuola. Per imparare a pensare, per apprendere l'astrazione, si passa necessariamente attraverso i saperi. Quali sono le tappe da seguire per elaborare un curricolo fondato sui saperi?

3. Le finalità

Dietro ogni contenuto di insegnamento, sia esso una conoscenza o una competenza, ci sono finalità generali. Le finalità sono il progetto etico che ispira il curricolo: quale soggetto si vorrebbe contribuire a formare attraverso l'insegnamento di una disciplina? Le finalità sono principi regolatori, i valori fondanti l'insegnamento. È necessario fare chiarezza sulle finalità senza lasciarle nell'implicito. Non si può rinunciare all'esigenza di educabilità e alla conseguente responsabilità della decisione. Decidere in modo esplicito aiuta anche ad esser consapevoli che questa esigenza trova il suo limite naturale nel riconoscimento dell'altro, della sua libertà, del suo essere persona.

4. Gli scopi o obiettivi generali

Se le *finalità* sono i valori generali di riferimento, gli *scopi* indicano ciò che gli insegnanti desiderano raggiungere attraverso il programma di una disciplina. Qui la scelta è più problematica perché dai valori generali si comincia a scendere nel concreto. Per ciascuna disciplina si tratta di individuare sia le conoscenze principali, i nuclei fondanti (concetti integratori), che i saper fare relativi. Nel linguaggio dei cognitivisti potremmo dire che si devono definire i saperi dichiarativi e i saperi procedurali. Per poter individuare gli *scopi* è però necessario fare una scelta preliminare: quale paradigma, quale principio di intelligibilità si adotta nell'affrontare quella disciplina? Si tratta cioè di decidere qual è il punto di vista che secondo noi organizza i contenuti di una disciplina in un insieme coerente, la sua *matrice disciplinare*. Per insegnare lingua italiana, ad esempio, si possono scegliere il paradigma letterario, quello linguistico o quello pragmatico centrato più semplicemente sull'espressione e la comunicazione. In storia si può privilegiare un paradigma tradizionale di matrice positivista (la storia racconto centrata sulla storia politica degli Stati e delle grandi figure) o quello della nuova storia più centrato sulla storia-problema. La scelta del paradigma dipende dall'evoluzione del dibattito culturale in quella disciplina in un determinato contesto storico e dalle opzioni degli insegnanti.

5. La scelta degli obiettivi in termini di competenza

Una volta scelto il criterio di intelligibilità di una disciplina si può procedere a individuare gli obiettivi attesi in termini di competenza, intesa nel senso più ristretto di capacità e disponibilità a far agire le conoscenze e le operazioni mentali acquisite all'interno di uno specifico contesto. La competenza, dunque, non è un semplice saper fare, un'abilità meccanica e di *routine*, ma una disposizione a fare a seguito di una riflessione. La riflessione giustifica e spiega il senso dell'azione. Ciò significa che è fondamentale il momento in cui l'allievo fa agire la metariflessione (metacognizione). È il passaggio necessario per giungere al *transfert* delle conoscenze.

Tutte le conoscenze disciplinari possono essere viste in termini operativi. È tuttavia importante che conoscenze e competenze da far acquisire siano commisurate alle reali possibilità degli allievi, cioè che siano collocate all'interno della loro "area di sviluppo prossimale" (Vygotskij).

6. I metodi

A questo punto gli insegnanti sono chiamati a scegliere i metodi da utilizzare per far acquisire le competenze attese. Si può scegliere il metodo trasmisivo classico secondo lo schema esposizione /ricezione/ ripetizione. Si può al contrario scegliere un metodo per progetti o per problemi³. Non esiste un modello di metodo di insegnamento valido sempre e in ogni situazione. È necessario scegliere consapevolmente tenendo conto di molti fattori, ad esempio la necessità che gli allievi diano un senso alla loro attività a scuola e di giungere ad un sapere formalizzato, la disponibilità di tempi, spazi, materiali, ecc. A partire da questi elementi si cercherà il compromesso più accettabile nella situazione reale in cui si opera in quel momento. In generale, non può essere escluso il metodo trasmisivo, pur essendo in assoluto il meno accettabile perché propone all'allievo un sapere preconfezionato che non lo impegna nell'apprendimento. L'importante è che il metodo trasmisivo non sia esclusivo e, direi, neppure prevalente. È in contrasto, infatti, con l'esigenza che gli allievi vivano più spesso possibile un'esperienza autonoma di costruzione del sapere. Ciò significa che è necessario renderli attivi e protagonisti nella situazione didattica. Non si può escludere, naturalmente, che in alcuni momenti, ad esempio in fase di rielaborazione finale, il sapere sia presentato dall'insegnante in forma compiuta (lezione a posteriori).

7. Programmazione didattica

Gli obiettivi definiti in termini di conoscenze e competenze vanno quindi suddivisi in periodi di corso: periodi lunghi, medi, intermedi e brevi. Lo sguardo lungo (di ciclo, annuale o biennale) precede quello intermedio e breve. Alcuni obiettivi di competenza richiederanno più tempo di altri a causa della loro importanza all'interno della disciplina e della necessità di tener conto delle risposte degli allievi. Gli obiettivi definiti in termini di competenze potranno essere messi tra loro in gerarchia di importanza.

La programmazione, poi, non deve costituire una sequenza lineare e ordinata. Si deve tener conto, insomma, che insegnare non è un processo meccanico e razionale perfettamente prevedibile fin dalle fasi iniziali. Deve essere messa in conto una naturale variabilità, necessaria al fine di tener conto dell'evoluzione delle competenze degli allievi nel tempo e delle interazioni tra i diversi fattori. Vanno previsti i passaggi obbligati e possibili senza pretendere di definire in anticipo quando saranno affrontati dai soggetti i singoli temi. Qui entra in gioco la valutazione, l'elemento regolatore di tutto il processo.

8. Valutazione delle competenze

La valutazione non è un aspetto esterno al processo fin qui descritto ma ne è parte integrante. È da questa consapevolezza che si deve partire per percorrere la via difficile ed irta di ostacoli che ci porta verso la valutazione formativa. Il termine "valutazione formativa" suggerisce che la funzione della valutazione è quella di accompagnare l'allievo nel suo sforzo di progredire superando se stesso. Ciò significa che: a) scopo della valutazione non è quello di formulare giudizi sui compiti e le prestazioni degli allievi ma valutare il livello delle loro comprensioni attraverso il compito; b) la valutazione è un accompagnamento, un "fare il punto" per meglio progredire nelle sfide che si hanno di fronte. La valutazione così intesa coinvolge sia l'insegnante che l'allievo. Il primo non è

³ Sui metodi rinvio al documento *Metodi di insegnamento* in www.enricobottero.com Strumenti per la formazione/interventi e relazioni. Cfr. anche E. Bottero, *Il metodo di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2014 (anche in e-book).

solo l'agente attivo così come il secondo non è solo il fruitore passivo. Entrambi, con ruoli diversi, valutano se stessi e gli altri in un processo ricorsivo.

La valutazione formativa, secondo i momenti, può essere *dialogica* o di *controllo*. La valutazione dialogica si svolge nel corso della situazione di apprendimento e coinvolge anche l'allievo in un processo di autovalutazione. È per sua natura privata e informale. La valutazione di controllo viene realizzata dall'insegnante al termine di una situazione didattica o di un determinato periodo di corso. A tal fine è necessario disporre di una banca dati di prove che prevedano più situazioni (è importante la presenza di "prove autentiche", che prevedano situazioni nuove in cui l'allievo sia posto di fronte a un compito non conosciuto e complesso). Tutti i dati raccolti attraverso le rilevazioni concorrono alle interpretazioni, prima analitiche, attraverso rubriche valutative, e quindi sintetiche. L'interpretazione, che costituisce la valutazione vera e propria, richiede chiarezza nei criteri con cui viene formulata. I criteri sono i punti di riferimento che ci permettono di concludere se una competenza è stata acquisita o no. La fase finale, a seguito della valutazione controllo, è la certificazione finale degli apprendimenti. La comunicazione e la certificazione costituiscono l'apprezzamento pubblico comunicato attraverso documenti ufficiali o riconosciuti (schede di valutazione, certificazione delle competenze, attestati, diplomi).

Bibliografia di riferimento

La presente bibliografia è di carattere generale. Non contiene pertanto la bibliografia relativa a ciascuna disciplina, a cui ogni docente farà riferimento per l'elaborazione di un curricolo per competenze centrato sui saperi.

Mario Castoldi, Mario, *Valutare le competenze*, Carocci, Roma, 2009.

Elio Damiano (a cura di), *Il dilemma del centauro. Stato dell'arte su Didattica generale e Didattiche disciplinari*, Vita e Pensiero, Milano, 1996.

Michel Develay, *Vers un curriculum de compétences*, in "Les Cahiers pédagogiques", n. 507, 2013, pp. 32 – 34.

Michel Develay (sous da direction de), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris, 1995.

Anne Jorro, *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, de Boeck, Bruxelles, 2000.

Clotilde Pontecorvo, Luigia Fusé, *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher, Torino, 1990.

Anna Maria Ajello, Clotilde Pontecorvo (a cura di), *Il curricolo: teoria e pratica dell'innovazione*, Milano, RCS, 2002.

Bernard Rey et al., *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, de Boeck, Bruxelles, 2003.

Charles Hadji, *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia, 1995.

Su sito www.enricobottero.com possono essere consultati documenti su temi analoghi: metodi di insegnamento, concetto di competenza, didattica per competenze, far apprendere le competenze, situazione di apprendimento, situazione problema, per una didattica centrata sull'apprendimento (v. alla pagina *Strumenti per la formazione*).