

Quali competenze per quale scuola?¹

Il pensiero OPPI



Le contraddizioni della riforma

La riforma dell'Università e della Scuola secondaria di secondo grado (30 dicembre 2010, Legge n. 240/10) ha posto modifiche sostanziali a tutto il sistema scolastico italiano, e lo ha fatto più in coerenza con le «Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria» (Legge n. 133/08, art. 64) che con il lento processo di innovazione avviato sul territorio nazionale dal 1979².

Tutto questo in un contesto europeo che, a partire da Lisbona (marzo 2000), ha prodotto significativi documenti, dalla *Raccomandazione* del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 («Le competenze chiave per l'apprendimento permanente») a quella relativa al *Quadro europeo delle qualifiche* del 23 aprile 2008, che andrebbero valutati con attenzione. È in gioco la visione complessiva della funzione della Scuola nel mondo moderno, che a nostro avviso non dovrebbe appiattirsi su di un'immagine utilitaristica del sapere e del capitale umano, né tanto meno obbedire a esigenze di tagli indiscriminati per il pareggio del bilancio³. È infatti evidente la contraddizione che insidia lo spirito riformatore: da un lato si dichiara di voler dare impulso al capitale umano come leva dello sviluppo socioeconomico, dall'altro si considera la scuola più una voce di spesa che un investimento per la collettività.

Stando alle indicazioni che pervengono dal quadro normativo, il sistema scolastico italiano andrebbe totalmente ripensato:

- nella didattica, per la co-costruzione di competenze disciplinari e trasversali (con il rilievo richiesto per le competenze di cittadinanza, con l'abbandono del concetto di «condotta», e l'introduzione del nuovo paradigma del «comportamento»⁴) e la loro valutazione e certificazione;
- nell'organizzazione, secondo un'idea di professionisti della formazione che guardano ben oltre il mandato disciplinare e sanno lavorare in rete.

Ma come è possibile ripensare e riprogettare la Scuola italiana se non si salvaguarda e si rilancia una visione alta del suo ruolo, il più possibile lontana da una rappresentazione strumentale e subalterna alle politiche economiche del momento? L'OPPI ha perciò chiesto ai suoi soci e collaboratori (insegnanti e dirigenti della Scuola di ogni parte d'Italia): a che condizioni e con quali strumenti è possibile accettare la sfida di un rinnovamento?

Dal confronto associativo è nato questo documento che offriamo agli insegnanti italiani (e a tutti quelli che credono in un futuro migliore della Scuola italiana) come proposta di un percorso possibile da costruire insieme.

Le condizioni di un rilancio

Ritrovare il senso della Scuola, oltre la crisi attuale, è possibile, avendo chiarezza dei vincoli normativi e degli spazi discrezionali con cui dar vita a un progetto formativo fondato sulla libertà e sulla responsabilità delle comunità e degli individui. Abbiamo per questo uno strumento da riscoprire e rivitalizzare: l'autonomia scolastica regolata dal DPR n. 275 del 1999. Articolo per articolo c'è tutto quanto un dirigente scolastico e un Collegio docenti possano desiderare: «autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, di sperimentazione e sviluppo» (capo II). E vi si parla anche di competenze⁵.

Nel corso degli anni però, con la diminuzione graduale delle risorse finanziarie che sostenevano il POF (Piano dell'Offerta Formativa) e il piano di aggiornamento da esso previsto, l'autonomia scolastica si è rivelata sempre più una scatola vuota decorata da belle etichette. Lo sforzo delle scuole di riempirla di contenuti è stato ed è tutt'ora lodevole, ma spesso si scontra

¹ Il Documento è stato elaborato durante il Seminario che si è tenuto a Vico Equense nei giorni 25, 26 e 27 luglio 2011. Si rimanda alla nota bibliografica per una più ampia notizia sul processo di redazione.

² Si vedano gli allegati 1 e 2 per le tappe del percorso di riforma della scuola, ormai più che trentennale.

³ Si veda l'allegato 3: L'Europa e l'attenzione ai processi di formazione.

⁴ Si rimanda all'allegato 2: Dopo la legge n. 198 e, in particolare, al riferimento conclusivo al DPR n. 122 del 22 giugno 2009 (Regolamento per la valutazione degli alunni).

⁵ Si legga l'allegato 4: Autonomia scolastica e competenze

con la realtà di un corpo docente sempre meno disposto ai cambiamenti perché non incentivato sul piano economico, né sostenuto dalla percezione del riconoscimento sociale del proprio ruolo.

Nonostante tutto, siamo persuasi che la didattica rivolta alle competenze rappresenti una reale occasione di rinnovamento, che passa proprio attraverso la valorizzazione delle risorse interne della Scuola italiana. Ma a una condizione imprescindibile: la non subalternità della formazione rispetto alle richieste della produttività. Vogliamo una scuola come luogo di formazione di intelligenze libere, capaci di pensare criticamente e di «sentire» i cambiamenti storici e sociali, e rifiutiamo l'idea di una scuola puramente strumentale ed efficientista, preoccupata più delle spese da sostenere che non della qualità del capitale umano e del benessere delle persone che forma.

Lo scopo della formazione è infatti quello di attivare relazioni e strategie per stimolare, alimentare, consolidare la responsabilità e la libertà del soggetto e fornirgli così gli strumenti intellettuali di base che gli consentono di rispondere alle sempre mutevoli «esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale»⁶ e, più in generale, alle più diverse sollecitazioni che provengono dal mondo della cultura, dell'economia, della politica e che non possono essere pregiudizialmente respinte⁷. L'efficacia che l'Europa ci chiede, ad esempio, non è contraria alla libertà e l'obiettivo di formare un cittadino capace di risolvere problemi e adattarsi a situazioni nuove, certamente funzionale alle esigenze della società in tutte le sue articolazioni, è strettamente connesso con la scuola del pensiero critico.

Se, come crediamo, gli insegnanti possono accettare la sfida della didattica per competenze come un'opportunità è perché pensiamo alla persona competente come a una persona riflessiva e creativa, aperta al nuovo e all'imprevisto, capace di confrontarsi con gli altri, protagonista consapevole del proprio percorso di apprendimento professionale e del proprio progetto di vita.

Domande che generano domande

Chiediamoci allora come una didattica orientata alle competenze possa essere occasione di un rinnovamento della Scuola coerente con la qualità della sua missione educativa, di mediazione culturale e di orientamento.

Come cambia la relazione insegnamento-apprendimento se si pensa a una didattica per competenze? Come cambia l'organizzazione della Scuola? E il modo di pensare l'orientamento?

Come accogliere le indicazioni provenienti dall'Europa tenendo conto anche della complessità e problematicità della questione italiana?

Come evitare le semplificazioni che tendono a creare una didattica surrettizia, capace magari di raggiungere standard di competenza, ma non di creare capacità?

E quale visione antropologica sta dietro il concetto di competenza? Quale idea di cittadino e di cittadinanza?

E infine: come si esprime il nostro modo di pensare la didattica per competenze? Quali conseguenze ha l'assunto che le competenze sono un prodotto storico, cambiano nel tempo e vanno definite in rapporto ai contesti?

Sono le domande che ci siamo posti di fronte al tema delle competenze nella Scuola. Come sempre, le domande generano altre domande che rivelano la complessità del problema, l'approccio del gruppo che lo affronta e, soprattutto, attivano un percorso di ricerca. Ciascuna comunità deve porre le proprie domande e avviare un percorso di ricerca: ecco perché il contributo che OPPI offre oggi agli insegnanti si articola nella esplicitazione dei «presupposti» e nella loro «contestualizzazione» per avviare una ricerca su metodi, approcci, strumenti professionali che li accompagnino nel fare scuola in una autentica cornice di senso.

⁶ DPR 8 marzo 1999, n. 275, art. 3, Piano dell'offerta formativa, comma 2. Ma si tratta della nota formulazione che, con poche varianti, ritorna ripetutamente nel decreto: art. 6 Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo; art. 8 Definizione dei curricoli, al comma 4; art. 9 Ampliamento dell'offerta formativa, al comma 1. Il riferimento ai diversi contesti è già presente nell'art. 1, Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, al comma 2.

⁷ Alcune indicazioni possiamo valutarle utili e preziose, se le riconosciamo coerenti, secondo quanto recita l'art. 1,2 del DPR 275/99: «con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento», coerenti «con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione» e, soprattutto, con lo «sviluppo della persona umana» che è lo scopo cui mira ogni intervento di educazione, formazione e istruzione.

Il compito di una Scuola della responsabilità e del progetto

Da sempre, e ancor più in questo momento storico caratterizzato dallo smarrimento dei singoli, dalla perdita dei punti di riferimento per le giovani generazioni, dalla difficile credibilità delle istituzioni, dalla paralisi del sogno per quanti si affacciano sul futuro, la scuola è chiamata a elaborare un progetto educativo alto e a porsi come luogo della mediazione culturale e valoriale. È chiamata inoltre ad assumere responsabilmente il proprio mandato, circoscrivendo il proprio ruolo istituzionale e sociale in dialogo con il contesto in cui opera, e a porre in essere azioni in cui si eserciti non solo la «libertà da», ma anche la «libertà di» senza lasciarsi strumentalizzare dalle mode. In sintesi, è suo il compito di riappropriarsi del ruolo di garante della democrazia educativa e dell'orientamento individuale e collettivo.

Per svolgere il proprio compito, è prioritario che gli insegnanti si assumano la responsabilità di essere se stessi attingendo alla propria esperienza (personale e sociale), ai propri valori e a ciò che ritengono essere la propria funzione storica, in un rapporto creativo con la normativa vigente che consenta loro di verificare quali siano gli ambiti di discrezionalità (collegiali e individuali) per ricoprirli flessibilmente, esercitando riflessività e autovalutazione. Riflessività e autovalutazione sono infatti pratiche professionali indispensabili per riconoscere che scelte intenzionali e motivate implicano una precisa assunzione di responsabilità.

Le competenze per rinnovare la relazione educativa

Nella nostra ottica formativa, la relazione insegnamento-apprendimento finalizzata alla co-costruzione di competenze, si svolge in un processo «olistico», coevolutivo e orientativo, inclusivo di complessità, di creatività e di occasioni per lavorare in gruppo, confrontando le prospettive di ciascuno.

A queste condizioni, impegnarsi in una didattica per competenze può significare aiutare gli insegnanti a passare da una impostazione centrata sulla trasmissione a una didattica attiva che riconosce la centralità di chi apprende e valorizza la figura dell'insegnante come adulto significativo: un professionista, un accompagnatore autorevole più che un modello, capace di mobilitare, attraverso il gruppo, i talenti degli studenti e di condurli attraverso esperienze significative, che suscitino interesse e facciano scoprire il piacere dell'apprendimento.

Educare alla gestione dell'incertezza, intesa in senso positivo come spazio da costruire, cioè aperto e non predeterminato, è elemento centrale per formare i giovani alla nuova coscienza globale, dove non poco ruolo hanno la fantasia, il coraggio e l'autodisciplina. Fare leva su queste qualità intrinseche, in una relazione educativa autentica, porta con buona probabilità a superare le ordinarie crisi di attenzione, di motivazione, di impegno nello sforzo dell'apprendere, che sempre più interessano giovani di ogni tipo; e ancor più è efficace come antidoto contro le crisi più acute.

Il ruolo delle discipline

Centrale in questo spazio di riflessione è l'analisi disciplinare, che permette ai docenti di proporre obiettivi e compiti «di senso» sui nodi essenziali e irrinunciabili della disciplina che promuovono competenze in situazioni in cui il nuovo e l'inatteso sono accolti, gestiti e valorizzati.

Non è più sufficiente riferirsi alla concezione che evidenziava nell'analisi disciplinare sia gli aspetti concettuali e proposizionali (sapere che cosa) sia quelli procedurali (sapere come), ma occorre correlare questi aspetti con gli aspetti propri del contesto culturale, che corrispondono, in un momento storico dato, alle visioni del mondo prevalenti, ai paradigmi in ambito scientifico, alle emozioni, ai valori, alle immagini e alle rappresentazioni sociali (sapere perché)⁸.

Sarà possibile interrogarsi sulla valenza che hanno le discipline a proposito di promozione di competenze, sulla potenzialità del valutare per formare e sulla necessità di condurre i ragazzi all'autovalutazione, se si accetta che non ci può essere competenza senza consapevolezza, metacognizione e capacità di orientarsi.

⁸ Si rimanda a Zaccherini Marangoni, 1995 e all'allegato 5: Competenze e discipline.

Mettersi d'accordo su cosa è una competenza

Ci sono molte descrizioni di competenza⁹, ma certamente la consapevolezza ne è elemento distintivo: è l'operazione che permette di osservare se stessi mentre si lavora, valutare l'efficacia del proprio procedere, riconoscere le difficoltà in cui ci si imbatte e individuare le strade più adatte al proprio modo di apprendere per colmare i deficit che si scoprono e dotarsi di nuove risorse, in sintesi per acquisire o agire in situazioni nuove, non conosciute¹⁰.

Le competenze sono inoltre il risultato di una costruzione originale di ciascuno, influenzata dalle esperienze, da personali stili di apprendere e rapportarsi alla realtà, da emozioni e affetti.

Quali metodi, situazioni e compiti per esercitare le competenze a scuola?

La didattica delle competenze è stata di volta in volta assimilata all'insegnamento per moduli, per progetti, per problemi, o al più recente apprendistato cognitivo; tutte formule, che illuminano solo una parte, senza rendere ragione della complessità dello stare in classe. Infatti, quando vengono agite si ibridano e diventano altro.

Piuttosto, lo spazio-tempo dello stare a scuola dovrebbe essere laboratorio costante, laboratorio cognitivo e metacognitivo, che facilita e sottolinea i meccanismi della co-costruzione di competenza del singolo nel gruppo. Ciò che chiamiamo «co-costruzione» rappresenta quel processo dialogico nel quale la creazione di significati non è individuale, ma avviene in interazione con l'altro e all'interno di un contesto necessario allo sviluppo di conoscenza.

Agire in contesto per noi significa avere «sulla punta delle dita»: contenuti, metodi, strategie, sensibilità empatiche, psicologiche e metacognitive, capacità di osservazione continua e ascolto, di contrattazione, interesse. In breve, modi diversi e adattabili, per reagire agli stimoli di una classe senza mai perdere la capacità di condurre, orientare, dare direzioni. E anche così, siamo convinti che l'insegnamento non sia mai predittivo dell'apprendimento, che in ultima analisi deriva dal soggetto, nella misura in cui lo consideriamo costruttore attivo e responsabile della propria visione del mondo¹¹.

Valutare e certificare le competenze

A Scuola, si sa, vengono richieste e valutate le prestazioni più che le competenze. È arrivato il momento di domandarci: quanto una *performance* può essere rivelativa di una *competence*? A quali prestazioni corrisponde una competenza? È davvero possibile valutare una competenza attraverso una prestazione, per quanto di qualità?

Il fatto è che la competenza aderisce e sta dentro il soggetto come qualcosa che ne fa parte e non tollera una composizione analitica di abilità elementari discrete — cioè che si possano distinguere ed enumerare — ma si presenta come una unità «molare», denotata da globalità e apertura. Rispetto a una didattica per obiettivi, che si basa su una direzione dell'azione didattica uguale per tutti, su uno scopo comune, la didattica per competenze richiederebbe una prospettiva completamente individualizzata: soprattutto perché, a differenza dell'obiettivo, la competenza inerisce al soggetto con una intimità che fa del «saper-fare» una espressione manifesta del «saper-essere». Piuttosto che «avere» una competenza, competenti si «è»¹². E il problema diventa come osservare, valutare, certificare il saper essere di ciascuno dei nostri allievi.

⁹ VEZZOLI M., «Definire le competenze? Cominciamo da 23! Una raccolta di definizioni», in *Oppinformazioni on line* (<<http://oppinformazioni.oppi.org/>>), nella rubrica «Progettare per competenze».

¹⁰ MARIA LUISA CHESI, «Competenza è...», in *Scuolainsieme*, n. 3 del febbraio-marzo 2001, nel dossier «La didattica modulare».

¹¹ MATURANA H. R., VARELA F. J., *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia 1985.

¹² DAMIANO E., «Il sapere della Competenza - indagine sulla pertinenza scolastica di una categoria didattica emergente», contributo al convegno SIPED 2008, ora in *Oppinformazioni on line* (<<http://oppinformazioni.oppi.org/>>), nella rubrica «Progettare per competenze».

Competenze di base e valorizzazione del merito

La scuola di qualità, basata su una relazione significativa tra insegnamento e apprendimento, ovvero tra insegnanti e studenti, non può evitare di porsi, nella società della conoscenza, il problema di come valorizzare gli sforzi dei giovani e di come riconoscere e promuovere la professionalità degli insegnanti. Il merito non è solo la risultante di un talento (che rappresenta il potenziale di ciascuno e non deve essere confuso con il privilegio o la «dote naturale»), ma anche di un impegno e una mobilitazione di risorse attorno al risultato. Sviluppare l'attenzione al merito significa portare i soggetti ad andare oltre i propri limiti e gli impedimenti sociali e far maturare il potenziale di ciascuno; ciò implica valutare con regole trasparenti e condivise.

Il riconoscimento dei meriti, ovvero la valorizzazione delle eccellenze e degli sforzi individuali, la cosiddetta «cura dei talenti», non deve però intaccare il dovere primario della Scuola di fornire a tutti le competenze di base, necessarie per esercitare consapevolmente i diritti e i doveri di cittadinanza. Ci chiediamo perciò: è possibile fare investimenti sul merito in termini di incentivi sia alla persona sia al gruppo di lavoro, promuovendo i principi ad esso sottesi (impegno, correttezza, autonomia, continuità, *problem solving*) senza entrare in contraddizione con i valori fondamentali di una Scuola che promuove democrazia e dignità della persona attraverso la solidarietà, la cooperazione attiva, l'universalismo dei diritti? Ci pare una direzione di indagine degna della massima attenzione.

Una occasione da non perdere

Di fronte alla ineluttabilità dei cambiamenti, l'OPPI:

- mantiene una attenzione vigile e non perde l'occasione di ridiscutere e approfondire i temi che la caratterizzano: epistemologia e didattica costruttivista, epistemologia e analisi disciplinare, gruppo e comunicazione, tecnologie a sostegno del lavoro dei gruppi, della ricerca e della didattica;
- offre agli operatori della scuola situazioni di formazione utili a prevenire e ad arginare forme di confusione e smarrimento;
- sollecita ciascun Istituto scolastico ad assumersi la responsabilità di essere se stesso, valorizzando gli spazi di discrezionalità che l'autonomia concede percorrendo strade e modalità di ricerca coerenti con la propria storia e la propria identità.

Il pensiero dell'OPPI è che le scuole debbano vivere questo cambiamento come un'opportunità per ripensare l'esperienza di insegnamento-apprendimento. Questo può avvenire a condizione che gli insegnanti non si pongano passivamente rispetto alla richiesta ministeriale, considerandola un mero adempimento burocratico, né si chiudano dentro pratiche ossessive per dare risposta alle raccomandazioni europee.

Opportuno invece sarà alzare lo sguardo dal proprio contesto di lavoro verso il futuro che aspetta i ragazzi di oggi, destinati a vivere nell'era della globalizzazione in cui saranno indispensabili i sette saperi di Morin, essenziali per dotarsi della «competenza evolutiva, necessaria alla sopravvivenza della specie umana a fronte dei pericoli che corre il nostro sistema planetario, per orientarsi nel futuro e per affrontare la complessità e il cambiamento»¹³.

Nota bibliografica

Il presente documento, affidato alla redazione del Comitato scientifico OPPI, prende le mosse dalle indicazioni dei gruppi di lavoro al Seminario nazionale OPPI di Albino del marzo 2011 e dalla successiva rielaborazione in rete sulla Piattaforma di lavoro dell'Associazione (<oppi.org>), e deve la sua forma attuale alla revisione attuata su impulso del Seminario di Vico Equense (25, 26 e 27 luglio 2011).

Il percorso associativo sulle competenze è in realtà più lungo e articolato. Riportiamo di seguito l'elenco dei principali lavori che rappresentano la naturale premessa alla costruzione del presente documento e alla redazione dell'offerta formativa OPPI sulle competenze.

- ZACCHERINI STEFANIA MARANGONI (a cura di), «Pensare e formare. Epistemologie a confronto», OPPI documenti, n. 68, Milano 1995.

¹³ MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.

- ZACCHERINI STEFANIA MARANGONI (a cura di), «Il pensiero dov'è», Atti del Convegno con Humberto Maturana, OPPIdocumenti, n. 75-76, Milano 1997.
- CHESI MARIA LUISA, «Competenza è...», in *Scuolainsieme*, n. 3, febbraio-marzo 2001, nel dossier «La didattica modulare - Per valorizzare le capacità e valutare le competenze».
- VEZZOLI MARIA, «Definire le competenze? Cominciamo da 23! Una raccolta di definizioni», in *Oppinformazioni on line* (<<http://oppinformazioni.oppi.org/>>), nella rubrica «Progettare per competenze».
- COLOMBO M. L., CHESI M. L., ZUCCA A., VEZZOLI M., «Quattro percorsi disciplinari per competenze», in *Scuolainsieme*, n. 3, febbraio-marzo 2002, nel dossier «La didattica modulare - Per valorizzare le capacità e valutare le competenze».
- VEZZOLI MARIA , «La storia delle competenze in OPPI: lavori e ricerche», in *OPPIInformazioni* 100, (luglio-dicembre) 2006, pp. 15-23.
- CARLETTI ANNA, «L'analisi disciplinare per la progettazione didattica», in CARLETTI A. - VARANI V. (a cura di), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni della didattica costruttivistica nella scuola*, Erickson, Trento 2007, pp. 62-81.
- DAMIANO ELIO, «Il sapere della Competenza - Indagine sulla pertinenza scolastica di una categoria didattica emergente», contributo al convegno della SIPED (Società Italiana di Pedagogia), tenutosi a Monte Sant'Angelo (FG) il 4 giugno del 2008, *Oppinformazioni on line* (<<http://oppinformazioni.oppi.org/>>), nella rubrica «Progettare per competenze». Il testo della Relazione è confluito in DAMIANO E., *La competenza. Discussione sopra una categoria didattica emergente*, «Pedagogia PIÙ didattica», vol. 1, Erickson, 2009 Trento.
- CATTANEO PIERO, «Competenze e certificazione. Didattica per competenze. Verso uno standard europeo», in *Scuolainsieme*, giugno 2006.
- Allegato 1 - Un processo trentennale

Allegato 1

La riforma dell'Università e della Scuola secondaria di secondo grado (30 dicembre 2010, Legge n. 240/10) ha chiuso un periodo di riforme della scuola italiana iniziato più di trent'anni fa. La Scuola secondaria di primo grado nel 1979 (Legge n. 348/1977) e la Scuola primaria nel 1990 (Legge n. 148/1990), erano già state coinvolte in un processo di riforma riguardante soprattutto i curricoli; ma dal primo settembre 2009 hanno dovuto affrontare, in applicazione del decreto legge n. 137/2008, nuovi e importanti cambiamenti come il ritorno al maestro unico, la valutazione del profitto e del comportamento espresso in decimi, la certificazione delle competenze.

Il primo settembre 2009 sarebbe dovuta partire anche la riforma della Scuola secondaria di secondo grado, ma problemi di organizzazione e difficoltà nella predisposizione degli organici ne hanno comportato lo slittamento di un anno.

La legge n. 169/2008 ha convertito il decreto legge n. 137 ed è stata, per la Scuola italiana, uno degli ultimi atti legislativi dell'iter iniziato con il decreto legge n. 112 del 25 giugno 2008, convertito in Legge n. 133 il 6 agosto 2008. Leggendo l'intestazione: «Conversione in legge, con modificazioni, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria», risulta difficile pensare alla Scuola. Infatti nessun riferimento a essa vi compare. Soltanto all'articolo 64 viene citata come Pubblica Amministrazione che dovrà adottare dei tagli sul personale docente e ATA «ai fini di una migliore qualificazione dei servizi scolastici e di una piena valorizzazione professionale del personale docente».

Va ricordata la vicenda di leggi varate e abrogate negli ultimi anni da differenti governi che ha caratterizzato la fase più recente del lungo e travagliato percorso di riforma:

* Legge n. 30 varata dal governo D'Alema, con ministro dell'Istruzione Giovanni Berlinguer, il 10 febbraio 2000;

* Legge n. 53 varata dal governo Berlusconi, con ministro dell'Istruzione Letizia Moratti, che il 28 marzo 2003 ha abrogato la legge n. 30;

* Legge di Iniziativa Popolare presentata, con 100.000 firme il 4 agosto 2006 durante il governo Prodi. La proposta di legge chiedeva «l'immediata e totale abrogazione della Legge 53 e di tutti i decreti attuativi a essa collegati e delineava con chiarezza e senza ambiguità quali debbano essere gli assi portanti per una "buona scuola" ispirata ai principi sanciti dalla Costituzione». Durante i due anni del governo Prodi, 17 maggio 2006 - 8 maggio 2008, la riforma Moratti non è stata formalmente abrogata, ma se ne è di fatto bloccata l'applicazione a causa di forti dissidi tra chi voleva la sua cancellazione e chi, invece, una revisione complessiva.

Allegato 2 - Dopo la Legge n. 169/08

Altri atti emanati per la Scuola secondaria di secondo grado, dopo la legge n. 169/08:

* il DPR n. 81 del 20 marzo 2009, «Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133»;

* il DPR n. 89 del 20 marzo 2009, «Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133»;

* il *Regolamento* approvato dal Consiglio dei Ministri del 12 giugno 2009 recante norme generali concernenti la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'Istruzione per gli adulti e corsi serali;

* il DPR n. 119 del 22 giugno 2009, «*Regolamento* recante disposizioni per la definizione dei criteri e dei parametri per la determinazione della consistenza complessiva degli organici del personale amministrativo tecnico ed ausiliario»;

* i 3 *Regolamenti* del 15 marzo 2010, uno per ciascuno degli ordinamenti: licei, istituti tecnici e istituti professionali. Per i licei sono state emanate anche le Indicazioni nazionali sugli obiettivi specifici di apprendimento; mentre per gli istituti tecnici e professionali sono state divulgate le *Linee guida*.

Un altro importante documento è il DPR n. 122 del 22 giugno 2009, noto anche come *Regolamento per la valutazione degli alunni*, nel quale viene introdotta la valutazione del comportamento e non più della condotta. Anche se per molti, anche tra i docenti, è semplicemente un cambio di termini sinonimi, a un'attenta analisi del DPR, si evince una differenza sostanziale. Infatti, già nella legge 169/2008 agli articoli 1, 2, 3 viene messa in relazione l'acquisizione di conoscenze e competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione» con la valutazione del comportamento degli alunni. Il DPR 122, inoltre, dopo aver richiamato la *Raccomandazione* del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 dicembre 2006 — dove vengono elencate le «competenze chiave di cittadinanza» che devono possedere i cittadini europei —, all'articolo 8 comma 2, fa riferimento al decreto n. 139/2007 per la certificazione delle competenze.

Allegato 3 - L'Europa e l'attenzione ai processi di formazione

Cosa richiede alla Scuola oggi l'Europa?

Il legame tra istruzione e processi di sviluppo, le relazioni tra capitale umano, sviluppo economico e benessere personale e sociale, muovono dal nesso che esiste fra le competenze di base (con le opportunità di apprendimento più ampie acquisite nel percorso scolastico) e le condizioni economiche e sociali degli individui e dei territori; questo impone ai sistemi di istruzione e formazione un ripensamento della propria azione e una attenzione all'efficacia della stessa.

La riflessione avviata a livello internazionale ormai da alcuni decenni ha avuto come effetto una maggiore attenzione ai processi di formazione degli individui, non più determinati da una trasmissione di conoscenze da una generazione all'altra — «sversamento» indifferenziato di quanto è stato utile in un dato momento storico — bensì alimentati dallo sviluppo dell'autonomia dei singoli, dall'orientamento della persona, dalla responsabilità e dal pensiero critico esercitati nel confronto con gli altri e nella condivisione: tutti elementi inscindibilmente legati al fare competente.

Ci si deve quindi domandare se oggi la nostra Scuola migliore sia già in grado di praticare una didattica che curi la promozione di competenze, di usare perciò le discipline e le materie di insegnamento come strumenti mettendo al centro l'apprendimento dell'alunno pensato come soggetto in crescita e, perciò stesso, bisognoso di occasioni di orientamento per conoscersi, sperimentare la propria autoefficacia e conquistare una corretta autostima. È questa idea di istruzione/educazione la premessa per poter orientare la propria didattica alla promozione di competenze e non solo alla conquista di conoscenze e abilità.

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente

Nella *Raccomandazione* del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 30 dicembre 2006, L. 394/10-18) sono contenute le «Le competenze chiave per l'apprendimento permanente». Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto.

Le competenze chiave, quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione, sono così individuate:

1. comunicazione nella madrelingua,
2. comunicazione nelle lingue straniere,
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia,
4. competenza digitale,
5. imparare a imparare,
6. competenze sociali e civiche,
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità,
8. consapevolezza ed espressione culturale.

Riteniamo utile risalire alle «*life skills education in schools*» del documento pubblicato dall'OMS nel 1993, dal momento che i principi in esso contenuti, sviluppati nel dibattito

europeo degli anni '90, sono confluiti nei documenti dell'Unione europea e nelle norme di molti Paesi sia europei che extraeuropei*.

Il «nucleo fondamentale» del Documento OMS è costituito dalle *skills for life*:

- capacità di leggere dentro se stessi (autocoscienza),
- capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri (gestione delle emozioni),
- capacità di governare le tensioni (gestione dello *stress*),
- capacità di analizzare e valutare le situazioni (senso critico),
- capacità di prendere decisioni (*Decision making*),
- capacità di risolvere problemi (*Problem solving*),
- capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione (creatività),
- capacità di esprimersi (comunicazione efficace),
- capacità di comprendere gli altri (empatia),
- capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo (*Skill* per le relazioni interpersonali).

Ci sembra infine di grande interesse l'indagine sui principi guida delle politiche formative europee e la riflessione su come esse si intrecciano con le competenze di cittadinanza. Al Seminario nazionale OPPI tenutosi a Vico nel luglio 2011, Maddalena Colombo li ha così presentati:

- * equità/uguaglianza,
- * merito (= sforzo + talento, ma non dote o privilegio) (fiducia accordata, credito),
- * autonomia/rispetto,
- * efficienza/efficacia/qualità/,
- * innovazione/creatività**.

Allegato 4 - Autonomia scolastica e competenze

Nel Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, con cui viene emanato il regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, là dove si dice che «l'autonomia [...] si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana», si evidenzia già, insieme all'azione dell'istruire, quella del formare e dell'educare, cioè del promuovere competenze e, più nello specifico, competenze di cittadinanza, affinché ciascuno possa esprimere pienamente le proprie potenzialità e porsi responsabilmente nella società. Di competenze si parla ancora agli articoli 8, 10, 13 del medesimo DPR 275/99:

- art. 8: gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- art. 10: sono adottati i nuovi modelli per le certificazioni, le quali, indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili;
- art. 13: riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze.

Il nuovo obbligo di istruzione (DM n. 139 del 22 agosto 2007), la *Raccomandazione* del Parlamento e del Consiglio Europeo (23 aprile 2008) — che declinano i risultati di apprendimento in conoscenze, abilità e competenze — e, infine, l'uscita nel 2010 del modello di certificazione alla conclusione dell'obbligo, sono i passaggi cardine del cambiamento in atto. Un cambiamento che viene da lontano, ma viene vissuto come una svolta sostanziale che prefigura una scuola nuova, dal momento che la richiesta non è solo quella di lavorare per le competenze, ma di valutarle e addirittura di certificarle.

Allegato 5 - Competenze e discipline

Centrale in questo spazio di ricerca e riflessione sarà l'interrogarsi sulla valenza che hanno le discipline a proposito di promozione di competenze, sulla potenzialità del valutare per formare, sulla necessità di condurre i ragazzi alla autovalutazione, se si accetta che non ci può essere competenza senza consapevolezza, metacognizione e capacità di orientarsi.

* Si rimanda a Piero Cattaneo, *Life Skills*, «Voci della scuola», Tecnodid, 2007 Napoli.

** Rimandiamo a Maddalena Colombo, *Riforme scolastiche e politiche europee dell'apprendimento*, in *OPPIinformazioni* 110, (luglio-dicembre) 2011. Si veda anche EU COMMISSION, «Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia Europa 2020», in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea* del 4 marzo 2011 (DOC 2011/C 70/01).

Solo un consapevole riconoscimento dei nodi irrinunciabili della disciplina può inoltre permettere a ciascun docente di accogliere, gestire e valorizzare il nuovo e l'inatteso. Tale flessibilità del docente è quella che gli permette poi, a sua volta, di educare i propri studenti ad affrontare nuove situazioni e nuovi contesti.

L'analisi disciplinare può aiutare a ricucire lo iato che pone oggi troppo spesso la disciplina lontano dagli interessi degli studenti in quanto sapere statico e distante dalla realtà vissuta. Occorre perciò:

- ricondurre la disciplina alla sua natura di modello interpretativo della realtà costruito da un particolare punto di vista e attraverso il confronto delle osservazioni di una molteplicità di soggetti, che ha storicamente raggiunto un certo grado di condivisione, esposta al continuo cambiamento e accrescimento, alla contaminazione con altri ambiti. Un approccio che pone in primo piano l'attività del soggetto che interpreta e agisce;
- recuperare i «nuclei fondanti», i concetti ricorrenti che «tessono» la disciplina, che hanno valore strutturante e generativo di conoscenze, che permettono di riconoscere il già incontrato e prefigurare il senso di un nuovo contesto/ contenuto;
- partire da quei processi di categorizzazione che fanno da matrice generativa dei livelli più avanzati e che solitamente restano impliciti e si danno per scontati. Riscoprire quegli itinerari che hanno portato gli studiosi dei diversi ambiti a generare i concetti costitutivi dei diversi saperi, nell'ordine genetico e nella disposizione gerarchica rovesciata: dai più originari e radicali, su fino a quelli più specialistici;
- tener conto delle pratiche informali del sapere e del saper fare;
- cercare un equilibrio e una complementarità tra le discipline procedurali (matematica, lingua, scienze e tecnologia) e i loro aspetti più operativi, come la logica e l'aritmetica, la pragmatica e la linguistica, storiografia, la cartografia. Senza dimenticare le discipline sistematiche come la storia e la geografia (è già successo con la riduzione oraria alle superiori), la letteratura eccetera, perché la mente non può lavorare in modo efficace, creativo, aperto e critico se ha poche conoscenze con cui costruire.

È importante procedere a una attenta analisi della composita natura delle competenze disciplinari anche per arrivare, attraverso questa strada, a ricomporre un quadro di sintesi che valorizzi gli aspetti trasversali delle competenze stesse, in una visione dinamica ed evolutiva del sapere.