

## Il curricolo per competenze e l'italiano

Elvira Zuin

### ABSTRACT

*L'Europa chiede agli Stati dell'Unione di garantire che "L'Istruzione e la Formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave", quindi che ogni Stato integri il curricolo per competenze nella propria organizzazione scolastica.*

*Per l'Italia, come per altri Paesi, si tratta di collocare tale curricolo in un impianto formativo basato sulle discipline.*

*Il concetto di competenza, in quanto elemento di continuità più che di rottura con la tradizione scolastica, lungi dal negarne la validità, può rappresentare il dispositivo in grado di far evolvere le discipline verso mediazioni didattiche più coerenti con i bisogni formativi dei giovani.*

*Quanto all'italiano, ripensare la disciplina utilizzando il concetto di competenza non stravolge né riduce il suo spessore culturale e formativo, al contrario, ne esalta tutte le dimensioni, e permette alla scuola di inserirsi con suo originale contributo nel dibattito su "cosa, quando e come" della disciplina italiano deve diventare oggetto di apprendimento.*

*Per i docenti di italiano dei diversi cicli, gradi e tipologie di scuola, il progettare per competenze può costituire, in ragione delle loro storie, esperienze e convinzioni, la conferma di pratiche consolidate, o una novità interessante, uno strumento in più per rispondere ai molti interrogativi che essi stessi si pongono sul significato e sui modi dell'insegnare la lingua "materna".*

Il dibattito sulle competenze in relazione ai sistemi formativi non è nuovo, ed è testimoniato da una ricca letteratura, alla quale è possibile accedere molto facilmente. Non è mia intenzione, pertanto, ricostruire le tappe di tale dibattito, né voglio addentrarmi nella molteplicità dei significati che si attribuiscono al termine competenza, o discutere sulle convinzioni soggiacenti alla selezione di competenze considerate fondamentali per il cittadino, a differenza di altre, evidentemente ritenute accessorie.

Ciò che prioritariamente mi interessa è porre alcuni interrogativi circa il contributo che l'impostazione per competenze può offrire alla revisione della concezione delle discipline, in particolare della disciplina italiano, in quanto oggetti di insegnamento/apprendimento, vale a dire in quanto materie scolastiche.

Cercherò di collocare l'argomento all'interno del processo che ha messo in discussione la strutturazione dei curricoli formativi in discipline e dal quale, tuttavia, non è ancora scaturita una possibile, diversa, organizzazione.

Infine, affronterò le problematiche inerenti le sollecitazioni che il curricolo per competenze rivolge agli insegnanti e le risposte che ne possono derivare, all'interno di una dialettica tra docenti e legislatori non facile, ma ineludibile.

### DALL'EUROPA L'INVITO A PROGRAMMARE PER COMPETENZE

Il curricolo per competenze è divenuto oggetto d'attenzione e poi voce usuale nel lessico della scuola italiana da alcuni anni, in particolare da quando il concetto di competenza è comparso nei documenti della U.E. come idea

guida per il miglioramento dei sistemi scolastici e formativi.

Com'è noto, l'Unione Europea ha approvato, in proposito, alcune Raccomandazioni. Brevemente ricordiamo la Raccomandazione del dicembre 2006, nella quale si dichiara che ad ogni cittadino europeo deve essere offerta la possibilità di acquisire "le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità nella società della conoscenza". Sono le competenze considerate indispensabili per poter "apprendere per tutta la vita" ed appartengono ad otto ambiti fondamentali: Comunicazione nella madrelingua, Comunicazione nelle lingue straniere, Competenza matematica e di base in scienza e tecnologia, Competenza digitale, Imparare ad imparare, Competenze sociali e civiche, Spirito d'iniziativa e imprenditorialità, Consapevolezza ed espressione culturale. (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006- Allegato*)

E prima ancora, la proposta di Raccomandazione del settembre 2006, poi definitivamente approvata nell'aprile 2008, aveva descritto con precisione il concetto stesso di competenza, intesa come capacità di integrare conoscenze, abilità e atteggiamenti per situarsi proficuamente nei vari contesti di lavoro, di relazione, di studio, di tempo libero. Nel testo si distinguono con chiarezza i tre piani, della conoscenza, dell'abilità, e della padronanza:

*"Conoscenze indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative ad un settore di studio e/o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.*

*Abilità indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare Know-how per portare a termine compiti o risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che im-*

*plicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).*

*Competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in situazioni di studio e di lavoro e nello sviluppo professionale e personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia" (proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo del 7 settembre 2006. Quadro europeo delle Qualifiche e dei titoli).*

Una definizione di competenza, quella della U.E. che non si discosta molto da altre, elaborate negli anni da studiosi di varie discipline.

Per citarne alcune, ricordiamo quella di Spencer e Spencer, del 1995: *"La competenza costituisce una caratteristica intrinseca di un individuo casualmente collegata ad una performance eccellente in una mansione. Si compone di motivazioni, tratti, immagini di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità"* (Spencer e Spencer, *Competenze nel lavoro*).

Boscolo, nel 1998 *"..."* così sintetizza: *"La competenza è data dall'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono ad un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi"* (P. Boscolo, *Continuità, apprendimenti e competenze*).

*"In una competenza significativamente complessa- sostiene più distesamente Pellerey nel 2000 - si possono distinguere tre dimensioni fondamentali: la prima di natura cognitiva e riguarda la comprensione e l'organizzazione dei concetti che sono direttamente coinvolti; la seconda è di natura operativa e concerne le abilità che la caratterizzano; la terza è di natura affettiva e coinvolge convinzioni, atteggiamenti, motivazioni ed emozioni, che permettono di darle senso e valore personale"* (M. Pellerey, *Il portfolio progressivo per la valutazione delle competenze*).

Tutte definizioni che, pur non riferibili direttamente alla scuola o soltanto ad essa, la chiamano in causa, come luogo di istruzione

e educazione della persona, quindi luogo deputato per eccellenza alla formazione di competenze.

In sintesi, potremmo affermare che le Raccomandazioni Europee, assumendo il concetto di competenza come base per l'innovazione dei sistemi scolastici, appongono il marchio dell'ufficialità legislativa ad un'ipotesi pedagogica già condivisa in ambito scientifico, e delineano gli obiettivi verso i quali indirizzare l'azione educativa: durante il loro percorso scolastico, i giovani debbono acquisire gli strumenti necessari per vivere nella cosiddetta "società della conoscenza"; le istituzioni scolastiche debbono far sì che conseguano conoscenze (e questo è assodato da sempre), abilità (e anche questo da qualche decennio non rappresenta una novità), ma soprattutto competenze (e questo può, invece, in particolare per alcune tipologie di scuole, costituire oggetto di ricerca e approfondimento). Aggiungono che un giovane sarà un cittadino preparato a vivere nell'Europa di oggi e di domani, solo se avrà la padronanza delle competenze fondamentali.

Com'è noto, le Raccomandazioni non sono leggi, e tuttavia costituiscono un vincolo cogente per gli Stati membri dell'Unione, i quali, dal momento in cui sono emanate, devono impegnarsi a legiferare nel senso da esse indicato.

In questo caso, l'U.E. chiede agli Stati membri di garantire che l'"Istruzione e la Formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave" (*Raccomandazione...*), quindi che ogni stato integri il curriculum per competenze nella propria organizzazione scolastica.

Per l'Italia, come per altri Stati, si tratta di collocare tale curriculum in un impianto formativo basato sulle discipline, o, meglio su quelle discipline, e su quegli ambiti delle discipline, che diventano oggetto di apprendimento/insegnamento.

Impresa non semplice, perché è proprio in relazione alle discipline che si strutturano i

piani formativi, così come gli orari scolastici, la composizione delle cattedre e la stessa formazione dei docenti. Benché gli insegnamenti scolastici non coincidano con le discipline in quanto "scienze", ne riprendono i contenuti, i metodi, gli strumenti e i linguaggi; gli insegnanti sono docenti di..., e una secolare tradizione culturale, pedagogica e didattica imperniata sulla disciplinarietà, ha permeato nel profondo la concezione stessa del sapere e dell'apprendere/insegnare. Ogni intervento che incroci l'organizzazione per discipline inevitabilmente finisce per coinvolgere tutto il sistema.

Impresa interpretabile in vari modi, in ragione di ciò che si intende per competenza e di quanto e come si ritenga che il progettare per competenze debba modificare l'attuale organizzazione del curriculum.

Per esemplificare, potrà accadere che:

- Al termine "competenza" si attribuisca un significato riduttivo e tecnicistico. Riduttivo in quanto si può assimilare all'abilità, al saper fare con le conoscenze, trascurando le aree degli atteggiamenti e della consapevolezza. Tecnicistico perché si può intendere per competenza la capacità di risolvere problemi concreti, pratici, o presunti tali, e non considerare la capacità di manifestare gusti personali, di interrogarsi sul senso delle cose, di esprimere pensiero critico, divergente e creativo. (Questa concezione è abbastanza probabile, anche perché, sia nella descrizione sia nella valutazione delle competenze, è facile elencare e verificare le conoscenze o le abilità, ma molto più difficile osservare gli atteggiamenti e misurare la creatività!)
- Si faccia della competenza una moda, un feticcio al quale inchinarsi acriticamente, sia quando si debbano trovare le ragioni di ciò che non funziona (non si lavora per competenze, ecco perché le cose non vanno!), sia quando si cerchino soluzioni ai problemi dell'apprendere/insegnare (appliciamo

la magica parola “competenza” e tutto si sistemerà!).

- Si consideri lo sviluppo di competenze il fine necessario e sufficiente cui deve tendere la scuola, senza tener conto del fatto che “la stessa competenza ha bisogno di essere sensata, cioè orientata da valori...”, affinché il suo utilizzo sia finalizzato a scopi positivi per il singolo e per la società (I. Fiorin, *La buona scuola*).
- Si ascrivano i concetti di disciplina e competenza alla medesima categoria concettuale, cioè si ritenga che esprimano entrambi un approccio e un’organizzazione del sapere (quanto meno del sapere scolastico) e che siano in qualche misura antitetici: in questo caso il curricolo disciplinare non sarebbe compatibile con quello basato sulle competenze, o dovrebbe essere decisamente destrutturato e riprogettato.
- Si concepisca la competenza come costrutto complesso, di per sé pluridisciplinare, quindi non trasferibile nello specifico disciplinare, nel qual caso alle discipline si riserverebbe il compito di produrre soltanto conoscenze e abilità, che concorrono alla costruzione di competenze, o, al contrario, come dispositivo trasversale applicabile ad ogni ambito del sapere, il che comporterebbe la necessità di declinare in competenze sia le discipline sia i percorsi pluridisciplinari.
- Si ritenga la competenza una novità assoluta, nel qual caso si dovrebbero azzerare anziché valorizzare le esperienze già compiute dalle scuole, sia che ricadano nel preciso ambito del lavorare per le competenze, sia che vi si avvicinino.
- Si pensi la competenza come il punto d’arrivo di una riflessione e l’annuncio di una ripartenza, un dispositivo in grado di far evolvere sia la concezione delle discipline, sia l’organizzazione del curricolo formativo. Così intesa, la competenza indurrebbe un processo di rigenerazione delle discipline

dal punto di vista epistemologico, in quanto suggerirebbe di indagare su nuovi saperi specifici e su territori “di confine” tra le discipline stesse, o didattico-metodologico, poiché comporterebbe una riflessione sugli strumenti dell’insegnamento, sui sistemi di valutazione, e sulle metodologie che rendono il discente protagonista attivo e consapevole del proprio processo d’apprendimento, o formativo, perché solleciterebbe a valorizzare ambiti disciplinari che offrano allo studente conoscenze utili (e riconosciute dallo studente stesso come tali) per la formazione della persona.

- Si utilizzi la competenza per favorire la ricerca di nuovi modelli organizzativi del curricolo, sia nello sviluppo verticale (ad esempio da aree a discipline a moduli pluridisciplinari, nel passaggio dalla primaria alla secondaria...), sia nella strutturazione orizzontale, per ciascun anno scolastico/classe, o gruppo d’apprendimento.

#### **IL CURRICOLO PER COMPETENZE NEI TESTI DI LEGGE DELLO STATO ITALIANO**

Non è facile prevedere quale interpretazione sarà data in Italia dalla sfida lanciata dall’Europa, se cioè si cercherà di conciliare l’innovazione con la tradizione culturale e pedagogica della nostra scuola, o si immaginerà di dover sostituire al vecchio impianto formativo un modello totalmente nuovo, se si tenterà la riforma dall’alto, o si creeranno le condizioni per una riflessione, dal basso, tra docenti e dirigenti sulla sostanza del fare scuola: troppo mutevoli sono state le scelte politiche degli ultimi anni, troppo frequenti le repentine cancellazioni di decisioni appena assunte.

Al momento i nostri riferimenti sono rappresentati dai testi di legge e dai documenti accompagnatori emanati dai governi nell’ultimo decennio, nei quali possiamo ritrovare



elementi di continuità proprio quanto ai modi dell'integrazione tra il curricolo per competenze e quello per discipline.

Sia i Decreti Fioroni, sia le leggi Moratti (e, prima ancora, nel 1998, anche la *Relazione finale* della Commissione tecnico scientifica incaricata dal ministro Berlinguer di elaborare “le conoscenze e competenze irrinunciabili per tutti coloro che escono dalla formazione scolastica”) propendono, più o meno dichiaratamente, per un'ipotesi di riprogettazione del curricolo che non sconvolga l'attuale impostazione, semmai la semplifichi e la renda meno rigida.

Il Decreto sull'obbligo d'Istruzione del governo Prodi, mentre afferma apertamente che si dovrà promuovere una vera e propria “transizione da un curricolo disciplinare ad uno basato sulle competenze” (*Linee Guida per l'attuazione dell'obbligo di istruzione, Decreto 22 agosto 2007*), delinea piani formativi strutturati sulle competenze, da attuarsi attraverso un'organizzazione non più a canne d'organo, ma flessibile, ri-progettata per aree omogenee, moduli pluridisciplinari, momenti laboratoriali finalizzati al conseguimento di competenze trasversali, percorsi lineari disciplinari, altro ancora. Il Decreto sull'obbligo e le Indicazioni per il curricolo del primo ciclo di istruzione (*Indicazioni per il curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, luglio 2007*) mettono a confronto l'impianto per discipline e le 8 competenze chiave e individuano in 3 aree disciplinari (le Indicazioni) e in 4 assi culturali (il Documento sull'obbligo) l'elemento di sintesi tra le une e le altre. I raggruppamenti delle discipline nelle aree e negli assi culturali sono costituiti anche in considerazione delle affinità di competenza che possono promuovere: all'asse dei linguaggi appartengono l'italiano, le lingue straniere, i linguaggi espressivi, che più di altri possono contribuire a far conseguire le competenze comunicative e di espressione artistica e culturale, all'asse matematico e all'asse scientifico

tecnologico la matematica e tutte le materie scientifiche e tecniche, all'asse antropologico la storia, la geografia e le discipline riconducibili alle competenze sociali e civiche.

Nel Documento sull'obbligo gli assi culturali sono considerati la “trama su cui si definiscono le competenze chiave per l'esercizio attivo della cittadinanza e per la vita: linguistico espressivo, matematico, scientifico tecnologico, storico sociale”. Le competenze chiave sono declinate in competenze specifiche degli assi culturali, concetto meglio ribadito laddove si parla di “saperi articolati in abilità/capacità e conoscenze, riferiti agli assi culturali” (*Linee guida...*).

Le discipline non spariscono, ma ai docenti si chiede “l'individuazione delle strategie più appropriate per l'interazione disciplinare, per superare la frammentazione dei saperi negli attuali curricoli”, “l'approfondimento degli aspetti fondanti i quattro assi culturali”, “l'organizzazione dei processi didattici in termini di apprendimento per competenze” (*Linee guida...*).

Le Indicazioni nazionali per il primo ciclo suggeriscono alle scuole di intervenire nell'organizzazione del curricolo, di suddividere l'orario scolastico per aree nei primi anni della primaria e di inserire le discipline quando lo si ritenga più coerente con gli stili e le capacità di apprendimento dei bambini; invitano la scuola secondaria di primo grado a realizzare attività pluridisciplinari e i docenti a lavorare insieme per il conseguimento di competenze trasversali. Propongono l'adozione di metodologie attive, laboratoriali, che rendano gli studenti protagonisti dei loro processi di apprendimento; insistono sulla necessità di rinforzare negli studenti la consapevolezza delle conoscenze e abilità acquisite, la responsabilità nell'esercizio delle competenze, la capacità di operare scelte in autonomia.

La riconduzione degli apprendimenti al soggetto che impara, richiama l'impostazione delle Indicazioni del ministro Moratti (*Decreto legislativo 19 febbraio 2004 n. 59, Indicazio-*

*ni per i piani di studio personalizzati Allegati B, C, D*), che avevano recepito in particolare proprio questa caratteristica del curriculum per competenze, e cioè il fatto che le conoscenze e le abilità concorrono a formare la competenza quando la persona che apprende riesce consapevolmente a ricomporle dentro una cornice unitaria, a scoprire il senso per sé di ciò che impara, infine a rielaborare/riutilizzare i saperi nello studio, nel lavoro, nella vita di relazione, nel tempo libero.

Diversamente dai decreti di Fioroni, le “Indicazioni 2004” suggerivano di superare la suddivisione disciplinare, attraverso la strutturazione di un curriculum articolato in Unità di apprendimento, cioè “progetti” finalizzati al conseguimento di competenze complesse e trasversali, con il contributo di una o più discipline. Le discipline erano nettamente definite non più come “educazioni a...”, ma con il nome specifico di ciascuna (storia, geografia, musica, arte, matematica...), fin dalla scuola elementare, divenuta primaria, e tuttavia dovevano concorrere alla formazione globale della persona e trovare un momento di sintesi soggettiva nel portfolio di competenze, da compilarci in piena consapevolezza da parte di ciascun ragazzo.

Il tanto criticato portfolio poneva, di fatto, il problema della certificazione e valutazione degli apprendimenti, che si deve in ogni caso affrontare, quando si progetta per competenze. Se la competenza comporta la consapevolezza del sapere, è possibile immaginare un percorso d'apprendimento senza momenti di autovalutazione? E quando, con quali strumenti, la persona che apprende può riconoscere le proprie competenze? Ancora: quando e come si può certificare oggettivamente una competenza, in particolare se complessa e trasversale, ed è possibile farlo nella scuola?

Anche i Decreti di Fioroni, ovviamente, affrontano il tema valutazione. Le Indicazioni per il primo ciclo parlano di “traguardi per lo sviluppo di competenze”, e sembrano sottin-

tendere che una competenza, nel senso pieno del termine, non possa essere conseguita se non al termine del percorso di studi obbligatorio, e che si debba considerare con pari attenzione sia il prodotto dell'apprendimento, sia il processo. Sia le Indicazioni sia il Decreto sull'obbligo ipotizzano un sistema di valutazione a doppio binario, con una certificazione esterna realizzata da Enti preposti, ed una interna svolta dagli insegnanti nel quadro della relazione docente/studente; non parlano di portfolio, ma affidano alla scuola il compito di rendere lo studente consapevole del suo processo di apprendimento.

Entrambi i Documenti Fioroni presentano liste di competenze di area, o asse, e di disciplina, alle quali fanno riferimento conoscenze e abilità specifiche, a conferma che il programmare per competenze è inteso come una tipologia di progettazione trasferibile in tutte le articolazioni dell'attività scolastica, quindi anche all'interno delle discipline stesse. In sintesi, sia la legge Moratti, sia i Decreti Fioroni, misurandosi con la necessità di calare nella realtà italiana le Raccomandazioni Europee, cercano i modi per conciliare il curriculum per competenze con l'impianto formativo per discipline, ipotizzando nuove soluzioni organizzative e metodologiche che consentano ad una impostazione di rivitalizzare l'altra.

## DISCIPLINE E COMPETENZE

L'ipotesi contenuta nei testi di legge non è priva di fondamento, poiché il dibattito sulle competenze si innesta in un processo di revisione delle discipline, degli oggetti di insegnamento/apprendimento, delle metodologie didattiche, avviato da tempo sia a livello della ricerca scientifica, sia all'interno dei sistemi scolastici. Direi, anzi, che l'assunzione del concetto di competenza si configura come tappa evolutiva di quello stesso processo, elemento di chiarificazione di problemi già individuati

e, nello stesso tempo, orizzonte nel quale trovare soluzioni.

Se, infatti, ragionare di competenze significa introdurre i concetti di trasversalità, pluridisciplinarietà e unitarietà del sapere, centralità del soggetto che apprende, consapevolezza dei saperi, valutazione oggettiva e soggettiva, non si può non ricordare come questi temi abbiano infiammato, negli ultimi decenni, il dibattito tra pedagogisti e “disciplinariisti”, tra psicologi dell’apprendimento e docimologi, ed abbia contribuito a trasformare profondamente le materie scolastiche, nel numero, nella tipologia, nei contenuti e nelle metodologie didattiche e valutative. Non da ultimo abbia generato la convinzione, piuttosto diffusa se non unanimemente condivisa, che la rigida suddivisione dei curricula in discipline non consenta ai giovani studenti di cogliere l’unitarietà del sapere né di focalizzare il contributo specifico di ciascuna alla costruzione dell’identità personale.

Le discipline /scienze, in quanto organizzatori di sapere, per la verità, non appaiono in crisi. Per quanto ne sia stata denunciata la settorialità, nelle accademie e nei centri di ricerca esse si moltiplicano e si suddividono in innumerevoli specializzazioni, mentre anche gli ambiti che per loro stessa natura si occupano di saperi complessi, trasversali o plurali, assumono caratteri di specializzazione disciplinare. Le discipline/scienze, oggi come ieri, selezionano e circoscrivono oggetti di conoscenza (nozioni, concetti, argomenti...), individuano metodi di ricerca peculiari e ne verificano l’efficacia, predispongono strumenti d’indagine e campi di applicazione delle conoscenze, inventano riformulano precisano ridefiniscono i linguaggi, alimentano il pensiero sul sapere, sulle specificità e sui collegamenti tra i saperi. Poiché rappresentano punti di vista sulla realtà, permettono di interpretarla e ricollocarsi al suo interno con flessibilità e padronanza delle situazioni.

La funzione delle discipline non sembra ancora sostituibile da altri, altrettanto potenti, organizzatori del sapere, benché da tempo si stiano ricercando quelli che F. Cambi definisce “dispositivi trasversali” in grado di rileggere il sapere secondo una visione integrata, sistemica, che salvaguardi la specificità, ma la inserisca in un quadro di senso, riveli l’intreccio tra le conoscenze, e consideri la loro evoluzione in conseguenza del mutare dei contesti e degli strumenti con cui si acquisiscono (F. Cambi, *Saperi e competenze*). Sempre Cambi ricorda, tra i dispositivi più studiati e più autorevolmente, la “narratività”, (da Bruner in poi), e la “complessità” (con gli studi di Bocchi e Ceruti, e dello stesso Cambi, solo per citare i più noti anche in ambito scolastico). Né possiamo dimenticare i contributi degli studiosi francesi, come Morin, che tra la fine degli anni settanta e i primi ottanta sottoposero a rilettura epistemica tutto il sistema delle discipline (si veda, a questo proposito, la sintesi che lo stesso Morin ripropose, in chiave pedagogica, nel suo *La testa ben fatta Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*), o la stessa operazione che proprio in quegli anni fece Einaudi con la sua Enciclopedia, alla ricerca di dispositivi trasversali.

Da un lato, quindi, si assiste ad una incessante frantumazione e iperspecializzazione dei saperi, dall’altro si intravedono le forme di nuovi approcci, che si avvalgono di concezioni pluriprospectiche, esplorano i territori di confine tra le discipline e tentano la ricomposizione delle conoscenze secondo visioni sinetiche.

Ora, per quanto le discipline/scienze non coincidano con le materie scolastiche, la scuola non è certo estranea al dibattito sui saperi disciplinari, sia che ne auspichi essa stessa la revisione, in quanto saperi scolastici, sia che venga indotta da sollecitazioni esterne a rileggere le proprie convinzioni e le proprie pratiche, o a interrogarsi su quali e come tra i “contenuti” disciplinari debbano diventare materia di insegnamento.

Senza pretese di esaustività ricordiamo che, ormai da decenni, la scuola si chiede se delle discipline si debbano proporre agli studenti soprattutto le conoscenze (nozioni, concetti, principi, teorie, procedure), cioè i risultati cui sono giunte le ricerche scientifiche, e i linguaggi che permettono di esprimere tali conoscenze, oppure, o in particolare, anche i processi, i metodi e gli strumenti con cui si conducono le ricerche stesse.

E le domande dal piano dell'organizzazione del curriculum e delle scelte didattiche, si estendono immediatamente a ruoli, saperi, metodologie del docente, come ai compiti che attendono allo studente.

Se ciò che diventa materia scolastica sono soprattutto le conoscenze, al docente sarà chiesto di possederle in modo ampio, approfondito e sicuro, di elaborare strategie che ne facilitino l'apprendimento e la memorizzazione, di utilizzare libri di testo, manuali ed eserciziari; agli studenti di studiare ed esercitarsi per acquisire quante più conoscenze possibili.

Se, invece, la materia scolastica deve comprendere anche altre dimensioni, ai docenti si chiederà non solo di aggiornare le loro conoscenze sui contenuti disciplinari, ma di estenderle ai metodi/strumenti/linguaggi, e si consiglierà di adottare metodologie d'insegnamento atte a promuovere la capacità di ricercare conoscenze, oltre che memorizzarle, l'acquisizione di abilità, oltre che saperi. Non più solo manuali, ma repertori di testi, documenti, fonti; strumenti alternativi, laboratori espressivi, tecnici e scientifici. Gli studenti dovranno imparare ed applicare i metodi di indagine specifici, oltre che conoscere i risultati delle indagini già effettuate dagli specialisti.

Esemplare, in questo senso, è la riflessione sulle discipline che coinvolse la scuola italiana per tutti gli anni settanta e ottanta. Fu discussione sul numero (era giusto escludere i nuovi linguaggi dalla scuola?) sulla scelta (perché proprio quelle discipline e non altre?), e poi sui contenuti di conoscenza che la scuo-

la proponeva, considerati superati, sui nuclei fondanti, sul valore formativo delle discipline, sulle metodologie d'insegnamento, sulla spendibilità delle conoscenze nella vita reale.

Tutto questo mentre si recepivano i contributi di scienze non comprese nel novero delle materie scolastiche (se non in alcuni particolari indirizzi di studi superiori): la psicologia dell'apprendimento, la sociologia dell'educazione, la ricerca educativa, le scienze cognitive, che lentamente re - indirizzavano l'interesse della scuola dagli oggetti dell'apprendimento al soggetto che apprende, ai diversi stili cognitivi, ai contesti favorevoli e motivanti.

Le innovazioni introdotte dai programmi del '79 (D.M. 9 febbraio 1979 *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*) e dell'85 (D.P.R. 12 febbraio 1985 n. 104 *Programmi didattici per la scuola primaria*), e dalle sperimentazioni nella scuola superiore, in primis la Brocca del 1990 (Proposte della Commissione Brocca 1990 *Piani di studio della scuola secondaria superiore/ Programmi dei primi due anni e dei trienni*) sono il frutto di quella stagione e mutano radicalmente il volto delle materie scolastiche. In quei programmi, delle discipline si considerano appunto contenuti/conoscenze e linguaggi, ma anche abilità/metodi, strumenti d'indagine, allo scopo di ricreare nella scuola, sia pure episodicamente o in forme semplificate, le condizioni della ricerca scientifica. A scuola non si va solo per studiare e memorizzare saperi preconfezionati, ma per imparare a ri-costruirli o a crearne di nuovi, mentre sul piano metodologico si scopre, o si riscopre, il valore dell'operatività e dell'approccio esperienziale al sapere: fare per conoscere, sapere e saper fare.

Nello stesso tempo, sempre in quei programmi, si suggerisce di puntare sulla trasversalità e sugli insegnamenti pluridisciplinari. "I vari insegnamenti", si dice, ad esempio, nei programmi per la scuola media statale, "esprimono modi diversi di articolazione del sape-



re, di accostamento alla realtà,..., e a tal fine utilizzano specifici linguaggi che convergono verso un unico obiettivo educativo, lo sviluppo della persona nella quale si realizza l'unità del sapere.... Riuscirà pertanto pedagogicamente e didatticamente utile programmare le interrelazioni delle varie discipline in vista di un approccio culturale alla realtà più motivato e concreto, volto all'acquisizione di un sapere articolato ed insieme unitario". (*Nuovi programmi per la scuola media statale*, 1979 p. 21, 22)

Da un lato, quindi, si chiede alla scuola di addentrarsi maggiormente nello specifico disciplinare, dall'altro di trovare le strade per la ricomposizione dei saperi.

Sul piano organizzativo quasi un paradosso, perché, mentre si auspica il superamento degli steccati disciplinari, si struttura un'organizzazione scolastica che frammenta tutti i curricoli, rendendo estremamente difficile non solo trovare le condizioni per ricomporre le conoscenze specifiche in un quadro unitario, ma anche, semplicemente, ritagliare spazi per il confronto tra insegnanti.

Ad esempio si secondarizza progressivamente la scuola elementare, con l'inserimento delle discipline fin dalla prima (oggi se ne contano 12!), e si aumentano a dismisura gli insegnamenti nella secondaria di secondo grado (in certi istituti si arriva a 16 in un anno e a più di venti nel quinquennio), mentre non si riflette a sufficienza sulla scuola media, vale a dire sul significato di un segmento di scuola nel quale i giovani dovrebbero acquisire la capacità di cogliere la specificità dei saperi disciplinari unitamente alla consapevolezza di sé e all'autonomia personale.

E, tuttavia, non mancano le esperienze molto innovative, sia organizzative che didattiche. Attraverso il tempo pieno e prolungato, le compresenze e le co-docenze, si avviano progetti didattici trasversali e si trattano temi di natura dichiaratamente pluridisciplinare, come l'educazione ambientale, alla salute, o le

attività espressive, il teatro e così via. Quasi un curriculum per progetti distinto dal curriculum per discipline, ai quali si affianca, progressivamente, un terzo curriculum, quello educativo (i vari progetti accoglienza, adolescenza, devianze, orientamento) che nasce dall'esigenza che la scuola si occupi dei contesti di apprendimento e della "persona che apprende" nella sua globalità, non solo di saperi da trasmettere. Quest'ultimo curriculum, spesso affidato ad esperti esterni alla scuola, frammenta ulteriormente il percorso di apprendimento, e induce una percezione delle materie come luoghi di costruzione di un sapere o saper fare tecnico, ma, proprio per questo, contribuisce a rendere progressivamente più evidente la necessità della ricomposizione in un unico orizzonte dei compiti della scuola.

In un contesto così complicato e non privo di contraddizioni, non tutti gli ordini di scuola, e non tutti i docenti di una medesima scuola, introducono innovazioni nella didattica, né sono infrequenti le fughe in avanti seguite da precipitosi ritorni all'antico. Perché, talvolta, i docenti si rendono conto che puntando tutto sulle abilità si trascurano le conoscenze, o realizzando progetti si interrompe la regolarità dell'attività scolastica, oppure che l'abbandono dei percorsi disciplinari, con i loro oggetti circoscritti e ben delineati, induce smarrimento negli studenti.

Prove e riprove, tentativi ripetuti di rispondere alla complessità con la rilettura dei saperi, delle metodologie e delle soluzioni organizzative, anche accogliendo, come abbiamo detto, le indicazioni provenienti dal mondo delle scienze, iperspecialistiche o pluriprospettiche che fossero, e applicando programmi scolastici che a quelle indicazioni non erano certo estranei.

Un lungo processo di revisione, dunque, che oggi si arricchisce di nuovi contenuti. Oggi che la frammentazione, la complessità, la pluralità fanno parte della vita prima ancora che della scuola, oggi che le nuove tecnologie han-

no facilitato l'accesso ad ogni genere di informazioni dilatando enormemente il possesso di saperi informali e frantumando la linearità dei processi di apprendimento, anche la scuola, come il mondo della ricerca scientifica, cerca di ri-delineare i temi sui quali concentrare la sua riflessione.

Quella della scuola deve essere riflessione sui saperi, come sostiene F. Cambi, che in "Formare alla complessità", afferma: "La scuola non può più ignorare la frontiera organica e sofisticata dei saperi trasversali". Essa deve, continua Cambi, rinnovare "le immagini dei saperi, ponendone in luce la complessità, rispetto alle concezioni tradizionali, ... fissando momenti, episodi, argomenti dei vari saperi in cui il loro statuto di complessità emerga in modo esplicito e risulti funzionale alla loro identità", deve trovare dispositivi che si collochino "a fianco e oltre l'assimilazione lineare e funzionale dei saperi medesimi, oltre le competenze utilizzabili che essi delineano, per accedere a quelle quote di competenze riflessive che una didattica avanzata non può più trascurare" (F. Cambi, M. Ceruti, M. Callari Galli *Formare alla complessità*).

Riflessione sui saperi e, contemporaneamente, sugli strumenti, dice R. Maragliano, che nei suoi scritti sui saperi scolastici, chiede alla scuola di "agire da interfaccia tra l'ambito dei saperi formali che le è proprio, e quello dei saperi informali diffusi nella società, tenere conto del patrimonio informale di cui dispongono i giovani e individuare modalità per valorizzarlo" (R. Maragliano *I saperi della scuola*). La scuola dovrebbe, a suo parere, utilizzare la multimedialità, quale vera "occasione per ripensare gli oggetti e le dinamiche dell'apprendimento", strumento per collegare il sapere e il saper fare, rivitalizzare gli stessi saperi formali. La multimedialità potrebbe generare una didattica "che riesca a far sue le logiche dell'immersione, costruendo al loro interno i percorsi di un nuovo pensiero astratto, meno lineare e gerarchizzante, meno verticale

di quello tradizionale e più aperto alle logiche reticolari, ai meccanismi associativi di tipo orizzontale, alle dimensioni dell'intuizione" (R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*). "La scuola è costruita attorno e dentro il libro... Una materia va d'accordo con la forma libro, perché il libro è una materia, una materia sta in un libro. Nel computer, invece, la logica delle materie tende a rarefarsi... Occorrono scuole meno differenziate di quelle che abbiamo oggi, cioè scuole di formazione di base con meno incanalamenti specifici, meno indirizzi... professionalizzanti". (R. Maragliano *Conversazioni con Gianfranco Giovannini*, su "Docentincasse" rivista online, 2006).

Riflessione sui compiti, sull'organizzazione, sulle metodologie, aggiungono legislatori, pedagogisti, psicologi dell'apprendimento...

Riflessione su ciascuno di questi oggetti e sulla interazione e ricomposizione degli stessi, dovremmo dire, perché la specificità della scuola consiste appunto nel fare sintesi tra molteplici istanze. La sua peculiare ricerca deve tener conto delle caratteristiche dei saperi e, contemporaneamente, dei modi con cui si apprendono, dei valori che tali saperi assumono nel presente e della tradizione culturale di cui sono espressione; deve estendersi al costruire relazioni positive tra insegnanti e studenti (l'apprendimento avviene appunto all'interno di una relazione!), e, nel medesimo tempo, al rendere autonomi gli studenti rispetto a quelle stesse relazioni; deve trovare l'equilibrio tra le sue ragioni e quelle dell'organizzazione al cui interno esercita la sua funzione.

La scuola può esprimere un suo originale contributo di pensiero proprio trovando o utilizzando dispositivi che la sostengano nel suo fare sintesi, nel gestire la complessità per come si manifesta nell'ambiente scolastico.

In questo quadro, il progettare per competenze può rappresentare uno strumento utile per l'elaborazione di una sintesi pedagogico didattica più coerente con i tempi nuovi, sia perché, come abbiamo visto, costituisce una

tappa nel dibattito su saperi e apprendimento al quale la scuola ha partecipato molto attivamente, quindi può inserirsi senza strappi nella sua storia, sia perché necessariamente, intrinsecamente, pluriprospettico. Il concetto stesso di competenza esprime, infatti un'articolazione complessa, dal punto di vista soggettivo, in quanto configura la capacità dell'individuo di integrare consapevolmente conoscenze, abilità e atteggiamenti, dal punto di vista oggettivo, poiché si configura come "dispositivo trasversale" metodologico, sollecita a riconsiderare i saperi alla luce delle loro interconnessioni, costituisce l'orizzonte nel quale ricomporre il curriculum educativo e quello culturale.

Progettare un curriculum per competenze a partire dalle discipline può dunque tradursi in una sfida difficile sul piano culturale, perché colloca la scuola nell'ambito di una ricerca di frontiera, quella dei saperi complessi, ma può rappresentare anche un'eccezionale occasione per valorizzare pratiche virtuose, e avviare interessanti processi di innovazione.

### **LE COMPETENZE, LE LEGGI DI RIFORMA, I DOCENTI**

Un invito culturalmente stimolante e denso di implicazioni positive, ma un invito che giunge per legge e quindi si colloca, inevitabilmente, all'interno di un rapporto, quello tra scuola e legislatori, che in Italia si è parecchio complicato negli ultimi dieci, quindici anni.

Anni difficili e confusi, nel contempo ricchi di promesse e di inaspettate aperture verso il nuovo, quanto di delusioni e di improbabili ritorni all'antico.

Anni nei quali l'errore più grave è stato, probabilmente, da un lato attribuire poteri e responsabilità organizzative e didattiche agli Istituti scolastici attraverso il regolamento di autonomia, dall'altro procedere a riforme del sistema istruzione senza coinvolgerli con consultazioni a vasto raggio.

Proprio nel momento in cui si è chiesto a docenti e dirigenti di cambiare passo, di darsi strumenti per leggere i contesti e per rispondere in prima persona, con le proprie scelte, a studenti e famiglie, il loro protagonismo è stato negato da legislatori che non hanno considerato il dialogo a priori con gli operatori della scuola come base del rinnovamento possibile. Come dire: autonomi sì, soggetti di innovazioni condivise no.

Una contraddizione spiegabile in molti modi, ovviamente, e non tutti ascrivibili a incapacità della classe politica, perché non è facile passare da un sistema di istruzione centralizzato e statalizzato ad uno flessibile, a responsabilità diffusa, ma è un fatto che alla gente di scuola, e ai docenti in particolare, sono state proposte riforme, come se ci si aspettasse da loro, che non potessero dare contributi alla declinazione delle leggi stesse, e potessero avere due sole reazioni: opporsi in nome della conservazione, o adeguarsi, limitando il loro intervento creativo all'interpretazione della legge stessa e alla sua traduzione concreta in attività didattiche.

Probabilmente i legislatori ritenevano/ritengono di conoscere a sufficienza il mondo della scuola (ricordo lo stupore di Berlinguer e De Mauro, quando si resero conto che la scuola non li seguiva!), o di avere referenti forti nelle famiglie, nel sistema economico, nei mass media, e buoni strumenti di lettura della realtà. È altrettanto probabile che le rappresentanze dei docenti non sappiano diventare interlocutori credibili, o che sia difficile fare riferimento ai saperi degli insegnanti, dal momento che non si dispone ancora di strumenti che li descrivano e li traducano in dati oggettivi (si veda, a questo proposito, di L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza Il pensare riflessivo nella formazione*).

E tuttavia è un fatto che la scuola, e gli insegnanti, non sono tabula rasa, al contrario. Hanno una lunga tradizione alle spalle, fatta di conoscenze, esperienze, relazioni, han-

no una lettura della realtà e dei suoi aspetti problematici, un repertorio di soluzioni già trovate e di sperimentazioni avviate, e sono persone, uomini e donne, che vivono il loro tempo, ne avvertono le tendenze, rispondono alle urgenze educative. Se, nei momenti di innovazione legislativa, non si chiede loro di esplicitare questi saperi ed esperienze, di individuare i punti di forza e di debolezza, o non se ne tiene conto, il nuovo sarà percepito come estraneo anche quando non lo è, o, nel migliore dei casi, la dialettica tra già conosciuto e nuovo sarà fortemente condizionata da fattori impliciti, casuali e imprevedibili. Ciò che si nega nella fase di elaborazione delle leggi, ovvero il confronto tra convinzioni esperienze conoscenze di docenti e dirigenti da un lato, e propositi del legislatore dall'altro, emerge immediatamente dopo, nella fase di introduzione delle riforme, con il risultato che l'attenzione degli operatori scolastici non è diretta a verificare se le innovazioni siano valide, bensì a capire come si possa adattarsi ad esse, o a trovare i modi per opporsi.

“Queste cose già le facciamo da sempre”, oppure “queste sono utopie impossibili da calare nella realtà scolastica”, o ancora “chi ha scritto queste cose non sa niente di scuola”, “se vogliono che le chiamiamo così, accontentiamoli”, sono frasi che abbiamo sentito decine di volte e che testimoniano di una difficoltà a capirsi e di un divario sempre più marcato tra chi legifera e chi le leggi deve applicare.

Da un lato, certamente, occorre riconoscere che, in uno stato democratico, i rappresentanti del popolo sovrano hanno non solo il diritto, ma anche il dovere di rispondere ai bisogni dei cittadini con l'emanazione di leggi che diano soluzioni ai problemi: in tale quadro l'erogazione di un servizio, qual è il servizio istruzione, non può non essere regolamentata, monitorata, valutata dal governo e dal parlamento. Dall'altro lato, non si può pretendere che dirigenti e docenti, operino all'interno di un'istituzione come la scuola senza condivi-

derne le finalità, o senza essere interlocutori privilegiati del riformatore stesso.

In ogni caso, i ripetuti fallimenti degli ultimi anni dovrebbero aver convinto tutti che, qualsiasi riflessione o confronto si voglia aprire sui temi dell'innovazione, non si può prescindere da una rifondazione del rapporto tra scuole autonome, dirigenti docenti genitori, e legislatori.

### **I DOCENTI DI ITALIANO E IL PROGETTARE PER COMPETENZE**

Nel quadro di tale auspicata rifondazione, e considerando il tema oggetto di questa relazione, focalizziamo ora la nostra attenzione sulla disciplina italiano e cerchiamo di far emergere il punto di vista dei docenti per operare poi un primo raffronto col dettato di legge.

Come si presentano i docenti di italiano all'appuntamento con un legislatore europeo e nazionale che chiede di strutturare curricula per competenze?

Non hanno tutti le stesse convinzioni, naturalmente, ma vi sono esperienze che li accomunano e li differenziano gli uni dagli altri, e, a partire da quelle, possiamo ricostruire, in via ipotetica s'intende, le diverse posizioni che gli uni e gli altri possono assumere rispetto al progettare per competenze.

Dovendo sintetizzare, (il contenere la comunicazione entro limiti ragionevoli costringe a semplificazioni e forzature) potremmo dire che tutti i docenti di italiano hanno assistito ad una profonda trasformazione della materia scolastica che insegnano: da lettura/scrittura nella scuola elementare e studio di autori/grammatica/temi nelle secondarie, a educazione linguistica nel primo ciclo, analisi testuale/letteratura/produzione di varie tipologie testuali nelle secondarie, strumento per acquisire abilità linguistiche di base nella formazione professionale.

Potremmo aggiungere: da materia con contenuti di conoscenza certi e statuto disciplinare proprio, a materia trasversale con funzioni ancillari, da materia fondamentale a “una delle tante”, e, sul fronte della cosiddetta utenza, da materia che studia una lingua soprattutto scritta e poco parlata, a materia che studia una lingua molto parlata, ma non lingua materna per tutti i parlanti.

L'italiano che si insegna oggi nelle scuole, è, dunque, profondamente diverso da quello che si insegnava alcuni decenni fa, ma soprattutto è diverso il modo con cui lo si insegna, qualunque sia la scuola. I docenti, in genere, programmano per obiettivi di apprendimento, non per liste di argomenti, ed hanno maturato la convinzione che l'insegnamento dell'italiano debba essere finalizzato all'acquisire conoscenze insieme con abilità.

Fin qui gli elementi di condivisione, ma molti sono anche quelli di differenziazione, dovuti alla tipologia degli interventi legislativi che hanno coinvolto variamente le scuole, all'utenza cui si rivolgono le scuole stesse, alle condizioni dell'insegnamento.

Vi sono stati interventi legislativi generalizzati e globali, come i programmi del '79 e dell'85, e le stesse Indicazioni Moratti e Fioroni, sulle scuole del primo ciclo, e, di contro, innumerevoli sperimentazioni parziali nelle scuole secondarie di secondo grado e nella formazione professionale. Ciò non è privo di conseguenze

Tutti i docenti di italiano del primo ciclo si sono confrontati con l'esigenza di mutare la didattica della materia, perché i programmi del '79 e dell'85, rispettivamente della scuola media e della scuola elementare, hanno proposto una visione dell'italiano come luogo privilegiato per sviluppare le fondamentali abilità linguistiche. In entrambi i programmi si parla, infatti, di educazione a leggere, scrivere, parlare, ascoltare, riflettere sulla lingua e si auspica l'adozione di metodologie che, a partire da un'attenta analisi delle situazioni di partenza,

conducano tutti gli alunni a conseguire una buona padronanza della comunicazione in lingua materna. Anche le Indicazioni Moratti e Fioroni, pur con molti distinguo, hanno mantenuto la medesima impostazione.

Le scuole di quello che, nel frattempo, è diventato il primo ciclo, da più di vent'anni lavorano per il conseguimento delle abilità linguistiche e termini come abilità, capacità, così come sapere, saper fare fanno parte del lessico abituale dei docenti. Dal punto di vista operativo, la scuola primaria, ma sempre più anche la secondaria di 1° grado, è una scuola del fare, dove si attuano metodologie attive e i bambini/ragazzi sono protagonisti del proprio percorso di apprendimento. L'Istituzione dei Comprensivi, per quanto non estesa a tutte le scuole, con la sollecitazione a realizzare il curriculum verticale continuo per conoscenze e abilità, ha rafforzato ulteriormente le convinzioni comuni ai docenti delle scuole primaria e secondaria di primo grado.

Diversa è la situazione delle scuole secondarie di secondo grado. Qui da decenni non si introducono innovazioni legislative generalizzate, (a parte la modalità di svolgimento degli esami di maturità, che certo ha generato non poche riflessioni!) e le varie sperimentazioni attivate, hanno aperto una forbice tra scuole, corsi, docenti impegnati nella ridefinizione di obiettivi e programmi, e altri, saldamente ancorati alle tradizioni. Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano, esso appare fortemente legato, nel triennio, alla dimensione letteraria della lingua, quindi allo studio di autori e generi letterari e all'interpretazione di testi, e nel biennio all'analisi testuale, cioè all'affinamento delle capacità di comprensione e produzione dei testi. Si propongono non solo contenuti e linguaggi, ma anche strumenti e metodi di ricerca, si considerano con attenzione gli aspetti culturali della lingua. Con molti distinguo, in ragione dei diversi impianti formativi. Per le scuole i cui studenti sono indirizzati al proseguimento degli studi, il riferimento principale



pare essere costituito dall'insieme dei saperi irrinunciabili (testi, autori, argomenti, temi, nozioni e concetti), il sapere prevale sul saper fare, la conoscenza sull'abilità. Altre scuole sono maggiormente impegnate a migliorare le abilità linguistiche e ad esperire metodologie che motivino gli studenti all'apprendimento della lingua e della letteratura italiana.

Ancora diverso è il caso delle scuole di formazione e istruzione professionale, per le quali fondamentali sono gli obiettivi di tipo abilitativo, le mediazioni didattiche, gli aspetti motivazionali: ritorna in questi istituti, più ancora che nelle scuole del primo ciclo, una concezione dell'italiano come educazione alle abilità linguistiche, nell'intento di fornire agli studenti strumenti utili per leggere i contesti, comunicare correttamente con gli altri, risolvere i problemi. La vicinanza al mondo del lavoro e delle professioni induce i docenti a considerare la competenza come normale risultato di un'azione di formazione. È assai probabile, pertanto, che i docenti di queste scuole già siano indirizzati alla costruzione di un curriculum per competenze, o almeno per abilità, e che per loro si aprano ambiti di indagine sulle conoscenze irrinunciabili e su aspetti della lingua che attengono non tanto ad una spendibilità immediata, quanto alla capacità di attivare, attraverso la lingua, strumenti di consapevolezza degli apprendimenti, di percezione delle ambiguità presenti nella comunicazione, di diversificazione degli usi in funzione dei contesti.

Altri elementi di differenziazione tra i docenti di italiano derivano dai diversi strumenti che adottano per verificare e valutare gli apprendimenti.

A titolo esemplificativo possiamo ricordare brevemente quanto ha inciso nella concezione stessa della disciplina l'esperienza delle schede di valutazione, che ha accomunato tutti gli insegnanti dell'attuale primo ciclo. Introdotta prima sperimentalmente e per adesione volontaria degli istituti, poi estesa per legge a tut-

te le scuole, nei primi anni novanta (*C.M. n. 167, 1993* per la scuola media; *O.M. 2 Agosto 1993, n. 236* per la scuola elementare), le schede, che molti ricorderanno, come docenti, genitori, o studenti, proponevano l'adozione di 6 criteri per la verifica di abilità e conoscenze: parlare, ascoltare, leggere, scrivere, conoscere i contenuti, riflettere sulla lingua, ciascuno dei quali declinato in descrittori che ne precisavano il significato. Prevedevano anche livelli di competenza espressi in lettere (le famose *A, B, C, D, E*), che, pur non corrispondendo a standard condivisi, quindi mantenendo un alto grado di soggettività nell'attribuzione dei giudizi, inducevano i docenti ad interrogarsi sulla misurabilità delle prestazioni e ad uscire dall'autoreferenzialità totale, dovendo essi giustificare le loro scelte in base ai risultati conseguiti dagli studenti nelle abilità indicate dai criteri. I quadri iniziali e finali della scheda personale chiedevano di analizzare la situazione di ogni singolo alunno, di definire obiettivi personalizzati all'interno di un piano di classe, di elencare le attività che si sarebbero realizzate, infine di descrivere gli esiti ottenuti.

Indubbiamente il sistema di valutazione introdotto dalla scheda produceva alcune conseguenze negative: l'attenzione agli obiettivi, sotto – obiettivi, operazioni e così via, poteva far perdere di vista l'unitarietà dei saperi, la globalità della persona che apprende, il valore della relazione studente docente; la suddivisione in criteri poteva tradursi in una segmentazione eccessiva delle attività didattiche e aumentare il tempo dedicato alla verifica di ogni singola operazione compiuta dallo studente nella realizzazione di un compito.

E fu per questo, oltre che per la difficoltà di lettura da parte della famiglia, che il ministro Berlinguer decise di abbandonare la scheda (*C.M. n. 491, 1996*), senza considerare che essa aveva provocato una riflessione a tutto campo, sui sistemi di valutazione come sul rapporto tra personalizzazione dei curricoli e standard di prestazione accettabili per l'esercizio della

cittadinanza, sulla programmazione degli interventi didattici, come sull'epistemologia delle discipline e sugli elementi di trasversalità che le caratterizzano, cioè su alcuni dei temi che di lì a poco sarebbero diventati di attualità a livello europeo e sui quali si stava impegnando lo stesso governo nazionale con le sue riforme.

Invece che analizzare con attenzione lo stato del dibattito, delle conoscenze e delle sperimentazioni della scuola elementare e media, per innestare su di esse il processo di innovazione, si preferì proporre il cambiamento totale, e si tornò ai vecchi sistemi di valutazione. Ma ciò non toglie che molti docenti abbiano continuato ad usare i criteri della scheda per programmare e valutare, né le leggi Moratti e Fioroni li hanno poi smentiti: le Indicazioni hanno mantenuto 5 dei sei criteri previsti dalle schede, togliendo, di fatto solo il 5°, "conoscere i contenuti", inteso come ambito a se stante, ma riproponendolo nella forma degli obiettivi specifici di apprendimento, alla voce conoscenze.

Il sistema di valutazione basato sulle schede costituisce, dunque, per i docenti del primo ciclo, un patrimonio di conoscenze condivise che li differenzia dagli altri colleghi, così come le descrizioni di competenza rappresentano una consuetudine della scuola professionale, e il confronto sulle tipologie di testo proposte dal nuovo esame di maturità, con i relativi criteri di valutazione, è patrimonio quasi esclusivo dei docenti di scuola superiore (*D.M. 23 aprile 2003 n. 139, Modalità di svolgimento della 1° 2° prova scritta degli esami di stato*).

Per la varietà delle esperienze descritte, è dunque ipotizzabile che per i colleghi di italiano dei diversi ordini di scuola, il ragionare di competenze non abbia lo stesso significato e non comporti lo stesso grado di difficoltà.

Per gli uni può tradursi nell'approfondimento della differenza tra abilità e competenza, per gli altri nella elaborazione di un curriculum di apprendimento e non solo di insegnamento, per molti nel ricercare metodologie

che integrino il curriculum cognitivo in quello educativo, per tutti nel ripensare la valutazione soggettiva e oggettiva, dei prodotti e dei processi, in termini nuovi.

Quel che è certo è che nessuno di loro parte dal nulla, e che un'impostazione corretta della ricerca in questo campo non può non prendere avvio dalla valorizzazione dei loro saperi e dall'esplicitazione delle problematiche da loro stessi individuate.

Le domande da porsi non sono "come spieghiamo loro che devono progettare per competenze?", bensì "il progettare un curriculum per competenze, che cosa porta, di più e di diverso, al loro modo di interpretare l'insegnamento della loro materia?", "possono trovare suggerimenti e indicazioni per risolvere problemi o migliorare il loro intervento didattico proprio attraverso il progettare per competenze?" "quanto può essere fecondo il confronto tra i docenti di italiano di ogni ordine e grado di scuola, proprio in virtù della grande varietà di esperienze di cui sono portatori, anche con riferimento al progettare per competenze?"

## PROPOSTE

Le risposte, non semplici né immediate, possono scaturire in primis dalla scuola, se sarà posta nelle condizioni di avviare processi di ricerca in più direzioni, se gruppi di docenti, di disciplina e trasversali, coglieranno il progettare per competenze non come una sovrastruttura esterna da applicare alla consueta modalità di programmazione, ma come un orizzonte nel quale inscrivere il ripensamento della didattica.

Un primo, fondamentale, ambito di indagine, da sviluppare parallelamente a tutti gli altri, quasi una pre-condizione è quello degli strumenti per descrivere e documentare il sapere docente, al fine di ottenere che le conoscenze non rimangano rinchiusi all'interno di paradigmi soggettivi, ma diventino saperi con-

divisi, dati oggettivi ai quali fare riferimento. Con tali strumenti si potrebbero esplicitare le conclusioni cui i docenti stessi sono pervenuti nella riflessione sui saperi e le pratiche della scuola, ed individuare i problemi sui quali aprire il confronto con i contenuti dei testi di legge.

Molti sono i temi di interesse per i docenti. Se solo ci soffermiamo su quelli che riguardano specificamente i docenti di italiano, possiamo già proporre un lungo, e tuttavia parziale, elenco.

*L'organizzazione del curricolo.* Gli istituti autonomi potrebbero avviare sperimentazioni negli ambiti sia organizzativi, sia metodologico didattici, sia programmatici: ad esempio, nei primi anni della scuola primaria, all'italiano potrebbe essere riservato uno spazio maggiore eliminando alcune materie, mentre in tutti i gradi di scuola si potrebbero portare a sistema metodologie laboratoriali per l'apprendimento delle abilità linguistiche, o progettare attività pluridisciplinari in cui la lingua italiana abbia funzione di elemento trasversale.

*Il concetto di competenza.* Nei documenti europei viene dopo quello di conoscenza e abilità, dalle quali non può prescindere e alle quali aggiunge il concetto di atteggiamento. A chi insegna italiano suona come richiamo a ritornare sui saperi specifici della disciplina, sulle conoscenze imprescindibili, quelle senza le quali non si dà nessuna competenza in lingua italiana. Dopo decenni di attenzione alle abilità linguistiche, forse è venuto il momento di chiedersi se tali abilità siano conseguibili con "qualsiasi contenuto di conoscenza", di ritornare a interrogarsi su quali testi autori nozioni argomenti si debbano proporre agli studenti e a quale età. E un secondo richiamo giunge dal termine atteggiamento. Induce ad interrogarsi sull'atteggiamento di responsabilità nei confronti della lingua materna che innanzitutto devono avere i docenti e che devono trasmettere agli studenti; responsabilità quando la lingua diventa mezzo di comunicazione, espres-

sione dell'io interiore e segno di appartenenza alla comunità dei parlanti. Sollecita a chiedersi che relazione ci sia tra la padronanza della lingua e la possibilità di capire i contesti, di operare scelte autonome, di esercitare la cittadinanza attiva. Quale metodologia didattica può rendere gli studenti consapevoli di che cosa sia la padronanza nella lingua materna, quindi farne persone veramente competenti, se essere competenti significa tutto questo?

*La concezione di lingua materna.* Se solo si analizzano le competenze chiave, si è indotti a rivedere molte delle opinioni sulla lingua che si sono diffuse negli ultimi decenni nella scuola, soprattutto in quella del primo ciclo e in alcune delle scuole del secondo ciclo. La prima competenza chiave "comunicazione in lingua materna" sottolinea la funzione comunicativa della lingua, ma sbaglierebbe chi ritenesse che tale competenza esaurisca in sé l'intera articolazione della disciplina italiano. Al contrario, la lettura attenta delle descrizioni di tutte le competenze chiave, nelle quali è presente, in forme diverse, il richiamo alle abilità e conoscenze linguistiche, rinvia ad una visione assai complessa della lingua materna, che ne sottolinea i valori culturali ed artistici, il sostegno al pensiero logico e creativo, il suo farsi strumento di studio e mezzo per imparare le altre lingue.

Se si considera che le competenze chiave devono essere conseguite da tutti gli studenti europei al compimento dell'obbligo scolastico, questa visione della lingua materna interroga i docenti su quale spazio si debba riservare, nella scuola, alla lingua d'uso piuttosto che alla poesia, ai testi informativi o ai linguaggi multimediali, al cinema piuttosto che alla riflessione linguistica... Per tutti, non solo per i ragazzi dei licei o della formazione professionale. Stando ai documenti europei il problema non è scegliere, tra le varie dimensioni della lingua, quelle più consone agli uni e agli altri, ma pensare i modi per proporle tutte a tutti. Per una questione di diritti.

*Lo sviluppo delle competenze.* Su questo tema c'è la possibilità e la necessità di valorizzare l'esperienza delle scuole in ordine alla costruzione di curricoli verticali. I docenti di italiano, come di altre discipline, se appartenenti allo stesso ciclo di istruzione, possono immaginare un vero sviluppo verticale del curricoli, non una lista di obiettivi, ma la diversificazione delle esperienze di insegnamento/apprendimento, e garantire l'assunzione di responsabilità di ciascuno in riferimento alle tappe, intermedie e finali, nello sviluppo delle competenze; se di scuole diverse, possono integrare i loro saperi e confrontarsi sulle competenze irrinunciabili per tutti gli studenti al termine dell'obbligo e su quelle specifiche per ciascun grado e tipo di scuola.

*Le competenze disciplinari e trasversali.* La definizione delle competenze disciplinari e la declinazione delle stesse in saperi, abilità e soprattutto atteggiamenti, può risultare molto interessante per i docenti di italiano, in particolare se si confrontano con le descrizioni di competenza presenti nel "Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue", o con i modelli di portfolio delle competenze in lingua straniera. Dai testi delle Raccomandazioni europee, possono trarre indicazioni per arricchire la progettazione didattica di attenzioni alla ricerca di senso, alla predisposizione di contesti motivanti, alla metacognizione. L'analisi delle competenze chiave, in quanto trasversali, può indurre ad approfondire i contenuti specifici della disciplina italiano utilizzando dispositivi comuni anche ad altre discipline, e, nel contempo, a riesplorare sia i saperi trasversali di cui ogni disciplina è portatrice, sia i valori formativi della disciplina stessa. Inoltre, le competenze che non sono riconducibili alla disciplina italiano sul piano delle conoscenze, lo sono su quello delle abilità o degli atteggiamenti da promuovere, e possono indurre a ricerche di carattere metodologico, specifiche e/o trasversali.

I dispositivi trasversali. Poiché non si dà competenza senza la capacità di ricondurre dentro una visione unitaria le diverse conoscenze specifiche, si possono ricercare, all'interno della disciplina italiano, quegli aspetti o quelle dimensioni che più di altri si prestano a costruire tale capacità. Come non pensare alla narrazione, come lettura di storie che per gradi, in modo via via più consapevole, sviluppi la capacità di narrare/narrarsi la propria storia, di inserire in una cornice di senso le conoscenze? Come non pensare alla narrazione come strumento metacognitivo, utile per ritornare sugli apprendimenti, ricostruendone i processi e i risultati? Oppure all'argomentazione, intesa come competenza del fare ipotesi, esprimere opinioni fondate, portare argomenti a sostegno delle tesi enunciate: competenza da costruire a spirale, in un curricolo verticale che passi dalla narrazione al dialogo al saggio, dall'accostare per analogia al collegare per connessione logica...

*Il soggetto che apprende e la lingua.* Il tema può essere trattato da molti punti di vista. Vi sono dimensioni della lingua che sono più coerenti, più vicine allo stile cognitivo e alle caratteristiche psicologiche degli studenti nelle varie età della crescita: la lingua come sistema di regole negli anni in cui il bambino "vuole conoscere le regole dell'arte", la lingua della narrativa, quando la narrazione è peculiare tipologia di approccio al sapere nel percorso dall'infanzia all'adolescenza, la lingua della poesia nell'età dell'adolescenza, quando la poesia funge da linguaggio transizionale per eccellenza, la lingua della rappresentazione logico razionale, quando il pensiero astratto diventa conquista consolidata... Si può ipotizzare una didattica della lingua che esalti la funzione formativa delle sue varie dimensioni?

*Il soggetto che apprende e i suoi saperi informali.* Lo studente di oggi e di domani è immerso in un mondo plurilingue, informatizzato, multimediale. Partire da lui, dai suoi saperi informali per farli interagire coi saperi formali

significa, per quanto riguarda l'italiano: interrogarsi su quali siano gli aspetti della lingua che si imparano soltanto, o soprattutto, studiando la lingua italiana, come lingua materna e/o come lingua del paese in cui si vive; analizzare le forme della lingua che i ragazzi usano nel loro quotidiano e sfruttare le potenzialità degli strumenti informatici per migliorare le abilità linguistiche; rendere più agevole, affascinante, divergente e motivante l'approccio alla lingua nei suoi valori artistici e culturali attraverso l'uso dei suoni e dei disegni, delle immagini in movimento e dei gesti sulla scena. Quali percorsi didattici sono funzionali a tutto ciò?

*Le 4 abilità linguistiche.* Leggere, scrivere, ascoltare, parlare: come possono diventare vere competenze di comprensione e produzione di testi scritti e orali? Pur rimanendo ancorati alle quattro abilità, si possono studiare curricoli verticali facendo sintesi dei tanti contributi scientifici che hanno chiarito i meccanismi attraverso i quali se ne assume la padronanza, cioè si diventa veramente competenti in ambito linguistico. Penso agli studi sull'ascolto attivo e sulla comprensione/interpretazione del testo scritto, ai modelli di apprendimento della scrittura e agli esempi di chi ne ha fatto un'arte, alle tecniche di comunicazione orale che si possono apprendere dalla pubblicità, dal teatro, dal giornalismo televisivo. Date le competenze irrinunciabili al termine dei vari cicli di studi, la ricerca dei docenti potrebbe integrare tutti i contributi nella strutturazione delle unità di apprendimento/insegnamento che, più efficacemente, portino gli studenti a svilupparle.

*La riflessione sulla lingua.* I modelli grammaticali ci consentono di comprendere il funzionamento della lingua; se ne abbiamo consapevolezza, possiamo applicarli per usare correttamente la lingua materna e per imparare le lingue straniere. Nella scuola si adottano modelli diversi, talvolta impliciti, poco chiari per gli stessi insegnanti, con metodologie in-

certe e poco motivanti; si riconosce un senso all'insegnamento della grammatica, ma non sempre si struttura un curriculum che permetta agli studenti di coglierlo. L'analisi critica delle varie "grammatiche" e dei modi per insegnarle, anche in considerazione del fatto che l'uso della lingua tra i parlanti italiano sta velocemente mutando e l'italiano non è più lingua materna per tutti gli studenti, potrebbe costituire la base per la sperimentazione di modelli e strategie innovative; per gli studenti, il capire come funziona la lingua e l'impadronirsi di un modello grammaticale dovrebbe configurarsi come un problema da affrontare, una conquista progressiva, nella consapevolezza che non c'è vera competenza linguistica senza padronanza della grammatica.

*I territori di confine.* Tema affascinante, che spesso impegna la scuola in progetti pluridisciplinari, tesi ad approfondire argomenti complessi. Le molteplici dimensioni della lingua, e le peculiari caratteristiche della lingua italiana, offrono infinite possibilità alla ricerca didattica: lingua e altri linguaggi espressivi, letteratura e altre arti, lingua e strumenti di comunicazione, lingua e multimedialità, lingua e storia, lingua e linguaggi specifici, lingua e musica, lingua poesia teatro cinema danza, lingua e scienza, letteratura e filosofia, lingua italiana e altre lingue... Ora si tratta di valorizzare le esperienze della scuola, riscattandole dalle angustie della volontarietà dei singoli, dell'episodicità, della finalizzazione all'esame di stato. La proposta di attività di apprendimento che sconfinano da una materia all'altra, che affrontano temi non ascrivibili ad una sola disciplina, o trattano argomenti da punti di vista diversi, può divenire strutturale, e comportare una vera e propria didattica della pluri-disciplinarietà, con contenuti, metodologie, sistemi di verifica e valutazione propri e a sviluppo verticale.

*La relazione tra studenti e insegnante; la costruzione del gruppo classe.* In un'ideale ricomposizione tra curriculum educativo e



culturale, quale ruolo può ricoprire la lingua materna? Come si deve proporre l'insegnamento della lingua italiana, affinché diventi strumento di costruzione delle competenze relazionali e civiche? Come far comprendere agli studenti che la conoscenza profonda della lingua e della cultura italiana li rende più capaci di relazionarsi proficuamente con gli altri? Che cosa deve conoscere e fare l'insegnante di italiano perché gli studenti trovino in lui un esempio di vera competenza, quella che non può scindere l'utile dal gratuito, il buono dal bello, il sapere dalla responsabilità di consegnarlo ad altri perché lo facciano rivivere?

*Il biennio della scuola superiore.* Nel curriculum verticale, se c'è un momento del percorso scolastico che ha assolutamente bisogno di essere ripensato, è il biennio della scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale. Lo statuto di questo segmento di scuola, incerto da sempre, con l'innalzamento dell'obbligo e la finalizzazione al conseguimento delle competenze di base e di cittadinanza, deve essere rivisto nelle linee generali e nei curricoli disciplinari. Per quanto riguarda la lingua italiana, si prospettano alcuni interessanti campi di ricerca: l'individuazione dei saperi irrinunciabili per tutti gli studenti, qualunque sia il tipo di scuola che frequentano, e dei saperi specifici di indirizzo; la scelta delle metodologie comuni e specifiche per ciascun indirizzo; la descrizione delle competenze in lingua italiana, con particolare attenzione agli ambiti della consapevolezza e degli atteggiamenti, il rapporto tra lo studio della lingua e lo stadio evolutivo dei ragazzi; il rapporto tra le competenze di asse culturale e quelle di disciplina... *Altro ancora, naturalmente*

Le possibilità di ricerca sono davvero infinite, purché si pensi che progettare per competenze non significa partire da zero, né misconoscere i saperi che la scuola ha prodotto nella sua lunga storia, purché si sia convinti che, se si intreccia la declinazione delle competenze con le discipline, questo non può che aumen-

tare il valore delle discipline stesse, sia perché le discipline partecipano dichiaratamente alla costruzione di competenze trasversali, sia perché i contributi dei saperi specifici assumono significati e valenze nuove, se chi li apprende li riconosce come parte integrante delle sue competenze fondamentali.

Purché ciascuno faccia la sua parte: alla scuola la ricerca, la sperimentazione, l'autovalutazione, ai governi, ai legislatori il compito di creare le condizioni che le rendano possibili, e gli strumenti che ne controllino, dall'esterno, l'efficacia.

Marzo 2009

## BIBLIOGRAFIA

- AAVV** (1977-1984), *Enciclopedia Einaudi*, Giulio Einaudi Editore, Torino
- Bertocchi D. e Quartapelle F.** (a cura di) (2002), *Quadro europeo di riferimento per le lingue Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Consiglio d'Europa, trad. it., La Nuova Italia, Milano (Oxford University Press, ediz. originale 2001)
- Bocchi G., Ceruti M. e Morin E.** (1990), *Turbare il futuro. Un nuovo inizio per una civiltà planetaria*, Moretti e Vitali Editori, Bergamo
- Boscolo P.** (1998), *Continuità, apprendimenti e competenze in un curriculum verticale*, in *Gli Istituti Comprensivi*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze
- Bottani N.** (2007), *La scuola di fronte allo tsunami delle competenze*, in Rychen D.S., Salganik L.H., *Agire le competenze chiave Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli Editore, Milano
- Bottero E.** (2003), *Il sapere didattico Forme, genesi, direzioni*, CLUEB, Bologna
- Cambi F., Ceruti M. e Callari Galli M.** (2003), *Formare alla complessità Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma
- Cambi F.** (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Bari
- Fiorin I.** (2008), *La buona scuola*, La Scuola Editrice, Brescia
- Maragliano R.** (1990), *I saperi della scuola*, La Nuova Italia, Firenze
- Maragliano R.** (2003), *La scuola dei 3 no*, Laterza, Bari
- Maragliano R.** (2004), *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Bari
- Maragliano R.** (2006), *Conversazioni con Gianfranco Giovannini*, su "Docentinclasse" rivista online
- Maragliano R.** (1998), Presentazione della Relazione finale della Commissione tecnico scientifica, "I contenuti essenziali per la formazione di" base, Roma
- Mariani L. e Tomai P.** (2004), *Il portfolio delle lingue Metodologie, proposte, esperienze*, Carocci, Roma
- Morin E.** (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Mortari L.** (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma
- Pellerey M.** (2000), *Il portfolio progressivo per la valutazione delle competenze*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 3
- Spencer L.M. e Spencer S.M.** (1995), *Competenze nel lavoro*, Franco Angeli, Milano
- Decreto legislativo 19 febbraio 2004 n. 59, *Indicazioni per i piani di studio personalizzati. Allegati A, B, C, D*
- D.M. 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*
- D.M. 23 aprile 2003 n. 139, *Modalità di svolgimento della 1° 2° prova scritta degli esami di stato*
- D.P.R. 12 febbraio 1985 n. 104, *Programmi didattici per la scuola primaria*
- Proposte della Commissione Brocca 1990, *Piani di studio della scuola secondaria superiore. Programmi dei primi due anni e dei trienni*
- C.M. n. 167 1993, *per la scuola media*
- C.M. n. 491 1996
- O.M. 2 Agosto 1993 n. 236, *per la scuola elementare*
- Raccomandazione del Parlamento Europeo del 7 settembre 2006, *Quadro europeo delle Qualifiche e dei titoli*
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, Allegato Portfolio europeo delle lingue griglia di autovalutazione, *Quadro comune europeo di riferimento*
- Linee Guida per l'attuazione dell'obbligo di istruzione, Decreto 22 agosto 2007
- Indicazioni per il curriculum per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, luglio 2007
- N. B. Tutti i testi di legge sono consultabili su "Educazione e scuola", rivista on line, a cura di F. Cilli, nel sito dell'INVALSI, o, ancora, in *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, editi da Le Monnier, Firenze