

LOGICA DELLE COMPETENZE E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

di Claudia De Gasparo e Alessandro Frigeri

Da quando in Ticino la formazione degli insegnanti è stata demandata alla SUPSI dando vita al DFA, parte consistente delle discussioni (e delle relative polemiche) si è focalizzata attorno alle scelte della nuova direzione e ai cambiamenti intervenuti negli ultimi due anni. Ora che ai vertici del Dipartimento è in corso un avvicendamento, non vorremmo però che si perda di vista il fatto che molti dei malumori suscitati in seno al mondo della scuola ticinese da ciò che succede dentro le aule dell'ex Scuola magistrale di Locarno non sono così recenti, tutt'altro. Gli elementi di continuità che legano il DFA-SUPSI all'Alta Scuola Pedagogica (e prima ancora all'Istituto per l'Apprendimento e l'Aggiornamento) sono numerosi almeno tanto quanto gli elementi di discontinuità. Con questo contributo vorremmo provare a concentrare la nostra attenzione su uno di questi aspetti critici di più lungo periodo: quello riguardante i contenuti dell'insegnamento impartito. Si tratta di una questione di non poco conto, poiché riguarda direttamente il profilo dell'insegnante che ci si propone di formare e, di riflesso, il tipo di scuola che si intende offrire alle generazioni future.

Siamo pienamente consapevoli del fatto che un argomento del genere non può essere affrontato in maniera esauriente nel breve spazio di un articolo. Ci limiteremo dunque ad offrire qualche spunto di riflessione, nella speranza che questo ordine di tematiche diventino oggetto di attenzione nel dibattito che ci auguriamo si sviluppi nel nostro cantone sul futuro della formazione degli insegnanti e su quello della scuola che essi saranno chiamati a costruire.

Pedagogia sì, pedagogia no

Uno dei nodi attorno a cui più di sovente si è discusso è quello concernente il peso che la pedagogia ha assunto all'interno del percorso di abilitazione degli insegnanti e, quindi, nella scuola¹. È indubbio che negli ultimi due decenni l'attenzione nei confronti delle cosiddette scienze dell'educazione nei percorsi di formazione dei docenti di ogni ordine sia cresciuta: attualmente, ad esempio, per acquisire presso il DFA-SUPSI il titolo utile ad insegnare in una scuola media è necessario accumulare 33 ECTS attraverso la certificazione di corsi che possono essere ricondotti alle scienze dell'educazione, a fronte di 8 ECTS rivolti alla didattica disciplinare (solo 10 se le materie in cui ci si abilita sono due). Non solo. Per potersi iscrivere all'abilitazione (sempre per la scuola media) è sufficiente oggi essere in possesso di un titolo di bachelor (3 anni di studi universitari) che certifichi – nel caso si intendano insegnare due discipline - il conseguimento di 75 ECTS nella materia principale (cioè solo 7-8 esami universitari) e 60 ECTS in quella secondaria. Nel complesso, la tendenza a privilegiare la formazione pedagogica a scapito di quella disciplinare appare evidente. Non ci sembrano affatto fuori luogo coloro che, con la semplificazione propria degli slogan, sostengono che il docente è sempre più operatore didattico/educatore e sempre meno uomo di cultura.

Tuttavia limitarsi a questa osservazione ci pare ambiguo. Il rischio, che non intendiamo correre, è quello di assumere una posizione "antipedagogista" di principio, che guardi con nostalgia a mitici 'bei tempi andati', quando i pedagogisti non avevano ancora messo le mani sulla scuola, quando il

¹ Si veda ad esempio la serie di articoli apparsi sulla stampa ticinese tra il marzo e l'aprile 2009, tra i quali: Giorgio Häusermann, *Le colpe dell'Asp* (laRegione, 10 marzo 2009), Adolfo Tomasini, *Troppa pedagogia!* (CdT, 17 marzo 2009); Danilo Boggini, *L'Appello per la scuola* (laRegione, 27 marzo 2009), Pietro Ortelli, *Pedagogia troppo invasiva, più spazio alla "persona"* (GdP, 15 aprile 2009).

Sessantotto, il “donmilanismo”!, ancora non aveva intaccato l’autorità del docente e del sapere di cui è portatore.² Il problema va allora posto in altri termini: si tratta piuttosto di domandarsi in che modo le capacità di natura didattico-pedagogica che gli insegnanti acquisiscono durante la loro formazione entrino in relazione con le conoscenze che essi intendono offrire ai loro alunni. Qui sta il punto.

Il nodo è l’insegnamento per competenze

È a questo proposito utile ricordare che il peso crescente delle scienze dell’educazione è andato di pari passo in questi anni con lo sviluppo del discorso sulle competenze. L’insegnamento per competenze è al centro del dispositivo di formazione del DFA³; inoltre oggi il concordato *Harmos*, che promuove l’idea della diffusione di un *portfolio delle competenze* per tutti gli allievi, spinge affinché i “piani di formazione” delle nostre scuole (quelli che un tempo erano i “programmi”) siano rivisti secondo questa logica⁴.

Di per sé, isolato dal contesto, il concetto di competenza può assumere un valore affatto positivo: saper scrivere un articolo, saper selezionare un’informazione sul web, saper leggere un grafico, riuscire ad apprezzare la ricchezza frutto delle differenze culturali o saper reagire adeguatamente ad una specifica situazione (insomma tutto ciò che può essere iscritto nelle dimensioni dei cosiddetti *saper fare* e *saper essere*) sono certamente obiettivi che è utile che la scuola persegua. Ma se l’acquisizione delle competenze diventa un feticcio, un fine in sé, si può giungere facilmente a snaturare il senso ultimo della scuola e, conseguentemente, il ruolo stesso dell’insegnante.

È ciò che a nostro avviso rischia di accadere. Forti infatti sono oggi, e non solo alle nostre latitudini, le pressioni che chiedono che le attività scolastiche si strutturino prima di tutto in funzione delle competenze da coltivare negli allievi, correndo il forte rischio di collocare in secondo piano gli obiettivi legati più tradizionalmente ai saperi disciplinari: «la promozione della nozione di competenze e dei dispositivi di valutazione ad essa associati opera un radicale mutamento dell’azione pedagogica, dei suoi contenuti e del suo senso. La trasformazione dei programmi riduce progressivamente i saperi e le conoscenze a semplici supporti dei saper fare quali finalità dell’azione pedagogica. L’attuale mutamento della scuola si sta operando attraverso la perdita di senso delle discipline [...]».⁵ Se prima la capacità di mobilitare delle risorse in una determinata situazione (cioè la competenza) era finalizzata ad acquisire nuovi saperi o ad affinare quelli già in possesso, ora la situazione si presenta rovesciata: le conoscenze, che certo non scompaiono, sono però sempre più spesso strumenti al servizio dello sviluppo di determinati e ben codificati *saper fare* o *saper essere*.

È facile, seguendo questo approccio, essere portati a distinguere tra saperi da valorizzare, perché più facilmente utilizzabili per svolgere un determinato compito, e saperi invece meno spendibili e quindi maggiormente trascurabili. Laddove da tempo la logica delle competenze incide sulle

² È questa di fatto la posizione di Paola Mastrocola, espressa senza troppi giri di parole nel suo ultimo libro dedicato alla scuola: Paola Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Parma, 2011.

³ [I cicli di studio saranno concepiti] «sulla base di un profilo di competenze in uscita. Quest’ultimo permetterà agli studenti non solo di costruire e strutturare la loro identità professionale di insegnanti, bensì anche di gettare le basi del loro sviluppo professionale lungo tutto l’arco della loro carriera. Il modello pedagogico considerato per l’organizzazione dei cicli di studio è quello del programma per competenze (competence based programme) [...]» (SUPSI, *Dipartimento formazione e apprendimento. Strategia dipartimentale 2012-2016*, ottobre 2010, pag. 14).

⁴ Interessante a proposito delle revisione dei “piani di formazione” nel nostro cantone: Gianni Ghisla, Gianfranco Arrigo (a cura di), *“Saper fare” e “saper essere” nella scuola media. Appunti, riflessioni, suggerimenti*, DECS, 2004. Il documento è scaricabile al seguente indirizzo: <http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/cosa-facciamo/saper-fare-e-saper-essere-nella-scuola-media/>

⁵ « La nouvelle norme de l’école: compétence et employabilité », in: F. Vergne, P. Clément, G. Dreux (dir.), *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte, Paris, 2011, pag. 252.

politiche scolastiche (in molti paesi europei, per non parlare dagli Stati Uniti), si giunge così a spiegare – come già un decennio fa fece l'allora ministro dell'istruzione belga in occasione della presentazione dei nuovi programmi della scuola primaria – che le conoscenze «restano oggetto d'insegnamento ma in quanto “strumenti al servizio di”, “utensili da mobilitare” per risolvere delle situazioni-problema. A cosa potrebbero mai servire d'altronde delle conoscenze che si sa non sarà mai necessario mobilitare in situazioni di vita?»⁶

Competenze e tecnicizzazione dell'insegnamento

Il profilo professionale del docente che ci si propone di formare per la nuova 'scuola delle competenze' non può essere dunque identico a quello che dovrebbe contraddistinguere coloro che operano in una scuola centrata sull'apprendimento dei saperi. Per quest'ultima centrale è la preparazione disciplinare: un bravo insegnante deve non solo possedere una buona conoscenza dei principali contenuti della propria disciplina ma anche padroneggiarne la logica interna, l'epistemologia, indispensabile bussola che orienta le scelte operate nell'elaborazione delle lezioni che propone ai propri allievi, come ad esempio la distinzione tra conoscenze importanti e conoscenze superflue. Ciò non significa che non sia altrettanto utile una preparazione psicopedagogica: l'efficacia didattica del lavoro del docente – che ha comunque come obiettivo principale quello di favorire l'accesso ad un determinato sapere – non può fare a meno di una

Le competenze, nuovo metro di misura?

La logica delle competenze stabilisce un nuovo modo di valutazione dei sistemi scolastici (e quindi di controllo degli insegnanti...) attraverso la definizione di obiettivi di *performance*, una moltitudine di valutazioni sul grado di acquisizione di determinate competenze-chiave da parte degli allievi e di obblighi in termini di risultati da ottenere. PISA è un esempio emblematico di tale deriva. I test PISA si propongono di valutare "l'efficienza dei sistemi educativi" alla luce di una concezione economicista della qualità dell'educazione (quasi questa fosse una scienza esatta). Inoltre PISA non si limita a descrivere i fatti, ma li crea e dà loro un senso. Grazie ad una sua presunta autorità scientifica, fissa una serie di obiettivi a partire dai quali legittimare la definizione di progetti di riforma della scuola volti a raggiungerli.

solido strumentazione di questa natura. Nella 'scuola delle competenze' le esigenze sono diverse. Una competenza non può venire trasmessa o insegnata in quanto tale, essa risulta piuttosto dall'esercitazione della risoluzione di problemi. Il docente deve quindi innanzitutto essere formato nella sua capacità di creare situazioni problematiche in cui calare i propri allievi. Gli abilitandi che frequentano il DFA spendono parte significativa delle proprie energie a imparare a scomporre i saperi in compiti separati, in operazioni riconoscibili (affinché le competenze stimolate possano essere valutate *in*

situazione), a dettagliare con precisione le sequenze delle lezioni e i loro specifici obiettivi, a comporre griglie e piani lezione che mettano in primo piano le competenze ricercate e le metodologie utilizzate.⁷ A volte si raggiunge il parossismo, con una standardizzazione delle procedure da applicare e una rigidità delle regole da rispettare che arrivano ad inficiare

⁶ Pierre Hazette (ex ministro dell'istruzione belga), *Le premier degré en 12 questions*, Bruxelles, 2001, pag.10.

L'opuscolo è scaricabile da: <http://www.enseignement.be>

⁷ È ciò che avviene d'altronde anche nello stesso insegnamento rivolto agli studenti del DFA, che non solo imparano a coltivare le competenze nei loro allievi, ma sono a loro volta valutati secondo questa logica. Per la valutazione della lezione dello studente DFA, il Docente di Pratica Professionale dovrebbe verificare la presenza di una decina di competenze, ognuna delle quali è suddivisa in quattro/otto sotto-categorie: gli aspetti da osservare durante la lezione sono ben 69, mentre altri 14 vanno rilevati nella pratica riflessiva a conclusione di essa. Vedi: *Indicatori che attestano le competenze nella preparazione, nell'esecuzione, nella gestione e nell'analisi di una lezione* (Corso di formazione pedagogica per i docenti di SM - 2009/2010).

paradossalmente la stessa efficacia didattica – con lezioni macchinose, pesanti e in ultima istanza noiose.

Questa sorta di taylorizzazione del mestiere dell'insegnante, come qualcuno l'ha definito⁸, non è naturalmente un fenomeno osservabile solo in Ticino, è uno dei pilastri delle concezioni pedagogiche basate sulle competenze. Il metodo (il 'come') tende a prevaricare sul contenuto (il 'cosa'), sostituendolo quale cardine attorno a cui costruire l'attività didattica. Il bravo insegnante è innanzitutto colui che sa predisporre e animare attività capaci di mettere gli allievi in situazione. La sua formazione va costruita a partire da questo assunto; la sua preparazione disciplinare è concepita come un elemento utile tutt'al più a rafforzare queste sue capacità (queste sue... competenze).

Malintesi sulle origini teoriche dell'insegnamento per competenze

La condivisibile insofferenza nei confronti di questa dinamica, che accomuna fette consistenti del corpo insegnanti, porta molti ad un rifiuto aprioristico delle teorie pedagogiche a cui i sostenitori della logica delle competenze fanno spesso riferimento, a volte alla diffidenza *tout court* nei confronti della pedagogia. Ci pare un atteggiamento sbagliato.

Meglio di quanto potremmo fare noi, introduce efficacemente la questione Nico Hirtt: «La logica delle competenze si presenta spesso come erede della tradizione pedagogica costruttivista che, con i lavori teorici di Piaget e Vygotsky e grazie ai contributi di professionisti quali Célestin Freinet, ha alimentato tutta la riflessione e l'azione pedagogica progressista, in particolare tra gli anni '50 e '70 del XX secolo. In effetti, nei testi dei teorici della logica delle competenze si trovano numerose espressioni che sembrano derivare direttamente dai lavori dei pedagogisti costruttivisti: si pone in primo piano la volontà di "mettere l'allievo al lavoro" su "cantieri di problemi" per poter "dare un senso alle attività scolastiche", oppure si fa riferimento all'importanza accordata all'"attività dell'allievo" quale motore della "costruzione dei saperi" ... ops, scusate! "delle competenze". Osservandola da vicino però, tale filiazione è totalmente infondata. In realtà, la logica delle competenze si situa all'opposto delle pedagogie costruttiviste o socio-costruttiviste.»⁹

Vi è infatti una fondamentale differenza tra la logica delle competenze e le pedagogie costruttiviste, che rivestono ai nostri occhi un interesse più che mai attuale. Per la prima il sapere non è che uno strumento che può occasionalmente venir usato in una determinata azione; per la seconda invece il sapere rappresenta l'obiettivo stesso del processo d'apprendimento. La pedagogia costruttivista mette l'allievo al lavoro per fargli scoprire, attraverso un problema da risolvere, la necessità di nuovi concetti che lo portino a formulare delle definizioni, a scoprire una legge, a decostruire i suoi preconcetti. La soluzione di un problema è quindi concepita come un mezzo per accedere alle conoscenze. La logica delle competenze invece chiede l'esatto contrario: la soluzione del problema è l'obiettivo finale (e nel contempo il criterio di riuscita). Il sapere interviene solo come un accessorio, poco importa che lo si possieda o che lo si trovi in internet, poco importa che lo si comprenda fino in fondo o che lo si sappia unicamente utilizzare.

Si aggiunga che, per la pedagogia costruttivista, l'attività dell'allievo in classe su di una situazione-problema è uno dei modi, non certamente l'unico, per dare senso e far partecipare l'allievo alla costruzione dei saperi, non viene affatto esclusa la necessità di *trasmettere* i saperi o di usare metodi "frontali". Di fronte alle odierne crescenti tentazioni di normare le metodologie, suonano

⁸ Vedi ad esempio: Christian Laval, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-liberisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, Paris, 2004.

⁹ Nico Hirtt, « L'approche par compétences: une mystification pédagogique », pubblicato in: *L'école démocratique*, n°39, settembre 2009, pag. 21.

più che mai pertinenti le parole dei coniugi Freinet: «Non siamo fanatici di un metodo [...]. Lavoriamo senza preconcetti e tutt'al più lottiamo contro lo scolastico.»¹⁰

Insegnamento per competenze = insegnamento democratico?

Molti di coloro che difendono l'introduzione nelle scuole dell'insegnamento per competenze spiegano questa scelta attingendo a un argomentario di segno decisamente progressista e democratico¹¹. La centralità data alle competenze si giustificerebbe, ad esempio, con la necessità di legare maggiormente le attività scolastiche al vissuto dagli allievi, favorendone così la riuscita scolastica, in particolare quella degli studenti provenienti dalle fasce sociali più deboli.

A nostro parere la faccenda è del tutto diversa. Come abbiamo cercato di dimostrare, l'insegnamento per competenze tende a svalorizzare le conoscenze – i saperi disciplinari e i suoi contenuti – o, perlomeno, la loro reale acquisizione rischia di non essere più al centro delle preoccupazioni dell'insegnante e della scuola. Ma ciò non significa che la loro padronanza non continui ad essere un *atout* utile per farsi strada nella vita alla fine del proprio percorso scolastico. Le conoscenze da mobilitare – per usare un'espressione cara ai fautori delle competenze – per meglio inserirsi nel mondo extrascolastico rischieranno allora di essere appannaggio soprattutto di coloro che potranno procurarsele grazie al *milieu* sociale/famigliare di provenienza, visto l'indebolirsi della capacità del sistema scolastico di offrirglielo.

Questo ordine di pericoli è aggravato dalla tendenza a ridurre, nei programmi scolastici – nei piani di formazione –, le indicazioni riguardanti i contenuti disciplinari. La tendenza è quella di lasciare sempre più ampi margini di manovra, sulle scelte contenutistiche, alle singole scuole e ai singoli docenti, che saranno spinti a differenziare i contenuti delle proprie attività a dipendenza del tipo di allievi che si troveranno di fronte. La differenziazione, così concepita, rischia di tradursi in un rafforzamento, sotto mentite spoglie, della separazione dei curricula tra allievi di serie A e allievi di serie B: da una parte gli allievi socialmente più favoriti, che disporranno delle conoscenze necessarie per accedere in prospettiva a posti di maggiore responsabilità, dall'altra quelli socialmente penalizzati, a cui sarà sufficiente, per inserirsi nei settori meno qualificati del mercato del lavoro, l'acquisizione di un pacchetto di competenze basilari.¹²

Verso una scuola 'utilitaristica'

Vi è chi ha spiegato con lucidità come la tendenza a sostituire l'attenzione nei confronti dei saperi con la valorizzazione delle competenze sia da ritenersi il cuore dei mutamenti che stanno coinvolgendo oggi i sistemi scolastici (mutamenti nei confronti dei quali la formazione dei futuri insegnanti tende ad adeguarsi). Tra questi, un ricercatore canadese in educazione, Yves Lenoir. Egli

¹⁰ Elise e Célestin Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze, 1976, pag. 107

¹¹ Colpiscono, a questo proposito, i termini del dibattito innescato dalle posizioni di Paola Mastrocola in Italia. Tra coloro che sono intervenuti 'da sinistra' in polemica con le tesi decisamente conservatrici della scrittrice, non abbiamo trovato nessuno che non cadesse nella tentazione di dimostrare apprezzamento per la logica delle competenze: dalle posizioni più apologetiche - ad esempio, P. Fasce e D. Paola (a cura di), *Pensieri sottobanco. La scuola raccontata alla mia gatta*, Erickson, Trento, 2010 - a quelle più articolate e interessanti - Girolamo De Michele, *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla*, Minimum Fax, Roma, 2010. Sui pericoli che l'approccio per competenze comporta, la Mastrocola appare decisamente più lucida.

¹² Il discorso sulla pratica della differenziazione (altro dispositivo particolarmente valorizzato nella formazione degli insegnanti, anche presso il DFA, e che, al pari del lavoro sulle competenze, può essere di per sé considerato utile, ma che assume segni diversi a dipendenza del contesto generale nel quale è inserito) meriterebbe un articolo a parte. Per un approccio alla questione, in sintonia con quanto abbiamo accennato e riferito alla realtà ticinese, si veda: Giovanni Galli, *Pedagogie della differenziazione: pedagogia per gli sfavoriti o maneggio della precarietà?*, 2006. L'articolo è visionabile all'indirizzo: <http://web.ticino.com/giovannigalli/peda.diff.ottimizza.html>

ha di recente pubblicato un articolo che presenta l'emergere del concetto di competenze negli Stati Uniti ed i nodi problematici della sua trasposizione nei contesti europei. Lenoir spiega come la scuola, nella tradizione europea, sia «fondata sulla ricerca di senso – in una prospettiva epistemologica –, centrata sui saperi disciplinari. Si tratta di una concezione dell'istruzione illuminata dal ricorso alla ragione, al pensiero critico, che verte sull'emancipazione cognitiva come premessa all'emancipazione sociale». La tradizione statunitense invece «è fondata, da una parte, sulla messa in pratica di un agire operativo (il saper fare) che si attualizza nell'approccio per competenze in una prospettiva di professionalizzazione e, dall'altra, sul comunitarismo (il saper essere) in quanto partecipazione attiva alla vita relazionale della comunità locale e all'adesione a un insieme di simboli fondatori del mito statunitense.»¹³

Oggi il modello americano, galeotti i processi di globalizzazione e l'attivismo in campo educativo di organismi internazionali quali l'OCSE, fa scuola e tende ad imporsi a livello mondiale quale ideale educativo unico, standardizzato. La tradizione educativa di stampo più umanista, che si proponeva - nelle sue versioni migliori, quelle che hanno segnato il XX secolo – di garantire a tutti l'accesso alla cultura (affinché si potesse per questa via contribuire a migliorare la società), lascia il passo ad un'educazione di tutt'altra natura: attraverso la leva delle competenze, ci si propone più prosaicamente di offrire ciò che è considerato necessario nell'ambito di attività economicamente (socialmente) utili, affinché ognuno sia nelle condizioni di adeguarsi alle esigenze della società così come si presenta.

Subordinazione della scuola alle logiche di mercato

Questa ridefinizione dei paradigmi alla base dei sistemi d'insegnamento non nasce dal nulla. È la ricaduta su un piano specifico, quello educativo, di un 'vento' che da tempo spira sul mondo intero: il neoliberismo e la sua ferma convinzione che tutti gli aspetti della vita sociale, per meglio funzionare, debbano adeguarsi alle esigenze dell'economia. Gli esempi della sempre più stretta integrazione tra mondo dell'economia e scuola si sprecano. In Francia, tra le competenze fondamentali nella formazione degli insegnanti definite dal *Haut Conseil de l'éducation* si trova la "conoscenza del mondo aziendale", con l'obbligo di frequentare uno stage di almeno un mese¹⁴. Il Consiglio di Stato del Canton Ticino (legislatura precedente) non può sfuggire a questa spirale: "Il tema della formazione va affrontato in modo integrato con quello dell'occupazione. Non ha infatti senso parlare di formazione facendo astrazione dal discorso sull'occupazione, poiché in ultima analisi la formazione è finalizzata al conseguimento di un'occupazione, oppure, in termini politici, la formazione è sviluppata allo scopo di assicurare adeguata occupazione."¹⁵

Le implicazioni di questo fatto sono numerose e complesse. Nei limiti di questo scritto, val la pena accennare semplicemente a come anche la logica delle competenze tenda innanzitutto a rispondere ad una precisa domanda proveniente dal mercato.¹⁶

I bisogni dell'economia negli ultimi decenni si sono andati decisamente modificando. In un contesto di forte instabilità economica e di accresciuti ritmi dell'innovazione, è risultato sempre più difficile prevedere l'evoluzione del mercato e, conseguentemente, l'evoluzione delle

¹³ Yves Lenoir, « Conception de l'éducation scolaire en France et aux Etats-Unis: une perspective sociohistorique comparative », in G. Baillat, D. Niclot, D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2010.

¹⁴ Haut Conseil de l'éducation, *Recommandations pour la formation des maîtres*, 31 ottobre 2006, pag.11.

¹⁵ Consiglio di Stato, *Rapporto al Gran Consiglio sulle Linee direttive e sul Piano finanziario 2008-2011*, Bellinzona, dicembre 2007, pag.10.

¹⁶ La stessa nozione di competenza, come molte delle parole oggi in voga in campo educativo (ad esempio "formazione"), è nata in ambiti economici, trasferendosi solo in un secondo tempo dal linguaggio aziendale a quello dei mestieri relazionali (educazione, lavoro sociale,...).

conoscenze attorno alle quali il sistema scolastico dovrebbe formare le future generazioni (cioè, in altri termini, l'evoluzione delle qualifiche richieste dal mercato). Con sempre maggiore insistenza, si sono così levate numerose le voci che denunciano i limiti del sistema scolastico, incapace di preparare adeguatamente i giovani alla nuova realtà del mercato del lavoro. Il lavoratore del futuro è colui che si dimostra capace di essere flessibile, adattabile e polivalente: «sul mercato del lavoro [...] non si cercano lavoratori che “sanno” e che “possono” molto, ma dei lavoratori che sono e che restano competenti – ossia reattivi ed adattabili – al fine di riuscire ad affrontare innovazione e processi complessi».¹⁷

Un maggiore controllo sociale?

Se volgiamo lo sguardo laddove vi è già una certa esperienza in materia, non è difficile cogliere il fatto di come la certificazione delle competenze possa diventare uno strumento finalizzato al controllo sociale. In Francia esiste il “libretto personale delle competenze” che attesta – in formato elettronico, quindi pratico da utilizzare – le valutazioni di tutto il percorso scolastico di ogni allievo. Per facilitare e velocizzare l’inserimento dei dati, l’insegnante deve rispondere in modo binario (sì o no) a determinate domande. Si sta sperimentando anche un altro “libretto”, che contiene dati relativi alla vita extrascolastica (competenze acquisite in ambito familiare, impegno associativo, ecc.). Tutto questo materiale rimane di proprietà dell’Amministrazione pubblica ed è allettante per i datori di lavoro, che vi possono trovare informazioni a loro preziose. Gruppi di genitori, sindacati e la Lega per i diritti dell’uomo si stanno muovendo per contrastare la generalizzazione di questi strumenti (per maggiori informazioni: <http://retraitbaseeleves.wordpress.com>). Prima di arrivare a questo punto si è proceduto per gradi, a partire, nel 2004, con l’introduzione di *Sconet*, uno strumento informatico che catalogava i voti, le assenze e le sanzioni dei singoli allievi. Il pensiero va spontaneo al nostro GAS-GAGI...

Nascono da qui le spinte affinché si superi l’obsoleto sistema basato sulle qualifiche (cioè sulla certificazione delle conoscenze di cui ogni allievo si è dotato) per sostituirlo con un dispositivo più flessibile, in grado di certificare non tanto i saperi acquisiti quanto piuttosto le capacità ad affrontare situazioni inedite e ad adattarsi alle novità, in altri termini un sistema che valorizzi (e magari certifichi con un *portfolio* personale) le competenze che gli allievi hanno dimostrato di possedere.¹⁸

In alcuni paesi il processo è andato così in avanti da spingere più di un eminente studioso a lanciare grida d’allarme. E non si tratta solo di inveterati marxisti che vedono lo spauracchio del mercato ovunque. Val la pena concludere queste nostre riflessioni citando un’ apprezzata filosofa liberale, Martha Nussbaum, che pochi mesi fa è arrivata a scrivere: «Sono in corso radicali cambiamenti riguardo a ciò che le società democratiche insegnano ai nostri giovani, [...]. Le nazioni sono sempre più attratte dall’idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare da sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo»¹⁹.

Articolo pubblicato nel dossier *DFA: una questione aperta - Verifiche* – n° 5/6 – dicembre 2011.

¹⁷ Nico Hirtt, « L’approche par compétences: une mystification pédagogique », cit., pag.9.

¹⁸ Sullo stretto legame tra uso del concetto di competenza in ambito scolastico ed esigenze del mercato, vedi: Nico Hirtt, *Lavoratori competenti o cittadini critici? A proposito dell’approccio per competenze nella formazione*, in: *Solidarietà*, anno VII, n. 7, 6 aprile 2006.

¹⁹ Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011, pagg. 21-22