

C'è una "guerra di religione" che mette a rischio la riforma

di **Claudio Gentili**- resp. *Education* di Confindustria

da "Il Sussidiario" venerdì 8 ottobre 2010

Mentre i docenti delle scuole secondarie sono alle prese con un nuovo anno scolastico, con l'avvio della Riforma e con le nuove Indicazioni nazionali, molto opportunamente la Fondazione per la Scuola e la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino hanno organizzato un importante convegno sulla dimensione culturale e il concetto di competenza. Su questo argomento *ilsussidiario.net*, nei mesi scorsi, ha ospitato dibattiti e confronti anche aspri. Devo riconoscere che questi confronti hanno costituito per me motivo di riflessione e di ripensamenti. Vorrei qui provare a sintetizzare alcune conclusioni a cui sono giunto.

Come è noto a chi ha qualche esperienza dell'aula scolastica le competenze non si insegnano. Discutere in modo dilettantesco di competenze e conoscenze non aiuta la scuola a migliorare. Ogni processo di insegnamento ha sempre una duplice dimensione. Da un lato l'insegnante mette in valore la prima delle radici latine della parola educare, cioè *edere*, nutrire. Chiunque insegna trasmette conoscenze, alimenta i suoi allievi sul piano del sapere. Sostenere messianicamente che con la nuova scuola si passi dalle discipline alle competenze è una frase ad effetto ma ha poco rapporto con la realtà. Gli insegnanti devono avere una rigorosa preparazione disciplinare e saper insegnare bene la loro disciplina. Con il riordino dell'istruzione tecnica, le discipline non vanno in soffitta. D'altro canto ogni insegnante che non si limiti al sillabario e all'annuale scontata reiterazione del programma, mette in valore la seconda radice dell'espressione educare, *educere*, cioè tirar fuori. Soprattutto oggi, di fronte ai "nativi digitali" e alle scoperte delle neuroscienze, questa seconda dimensione cresce di importanza.

L'esperienza dell'insegnamento si gioca tra queste due dimensioni, alimentativa e fermentativa. La lezione deve creare il gusto della scientificità, dare l'«innesco», il lievito dell'attività intellettuale. Questo effetto fermentante colloca la lezione all'estremo opposto dell'enciclopedia, del libro di testo, del vocabolario, il cui ruolo è esattamente quello di fornire materia per la fermentazione. La didattica per competenze esige la multidisciplinarietà, la valorizzazione del laboratorio, dell'alternanza scuola-lavoro, delle tante risorse educative dell'extrascuola. Ma non si può immaginare l'ora di competenze o lo spazio delle competenze. Una guerra ideologica tra fautori del tradizionale metodo di insegnamento basato sulle discipline e fautori delle competenze è senza senso. Piuttosto che obbligare a un "aut, aut" chiedendo di scegliere tra discipline e competenze occorre porsi in una logica dell'"et, et". Il problema della scuola di oggi è che, nella realtà media della didattica, non si ha e non si dà coscienza del fatto che lo studio sviluppi competenze.

La funzione principale del concetto stesso di competenza è euristica: permette cioè al docente di individuare - e di dividerla con lo studente - la ragione finale dei contenuti di apprendimento che mette in gioco, la progressione che li lega e la concorrenza dei saperi nella costruzione di un profilo culturale aperto a nuove esperienze di studio e di lavoro. Molte scuole hanno infatti, con fatica e con risultati significativi, sperimentato l'importanza di una didattica per competenze. Tale didattica si basa sulle discipline, ma rinuncia a una visione nozionistica e enciclopedica del sapere. Trasmette il rigore delle conoscenze disciplinari, ma al tempo stesso fa interagire tra di loro le discipline, quelle letterarie, in primis, ma anche quelle scientifiche e quelle tecnologiche. Collega l'insegnamento *ex cathedra* alla didattica laboratoriale.

Anche l'alternanza scuola-lavoro favorisce il rafforzamento delle conoscenze disciplinari attraverso esperienze di studio in ambienti professionali. La forza dell'istruzione tecnica è proprio il valore culturale del laboratorio. Culturale, non meramente addestrativo. Identico ragionamento vale per l'insegnamento delle discipline. La programmazione multidisciplinare aiuta gli studenti a cogliere la complessità dei problemi e l'uso degli "organizzatori concettuali" fa dialogare le discipline scientifiche tra loro nella logica delle "scienze integrate", senza rinunciare ai paradigmi epistemologici delle singole discipline scientifiche. Mentre però la padronanza dei contenuti di una disciplina può essere facilmente verificata con un tema o un esercizio, la competenza sfugge spesso a forme di verifica tradizionali e può essere valutata solo alla fine di un percorso di studi o all'interno di una pratica lavorativa.

Rientra in questo percorso la necessità di realizzare attorno all'espressione "competenza" uno sforzo di sintesi dei diversi approcci culturali, che abbandoni una volta per tutte il vecchio preconcetto idealista che vuole la scuola legata all'*otium* e ben lontana dal *negotium*. L'esperienza svolta nei 16 Istituti tecnici pugliesi, descritta nel volume *La riforma degli Istituti Tecnici. Manuale di progettazione curricolare* (AA.VV, Editori Laterza, 2010) fornisce una risposta convincente sul piano empirico alla "guerra di religione" (tanto fumosa quanto inconsistente) tra i sostenitori dell'individualismo didattico ("io insegno la mia materia e mi limito a seguire il programma") e i sostenitori di una pretesa sostituibilità delle competenze al tradizionale insegnamento disciplinare. Dopo aver a lungo cercato di capire le differenze tra conoscenze, abilità e competenze, tra "contenuti" e "processi", tra competenze "disciplinari" e trasversali (ad esempio metacognitive e strategiche, relazionali) mi sono convinto che c'è un tale intreccio che è quasi impossibile definirle precisamente e in modo operativo, e perseguirle e svilupparle e certificarle separatamente.

Chiedere oggi agli insegnanti di progettare per competenze e certificare le competenze, in mancanza di una ricerca, una riflessione e una discussione adeguata che faccia uso di strumenti tecnici e concettuali opportuni, porta a produrre da parte loro una grande quantità di parole con poco significato e non dà alcun risultato sulla qualità degli apprendimenti. Al contrario è urgente, uscendo dai bizantinismi e dai dibattiti nominalistici, realizzare a livello empirico, con il prezioso concorso degli insegnanti un collegamento efficace tra insegnamento disciplinare e misurazione delle competenze.

Credo che l'unica via sia cercare di incontrarsi sul piano concreto degli esempi e delle prove di verifica e dei voti e della loro comparazione, e quindi degli standard, e arrivare per questa via a una discussione non fumosa sulle competenze. Le acquisizioni più recenti in campo scientifico hanno evidenziato i limiti e i rischi di un insegnamento incardinato sulla sola dimensione cognitiva, e mostrato quanto la mente sia profondamente «incorporata», incardinata nel nostro corpo. Ne scaturisce un sincronismo tra agire, pensare e parlare che mette in crisi l'idea classica di un processo di elaborazione delle informazioni sensoriali in entrata che, sviluppandosi in modo lineare, si conclude con la produzione di un'uscita motoria, di un'azione. Quando parliamo di competenza dovremmo sempre supporre che siano state effettuate esperienze, e che tali esperienze abbiano consentito di collegare ciò che è stato appreso in modi essenzialmente verbali a pratiche capaci di arricchire gli apprendimenti di significati. Le migliori ricerche comparative forniscono dati dai quali si ricava che i risultati di apprendimento sono migliori nei sistemi scolastici nei quali il tempo delle lezioni si combina con il tempo delle esperienze (alternanza scuola-lavoro, stage, laboratorio). Sono proprio le esperienze che si effettuano oltre il tempo delle lezioni ad offrire la possibilità di adeguare con continuità i profili culturali alle nuove esigenze, senza pretendere di comprimere nel tempo delle lezioni nuovi apporti che non di rado hanno solo una breve persistenza temporale.

La riforma dell'istruzione tecnica rappresenta un'occasione preziosa per mettere a punto nuovi modelli didattici e organizzativi. La riforma riduce gli indirizzi e i profili evitandone la frammentazione; istituisce i Dipartimenti per favorire la professionalità degli insegnanti e coordinare gli insegnamenti affini; dà vita ai Comitati tecnico-scientifici per aprire la scuola al territorio; promuove la flessibilità formativa; potenzia gli stage e l'alternanza scuola-lavoro; introduce le scienze integrate e l'insegnamento di una disciplina tecnica in lingua inglese. Gli

insegnanti saranno pronti ed adeguatamente formati ad innovare il loro metodo di insegnamento? Questa è la vera partita. È indispensabile l'attivazione su scala territoriale di piani di aggiornamento e di formazione dei docenti e la trasformazione delle attuali rigide "classi di concorso", per renderle coerenti con l'innovazione didattica. L'avvio di un sistema di monitoraggio e verifica degli esiti di apprendimento potrà favorire gli indispensabili aggiustamenti che ogni riforma richiede. L'investimento nella modernizzazione dei laboratori andrà collegato ad un progetto di valorizzazione della professionalità dei docenti, soprattutto nelle discipline scientifiche e tecnologiche.

La riforma vera non è quella scritta nelle norme, ma quella realizzata nei fatti. Dagli insegnanti prima di tutto. E da nuove regole che liberino la scuola dal soffocante centralismo e premino il merito. Potremo misurare i risultati della riforma soltanto se riusciremo a portare il cambiamento scuola per scuola e a dare a dirigenti scolastici e insegnanti gli strumenti per garantire una scuola di qualità ai giovani.

Claudio Gentili- **resp. Education di Confindustria**