

Le competenze

Una mappa per orientarsi

Fondazione Agnelli



il Mulino Upm

Le competenze

Competenza: un concetto ricorrente nel linguaggio comune così come nei dibattiti scientifici, politici, professionali ma finora privo di una codificazione semantica precisa. La Fondazione Agnelli ha impegnato un gruppo multidisciplinare di ricercatori su questo progetto ambizioso: far chiarezza su che cosa si intenda con competenza/competenze, esplorando gli usi e i significati del termine in diversi settori disciplinari, nei sistemi scolastici, in campo manageriale e di gestione delle risorse umane. Uno strumento utile per orientarsi nelle diverse classificazioni e pratiche, e per comprendere meglio tutte le profonde implicazioni di un concetto centrale tanto per il mondo del lavoro quanto per quello dell'istruzione-formazione.

La Fondazione Agnelli

Istituto indipendente di ricerca nel campo delle scienze sociali, senza scopo di lucro, nato nel 1966 nel centenario della nascita del Senatore Giovanni Agnelli, fondatore della Fiat. Dal 2008 concentra le proprie attività e risorse sull'istruzione (scuola, università, apprendimento permanente), un fattore decisivo per la valorizzazione delle persone, lo sviluppo economico e la coesione sociale.

I curatori

Luciano Benadusi, già professore ordinario di Sociologia presso La Sapienza - Università di Roma, è direttore della rivista «Scuola democratica».

Stefano Molina è dirigente di ricerca presso la Fondazione Agnelli di Torino.

€ 15,00

Cover design: Sara Bianchi

ISBN 978-88-15-27429-8



9 788815 274298



Società editrice il Mulino

UNIVERSALE PAPERBACKS IL MULINO

000.

I lettori che desiderano informarsi
sui libri e sull'insieme delle attività della
Società editrice il Mulino
possono consultare il sito Internet:

www.mulino.it

FONDAZIONE
GIOVANNI AGNELLI

LE COMPETENZE

Una mappa per orientarsi

a cura di
Luciano Benadusi e Stefano Molina

IL MULINO

I lettori che desiderano informarsi sui libri e sull'insieme delle attività della Società editrice il Mulino possono consultare il sito Internet:
www.mulino.it

ISBN 978-88-15-00000-0

Copyright © 2018 by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere fotocopiata, riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo – elettronico, meccanico, reprografico, digitale – se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d'Autore. Per altre informazioni si veda il sito **www.mulino.it/edizioni/fotocopie**

Redazione e produzione: Edimill srl - www.edimill.it

INDICE

Introduzione	p. 7
Ringraziamenti	9
I. Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?	11
II. Definizioni e polarità in tema di competenze	45
III. Competenze nel mondo del lavoro	63
IV. Le competenze nei sistemi educativi e formativi	85
V. Le indagini internazionali come standardizzazione delle competenze	123
VI. La «lunga marcia» delle competenze nella politica scolastica italiana	153
Conclusioni	169
Riferimenti bibliografici	193
Attribuzioni	211

Il Rapporto è a cura di Luciano Benadusi e Stefano Molina

Introduzione

Autore: Andrea Gavosto

Capitolo primo

Autore: Assunta Viteritti

Capitolo secondo

Autore: Luciano Benadusi

Capitolo terzo

Autori: Saul Meghnagi e Franca Mora

Capitolo quarto

Autore: Luciano Benadusi

Capitolo quinto

Autori: Orazio Giancola e Domenico Lovecchio

Capitolo sesto

Autori: Luciano Benadusi e Assunta Viteritti

Conclusioni

Autori: Luciano Benadusi e Stefano Molina

LA «LUNGA MARCIA» DELLE COMPETENZE
NELLA POLITICA SCOLASTICA ITALIANA1. *Premessa*

Come già notato nei precedenti capitoli, l'emergere e il progressivo consolidarsi in Italia dell'approccio per competenze in ambito educativo hanno avuto origini anzitutto endogene: affondano infatti le loro radici nelle tradizioni pedagogiche di tipo attivista e costruttivista. A queste tradizioni si ispirano, come vedremo di seguito, le politiche che a partire dalla fine degli anni '70 segnalano in modo dapprima più implicito e poi sempre più esplicito la presenza del tema delle competenze nell'istruzione. Lo dimostra la circostanza che a fungere da incubatori del nuovo approccio sono stati i settori della scuola materna ed elementare: proprio quelli dove a livello locale era in precedenza germogliata una serie di sperimentazioni di ispirazione attivistica (pensiamo a Mario Lodi, alle esperienze emiliane, alle «scuole speciali» come Scuola-Città Pestalozzi, alle innovazioni didattiche promosse dal Movimento di Cooperazione Educativa) che in coerenza con l'eredità montessoriana si ispiravano, sia pure con modalità diverse, al principio dell'apprendere attraverso il fare. E che pertanto possiamo considerare precorritrici dell'approccio per competenze¹.

La traiettoria di sviluppo e progressiva affermazione del tema viene qui ricostruita ed esaminata – anche grazie al contributo di testimoni privilegiati² – in tre tappe: la

Questo capitolo è di Luciano Benadusi e Assunta Viteritti.

¹ Occorre peraltro osservare che nel caso dell'istruzione secondaria superiore sono tracciabili origini esogene, in senso sia settoriale (lavoro e gestione delle risorse umane) che geografico (il circuito Stati Uniti, Canada, Belgio, Francia, OCSE, UE) ricostruito da Guasti [2012].

² Si veda il capitolo dei *Ringraziamenti*.

fase seminale, iniziata con le riforme curriculari degli anni '70 e '80 e culminata con le politiche del ministro Berlinguer; la fase di consolidamento come referenziale simbolico di policy degli anni '90 e dei primi anni del nuovo secolo; la fase attuale, contrassegnata da tentativi di colmare il vuoto fra il piano delle policy e quello delle pratiche, segnato da maggiori incertezze e ritrosie.

2. *La fase seminale*

Una prima fase del processo che ha visto il concetto di competenza gradualmente affermarsi come il nuovo paradigma pedagogico-didattico istituzionalizzato nelle politiche ministeriali è quella che culmina, nella seconda metà degli anni '90, nelle iniziative, non solo legislative, del ministro Berlinguer. In questo periodo il tema competenza/competenze comincia ad affiorare nei dibattiti e con frequenza crescente nei documenti di policy.

Mentre non è difficile identificare il punto terminale della fase «seminale», più arduo è identificarne le origini. Potrebbero essere ravvisate nella riforma dei programmi della scuola media del 1979 che ha dato corpo, sul piano curricolare e didattico, alla riforma degli ordinamenti del 1962: con l'introduzione del tempo prolungato, quest'ultima aveva già dischiuso la porta ad attività extracurricolari di vario genere che travalicavano i confini delle discipline e il canone scolastico tradizionale. Grazie ai nuovi programmi del 1979, i contenuti disciplinari perdono la rigida prescrittività dei previgenti programmi di stampo gentiliano, lasciando ai docenti una maggiore libertà di interpretazione e di organizzazione del curricolo: ne consegue la diffusione di esperienze formative diverse dalla didattica frontale e pur sempre parte integrante del lavoro in classe.

Iniziano così a delinearsi due degli assi portanti della *logica competenze*: la flessibilità curricolare e la didattica non trasmissiva. Ma i processi riformatori, in particolare quelli che investono la scuola, non seguono mai traiettorie lineari: la riforma dei programmi della scuola elementare del 1985 mostra infatti, agli occhi di una parte degli

osservatori, un'inversione di tendenza verso la rigidità e l'appesantimento dei contenuti disciplinari. Un nuovo passo in direzione delle competenze sarà invece compiuto pochi anni dopo, nel 1991, con gli *orientamenti per la scuola dell'infanzia*, dove appare il concetto di *campo di esperienza* quale cardine del curricolo. Inoltre, fa la sua prima comparsa ufficiale il termine competenza, declinato al singolare: un'anticipazione dell'attuale interpretazione olistica, con uno spostamento dell'attenzione sulle capacità della persona piuttosto che sulle sue performance.

Nel corso degli anni '90 è anche il mondo della formazione professionale a trainare il processo di emersione della tematica delle competenze nella sfera delle politiche. Vanno ricordati in particolare la legge Treu sul riordino del settore (l. n. 196/1997), che introduce la certificazione delle competenze al termine dei corsi, e il contributo di concettualizzazione e di approfondimento metodologico dell'Isfol, che ha avuto un'estesa influenza sulla cultura degli operatori e sulla progettazione delle attività formative [ISFOL 1994]. Come era da attendersi, il successo delle competenze nella formazione professionale e nella gestione delle risorse umane ha però diffuso nel mondo della scuola l'idea che la competenza coincidesse con il «saper fare»: fosse in sostanza sinonimo di abilità pratica. Così, per alludere a un sapere procedurale più astratto, spesso si usava il termine «capacità», relegando la competenza a un ruolo più pratico, ritagliato su misura per la formazione e le filiere tecnico-professionali della scuola secondaria superiore. D'altra parte, come hanno sottolineato alcuni dei nostri intervistati, nel contesto italiano il tema delle competenze si è spesso trovato a fare i conti con una tradizione culturale e pedagogica idealista che vedeva le competenze contrapposte alle conoscenze: le seconde rappresentavano il bene e l'assoluta positività, la meta da raggiungere, l'obiettivo formativo, la «serie A»; le prime erano invece un contrappeso ambiguamente inclinato verso abilità verificabili solo nella pratica lavorativa, e come tali iscrivibili al massimo nella «serie B». Bisognerà attendere la fine del decennio per giungere a una riconciliazione, con le competenze viste come il punto di arrivo di un diverso percorso di apprendimento che non esclude,

ma anzi incorpora in un disegno più ampio i contenuti disciplinari e le conoscenze.

Con Luigi Berlinguer ministro riparte la marcia del tema delle competenze nell'intero settore dell'istruzione: dunque non solo nelle «riserve» della scuola di base e nella filiera tecnico-professionale. Le competenze compaiono come uno degli elementi del (non ben definito) trittico conoscenze-capacità-competenze sia nella legge che riforma gli esami di maturità (l. n. 425/1997), sia nel regolamento dell'autonomia scolastica (l. n. 59/1999). Nell'ambito della riforma dei cicli scolastici (l. n. 30/2000) il termine competenza viene più volte menzionato nell'enunciazione delle finalità e degli obiettivi dell'istruzione, anche con riferimento al secondo ciclo, e di nuovo affiancato ad altri termini quali conoscenze, capacità e abilità. Contemporaneamente però il rapporto della commissione dei 44 saggi nominata dal ministro per individuare i «saperi minimi» da acquisire nella scuola riformata rimane centrato sulle conoscenze disciplinari e sui relativi nuclei essenziali, attorno ai quali avrebbero dovuto riorganizzarsi e condensarsi i curricoli: una scelta in favore dell'approfondimento piuttosto che di un enciclopedismo superficiale. Lo sfortimento dei programmi crea spazio per forme di didattica per competenze, ma al tempo stesso l'idea dei *nuclei essenziali* rinvia alla struttura interna delle diverse discipline ed è dunque in qualche misura scuola-centrica (o, come si è detto nel cap. 4, introflessa): poco compatibile cioè con un utilizzo dei saperi per lo sviluppo personale e sociale.

Un successivo documento ministeriale dal titolo *Competenze e curricoli: prime riflessioni*, redatto da un più ristretto gruppo di lavoro, corregge il tiro ponendo le premesse concettuali per l'affermarsi del costrutto della competenza quale referenziale di policy sempre più pervasivo. Vi si legge infatti:

Le competenze si costruiscono sulla base di conoscenze. I contenuti sono difatti il supporto indispensabile per il raggiungimento di una competenza; ne sono, per così dire, gli apparati serventi [...]. Le competenze si esplicano cioè come utilizzazione e padroneggiamento delle conoscenze. Si supera in tal

modo la tradizionale separazione tra sapere e saper fare: ogni acquisizione teorica contiene e stimola implicazioni pratiche e ogni abilità pratica presume e sollecita implicazioni teoriche [...]. Le competenze si configurano altresì come strutture mentali capaci di trasferire la loro valenza, in diversi campi, generando così dinamicamente anche una spirale di altre conoscenze e competenze. Una specifica competenza disciplinare comporta infatti anche l'acquisizione di una forma mentis (ad esempio, «saper risolvere un problema») utilizzabile nelle più diverse situazioni. In quanto tali, le competenze favoriscono la connessione in termini dialetticamente calibrati della propria duplice dimensione disciplinare e trasversale. Le conoscenze, invece, sono oggetto del programma definito dall'Amministrazione centrale e si basano principalmente sui contenuti da trasmettere in termini di essenzialità, ovvero attraverso la riorganizzazione dei contenuti dell'insegnamento per nuclei fondanti.

Le conoscenze cessano di essere il mero fine del percorso didattico e divengono invece l'indispensabile supporto delle competenze e andranno individuate proprio in rapporto a tali funzioni [...]. Il criterio decisivo per la scelta delle conoscenze diviene allora il loro valore formativo [MIUR 2001].

Le competenze diventano progressivamente il cardine dei curricoli definiti in autonomia dagli istituti scolastici, sia pure entro un'ossatura di contenuti disciplinari stabiliti in modo largamente vincolante dal ministero. Contemporaneamente vengono varati alcuni progetti nazionali che ruotano intorno all'idea di competenza – esemplare quello per l'orientamento – avviando così il processo di traslazione dalle politiche governative alle pratiche della scuola: un processo peraltro non spontaneo e dagli esiti disomogenei.

3. *La fase di consolidamento come referenziale simbolico di policy*

Nella fase successiva, anche per effetto di una pressione europea esercitata attraverso le *key-competences* del 2006 e l'EQF del 2008, si assiste a un progressivo consolidamento del concetto di competenza come referenziale simbolico di policy. Tale consolidamento si realizza su tre

terreni. Il primo continua a essere quello delle norme in materia di ordinamenti³: dalla riforma dei cicli voluta dal ministro Moratti ai provvedimenti del successore Fioroni fino alla nuova riforma del ministro Gelmini, il termine competenze ricorre sempre più frequentemente. Si resta più che altro sul piano delle retoriche istituzionali che, almeno su questo tema, dimostrano una continuità *multipartisan* per nulla scontata: almeno sul piano politico, il controverso termine competenze non pare gravato da ipoteche.

Gli altri due terreni, strettamente connessi, sono le riforme curricolari e i dispositivi di certificazione. Le prime si prospettano potenzialmente più fertili delle leggi sugli ordinamenti, sebbene nemmeno esse restino immuni dal rischio di esaurirsi nelle retoriche, come prova la distanza spesso intercorrente fra i «curricoli prescritti» e i «curricoli di fatto». I secondi, ossia le norme sulle certificazioni, possono agire da veicolo di innovazione ma anche scadere in procedure meramente formali e ritualistiche. Comunque, la fase del consolidamento si segnala soprattutto per l'esplicita rilevanza assunta dalla tematica delle competenze nelle linee-guida nazionali in materia di curricoli.

La chiave di volta nella nuova architettura curricolare per competenze della scuola italiana si individua nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 – che pongono fine alla precarietà dei curricoli nazionali in bilico tra le Indicazioni transitorie del 2004 (Moratti) e quelle del 2007 (Fioroni) [Cerini 2013] – e nelle *Linee-guida per l'istruzione tecnica e professionale* del 2010. In questi documenti, a differenza delle Indicazioni per i licei, il concetto di competenze assume al ruolo di *referenziale simbolico dominante*: molta enfasi viene posta sull'interdisciplinarietà e, nel caso dell'istruzione tecnica e professionale, sulla didattica laboratoriale e l'intreccio studio-lavoro. Proprio per tale omogeneità fra i documenti menzionati potremo concentrare i commenti sulle Indicazioni nazionali, esemplari di un movimento di riforma più ampio.

³ Sulla possibilità di coniugare riforme degli ordinamenti e innovazione nel mondo della scuola si veda Bono [2015].

Con le Indicazioni nazionali, le competenze entrano nei meccanismi del sistema scolastico attraverso tre livelli che possiamo mettere a confronto con quelli dell'architettura teorica delle competenze (cap. 4). Il primo è il *profilo di uscita* dello studente a 14 anni, cioè al termine del primo ciclo. Esso descrive

le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza, che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano [MIUR 2012].

Sono indicate 12 competenze quasi tutte trasversali e aventi un formato linguistico generalista, simile ma non identico a quello delle 8 competenze-chiave europee, alle quali le Indicazioni rinviano esplicitamente. Quanto al contenuto, è chiara la rilevanza per il *profilo* delle dimensioni personali e sociali, che spostano l'accento delle competenze su iniziativa, autonomia, regole, consapevolezza, capacità di relazione, lasciando in secondo piano le preoccupazioni di natura più cognitiva. Possiamo notare una certa prossimità fra gli enunciati relativi al *profilo* e il più elevato dei livelli logici dell'architettura teorica delle competenze, quello dell'abito.

Il secondo livello delle Indicazioni nazionali è quello dei *traguardi di sviluppo* delle competenze, mete intermedie di tipo orientativo (proprio per questo si parla di sviluppo) situate al termine della scuola dell'infanzia, della primaria e della secondaria di primo grado (scuola media). Gli enunciati delle competenze mantengono ancora un formato abbastanza generico, tale da renderli più che altro un'articolazione delle competenze-abito sul piano temporale e settoriale: per la scuola dell'infanzia aree di esperienza, per la primaria macroaree culturali, per la media materie a base disciplinare. I *traguardi* hanno essenzialmente un significato di promozione e controllo del processo di crescita, non senza però un valore prescrittivo sia per gli istituti scolastici sia per l'INVALSI che a essi è tenuto a raccordarsi nell'elaborazione dei test del servizio nazionale di valutazione.

È solo al terzo livello, denominato *obiettivi di apprendimento*, che le competenze iniziano a materializzarsi in termini di prestazioni individuali a fronte di determinati compiti e situazioni. Parliamo di inizio perché si tratta solo di esemplificazioni aventi valore orientativo: la specificazione degli obiettivi, con il loro corredo di valutazioni conseguenti, viene affidata ai curricula di istituto e all'autonomia professionale degli insegnanti.

Qual è allora l'inquadramento teorico dei *traguardi* e degli *obiettivi* nello schema teorico plurilivello da noi precedentemente tracciato? Difficile rispondere per i *traguardi*: potrebbero essere interpretati con un rimando alle competenze quali «mobilizzazione» e «orchestrazione» di risorse, una formula che viene esplicitamente richiamata nella parte generale del testo delle Indicazioni: «particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente *mobilizza* e *orchestra* le proprie risorse» [MIUR 2012, 14]. Tuttavia dalla lettura degli enunciati non traspare un'interpretazione chiara e generalizzata in tal senso. Una certa flessibilità interpretativa si ripropone per gli *obiettivi*, sia quelli esemplificati nelle Indicazioni che quelli precisati nei curricula di istituto. Possono di nuovo rinviare alla competenza come capacità di mobilizzazione, oppure andare a ricoprire il piano più basso nell'architettura teorica, quello delle competenze-risorsa: ad esempio, in un modello curricolare analitico come quello proposto da Franca Da Re [2013], cui si ispira la sperimentazione attuata nella regione Veneto, a ogni obiettivo espresso in termini di competenza è stata ricollegata una lista di risorse, distinte in conoscenze e abilità, e di esempi di «compiti significativi»⁴. Non compaiono invece riferimenti specifici agli atteggiamenti, la «terza componente» delle competenze individuali secondo le raccomandazioni europee, la cui collocazione nell'impianto delle Indicazioni resta piuttosto incerta e bisognosa di approfondimenti. E ancor più

⁴ Il medesimo compito può essere funzionale a più competenze. Ad esempio, «l'argomentare intorno a tesi su cui siamo concordi o, al contrario, su cui siamo discordi» [Da Re 2013, 56] implica attività funzionali a tre delle competenze-chiave europee: «imparare a imparare», «comunicare in madrelingua», «competenze sociali e civiche».

incerta è quella delle risorse sociomateriali, una componente essenziale che andrebbe messa a tema sia in fase di progettazione che di valutazione.

Anche riguardo ai dispositivi di certificazione delle competenze, previsti alla fine della scuola elementare e della media e al termine dell'obbligo, è nuovamente dal ciclo di base che provengono gli apporti più significativi al radicamento della logica delle competenze nelle pratiche scolastiche: più di 1.200 scuole del primo ciclo hanno aderito al modello sperimentale (c.m. n. 3/2015) monitorato da una apposita commissione ministeriale. La certificazione è basata sul profilo di uscita, sollecita dunque gli insegnanti a una riflessione trasversale sulla crescita delle competenze degli studenti, mentre nella certificazione al termine dell'obbligo, effettuata dai docenti della secondaria superiore, sembrano finora assai diffuse applicazioni più meccaniche e formali, quali la trasposizione negli attestati di competenza dei voti riportati negli scrutini e negli esami.

4. *La fase attuale: i tentativi di colmare il vuoto fra policy e pratiche*

Tre elementi caratterizzano la fase attuale. Il primo è il fatto che le competenze sono divenute una parola d'ordine onnipervasiva nella legislazione di settore, una sorta di paradigma pedagogico istituzionalizzato che attraversa, almeno sul piano simbolico, tutte o quasi le policy del MIUR riguardanti la scuola, con la parziale eccezione dei licei. Il secondo è la percezione diffusa che sussista un forte divario fra queste policy e le pratiche della scuola, imputabile a fattori diversi sui quali torneremo più avanti. Il terzo è l'iniziale manifestarsi in sede di policy di alcuni tentativi di andare oltre le retoriche e il normativismo curricolare per affrontare direttamente le cause di tale persistente divario.

Dopo il suo ingresso nelle leggi sugli ordinamenti e nei provvedimenti normativi in materia curricolare, l'onnipervasività sul piano legislativo del tema competenze è dimostrata dal suo emergere recente in una gamma più

estesa di policy: da questo punto di vista, la l. n. 107/2015 sulla «Buona scuola» e i suoi decreti attuativi rappresentano una sorta di «lenzuolata» su una grande varietà di questioni riconducibili alle competenze. La sensazione che però si ricava dagli esperti e dagli attori sul campo è quella di una vistosa asimmetria fra il consolidamento dell'approccio per competenze nelle policy e la sua traslazione nelle pratiche concrete degli istituti e delle classi. Ad esempio, il monitoraggio sull'attuazione delle Linee-guida per i tecnici e i professionali sta rivelando che perfino in quegli indirizzi dell'istruzione secondaria superiore la didattica rimane prevalentemente «disciplinatarista» e l'approccio per competenze non ha ancora pienamente attecchito [MIUR 2016a].

Da cosa dipende questa situazione di stallo? Le cause sono molteplici. Una di esse, valida più per il secondo ciclo che per il primo, e più per i licei che per i tecnici e i professionali, è rappresentata dall'aperta avversione di un ampio settore del corpo docente, corroborata dalle dichiarazioni critiche da parte di alcuni esponenti del mondo accademico con forte risonanza sui media. Alle contestazioni ideologiche si alleano le avversioni per ragioni emotive, derivanti dal pregiudizio nostalgico che l'unica buona maniera di insegnare sia quella di cui si è fatta esperienza magari da studenti «ai bei tempi andati»⁵, e quelle dovute a disinformazione e fraintendimento. Vi si aggiunge poi, ed è forse il fattore più importante, l'impreparazione a gestire un modello di didattica e di valutazione fortemente innovativo che necessiterebbe di una sostanziale riconfigurazione del ruolo e delle competenze degli insegnanti. Prova ne è il fatto che nel ciclo di base, che pure è il più aperto alle innovazioni, l'integrazione verticale dei curricula (fra primaria e secondaria inferiore) ha proceduto con assai minori difficoltà dell'integrazione orizzontale (fra discipline) richiesta dalla logica delle competenze. D'altra parte una didattica per competenze mette in crisi le sicu-

⁵ L'innovazione didattica può incontrare anche la resistenza delle famiglie, soprattutto di quelle più acculturate che, memori della propria esperienza formativa, non comprendono né la necessità né l'opportunità di cambiare registro.

rezze degli insegnanti, abituati a uno stretto disciplinarismo indotto anche dai meccanismi nazionali di formazione iniziale e selezione [Argentin e Giancola 2013]. Analoghe difficoltà si manifestano sul piano didattico, cioè nel passaggio a una didattica centrata sull'apprendimento: lo dimostra il fatto che non solo le pratiche, ma anche le convinzioni dei docenti che le ispirano sembrano essere in Italia profondamente ancorate alla preferenza per la lezione frontale di tipo espositivo, cardine del modello trasmissivo [OECD 2009].

Un terzo ordine di cause è la persistenza di vincoli esterni di varia natura che continuano a intralciare o addirittura a impedire la messa in opera dei nuovi approcci. Per cominciare, vi sono vincoli di natura finanziaria: almeno dal 2009, al consolidamento del tema competenze nelle policy curriculari è corrisposto, quale corollario dei tagli della spesa per l'istruzione (operati dal MIUR, ma decisi dal ministero dell'Economia), un deciso passo indietro sul terreno della fattibilità. I tagli hanno infatti inciso anche su alcuni gangli del sistema, vitali ai fini della realizzazione pratica del nuovo approccio: ci riferiamo, ad esempio, alla riduzione delle ore di laboratorio (e del relativo personale) negli istituti professionali e, più in generale, agli effetti delle politiche di austerità riguardo agli organici – almeno fino al 2015 – che hanno in parte vanificato la normativa sulle quote di orario curricolare rimesse all'autonomia degli istituti.

Ai vincoli finanziari si sommano poi vincoli di natura organizzativa e materiale. La didattica per competenze, specie se declinata in senso interdisciplinare, richiederebbe infatti una flessibilità nell'organizzazione del calendario e degli orari scolastici, delle modalità di lavoro degli insegnanti e degli studenti (con un'articolazione in gruppi che vada al di là dell'unicità e dell'isolamento della classe), che l'autonomia degli istituti, per suoi limiti normativi e di fatto rafforzati dall'assenza di adeguate politiche di accompagnamento, non è stata in grado di assicurare. Per non parlare dell'esigenza di rimodellamento del patrimonio di edilizia scolastica [Mosa 2016], certo bisognosa di tempi lunghi per realizzarsi, ma rimasta finora inesaudita perché disattesa da policy indirizzate quasi esclusivamente alla

messa in sicurezza degli edifici, e oltretutto ritardate nella loro realizzazione dalle persistenti lungaggini burocratiche.

Ultimo, *last but not least*, tra gli ostacoli è la struttura degli esami di Stato. Gli insegnanti che hanno avviato pratiche di progettazione e di didattica delle competenze si sono trovati infatti a fare i conti con prove di esame strutturate a livello nazionale secondo il tradizionale modello della verifica su contenuti disciplinari predeterminati. Anche nel caso dei tecnici e dei professionali, dove proprio per lasciare spazio all'autonomia curricolare degli istituti si è passati da descrizioni standardizzate di contenuti a linee-guida di carattere più generico, il vecchio modello era culturalmente così radicato che tali linee sono state interpretate come contenuti vincolanti anziché come una cornice entro la quale selezionare autonomamente obiettivi specifici di apprendimento e farne oggetto di valutazione. Il rischio di penalizzare gli studenti agli esami conclusivi ha perciò scoraggiato molti insegnanti dall'imboccare la via della sperimentazione del nuovo approccio: un caso interessante di «progettazione a ritroso» non intenzionale e latente nel sistema.

La recente riforma prevista dal d.lgs. n. 62/2017 sulla valutazione e certificazione delle competenze (in applicazione della l. n. 107) appare da questo punto di vista ambivalente, presentando elementi di progresso ma anche di regresso. È ricorrente sia per gli esami terminali del 1° ciclo che per la maturità l'assunzione delle competenze (spesso assieme alle conoscenze e alle abilità) quale oggetto della valutazione e della certificazione (o meglio «attestazione»). Per quanto riguarda il 1° ciclo, alle due prove scritte di natura disciplinare si aggiunge nel colloquio il riferimento alle competenze trasversali, mentre alla maturità il colloquio si apre anche all'esposizione da parte dei candidati della loro esperienza di alternanza scuola-lavoro. Tuttavia in questo caso manca qualsiasi accenno alle competenze trasversali e si elimina la terza prova (il cosiddetto quizzone) che nei suoi limiti possedeva un carattere di trasversalità o almeno di pluridisciplinarietà; inoltre, essendo definita in maniera decentrata (commissione di esame e consiglio di classe), essa permetteva di intercettare meglio una didattica per competenze. Resta da verificare se

il vuoto della terza prova scritta, per quanto attiene all'interdisciplinarietà e alla valutazione prossimale delle competenze, sarà colmato dal colloquio che secondo il decreto dovrebbe affiancare, alla verifica dell'acquisizione dei metodi e dei contenuti delle singole discipline, «la capacità di utilizzare le conoscenze acquisite e di collegarle per argomentare in maniera critica e personale anche utilizzando la lingua straniera».

In un panorama nel complesso statico suscitano però interesse alcune esperienze di applicazione dell'approccio per competenze condotte non solo in singoli istituti ma anche su una scala più allargata: abbiamo già accennato al progetto di sperimentazione nazionale legato alla certificazione delle competenze nel 1° ciclo; il modello cui queste sperimentazioni si conformano si incardina su due ordini di connessioni: una verticale tra competenze, conoscenze e abilità, l'altra orizzontale tra i contributi arrecati dalle singole discipline di insegnamento a ciascuna delle competenze previste come obiettivo di un'unità di apprendimento. Alla progettazione si raccordano poi le metodologie didattiche e le prove di valutazione, anch'esse pluridisciplinari. Le sperimentazioni si avvalgono dell'ausilio di una crescente pubblicistica con finalità di guida teorica e pratica, con ampia offerta di esperienze e di prototipi di curricula, unità di apprendimento, compiti reali, rubriche di valutazione [si vedano ad esempio, Castoldi 2011; 2016; Guasti 2012; Da Re 2013].

Alcuni degli ostacoli che di fatto hanno ostruito la traslazione nelle pratiche potrebbero essere ridimensionati dall'ampliamento a raggiera della gamma delle policy che introducono nel sistema il tema delle competenze. Ci riferiamo in particolare a quelle indirizzate agli insegnanti e ai dirigenti, destinate cioè a incidere sulla cultura e sulla preparazione professionale degli attori che danno in concreto forma all'offerta educativa.

Da questo punto di vista una novità importante riguarda la formazione in servizio dei docenti e di tutto il personale scolastico, che ai sensi della l. n. 107/2015, diventa un'obbligazione strutturale per i singoli docenti e per le scuole, e a cui per la prima volta si destinano cospicui finanziamenti. La formazione è organizzata in un piano triennale che, di nuovo

per la prima volta, individua delle priorità strategiche (nove per l'esattezza), una delle quali è denominata «didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base». La motivazione di questa scelta è assai ambiziosa e impegnativa [MIUR 2016b, cap. 4]:

Non si tratta semplicemente di adottare nuove tecnologie o nuovi dispositivi didattici. Lavorare sulle competenze degli studenti per svilupparle al meglio richiede un cambiamento di paradigma nell'azione didattica complessiva – a partire dalle modalità di valutazione dei risultati – e dunque richiede una profonda azione di formazione in servizio degli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, come accompagnamento a un processo di ricerca continua. Allo stesso tempo, occorre lavorare nella direzione di rafforzare l'applicazione di metodologie attive che rendano lo studente protagonista e co-costruttore del suo sapere attraverso il procedere per compiti di realtà, problemi da risolvere, strategie da trovare e scelte da motivare. È sempre più forte, quindi, la necessità di integrare nelle discipline il concetto di competenza, inteso come capacità di ricontestualizzare conoscenza e abilità, per l'acquisizione dei saperi fondanti. Attraverso una formazione che adotti il modello di ricerca-azione partecipata, i docenti avranno l'occasione di implementare il loro essere ricercatori e sperimentatori di proposte, pratiche didattiche e di strumenti di valutazione. Questo significa sancire l'allontanamento da un modello di didattica prevalentemente trasmissiva, basata sulla progettazione per obiettivi e sulla sola valutazione di contenuti appresi.

Cruciale diventa l'articolazione di questa priorità attraverso il *Piano nazionale per la scuola digitale* (PNSD), un altro dei fronti su cui si gioca oggi la partita dell'innovazione. Meno promettente, dal punto di vista del radicamento della logica delle competenze nelle pratiche, sembra invece il nuovo assetto della formazione iniziale dei docenti, definito nell'apposito decreto delegato in attuazione della legge sulla «Buona scuola». Il percorso previsto, se considerato nell'insieme dei due segmenti (la laurea magistrale e la fase successiva di formazione e tirocinio), risulta infatti ancora piuttosto sbilanciato a favore delle conoscenze e sui contenuti delle specifiche discipline di insegnamento.

Altri interventi recenti sul personale possono avere effetti di incentivazione, in particolare l'aver fatto della didattica per competenze un oggetto delle prove di concorso per gli insegnanti e l'averla inserita insieme alla didattica digitale e all'alternanza scuola-lavoro fra gli elementi della valutazione dei dirigenti, quindi con ricadute su remunerazione e carriera. Così come può aver agito indirettamente il fatto di averla inclusa fra i temi dell'autovalutazione (nel cosiddetto RAV) degli istituti scolastici.

Le policy di cui abbiamo appena parlato, se ben attuate, cominceranno a colmare una lacuna fondamentale delle riforme curricolari degli ultimi anni: l'assenza di *misure di accompagnamento*. Quanto poi a un altro dei fattori di ostacolo su cui ci siamo intrattenuti, la struttura degli esami di Stato, le ambivalenze presenti nel decreto delegato non permettono ancora di capire se la riforma costituirà o meno un effettivo passo in avanti.

Infine, nella prospettiva della didattica per competenze un altro tassello cruciale è l'alternanza scuola-lavoro, che la l. n. 107/2015 ha reso obbligatoria per tutti gli studenti degli ultimi tre anni dell'istruzione secondaria superiore, con un carico orario rilevante specie nei tecnici e nei professionali. L'alternanza rappresenta infatti un terreno di coltura assai propizio alla formazione delle competenze [Salatin 2016], a patto però che l'esperienza sia davvero integrata in una logica curricolare, didattica e valutativa appunto per competenze. Gli obiettivi della riforma sono ambiziosi, l'impegno progettuale, promozionale e anche di guida pratica [Salatin 2017] messo in campo è cospicuo, ma è ancora presto per dire se e in quale misura le potenzialità del dispositivo si stiano traducendo in pratica. I dati dei primi monitoraggi disponibili [MIUR 2016c] rivelano infatti quanti studenti sono stati impegnati nei percorsi e quali sono stati gli interlocutori esterni alla scuola (imprese, associazioni, enti pubblici, ecc.), ma non se si sia trattato di reali e davvero formative esperienze di lavoro o almeno di loro significative simulazioni; non rivelano se siano stati esplicitati le competenze attese e i metodi di valutazione predisposti, nonché se siano stati accertati i risultati conseguiti; non rivelano quale tipo di rapporto si sia instaurato fra l'esperienza scolastica e l'esperienza

lavorativa, fra insegnanti e tutor aziendali, fra competenze curricolari e competenze acquisite dagli studenti attraverso l'alternanza; e ancora se l'alternanza abbia stimolato o meno uno sviluppo nell'ambito della scuola di pratiche innovative in linea con l'approccio delle competenze: ad esempio, la collaborazione interdisciplinare fra i docenti, la didattica differenziata per gruppi o l'apprendere dai pari; oppure se i licei, l'area più lontana e diffidente rispetto alla logica delle competenze, abbiano iniziato a utilizzare proficuamente lo strumento. Infine, un interrogativo ancora aperto riguarda le disuguaglianze dei contesti socioterritoriali: esse si riverberano anche sull'alternanza, riproducendo così ulteriori disuguaglianze di opportunità all'interno del sistema scolastico, o si stanno trovando rimedi al verificarsi di tali effetti perversi?

Il futuro dell'approccio per competenze nel mondo della scuola dipenderà anche dalle risposte che tra qualche anno saremo in grado di fornire a interrogativi come questi: ci riveleranno di quanto si sarà colmato l'ampio divario che attualmente continua a separare le politiche e le retoriche dalle pratiche della quotidianità scolastica.