

Il Consiglio di Stato

Signor
Massimiliano Ay
Deputato al Gran Consiglio

Interrogazione 4 maggio 2018 n. 69.18 La scuola delle (in)competenze

Signor deputato,

rispondiamo come segue ai quesiti posti dal suo atto parlamentare.

1. Fino a che punto sono paragonabili l'approccio per competenze adottato dagli Stati Uniti e quello introdotto nella nostra realtà e più in particolare nel "Piano di studi della scuola dell'obbligo" (2015)?

Non esiste nessun legame tra l'introduzione di un approccio per competenze negli Stati Uniti e l'introduzione del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (PDS)*. I due approcci non sono mai stati messi in relazione tra loro e non sono quindi paragonabili. Il PDS riprende semmai i concetti dell'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria del 14 giugno 2007 (Concordato HarmoS), per cui uno degli obiettivi fondamentali della scuola obbligatoria è l'acquisizione delle competenze fondamentali (art. 3 del Concordato). Il Concordato è alla base anche dei piani di studio introdotti nelle altre due regioni linguistiche svizzere.

2. Come si potrà evitare, nell'ambito della riforma "La scuola che verrà", che l'approccio per competenze non si trasformi "in un impoverimento generale dell'insegnamento, concentrato non più sulla trasmissione di un bagaglio culturale e scientifico di base, bensì sullo sviluppo di un'imprecisata serie di abilità pratiche funzionali unicamente alle più recenti esigenze del mercato del lavoro" come temeva il Sindacato Indipendente degli Studenti e Apprendisti (SISA) in un suo documento dello scorso anno?

Il 23 settembre scorso il Popolo ha rifiutato di concedere il credito per la sperimentazione del progetto di riforma della scuola dell'obbligo *La scuola che verrà* e la domanda ha pertanto perso la sua pertinenza. Ad ogni buon conto quel progetto, imperniato sulle modalità di insegnamento, non verteva sui contenuti e sul concetto di competenze, peraltro declinato in maniera errata nei presupposti ripresi nella domanda. La presunta alternativa tra la "trasmissione di un bagaglio culturale e scientifico di base" e lo "sviluppo di un'imprecisata serie di abilità pratiche funzionali unicamente alle più recenti esigenze del mercato del lavoro" è un'interpretazione impropria del concetto di competenze che non appartiene al PDS e che lasciamo volentieri ai suoi autori.

Per il PDS le conoscenze (insieme organizzato di dati e informazioni relative a oggetti, eventi, tecniche, regole, principi, teorie, che il soggetto apprende, comprende, archivia e utilizza) e le abilità (atti concreti singoli che il soggetto compie utilizzando date conoscenze e dati strumenti) sono le componenti della competenza (capacità dimostrata da un soggetto di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale).

3. Considerato che il noto studioso e insegnante belga Nico Hirtt nel suo saggio del 2009 intitolato "L'approche par compétences: une mystification pédagogique" lo identifica quale strumento di deregolamentazione che rafforza la disuguaglianza sociale del sistema educativo, quale sarà nelle previsioni del governo l'impatto della didattica per competenze sull'uguaglianza di possibilità nella scuola pubblica ticinese?

Le citate argomentazioni di Nico Hirtt (insegnante liceale belga ora al beneficio della pensione) appartengono a una corrente critica di stampo marxista che vede nell'approccio per competenze uno strumento al servizio dell'economia neoliberista. Questa chiave di lettura non è corretta se riferita alla realtà della scuola ticinese. L'introduzione nella nostra scuola dell'obbligo di una didattica per competenze s'iscrive invece all'interno di una linea di pensiero pedagogica che rimanda all'*éducation nouvelle* e ai suoi rappresentanti di maggior rilievo – come Heinrich Pestalozzi, Célestin Freinet, Maria Montessori, Don Milani – per i quali la scuola deve fornire ai propri allievi dei mezzi concreti per agire in modo tangibile sul mondo, ricorrendo tanto alle conoscenze quanto alle abilità che, in realtà, sono due facce di una stessa medaglia, vale a dire due componenti inscindibili dei processi di apprendimento. In altre parole, la competenza può essere considerata come la capacità di utilizzare conoscenze, abilità e attitudini in situazioni di apprendimento, professionali o personali. Adottare una prospettiva di questo tipo, nella quale conoscenze e capacità sono complementari, non significa negare l'importanza fondamentale del 'sapere'. Analogamente, esplicitare e formalizzare il ruolo ricoperto dalle competenze nei processi di apprendimento non significa in alcun modo assoggettare questi ultimi a presunte finalità economiche o neoliberiste.

Emanuele Berger, direttore della Divisione della scuola, lo aveva mostrato in un suo articolo apparso nel 2014 sulla rivista *Verifiche*¹, scritto sulla base di un intervento nel quadro di una giornata di studio organizzata dal Movimento della scuola alla quale era presente anche il signor Nico Hirtt. Riferendosi alle tesi formulate da Philippe Perrenoud – ricercatore e professore onorario di psicologia e scienze dell'educazione dell'Università di Ginevra – Berger in quello scritto confuta le argomentazioni del professore di liceo belga citato nell'atto parlamentare. Perrenoud, a proposito dei modelli di scuola fondati sul paradigma della 'trasmissione del sapere' ai quali le domande poste nell'interrogazione parlamentare si richiamano, osserva che "un rapporto gratuito, quasi estetico con il sapere, è familiare unicamente a quei bambini i cui genitori hanno fatto lunghi studi, che valorizzano l'erudizione nella propria vita privata, così come nel loro lavoro"². In quest'ottica, una scuola orientata unicamente all'acquisizione di conoscenze fini a se stesse produce effetti negativi del tutto simili a quelli che l'atto parlamentare attribuisce all'approccio per competenze, creando disuguaglianze per gli allievi "provenienti da ceti sfavoriti, che non sempre riescono ad apprezzare spontaneamente il sapere e la cultura come valore in sé, ovvero in maniera indipendente dal loro utilizzo pratico e materiale"³.

La scelta di promuovere un approccio orientato alle competenze permette allora di rispondere alla legittima esigenza manifestata dall'atto parlamentare di offrire eguali possibilità agli allievi della scuola pubblica. In altri termini, le finalità abbracciate dall'interrogante sono realizzate dall'approccio da lui criticato, e non da quello sostenuto.

Lo scrivente Consiglio osserva infine che innovazioni e riforme scolastiche si iscrivono nel quadro delle finalità della scuola, all'interno del quale uguaglianza ed equità occupano una posizione di rilievo. Ogni innovazione scolastica, pedagogica o organizzativa, vuole e deve permettere di meglio raggiungere queste finalità. Sarebbe quindi irragionevole pensare che attraverso l'introduzione del nuovo PDS il Consiglio di Stato voglia rafforzare le disuguaglianze

¹ Berger, E. (2014). Le competenze nella scuola - Una strada verso la democratizzazione. *Verifiche*, 45, 5, pp. 26-30.

² Perrenoud, Ph. (2000). L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire?. In *AQPC Réussir au Collégial, Actes du Colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale. Citato da Berger (2014), p. 6.

³ Berger (2014), p. 8.

sociali all'interno del sistema educativo, invece di promuovere quella maggiore uguaglianza giustamente cara anche all'interrogante.

4. L'approccio per competenze sorge dal dibattito fra scuole ideologiche diverse nell'ambito del pensiero pedagogico: quella del cognitivismo, del comportamentismo anglosassone, ecc. Quale libertà è garantita ai docenti che non aderiscono a queste posizioni ideologiche?

L'introduzione nel PdS dell'approccio per competenze non interferisce con la libertà di insegnamento e l'autonomia didattica riconosciute al docente della scuola ticinese. L'art. 46 cpv. 1 della Legge della scuola del 1° febbraio 1990 (RL 400.100, Lsc) riconosce infatti all'insegnante l'autonomia didattica e la libertà di insegnamento "nel rispetto delle leggi, delle disposizioni esecutive e dei piani di studio".

5. Per l'elaborazione dei nuovi piani di studio a quali scuole di pensiero pedagogico è stato fatto riferimento? Quale "tipo ideale" di studentesse e studenti è sotteso a tali prospettive pedagogiche?

Come indicato nella parte introduttiva dello stesso PDS, "il Piano di studio è stato elaborato all'interno del perimetro definito dal Concordato HarmoS, che il Ticino ha sottoscritto il 17 febbraio 2009"⁴. Su scala nazionale l'armonizzazione della scuola dell'obbligo avviene attraverso l'adozione di obiettivi fissati in termini di competenze fondamentali; essa considera che la formazione, oltre all'acquisizione di conoscenze disciplinari (quindi del sapere inteso classicamente), debba favorire lo sviluppo di tutta la persona dell'allievo. Un obiettivo quello appena menzionato che corrisponde con le finalità della scuola pubblica ticinese così come descritte all'art. 2 Lsc.

Al di là del quadro istituzionale e legale appena tracciato, il pensiero pedagogico che orienta la politica e l'innovazione scolastica non considera conoscenze e competenze come due termini opposti e mutualmente esclusivi. Come mostrato nella risposta alla domanda n. 3, l'ideale di promuovere lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà, così come dichiarato nella Lsc, non può essere raggiunto adottando un modello di formazione fondato unicamente su una trasmissione del sapere fine a se stessa.

D'altra parte, occorre ricordare che approcci che tengono conto delle competenze sono in vigore da molto tempo nel secondario II, sia nella formazione professionale sia nelle scuole medie superiori. Come messo in evidenza da Berger "il piano di studio liceale è fondato da vent'anni sulle competenze trasversali. Se davvero i timori di Angélique Del Rey e di Nico Hirrt avessero solo il più piccolo fondamento, è mai possibile che l'approccio per competenze non abbia minimamente manifestato il suo devastante effetto sui nostri liceali? Eppure, in vent'anni di esperienza, nulla di tutto ciò sembra essere accaduto! I nostri professori liceali continuano a insegnare serenamente i propri saperi, i nostri studenti ad apprendere, e pure ad ottenere ottimi risultati nelle università svizzere, come attestano tutte le statistiche"⁵.

6. Su quali basi epistemologiche il DECS ritiene che la risposta alle difficoltà attuali della scuola e della formazione dei giovani, illustrate da una volontà di riforma, possa risiedere nell'implementazione e ulteriore sviluppo di un approccio per competenze?

Gli elementi di risposta sono già stati esposti nel quadro della trattazione delle domande precedenti.

⁴ *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, 2015, pp. 9-10.

⁵ Berger (2014), p. 8.

7. Le cosiddette "competenze trasversali" sono concettualmente mutuata dall'inglese "soft skill", concetto introdotto negli anni '70 nell'esercito degli Stati Uniti come si può evincere anche dalla seguente fonte militare: <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a099612.pdf>. Quale coerenza ravvisa il Consiglio di Stato tra questa scelta e l'Art. 2 della Legge della scuola, in particolare rispetto ai punti dove si afferma che (a) la scuola educa a una "visione pluralistica e storicamente radicata nella realtà del paese? e che (b) "sviluppa il senso di responsabilità ed educa alla pace, al rispetto dell'ambiente e agli ideali democratici"?

L'atto parlamentare ravvisa un'incoerenza tra il concetto di 'competenze trasversali' e le finalità della Lsc sulla base di un termine, *soft skill*, peraltro di uso piuttosto comune, che sarebbe anche stato utilizzato dall'esercito statunitense. Il fatto che il termine possa essere stato usato anche in quel contesto militare non autorizza a trarre le conseguenze immaginate nell'interrogazione, considerata l'assenza di un qualsivoglia nesso di causalità tra i due contesti.

8. Al giorno d'oggi le aziende, in particolare quelle di dimensioni multinazionali, richiedono ai dipendenti sempre più competenze a scapito delle conoscenze. Esse investono infatti solo successivamente su un sistema di conoscenze e valori in linea con gli obiettivi aziendali, formando quindi i dipendenti secondo le proprie strategie di management piuttosto che agli ideali democratici. Rispetto a ciò chiediamo al Governo:

- 8.1 quale coerenza intrattiene tale prassi con la Legge della scuola, in particolare in riferimento al suo Art. 2?
- 8.2 Non ravvisa il governo una discrepanza evidente tra la promozione del "principio di parità tra uomo e donna" nella legge e la discriminazione salariale del 20% in media delle donne nel settore privato?

L'atto parlamentare menziona non meglio precisate prassi aziendali che entrerebbero in conflitto con l'art. 2 Lsc. Le prassi menzionate sembrano essere riferite alle politiche di formazione interna delle aziende menzionate, che tuttavia esulano dalla Lsc e risultano senz'altro posteriori alla scuola dell'obbligo, poiché rivolte a lavoratori adulti già formati in precedenza dal sistema educativo nel quale si iscrive la scuola obbligatoria. Lo stesso vale per le questioni inerenti alle politiche salariali, che costituiscono un problema, ma che nulla hanno a che fare con la formazione obbligatoria degli allievi.

- 8.3 Quale conciliabilità si ravvisa tra la formazione di studentesse e studenti a "misura di azienda" (per cui di libero mercato) e la proposta della scuola di "correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi"?

Ribadito che l'atto parlamentare non indica con chiarezza quali siano le prassi formative volte a creare studenti 'a misura di azienda', la domanda riprende la già citata e contestata interpretazione secondo cui l'approccio per competenze sarebbe indelebilmente associato alle finalità dell'economia neoliberista. Si rimanda pertanto agli elementi di risposta forniti in precedenza, ricordando al contempo che se è vero che tra le finalità della scuola ticinese è elencata la volontà di "correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi" è altrettanto vero che la scuola deve formare dei cittadini attivi e responsabili, che possiedono adeguati strumenti per partecipare in maniera dinamica alla vita della società. Non è pertanto ragionevole considerare scuola e mondo del lavoro come due realtà antagoniste e antinomiche.

9. Abbiamo preso atto dei contenuti della risoluzione assembleare del Movimento della Scuola intitolata "Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. A che punto siamo?" del febbraio scorso, in cui si chiedeva anche di avviare con i docenti un progetto di revisione critica del "Piano di studi". Non ritiene il DECS che sia giunto il momento di aprire una procedura di consultazione mirata, coinvolgendo le associazioni magistrali e della scuola e i movimenti

studenteschi, sull'approccio per competenze in quanto modello pedagogico? Essendo quest'ultimo un aspetto strutturale, ma fra i meno dibattuti, delle attuali riforme scolastiche non solo nel nostro Cantone, l'esercizio non sarebbe inutile.

Passati tre anni dall'introduzione del PDS, approvato dal Consiglio di Stato l'8 luglio 2015, il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport intraprenderà un riesame del documento nel corso del triennio 2018-2021, con l'intento di perfezionarlo, renderlo maggiormente accessibile e di migliorare la coerenza delle sue diverse componenti. Il riesame non andrà tuttavia a modificare il ruolo assunto all'interno del Piano di studio dalla didattica per competenze che, come già scritto, s'iscrive nel quadro del Concordato HarmoS, a cui si riferiscono anche i piani di studio delle altre due regioni linguistiche.

Per l'allestimento della presente risposta sono state impiegate circa 2 ore lavorative.

Voglia gradire, signor deputato, l'espressione della nostra massima stima.

PER IL CONSIGLIO DI STATO

Il Presidente:



Claudio Zali

Il Cancelliere:



Arnoldo Coduri

Allegato:

Articolo Berger, E. (2014). Le competenze nella scuola - Una strada verso la democratizzazione. *Verifiche*, 45, 5, pp. 26-30.

Le competenze a scuola*

Una strada verso la democratizzazione

Emanuele Berger

Direttore della Divisione della scuola, coordinatore del
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

* Il presente articolo è un adattamento della conferenza, dallo stesso titolo, tenuta in occasione della giornata di studio "La logica delle competenze", organizzata a Camignolo il 10 maggio 2014. Arricchito in alcuni passi da riferimenti ed esempi, ne riprende comunque l'integralità dei contenuti. Il testo è apparso nella rivista *Verifiche*, anno 45, n. 5, pp. 26-30.

Il nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese propone due principali elementi innovativi: la continuità tra i vari settori scolastici e l'introduzione di un modello di insegnamento per competenze. Questa seconda dimensione ha suscitato un ampio e appassionato dibattito all'interno del mondo scolastico ed è stata al centro della giornata di studio, organizzata dal Movimento della Scuola in collaborazione con il DECS, che mi ha visto tra i relatori con l'intervento oggetto del presente articolo.

Per chi proviene dalle scienze dell'educazione e ha lavorato a lungo sull'azione educativa, non è sempre immediato comprendere la natura delle critiche al concetto di competenze. Lo strumento di analisi proposto è quello di determinare la solidità del piano concettuale che è all'origine di queste resistenze e di identificare in seguito il significato che le competenze possono assumere per la nostra scuola.



Una scuola al servizio dell'economia?

La dimensione ideologica

Il rifiuto del concetto di competenza sembra essere innanzitutto di tipo ideologico: le competenze sarebbero infatti uno strumento concepito unicamente per favorire e sostenere un'economia di stampo neoliberista. In questo senso Nico Hirtt (2009), nel suo articolo *L'approche par compétences: une mystification pédagogique*, definisce il modello per competenze "una concezione dell'educazione interamente votata a fare della scuola uno strumento docile al servizio della redditività economica e del profitto".¹ In questa affermazione - che potrebbe sembrare caricaturale - entrano quindi in gioco, ancor prima del valore dell'approccio per competenze, il senso e le finalità dell'educazione che, secondo Nico Hirtt, sarebbero ciecamente asservite al mondo economico.

Per liberare il campo da queste interpretazioni, che ritengo sostanzialmente sbagliate e pericolose, citiamo la nostra Legge della scuola, nella sua parte dedicata alle finalità della scuola ticinese.²

All'articolo 2, capoverso 1 si legge ad esempio che *"La scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà."*

Il capoverso 2 prosegue affermando:

"In particolare la scuola, interagendo con la realtà sociale e culturale e operando in una prospettiva di educazione permanente:

- a) *educa la persona alla scelta consapevole di un proprio ruolo attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione*

¹ Traduzione mia, anche per le citazioni seguenti.

² Legge della scuola :

<http://www3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/raccolta-leggi/legge/numero/5.1.1.1>

pluralistica e storicamente radicata nella realtà del Paese;

c) *favorisce l'inserimento dei cittadini nel contesto sociale mediante un'efficace formazione di base e ricorrente;* "

Non solo è quindi *legittimo* che la scuola, come istituzione, prepari gli alunni ad inserirsi nel mondo del lavoro, ma è un suo preciso *dovere*, sancito dalla legge, che impone di formare dei cittadini attivi e responsabili, che possiedono adeguati strumenti per partecipare in maniera dinamica alla vita della società. Sostenere il contrario si contrappone quindi alla missione data alla scuola e costituisce un atto irresponsabile nei confronti delle future generazioni.

Insomma, non ha nessun senso rappresentare scuola e mondo del lavoro come due realtà antagoniste.

Anzi, è proprio lo sviluppo di competenze che permette di rispondere all'insuccesso scolastico e rendere quindi la scuola maggiormente democratica. Ma per dimostrarlo dobbiamo cambiare il nostro piano concettuale, e spostarci dove i futuri "servi del capitalismo" non hanno sicuramente diritto di cittadinanza, per la tranquillità di Nico Hirrt. E soprattutto per la nostra.

La dimensione pedagogica

Per capire come questo possa accadere, bisogna quindi cambiare punto di osservazione ed entrare in un'altra dimensione, quella della pedagogia, convocando un personaggio ben noto, Don Lorenzo Milani. Il suo progetto pedagogico, ma anche sociale, era quello di istruire i bambini disagiati (i figli della "classe ope-

raia") di una minuscola frazione di montagna, Barbiana.

Per Don Milani, come per tutti i grandi pedagogisti, ogni bambino è *fondamentalmente educabile*.

Dal concetto di "educazione universale" di Comenio, al "metodo intuitivo" di Pestalozzi, passando da Don Bosco, Makarenko, Maria Montessori, Célestin Freinet, arrivando fino appunto a Don Milani, la sfida della pedagogia è sempre stata di fare in modo che tutti i bambini e i ragazzi potessero accedere al sapere.

Un sapere vitale per il futuro di ogni alunno, al punto che Don Milani coniò l'esortazione: "ogni parola che non impari oggi è un calcio in culo domani".

Ma come si realizza questa educabilità? Come possono i ragazzi, anche sfavoriti, apprendere per costruire il proprio futuro? La risposta è fornita dalla pedagogia.

La corrente della pedagogia attiva, sviluppatasi nella prima metà del '900, ha sempre sostenuto che una buona scuola, oltre a sostenere il principio di educabilità, deve fornire ai propri allievi dei mezzi concreti per agire in modo tangibile sul mondo reale. Una tesi ha sempre unito tutti i movimenti dell'"*éducation nouvelle*": perché mai andare a scuola, se non si acquisiscono i mezzi per agire sul mondo? In altri termini, se non si sviluppano delle *competenze*?

La pedagogia attiva è tuttavia restata un movimento marginale, di nicchia, mentre l'istituzione scolastica si sviluppava sostanzialmente ispirandosi al modello industriale tayloristico, che ha resistito fino agli anni '80 del secolo scorso.



La scuola dell'era industriale

Con l'avvento della società post-industriale, a partire dagli anni '80, il mondo del lavoro è profondamente mutato, passando da un tipo di produzione e organizzazione taylorista, per il quale servivano braccia con il meno cervello possibile, ad una produzione diversa, con la necessità di un alto tasso cognitivo. Lo stesso mondo economico ha quindi preso consapevolezza della necessità di poter disporre di persone pensanti, di persone ... competenti.

Si è di conseguenza accorto che una scuola convenzionale, di pura trasmissione, quella nata appunto durante l'era industriale, non era più adatta ai propri modi produttivi. L'economia ha pure avvertito l'esistenza di altri modi di fare scuola. Modi che in realtà erano nati prima dell'era post-industriale ma che – come già accennato – sono rimasti per molto tempo inascoltati e ignorati dalle istitu-

zioni ufficiali, sia scolastiche che economiche, i cui modelli organizzativi e pedagogici operavano in perfetta sintonia: taylorismo da una parte, didattica "tradizionale" dall'altra.

In conclusione dell'analisi pedagogica, la mia tesi è quindi semplice: è vero che oggi è possibile osservare una convergenza tra le caratteristiche della pedagogia attiva e quelle di una parte del mondo economico, allo stesso modo in cui nel passato era osservabile una coerenza tra l'istituzione scolastica e il mondo produttivo industriale fordista. Questo non significa tuttavia in alcun modo né che vi siano le stesse finalità, né che si possa dichiarare una sudditanza della scuola.

In realtà, proprio grazie a questa inedita convergenza, ci troviamo di fronte a un'opportunità senza precedenti per un rinnovamento profondo della scuola.

Sapere, competenze e democratizzazione

Oltre a quelle già citate in precedenza, gli avversari dello sviluppo di competenze a scuola formulano un'altra obiezione fondamentale:

esse rappresenterebbero la negazione del sapere stesso. Secondo Hirtt (2009), "l'approccio per competenze costituisce semplicemente, a prescindere da quanto ne dicano i suoi difensori, un abbandono dei saperi" (p. 5).



Don Milani insegna ai suoi ragazzi di Barbiana

Ora, non solo questa posizione è profondamente errata, ma sono anche convinto che l'insegnamento per competenze, anziché negare il sapere, gli conferisce una forza nuova, mettendolo in relazione alle pratiche sociali, alle situazioni complesse, ai problemi, ai progetti (Perrenoud, 2000, p. 2).

Vediamo di capire il come e il perché, sia dal punto di vista concettuale che attraverso prove empiriche.

La CDPE definisce la competenza come "un saper-agire responsabile e condiviso, che consiste nel saper mobilitare, integrare e trasferire

delle risorse (conoscenze/saperi, capacità/saper-fare, atteggiamenti/saper-essere) in un contesto analogo a quello di apprendimento o diverso, significativo e complesso"; definizione ripresa anche dal nuovo Piano di studio ticinese.

L'approccio per competenze - che si contrappone ad un modello che incita ad assimilare le conoscenze senza interrogarsi sulla loro effettiva utilità - impiega una parte dei saperi disciplinari come risorse per risolvere problemi, per realizzare progetti, per prendere decisioni. In questo modello gli allievi hanno l'opportunità di utilizzare le conoscenze come basi teoriche per un'azione maggiormente complessa.

Il processo descritto è particolarmente importante per i bambini provenienti da ceti sfavoriti, che non sempre riescono ad apprezzare spontaneamente il sapere e la cultura come valore in sé, ovvero in maniera indipendente dal loro utilizzo pratico e materiale. Come specifica bene Perrenoud (2000) "questo rapporto gratuito, quasi estetico con il sapere, è familiare unicamente a quei bambini i cui genitori hanno fatto lunghi studi, che valorizzano l'erudizione nella propria vita privata, così come nel loro lavoro" (p. 7). Il fenomeno evocato - che è stato studiato da Perrenoud, ma in precedenza anche da Bourdieu - richiama il concetto di *habitus* scolastico, il quale presuppone che la vicinanza alla cultura della scuola favorisca certi allievi e ne sfavorisca altri, determinando così la riproduzione sociale.

Siccome la nostra scuola vuole essere un veicolo affinché tutti possano accedere alla cultura traendone piacere, anche gratuito, l'intenzione è che la messa in relazione dei saperi e delle pratiche sociali permetta anche agli allievi che non hanno potuto acquisire in famiglia questi valori, di trovare altre chiavi di entrata per dare senso ai saperi insegnati, chiavi che spesso - quando non esiste una mediazione delle competenze, ma unicamente la trasmissione delle conoscenze disciplinari - mancano loro in maniera consistente.

Tutto ciò non implica comunque in nessun caso che una scuola in cui si sviluppano le competenze voglia negare il piacere gratuito di studiare determinati argomenti, anche solo per il piacere di farlo. E' quello che Recalcati (2014) chiama il "rapporto erotico del soggetto con il sapere": "l'essenziale dell'insegnamento consiste nel mobilitare il desiderio di sapere, nel rendere corpo erotico l'oggetto teorico, si tratti di una poesia di Pascoli o della successione di Fibonacci" (p. 84). A questo proposito cito una storia curiosa. Un tale - che sarebbe diventato poi imprenditore - mentre studiava all'università, non essendo troppo interessato

alle materie classiche, si iscrisse ad un corso di calligrafia. Così, solo per il piacere di farlo. Presto abbandonò gli studi e fondò una propria azienda informatica.

E quegli aspetti culturali ed estetici di cui si nutrì in maniera assolutamente gratuita, gli furono in seguito anche utili, poiché fu il primo a elaborare la possibilità di applicare dei caratteri particolarmente eleganti alla scrittura tramite computer. Quel tale si chiamava Steve Jobs. Il fatto che il suo desiderio di sapere gli abbia in seguito permesso di sviluppare dei prodotti, nulla toglie al piacere di quei momenti gratuiti vissuti durante gli studi e mostra al tempo stesso come il sapere sia una parte irrinunciabile di una competenza.

Oltre alle critiche alle competenze tout-court, spesso vengono rivolti giudizi feroci nei confronti delle competenze trasversali, ancora più colpevoli di uccidere i saperi e di rinforzare le derive neoliberiste della scuola.

Nella bozza del nuovo Piano di studio ticinese, queste ultime sono declinate nel modo seguente:

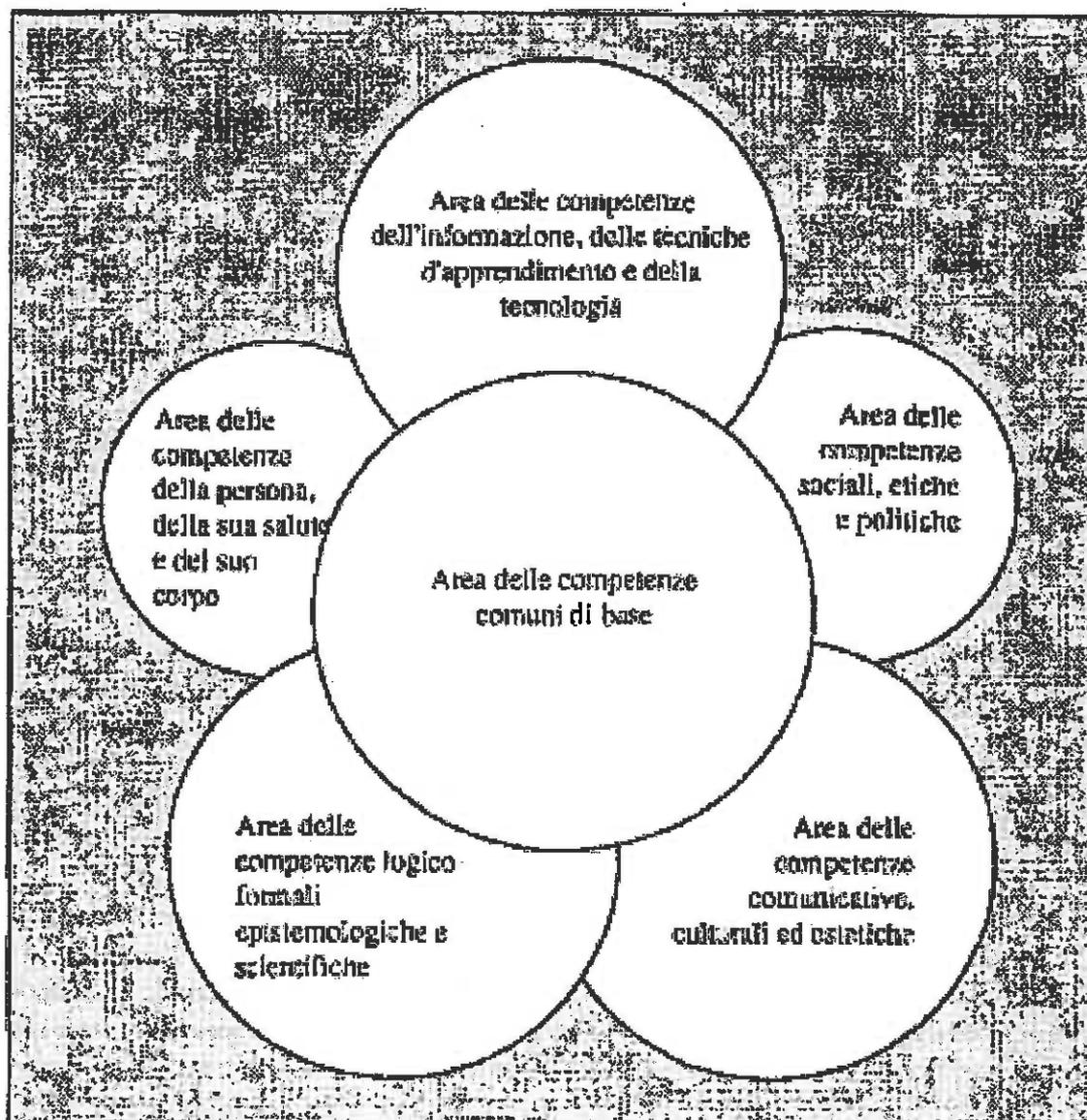
- *sviluppo personale*: conoscere sé stessi, avere fiducia in sé, saper stare in salute;
- *collaborazione*: sviluppare uno spirito cooperativo e le strategie necessarie per lavorare in gruppo;
- *comunicazione*: saper attivare le informazioni e le risorse che permettono di esprimersi usando diversi tipi di linguaggio a seconda del contesto;
- *pensiero riflessivo e critico*: sapersi distanziare dai fatti e dalle informazioni rispettivamente dalle proprie azioni;
- *pensiero creativo*: sviluppare l'inventiva, la fantasia così come l'immaginazione e la flessibilità nell'affrontare ogni situazione.

Il tempo e lo spazio concessi non permettono di approfondire troppo il tema, ma è perlomeno lecito chiedere ai detrattori delle competen-

ze in quale modo, precisamente, saper comunicare, sviluppare il pensiero critico, riflessivo o creativo, collaborare, o sviluppare la propria personalità possano contribuire alle temute derive.

Il richiamo a queste competenze mi permette tuttavia di citare, prima della conclusione, delle evidenze empiriche – provenienti dalle nostre latitudini – che dimostrano l'infondatezza dei timori nei confronti dello statuto del sapere.

Profilo d'insegnamento



Profilo d'insegnamento secondo il "Piano quadro degli studi per le scuole di maturità"

Forse non tutti ricordano, infatti, che i piani di studio di tutti i licei svizzeri (ticinesi compresi) sono fondati precisamente sulle competenze. Infatti, l'*Ordinanza concernente il riconoscimento degli attestati liceali* del 15 febbraio 1995 stabilisce che i piani di studio devono essere "Conformi al Piano quadro degli studi (PQS) emanato dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione per tutta la Svizzera" (art. 8), un importante documento elaborato da oltre 250 docenti liceali provenienti da tutta la Svizzera.

Cosa contiene questo documento? Accanto a indicazioni programmatiche per ogni disciplina, il PQS intende

"situare gli obiettivi delle diverse discipline in una prospettiva educativa globale. In particolare si vuole mettere in evidenza le competenze comuni che ogni disciplina contribuisce a sviluppare. Si propone di raggruppare le competenze generali in cinque aree così definite:

- *competenze sociali, etiche e politiche*
- *competenze logico-formali, scientifiche e epistemologiche*
- *competenze comunicative, culturali e estetiche*
- *competenze concernenti lo sviluppo personale e la salute*
- *competenze concernente i metodi di lavoro, l'accesso al sapere e le tecniche dell'informazione" (p. 12).*

Ora, pur non potendo approfondire ogni singola competenza (per le quali si rinvia all'ottimo documento della CDPE), due sono gli elementi che saltano all'occhio.

Il primo è la sorprendente vicinanza di questo approccio con quello del Piano di studio della scuola obbligatoria ticinese.

Il secondo, di assoluta rilevanza, è che il piano di studio liceale è fondato da *vent'anni* sulle competenze trasversali. Se davvero i timori di Angélique Del Rey e di Nico Hirrt avessero solo il più piccolo fondamento, è mai possibile che l'approccio per competenze non abbia minimamente manifestato il suo devastante effetto sui nostri liceali? Eppure, in *vent'anni* di esperienza, nulla di tutto ciò sembra essere accaduto! I nostri professori liceali continuano a insegnare serenamente i propri saperi, i nostri studenti ad apprendarli, e pure ad ottenere ottimi risultati nelle università svizzere, come attestano tutte le statistiche. Insomma, senza che apparentemente tutti ne siano consapevoli, proprio in Svizzera e proprio nei nostri licei stiamo applicando l'approccio per competenze, senza che ciò abbia affatto scalfito il prestigio e lo statuto del sapere. Servono ulteriori argomenti?

Conclusioni

In conclusione quindi, voglio affermare con grande convinzione che l'approccio per competenza non è un subdolo strumento di asservimento della scuola all'economia neoliberista, ma rappresenta al contrario uno strumento per rispondere con vigore al principio di educabilità di ogni alunno e studente. Esso non rappresenta in alcuno modo un abbandono delle conoscenze, ma al contrario consente di dare ancora maggior senso alla cultura e al sapere. Sviluppando un approccio per competenze, contribuiamo a costruire una scuola innovativa, una scuola attenta ai bisogni di tutti gli allievi, anche di quelli svantaggiati, una scuola profondamente democratica.



Fotogramma tratto dal film "Vado a scuola" di Pascal Plisson (2013)

Riferimenti

CDPE (1994). *Piano quadro degli studi per le scuole di maturità*. Berna: CDPE [disponibile all'URL http://edudoc.ch/record/32272/files/piano_quadro_maturita_i.pdf]

Concordato Harnos (17 giugno 2007) :

http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/HARMOS/documenti/HarmoS_i.pdf

Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, n°39.

www.ecoledemocratique.org

Legge della scuola : <http://www3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/raccolta-leggi/legge/numero/5.1.1.1>

Perrenoud, Ph. (2000). "L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?" in AQPC *Réussir au Collégial. Actes du Colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale*. Montréal Association québécoise de pédagogie collégiale.

Recalcati (2014). *L'ora di lezione. Per un'eretica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

Contesto: il concordato HarmoS

Il Concordato HarmoS, datato 14 giugno 2007¹, prevede un'armonizzazione delle strutture scolastiche (inizio della scolarità e durata dei livelli di insegnamento) e degli obiettivi (formazione di base, standard nazionali di formazione e verifica di questi ultimi, piani di studio per regioni linguistiche). Dal momento in cui il Ticino ha aderito al concordato, il 17 febbraio 2009, il lavoro a tutti i livelli è stato molto intenso; in un primo tempo, esperti delle diverse regioni linguistiche hanno definito, sulla base di modelli, le competenze fondamentali in quattro materie (lingua di scolarizzazione, matematica, scienze naturali e lingue seconde). In seguito, prendendo spunto da queste ultime, ogni regione linguistica ha proceduto con la redazione dei nuovi piani di studio. In Ticino questo è avvenuto grazie all'apporto di gruppi disciplinari composti da diverse figure attive nel mondo della scuola che hanno lavorato alacremente per produrre una prima bozza del Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese.

Con l'obiettivo di raccogliere un massimo di stimoli e di migliorare il documento, la prima bozza è stata messa in consultazione presso undici gruppi di discussione composti da rappresentanti dei diversi gradi scolastici. Ai gruppi è stato affidato il compito di prendere conoscenza del documento, di analizzarlo sulla base di alcuni interrogativi proposti, per poi procedere alla redazione di una presa di posizione. A complemento della consultazione si è proceduto alla raccolta di un'expertise di natura scientifica da parte di esperti attivi in ambito universitario.