

Il curriculum per competenze è l'antitesi del sapere disciplinare?

Giuseppe Bagni, Carlo Fiorentini

Molti esperti di didattica generale e di didattica digitale ritengono che l'interpretazione più adeguata del curriculum per competenze sia possibile con approcci alle conoscenze di tipo globale e/o interdisciplinare. Queste concezioni teoriche sulla problematica delle competenze costituiscono l'antitesi della visione del sapere organizzato per discipline e, se fossero l'interpretazione veritiera del ruolo delle competenze nell'istruzione, giustificerebbero tutte le critiche mosse recentemente alla didattica che vi fa riferimento.

Riteniamo inoltre che le ricadute pratiche di tali concezioni siano in profonda contraddizione con la dichiarata volontà di innovare la didattica finendo purtroppo, a causa dell'intrinseca pochezza epistemologica, pedagogica e didattica della proposta, non solo col confermare nella sostanza la scuola tradizionale, ma portando addirittura a un suo appesantimento, a causa dei vari marchingegni delle rubriche e delle prove autentiche, e alla dissipazione delle energie progettuali di molti insegnanti, impegnandoli su pratiche didattiche fuorvianti e burocratiche.

Un concezione riveduta della pedagogia per obiettivi

Emblematico è in questo senso il libro di Castoldi "Costruire unità di apprendimento". La prima parte del libro, la più teorica e consistente, che contiene alcune considerazioni condivisibili, altre solo apparentemente, ripropone in realtà la vecchia concezione della "pedagogia per obiettivi", in auge per un ventennio in Italia sia per l'impegno di molti pedagogisti che della politica ministeriale. Propone, cioè, una teoria e delle tecniche, anche in questa occasione, importate dagli USA, che dovrebbero, applicandole a tutte le discipline, realizzare saperi profondi e significativi e permettere il passaggio dalla scuola tradizionale, centrata sui contenuti e i programmi, alla scuola delle competenze. In realtà una concezione didatticistica e riduzionista che si è rivelata incapace di cambiare alcunché di significativo nella pratica scolastica.

Castoldi mette in evidenza il legame e le differenze della nuova proposta con la "pedagogia per obiettivi". Facendo proprie le concezioni di Grant Wiggins Jay McTighe, le inquadra in questo modo: «Il quadro di riferimento si fonda su una logica progettuale a ritroso [...] Ciò determina una sorta di inversione logica tra il momento progettuale e il momento valutativo [...] Si

tratta, come si vede, di anteporre alcune questioni tipicamente valutative alla strutturazione del percorso progettuale. [...] è necessario evidenziare come la logica progettuale proposta dagli autori rinvii» alle proposte di uno dei padri della pedagogia per obiettivi, Ralph Tyler. Le differenze consisterebbero nel passaggio da un «approccio analitico e parcellizzato dell'apprendimento [...] ad un approccio globale e integrato dell'apprendimento» (Castoldi 2018, pp. 104, 105). Le proposte di Castoldi costituiscono la riproposizione delle categorie fondamentali della concezione comportamentista della pedagogia per obiettivi: da una parte, la fondamentale importanza attribuita al momento valutativo che diventa il momento sostanziale della progettazione, e dall'altra, la visione scienziata e riduzionista di una teoria di didattica generale che dovrebbe permettere la progettazione del curriculum per competenze, senza prendere in considerazione le specificità epistemologiche e didattiche delle varie discipline, sulla base delle tassonomie presenti nelle varie rubriche valutative, ancora più inconsistenti delle vecchie tassonomie di Bloom.

Facciamo nostre queste considerazioni di Cavallini di quasi trent'anni fa: «Chi ha esperienza di ricerca in didattica disciplinare sa che i riferimenti propri della didattica generale presentano gravi limiti, e risultano in larga misura inattendibili di fronte alla specificità dei singoli problemi che si devono affrontare nell'insegnamento. Di fronte a compiti conoscitivi e didattici specifici, occorre rivedere molti dei modelli e delle teorie della pedagogia, e della psicologia della conoscenza e dell'apprendimento, generali. Si incontrano problemi e aspetti ignorati dalla ricerca psicologica e pedagogica generale, che così finisce per risultare lacunosa e generica» (Cavallini 1991, p. 23).

I saperi disciplinari strumenti e non fini. Che cosa intendere?

Vi è nel libro di Castoldi una affermazione, più volte ripetuta, e da molti di noi condivisa da alcuni decenni: «Il punto fondamentale che l'irrompere delle competenze pone al mondo scolastico richiede di ricondurre i saperi disciplinari al loro ruolo di strumenti per la formazione del soggetto, piuttosto che di fini in sé. [...] E riportare le discipline al ruolo per cui si sono originate e sviluppate nella storia dell'umanità: fornire strumenti culturali per comprendere e affrontare la realtà naturale e sociale» (Castoldi 2018, p. 39).

Molti insegnanti e molti universitari rifiutano questa affermazione, riproponendo le discipline, nella loro intangibilità accademica, come il fine della formazione degli studenti. Castoldi, come molti altri esperti di didattica generale, intendono con quell'affermazione il superamento delle discipline, proponendo, in alternativa, una concezione didattica per competenze di tipo olistico, interdisciplinare. Castoldi, alcune righe dopo le considerazioni precedenti, volendole declinare in termini operativi, evidenzia alcuni nodi: «considerare i saperi come risorse da mobilitare, assumendo la conoscenza non come materia inerte, incapsulata all'interno delle discipline scolastiche, bensì come materia viva, da mettere in relazione con le esperienze di vita e i problemi che la realtà pone; lavorare per situazioni problema, strutturando il lavoro didattico intorno ad attività in grado di integrare i diversi saperi e di renderli significativi attraverso la proposta di situazioni problematiche da affrontare, l'attivazione di processi euristici in contesti reali. [...] In sintesi, un approccio

orientato verso le competenze comporta il ribaltamento della logica con cui pensare e strutturare il lavoro didattico: anziché partire da “che cosa insegnare”, [...] prendere le mosse dal “che cosa apprendere”. [...] La conseguenza inevitabile è una rivisitazione in profondità delle prassi didattiche e valutative, in quanto orientate non a far acquisire dei contenuti di sapere, bensì a sviluppare delle competenze.» (ivi. pp. 40, 41, 42).

Ci troviamo di fronte ad una proposta che elimina le discipline dalla scuola: 1. La materia inerte delle discipline diventerebbe viva, dopo averla disarticolata dalla struttura disciplinare, se messa a contatto con le esperienze di vita. 2. Le prassi didattiche e valutative non avrebbero più lo scopo di far acquisire contenuti di sapere, bensì di sviluppare competenze.

In Castoldi, come in altre esperti di didattica, non vi è minimamente l'idea che le varie discipline abbiano caratteristici statuti epistemologici e che esse siano «in grado fornire strumenti culturali per comprendere e affrontare la realtà naturale e sociale» (ivi. 39) soltanto se si possiede le fondamenta della loro struttura concettuale; e che approcci integrati o interdisciplinari sono possibili soltanto sulla base di solide competenze disciplinari e non sulla base del pressapochismo. Inoltre il fondamentale principio pedagogico del rapporto con la realtà (Dewey, 1961), diventa farsesco se non si è consapevoli delle complesse mediazioni epistemologiche, psicologiche e didattiche che sono necessarie per realizzarlo in modo significativo.

Nel libro costantemente viene denunciato il conservatorismo di una parte significativa di insegnanti che continuano a riproporre la scuola tradizionale basata su saperi disciplinari enciclopedici e astratti, sui manuali come strumenti fondamentali del lavoro scolastico, e sulla modalità didattica della cosiddetta tripletta ciclica – spiegazione, studio individuale, interrogazione – («quello che Tullio De Mauro ha definito “la sacra trinità che ha presieduto da secoli sulla vita delle scuole”», ivi, p. 80). Noi condividiamo queste critiche e pensiamo che questi saperi disciplinari enciclopedici e astratti e questa modalità didattica possano essere abbandonati solo se si conferisce alle discipline un'organizzazione formativa, passando dalla loro struttura accademica (esemplificata dai manuali scolastici) a quella educativa. È la concezione di Curricolo verticale per competenze che:

da una parte, si rifà ai quattro grandi della psicologia dell'educazione del ventesimo secolo, Dewey, Piaget, Vygotskij e Bruner;

e dell'altra, è ben esemplificata dalle Indicazioni per il curricolo del primo ciclo.

Il curricolo verticale per competenze

Nelle Indicazioni nazionali del primo ciclo, chiaramente incardinate su un insegnamento disciplinare per competenze, la finalità fondamentale indicata è quella di contribuire a rendere significativo l'insegnamento per tutti gli studenti, indicando le discipline come strumento, e non come fine, e la necessità di modalità didattiche e relazionali, problematiche, laboratoriali, costruttive, (profondamente diverse dalla scuola tradizionale, enciclopedica, trasmissiva e nozionistica), in consonanza con il cammino secolare della psicologia dell'educazione. Viene, cioè, proposto un modello pedagogico didattico che afferma che l'insegnamento può essere efficace se ogni studente è interessato, motivato e attivo nella

costruzione della conoscenza, all'interno della dimensione sociale, nel contesto della classe. La prima caratteristica del curricolo verticale è l'abbandono dell'enciclopedismo:

- per avere, innanzitutto, tempi distesi che permettano, una relazione educativa con ogni alunno; ciò costituisce la precondizione dell'inclusione.
- per poter realizzare apprendimenti significativi e sviluppare competenze. Infatti «Ogni problematica importante ha bisogno di tempi e metodi adeguati per poter essere acquisita in modo significativo, per diventare competenza, e quindi la quantità dei contenuti va strettamente raccordata al tempo disponibile. In sostanza, l'obiettivo da perseguire deve essere la profondità e la significatività delle conoscenze» (Provincia di Trento, 2009).

Nel primo ciclo e nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, la seconda caratteristica, conseguente alla necessità di modalità didattiche e relazionali, problematiche, laboratoriali, costruttive, è quella di una struttura del sapere disciplinare non libresco, né sistematico deduttivo, ma prevalentemente induttivo, dove i concetti e il sapere sistematico siano il punto di arrivo del processo di costruzione della conoscenza.

In sostanza, le parole chiave del lavoro curricolare dovrebbero essere profondità e significatività delle conoscenze. Il sapere è significativo per lo studente se, da un lato, è sviluppato in un contesto di apprendimento innanzitutto motivante e sa dialogare con il suo mondo e con le sue esigenze, rendendolo un soggetto attivo nella costruzione della conoscenza; dall'altro se è un sapere a lui accessibile ed esplorabile in profondità, cioè non atomico, ma connesso a molti altri fatti, conoscenze, concetti.

Per elaborare ipotesi appropriate di curricolo verticale nei vari ambiti disciplinari le conoscenze disciplinari rappresentano indubbiamente un prerequisito indispensabile, anche se di per sé sono cieche di fronte alle problematiche educative, alle difficoltà di comprensione di chi apprende. Tuttavia, gli strumenti culturali principali, che permettono di individuare nella miniera delle discipline le conoscenze fondamentali da insegnare alle varie età, sono altri, quali: l'epistemologia e la didattica disciplinare da una parte e le scienze dell'educazione, ed in particolare, la psicologia dell'apprendimento dall'altra. È indispensabile una analisi fondata sul piano epistemologico e psicologico dei concetti per individuare i livelli di complessità che li caratterizzano e le relazioni che li strutturano; e conseguentemente i concetti e i percorsi più adatti alle varie età. I caposaldi delle teorie sull'apprendimento, sviluppatasi negli ultimi decenni, indicati da Castoldi, riconducibili agli attributi di "costruttivo", "socioculturale" e "situato" (Castoldi, 2018, pp. 28-29), possono caratterizzare effettivamente i vari percorsi, soltanto se i percorsi sono stati individuati con le impegnative modalità indicate nelle righe precedenti.

La costruzione di percorsi significativi di insegnamento costituisce il luogo emblematico di concretizzazione della complessità in ambito scolastico. Essa presuppone la complessità nella sua dimensione teorica, perché la formulazione delle prime bozze dei percorsi è possibile con una analisi epistemologica, psicologica, pedagogica e didattica della disciplina in generale e in particolare delle specifiche componenti implicate nell'attività. Essa realizza poi la complessità nella pratica perché le varie dimensioni del percorso (disciplinare, epistemologica,

psicologica, pedagogica, didattica) si devono fondere in un tutto armonico, motivante per lo studente e significativo nello sviluppo delle competenze. Tutto ciò è possibile se è già in fieri nella bozza iniziale, ma si realizza poi soltanto per mezzo di progressivi aggiustamenti e raffinamenti conseguenti a tanti anni di sperimentazioni riflessive. Il perfezionamento di questi percorsi non ha, in certo senso, mai fine.

Quale rapporto tra obiettivi formativi disciplinari e trasversali?

Nelle Indicazioni della scuola del primo ciclo, vi è all'inizio un importante paragrafo "Per una nuova cittadinanza" che contiene interessanti considerazioni, quali ad esempio: «la scuola affianca al "compito dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare ad essere"». Tuttavia, spesso queste indicazioni rimangono delle proclamazioni di intenti: esse non possono trovare, a nostro parere, nessuna realizzazione nell'impostazione tradizionale dell'insegnamento, e ciò non tanto per cattiva volontà degli insegnanti, quanto per l'impossibilità epistemologica e psicopedagogica di conferire una dimensione educativa, in una scuola di tutti, a modelli di saperi e a metodologie che sono state strutturate per formare le élite ed escludere la maggior parte degli studenti. Le competenze di cittadinanza possono essere sviluppate solo se nei vari ambiti disciplinari si rinnova profondamente l'insegnamento. Valgono, a nostro parere, per tutte le competenze di cittadinanza le considerazioni di Pellerrey a proposito di apprendere ad apprendere: «In altre parole la capacità di apprendere non si sviluppa in generale, non si è capaci di apprendere e basta, bensì lo si è in un ambito specifico. Di conseguenza è difficile prospettare come obiettivo formativo quello di apprendere ad apprendere; occorre invece prospettare come traguardi ragionevoli quelli di promuovere la capacità di apprendere in campi specifici, come in ambito matematico o nell'acquisizione di una lingua straniera» (Pellerrey 2010, p. 146-147). Le competenze trasversali possono essere sviluppate non con moduli specifici, ma solo se nei vari ambiti disciplinari vengono costantemente attivate; e, viceversa, se nei vari ambiti disciplinari non sono sviluppate le competenze trasversali, l'insegnamento che viene proposto è quello della scuola tradizionale e non del curriculum verticale per competenze. Competenze disciplinari e competenze trasversali sono inscindibili, sono le due facce della scuola delle competenze.

Per Castoldi, invece, le unità di competenza possono essere riferite sia a competenze disciplinari che a competenze trasversali. Nella seconda parte del libro, dei cinque esempi di progettazione riportati, uno si riferisce alla competenza trasversale "Spirito di iniziativa e intraprendenza" per una classe quinta primaria. La visione di Castoldi è, prevalentemente centrata sulle competenze di tipo globale, interdisciplinare, generale. Non è, infatti, un caso che Castoldi, seppure in modo soft, critichi le Indicazioni per il primo ciclo: «Si tratta di una proposta molto suggestiva e affascinante, sebbene non risultino molto chiari nel disegno complessivo i rapporti tra obiettivi formativi trasversali e disciplinari, tra le competenze chiave e i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento a livello disciplinare» (Castoldi 2018, p. 35).

Cortine fumogene

Nel primo capitolo vengono ricordati i caposaldi delle teorie sull'apprendimento sviluppatesi negli ultimi decenni, riconducibili agli attributi di "costruttivo", "socioculturale" e "situato" e come esse siano in totale sintonia con il costrutto di competenza (ivi, pp. 28-29). Tuttavia, vista la totale discrepanza tra teoria e pratica, si ha la sensazione che le molte considerazioni interessanti che vengono sviluppate costituiscano delle cortine fumogene per mascherare l'inconsistenza delle proposte didattiche più operative.

Vediamo come viene presentata la Flipped classroom, considerata un esempio di insegnamento significativo. Castoldi, innanzitutto, riprende da un sito di una rete di docenti, questa definizione di flipped learning particolarmente pregnante: "L'apprendimento capovolto è un approccio pedagogico in cui l'acquisizione di contenuti di sapere si sposta dallo spazio dell'apprendimento sociale allo spazio dell'apprendimento individuale, in modo tale da trasformare lo spazio di apprendimento sociale (l'aula) in un ambiente di apprendimento dinamico, interattivo dove l'insegnante guida gli studenti mentre essi applicano le conoscenze e si impegnano creativamente nelle discipline di insegnamento» (ivi, p. 76). Poi commenta: «Come si può notare, viene richiamata molto efficacemente la doppia inversione a cui abbiamo fatto cenno, attraverso un riposizionamento dello spazio di apprendimento individuale, centrato sull'acquisizione dei contenuti di sapere, e di quello sociale, centrato sull'applicazione delle conoscenze e sull'impegno creativo» (ivi, pp. 76-77).

Siamo allibiti; viene presentata come concezione «particolarmente pregnante» una proposta che prevede l'acquisizione dei contenuti come attività individuale e l'applicazione delle conoscenze come attività sociale. Non riusciamo a capire cosa questa proposta abbia a che vedere con una concezione dell'apprendimento di carattere costruttivo, socioculturale e situato. Viene inoltre riproposto il modello di sapere della scuola tradizionale: prima ci sono contenuti bruti da apprendere e poi c'è l'applicazione delle conoscenze. Siamo allibiti, in secondo luogo, perché tali contenuti delle discipline, intese in modo tradizionale, continuerebbero ad esistere, ma non a scuola, bensì a casa come compito individuale. Quindi i contenuti bruti, oltre che continuare ad esistere, potrebbero facilmente essere appresi individualmente perché evidentemente non comporterebbero ostacoli cognitivi. Ma di quale scuola e di quali studenti stiamo parlando, quando, fin dalle prime classi della primaria, vi sono frazioni significative di ogni classe con difficoltà di apprendimento? Ma anche in coloro che non palesano tali difficoltà, quale senso critico e quale capacità di riflessione può svilupparsi in un apprendimento di contenuti che avvenga in una forma del tutto individuale, privata del confronto e della costruzione condivisa della conoscenza?

Quando poi, in particolare nella seconda parte, si sviluppano indicazioni operative per la progettazione delle unità di apprendimento, la realizzazione dei caposaldi delle teorie dell'apprendimento precedentemente indicati non è visibile, mentre ciò che viene presentato anche in modo molto analitico sono griglie e rubriche contenenti indicazioni che ci riportano a una logica scolastica medioevale e che fanno quasi rimpiangere le tassonomie degli anni settanta e ottanta.

Prendiamo un altro dei cinque esempi di progettazione di unità formativa, riportato nella seconda parte del libro, riferito alla classe quarta primaria e all'ambito tematico "Problemi geometrici". La competenza focus è: risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo che sui prodotti. Anche in questo caso vengono proposte tre rubriche, la seconda con l'individuazione di sei dimensioni, che ricordano in peggio le tassonomie di Bloom: Padronanza delle risorse cognitive (conoscenze e abilità), Messa a fuoco del problema, Formulazione di ipotesi, Attivazione di strategie di azione, Autoregolazione, Atteggiamento positivo. Rimane un mistero come da questa rubrica si possa costruire sensatamente una unità di apprendimento. Inoltre, non riusciamo a comprendere come la competenza focus indicata possa essere riferita a una singola unità di competenza. Ci sembra, eventualmente, un traguardo di sviluppo di competenza, perseguibile grazie allo sviluppo di varie unità di competenza nei vari anni della scuola primaria su aspetti specifici, situati, della geometria prevista dalle Indicazioni, e con impostazioni metodologico relazionali di tipo costruttivo e socioculturale (Vygotskij 2006), che abbiamo indicato precedentemente.

Roma 12 settembre 2018

Bibliografia

Castoldi M., *Costruire unità di apprendimento*, Carocci Editore, Roma 2018.

Cavallini G., *Per un dottorato in didattica delle scienze*, in "Scuola e Città", n. 1-2, 1991.

Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

Pellerey P., *Competenze. Conoscenze Abilità Atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli 2010.

Provincia di Trento, *Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio per il primo ciclo di Istruzione*, (2009).

Vygotskij L.S., *Psicologia Pedagogica*, Erickson, Trento 2006.