

Bibliografia “La sfida delle competenze” - INDICE

1. SULLE COMPETENZE

- L'ONDA LUNGA DELLE COMPETENZE NELLA SCUOLA SUPERIORE: CAMICIA DI FORZA O OCCASIONE PER RENDERE LA DIDATTICA UN'ESPERIENZA? di Sandra Ronchi P. 2

2. SU VALUTAZIONE E COMPETENZE

- LA VALUTAZIONE CHE FA CRESCERE COMPETENZE di Rosario Mazzeo P. 5
- SCUOLA/ APPELLO ANTI-COMPETENZE, IL CORTOCIRCUITO CHE FA FUORI I GIOVANI 09 GENNAIO 2018 Tiziana Pedrizzi *ILSUSSIDIARIO.NET* P. 13

3. SU COMPETENZE ED ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

- ALTERNANZA: BASTERÀ IL BOTTONE ROSSO? N.3 - Il punto di Diesse, giovedì 4 gennaio 2018 p. 15
- SCUOLA-LAVORO, L'ALTERNANZA NON PER FINTA 4 Novembre 2017, Giorgio Vittadini *ILSUSSIDIARIO.NET* p. 17
- L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO: UNA SFIDA DA RACCOGLIERE N.16 - Il punto di Diesse, giovedì 9 marzo 2017 p. 20

1. SULLE COMPETENZE

L'onda lunga delle competenze nella scuola superiore¹

Camicia di forza o occasione per rendere la didattica un'esperienza?

di Sandra Ronchi

Le azioni didattiche, quelle che il docente pone in classe per "far" imparare da uomini, sono più semplici di quello che si potrebbe pensare. Semplici, non significa scontate o già sapute. La complicazione aiuta solo la burocratizzazione della scuola. Anche perché la competenza non è un modello didattico da applicare, un modulo da compilare, un diktat da utilizzare. È, invece, sinonimo di esperienza.

UNA RIFLESSIONE SULL'AZIONE

[...]. Inutile dire che il termine competenza oggi è uno dei più usati, dal punto di vista del significato, ma anche uno dei più 'asemantizzati', per quanto riguarda il significato. Sarebbe perciò fondamentale, prima di ogni discussione o riflessione, chiarire a quale definizione ci si riferisce.

Personalmente, come definizione, farei riferimento all'unica proposta presente nei documenti ministeriali, in particolare nel documento dell'obbligo²: le competenze "indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia"³.

La definizione è così generica, che può essere tradotta con un certo agio nella pratica didattica, dove – credo – si scontrino oggi due grandi interpretazioni, che raccolgono sostanzialmente tutte le altre: la prima è quella di matrice funzionalistica, la seconda personalistica. Nel primo caso la competenza è "ridotta" ad un sapere funzionale ad altro (il mondo del lavoro, ad esempio) e soprattutto viene colta come un fare codificabile, predefinibile, ben individuabile in piccole operazioni ordinabili e misurabili: sono in fondo i vecchi obiettivi.

La seconda, invece, allarga e potenzia il concetto di competenza, legandola ad un agire consapevole, creativo, responsabile, non predefinibile, ma certamente osservabile e valutabile del soggetto (in questo caso l'alunno).

LA COMPETENZA PERSONALISTICA È L'ESPERIENZA

Nella scuola possono convivere entrambe le posizioni citate, ma reputo che la prima (per dirla in termini necessariamente semplificatori come richiede questo articolo) rappresenti le abilità; la seconda raffigura invece il passaggio alla competenza. Non è certo qui il caso di farne una questione nominalistica o di riflessione pedagogica: ma – personalmente – opterei senza dubbio per quest'ultima. Perché quando i ragazzi apprendono veramente e quando in un'aula accade qualche cosa di veramente significativo, di solito c'è competenza. Ebbene, proporrei come slogan (con tutte le cautele a usare le brachilogie): **competenza = esperienza**. Perché c'è esperienza quando un ragazzo è protagonista di ciò che sta

¹ L'articolo è tratto da *I Quaderni di Libertà di Educazione: Competenze e valutazione. La scuola alla prova*, n. 27, luglio 2011, pp. 54 - 57.

² DPR 22 agosto 2007;

³ Raccomandazioni del parlamento Europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006 – Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente.

facendo, quando comprende il senso del suo apprendimento, quando è curioso, intraprendente, in movimento; quando giudica; quando ha un compito da portare a termine. Insomma, quando c'è un io che si muove.

In verità, proprio queste citate sono le condizioni perché si esprima una competenza.

[...]

NELL'ORA DI LEZIONE

So bene che di fronte a questa prospettiva gli insegnanti obiettano che tutto ciò implica utilizzo di molto tempo, di energie, e così via. In verità, tutto questo avviene non (solo) nei grandi progetti, ma in ogni lezione, in ogni aula, a due condizioni: che ci sia un insegnante-maestro che segni la strada, mostrando il suo stesso cammino; e che il docente lasci libero il ragazzo, anche di correre il rischio di sbagliare.

Perché ci sia competenza occorre un agire libero: e questo spesso i docenti fanno fatica a metterlo in atto. Ora, tutto ciò non ha bisogno di nulla: se non di questa intenzionalità e consapevolezza. Infatti non occorrono i grandi progetti, non serve una programmazione minuziosa e invadente; o laboratori attrezzati: basta un'aula e un'ora di lezione. Basta, ad esempio, leggere una poesia e proporre una discussione sulla stessa. Si dirà: troppo semplice, troppo banale. Ma, è proprio vero che lo si fa, consapevolmente? Perché il nuovo deve essere legato al complesso? Perché dobbiamo complicare ciò che è semplice? In verità anche una semplice discussione su un brano letto in classe, richiede una didattica che non si faccia irretire dal ricatto del programma: occorrerà scegliere e sfrondare un po', ma per ottenere un sapere saldo.

[...]

PROGETTARE O INSEGNARE PER COMPETENZE

Mi sembra però che ci sia una grande assente in questo momento nelle scuole italiane, soprattutto superiori: la didattica, l'azione reale. Si spende moltissimo tempo nella programmazione-progettazione di competenze, oppure si pone grande enfasi sulla valutazione/certificazione: ma ciò che sta in mezzo, tra il prima (progettazione) e il dopo (valutazione), ovvero l'azione d'aula, la didattica, non è stata sostanzialmente scalfita [...]

Occorrerebbe innanzitutto recuperare tali percorsi nelle esperienze pregresse dei docenti, Dal momento che, sia ben chiaro, i docenti italiani hanno già – inconsapevolmente – insegnato secondo questo indirizzo. Ciò che è importante è prenderne consapevolezza.

[...]

NON PROCEDURE, MA ESPERIENZE

Posso dire che nella mia personale esperienza di docente, ogniqualvolta ho svolto una lezione significativa, ho potuto vedere i miei studenti esprimere (o non manifestare) competenze: occorre che gli studenti siano messi nelle condizioni di ri-applicare conoscenze e abilità, ma in contesti leggermente diversi dalla solita situazione d'aula, perché altrimenti riprodurrebbero routine e quella che si manifesta non sarebbe una competenza ma un'abilità (nell'esempio della poesia, applicare meccanicamente una fredda analisi del testo sarebbe abilità; ma una stessa analisi, condotta con libertà dai ragazzi che arrivassero, autonomamente, a produrre osservazioni personali utilizzando gli strumenti testuali, sarebbe già una competenza in italiano).

Come si vede, basta poco, basta cambiare prospettiva e le cose mutano radicalmente. Ma è evidente che non sono 'procedure'riapplicabili: dipende dalla situazione che il docente crea nell'aula, se accade o no un'esperienza.

LE PROVE DI COMPETENZA

Per questo mi sembrano non prive di rischio le cosiddette 'prove di competenza' o 'prove situate', che – in molti casi – si possono ridurre a strumenti preconfezionati, che possono accertare al più abilità, e che di 'situato' hanno molto poco. Perché la situazionalità è quella reale dell'aula (o fuori dell'aula), non quella 'immaginata'. Cosicché, insomma, non si è a Londra o a Parigi solo perché nella prova situata ci si immagina di essere in quelle città a chiedere informazioni, ad esempio. Forse accerta maggiormente una competenza in lingua discutere su un film fruito in lingua straniera, piuttosto che relazionare davanti alla classe un articolo di una rivista estera.

[...]

Forse quanto scritto può sembrare una proposta minimalista e semplicistica? Può essere, però credo che occorra partire dal semplice e dal conosciuto per cambiare la didattica. La complicazione aiuta solo la burocratizzazione della scuola, che invece ha bisogno – soprattutto in questo momento – di semplificare e sburocratizzare, per lasciare sempre più spazio alla didattica e non alle 'carte' che parlano della didattica; all'esperienza e non ai format predefiniti che vengono calati dall'alto; alla libertà dei docenti (e degli studenti) che non devono farsela scappare.

Perché la competenza non è un modello didattico da applicare, un modulo da compilare, un percorso interdisciplinare da progettare, un *diktat* da utilizzare: ma è il nome delle migliori esperienze didattiche che ogni giorno i docenti attivano in classe con i loro ragazzi.

E soprattutto è strumento e non fine della didattica! Non dimentichiamolo...

2.

SU VALUTAZIONE E COMPETENZE

LA VALUTAZIONE CHE FA CRESCERE COMPETENZE⁴

di Rosario Mazzeo

C'è un nesso tra insegnamento, valutazione e competenza. Cogliere il potenziale pedagogico e didattico permette di affrontare le questioni della valutazione degli apprendimenti in maniera efficace. Proviamo rispondendo alle seguenti domande: Quali i caratteri propri e le modalità operative di una valutazione individuale degli apprendimenti che fa crescere competenze? Come, a quali condizioni?

Valutazione e competenza: due parole polisemiche, oggi molto diffuse e ... confuse. Cercare di darne una definizione univoca di competenza è impresa temeraria, quasi impossibile, almeno per me. Per diverse ragioni. Innanzitutto le sue categorizzazioni sono molteplici (qualcuno ne ha contato 25). In secondo luogo assume connotazioni diverse a livello culturale; si parla di via americana, inglese, francese, tedesca quando si tenta di cogliere i significati di questa nozione. In terzo luogo è un concetto nomade per eccellenza secondo P. Gilbert (2006), che viene utilizzato e definito in modo specifico, in funzione di certi loro obiettivi, da un gran numero di autori.

Non volendo inseguire gli spostamenti semantici, né di ieri né di oggi, di questo concetto, proviamo a scattare qualche flash su come, quando e perché la competenza è diventata una questione scolastica e verificare quale nesso abbia con la valutazione .

Un nuovo ed inutile tormentone ?

La parola "competenza", mutuata dalla psicologia del mondo del lavoro e dall'economia degli USA⁵, appare nella scuola italiana timidamente sul finire del Novecento⁶, trascinata a valanga insieme alle parole d'ordine delle riforme scolastiche (tentate) dagli anni '70 ad oggi (Mazzeo et alii, 2007). Negli ultimi dieci anni, però, "competenza" è diventata parola chiave che da una parte spaventa ed agita tanti insegnanti, dall'altra lascia intravedere qualche lumicino di speranza. Alla sua "popolarità" hanno contribuito l'ingresso delle valutazioni standardizzate internazionali (IEA - PISA) e il loro implicito messaggio: non basta valutare quanto insegnano le scuole, occorre valutare le 'competenze funzionali', ovvero quelle capacità, conoscenze e abilità che se possedute permettono di risolvere problemi relativi alla vita professionale e alla cittadinanza attiva.

In verità le questioni sono molteplici [...] Non siamo davanti ai soliti tormentoni di stagione passate nel complicato continente della scuola italiana. Assistiamo (e forse partecipiamo) ad una "guerra" che ha per terreno di battaglia e per obiettivo di conquista proprio la scuola. È una guerra sull'immagine di uomo. Il punto d'attacco: Quando partiamo di competenza a quale idea di uomo facciamo riferimento? E quando valutiamo (o certifichiamo) quale idea di competenza prendiamo in considerazione?

⁴ L'articolo è tratto da *I Quaderni di Libertà di Educazione: Competenze e valutazione. La scuola alla prova*, n. 27, luglio 2011, pp. 37 - 43.

⁵ La sua origine si deve allo psicologo del lavoro americano David McClelland nel 1973.

⁶ Crema (2011), *Le competenze: per quale bisogno e per quale scuola*, in questo numero della rivista.

Personalmente nel tentativo di rispondere a queste domande, nel contesto della mia ricerca sulla competenza fondamentale (“imparare ad imparare”) mi sono confrontato con diversi autori⁷.

Chi mi ha aiutato ad avvicinarmi alla competenza come parola chiave per caratterizzare la qualità dell’insegnare e dell’imparare è Reboul (1988). Per lui la competenza è la possibilità, nel rispetto delle regole di un codice, di produrre liberamente un numero indefinito di prestazioni imprevedibili, coerenti tra loro e adatte alla situazione. Non coincide semplicemente con il sapere. Non è neppure espressione del saper fare. È attitudine a giudicare che implica sempre contenuti di sapere e di saper fare integrandoli a livelli diversi, per cui possiamo parlare di tre tipi di competenza: *competenza ad essere*, *competenza culturale o fondamentale*, *competenza specifica disciplinare*⁸. Per Reboul fine dell’insegnamento e, quindi, della valutazione è formare la competenza dell’alunno, qualunque sia la disciplina in questione.

Competenza come intraprendenza

La competenza è capacità del soggetto di trarre frutto autentico della conoscenza, quindi della propria apertura all’esperienza, del proprio rapporto cosciente e attivo con la realtà, di cui le discipline di studio sono punti di vista. È il “prodotto” di un’applicazione sistematica all’apprendimento significativo e critico. È espressione responsabile, autonoma, creativa di un soggetto, maturata e rinnovata nell’esperienza⁹. È, in altre parole, intraprendenza personale documentata nei processi, pertinente ed adeguata nei modi, risolutiva e originale negli effetti.

Attestare che uno studente è “*competente*” significa affermare che tale studente è un “intraprendente efficace”, un “esperto” per dirla con Gardner¹⁰, dopo un’azione ben riuscita. È colui che, mettendo insieme ed indirizzando (*cum-petere*) le sue energie (capacità, conoscenze ed abilità), procede elaborando sintesi critiche e soluzioni nuove, di cui sa dare le ragioni, documentando conoscenze reali. È lo studente, per esempio, capace sia di parlare di argomenti in modo appropriato, sia di offrire prestazioni pertinenti, coerenti e nello stesso tempo imprevedibili, non

⁷ Ho incontrato, in stagioni diverse, grandi autori, tra cui Ralph Tyler (1902-1994) (1902 -1994), Noam Chomsky (1928), Howard Gardner (1943), in particolare con Olivier Reboul (1925-1992).

⁸ La *competenza ad essere* è quella “che fa dell’uomo un adulto nel senso pieno della parola, un essere responsabile ed autonomo, capace, in tutti i campi che lo riguardano di giudicare con la propria testa” (Reboul, 1988, p. 141). La *competenza culturale o fondamentale* è quella che “ogni fanciullo deve acquisire per diventare un uomo a parte intera, e senza la quale rischia di non essere che un cieco ingranaggio della macchina economica” (Reboul, 1988, p. 140). La *competenza specifica disciplinare*: insieme delle capacità di una persona, in una data situazione, impegnate ed espresse utilizzando in modo originale ed efficace conoscenze ed abilità acquisite nell’insegnamento- apprendimento. Più in generale, in questa accezione la competenza è capacità del soggetto di trarre frutto autentico dalla conoscenza (base ineludibile sulla quale la competenza poggia), incrementando la propria apertura all’esperienza, il proprio rapporto cosciente e attivo con la realtà, il proprio protagonismo umano, sociale e culturale, la *effectance* e l’*autoefficacia*

⁹ Esperienza non come momento passivo, puramente ricettivo. C’è esperienza nella misura in cui la realtà che ci si mostra è interrogata dalla categorialità (Rigotti 2009, p.82).

¹⁰ Lo studioso americano nel suo testo “Educare al comprendere”(1993) parla di *discente intuitivo*: chi elabora le prime teorie del mondo fisico e del mondo delle altre persone; *studente tradizionale*: chi impara a leggere e a scrivere e ad impadronirsi dei concetti e delle conoscenze disciplinari proposte a scuola; *discente esperto*: chi si impadronisce delle conoscenze e delle abilità di una disciplina o di un ambito conoscitivo e le applica correttamente in situazioni nuove dimostrando di comprendere “realmente”. È competente, appunto, lo studente esperto.

standardizzate, in quella “materia”, in quella disciplina, in quella situazione-problema. È uno che tende non soltanto a conoscere qualcosa, ma a “intendersene”, un *esperto aperto* - aggiungerebbe Schank¹¹, - ovvero una persona che per affrontare un compito o risolvere un problema, imparando dalla sua esperienza, si muove con tutto se stesso, coinvolgendo sempre, momento dopo momento, tutta insieme la sua persona, le sue conoscenze, le sue abilità, le sue risorse emotive, insieme ad altri (in modo cooperativo), interrogando e lasciandosi interrogare (*petere* è anche domandare), in direzioni e con risultati sorprendenti, in un orizzonte unitario sempre più ampio.

Simile studente non è uno-che-si-fa da-sé: è “figlio” ed “erede” di un insegnamento intraprendente, che sa guidare, accompagnare, motivare e sostenere, giorno dopo giorno, a compiere gesti di intraprendenza efficace, come *l’operatività critica* (esercizio del paragone, verifica creativa o re-invenzione, di cui parla Freudenthal, 1991), il *trasferimento analogico* (l’attivazione delle conoscenze e delle abilità anche in situazioni differenti da quella originaria e abituale), *la tensione ologrammatica* (dal particolare al generale, da una parte al tutto, dal concreto all’astratto, e viceversa, senza perdere mai di vista l’unità della persona)¹². Di un siffatto insegnamento la valutazione può diventare fattore propulsivo in ogni aspetto. Può, perché dipende se effettivamente intreccia una trama di rapporti virtuosi con il senso, il valore, lo spesso delle competenze.

Valutare per promuovere competenze

Valutare è un atto di responsabilità professionale altamente qualificato e nello stesso tempo complesso e delicato, soprattutto a scuola. Si tratta di un’operazione di attribuzione di valore a fatti, eventi, oggetti e simili, concernenti gli apprendimenti individuali e di sistema¹³. Si configura come processo dinamico, continuo, contestualizzato, sintetico, in tre fasi: raccogliere informazioni, formulare giudizi, prendere decisioni. In quanto tale implica un lavoro sistematico, collegiale, adeguato al contesto e ai protagonisti della valutazione.

La prima caratteristica della valutazione che promuove competenze è la presenza di un piano o disegno valutativo adeguato al rapporto insegnamento-apprendimento. Si tratta di un piano necessario per evitare di finire nelle paludi delle impressioni e nelle strettoie dei tecnicismi. C’è infatti una bella differenza tra valutazione impressionistica, precettistica impersonale e valutazione scientifica professionale. La si nota ancor di più nelle modalità di procedere nelle singole fasi (raccolta delle informazioni, interpretazioni, giudizio, decisioni), nella considerazione dell’intero processo, nella scelta dei fini della valutazione.

Queste modalità e queste scelte quando si valuta *per* la competenza sono caratterizzate dal rispetto della natura e della funzione stessa della valutazione come opera comune, aperta e diversificata rispetto ai fini. Ne è (dovrebbe essere) soggetto l’unità degli educatori, che si esprime (dovrebbe esprimersi) nel Consiglio

¹¹ Schank, 1989, p. 43-44

¹² Mazzeo (2005), p.212

¹³ Ghisla parla di due dimensioni chiave della valutazione. La prima è quella degli apprendimenti individuali in contesti *formali*, relativi agli ambiti scolastici, *non formali*, caratteristici della realtà lavorativa, e *informali*, attinenti alle situazioni significative della vita personale degli individui. Per questa dimensione utilizziamo il termine di *valutazione individuale*. La seconda quella delle prestazioni a livello di sistema, attinente quindi alla valutazione e al monitoraggio della qualità dei sistemi. Applichiamo a questa dimensione la nozione di *valutazione di sistema* (Ghisla 2006, p.35-36).

di Classe e nella collaborazione scuola-famiglia, consapevole che si valuta innanzitutto per (“far”) imparare. Un soggetto, che valuta per favorire l’apprendimento significativo, critico, sempre più autonomo, catalizza la competenza che è come la cima degli apprendimenti di qualità. Purtroppo, si valuta, anche per esprimere il proprio potere di controllo come fonte di legittimazione o meno su risultati, magari in nome di una presunta oggettività, dimenticando che il contesto e i protagonisti (docente, alunni, classe, oggetto) della valutazione influenzano il processo, condizionano il metodo, per cui essa non è mai semplicemente un fatto puramente tecnico, “oggettivo”¹⁴. Coinvolge invece la soggettività, anzi la esprime e la costruisce in un tessuto di rapporti, la cui tenuta ed affidabilità, fornisce spessore ed autorevolezza all’intero processo valutativo, effettivo catalizzatore di competenze.

« La valutazione è ciò che forse più profondamente influenza il “che cosa” si apprende, il “quando” avviene l’apprendimento e il “chi” apprende» (Weeden et alii, 2002 p.9). Se fosse costante questa consapevolezza si promuoverebbe di fatto la competenza, si privilegierebbe realmente l’allievo intraprendente non lo studente replicante e tantomeno il non studente, che descrive Mastrocola (2010).

Occhio all’apprendere

C’è una valutazione che insegna ed una che condanna. La prima è la valutazione che fa imparare; la seconda è una “forma di coazione al rendimento” che addestra ma non promuove. Insegna e promuove competenze la valutazione che ha chiari il suo oggetto, il suo scopo, il suo processo. Così chiari che illumina anche gli alunni.

Wiggins, citato in tutti i discorsi relativi al rapporto competenza valutazione, sostiene: “Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che lo studente sa fare con ciò che sa” (Castoldi 2009, p.7).

D’accordo. Per promuovere competenze occorre non fermarsi al *sapere che*. Occorre anche guardare al *sapere fare*, al *sapere essere* e, soprattutto, alla qualità dell’apprendimento in quanto tale. Per esempio, il docente, che intende promuovere competenze, per valutare raccoglie informazioni, formula giudizi, prende decisioni, ponendosi domande su quanto, quando e come l’alunno sia in grado di utilizzare in modo consapevole, coerente e proficuo le conoscenze acquisite. Considera il “saper fare” come un “saper agire” consapevole, un gesto di chi mobilita e coordina risorse per affrontare situazioni da protagonista. Anche l’apprendimento, che ha per oggetto il saper fare, è umano se impegna totalmente la persona, se diviene atto “in cui si impara ad apprendere e per ciò stesso ad essere ” (Reboul 1988 , p.54)

L’apprendimento “umano”, che cresce con la persona fino al punto di essere fattore di autocostruzione dell’io (Rombach)¹⁵, presenta nel tempo dimensioni sue tipiche. Promuove competenze la scuola che anche nella valutazione è attenta a tali

¹⁴ Addirittura, a volte, in nome dell’oggettività, si ricorre a strumenti valutativi, confezionati da editori senza scrupoli, quasi che il percorso dei propri alunni, possa essere verificato strumenti precostituiti da altri.

¹⁵ Il valore dello studio sta nel fornire un contributo determinante «all’ autocostruzione dell’individuo», nel facilitare un rapporto con le cose e favorire un sapere (*sapere*) su di esse che si fonde insieme con lo studente, un qualcosa «che non perderà mai, perché egli stesso non si può perdere» (Rombach 1973, p.34).

dimensioni: all'acquisizione, alla significatività, alla criticità, al tempo dell'apprendere (Mazzeo 2005, p 16-17).

Da come un docente interroga si capisce se ci tiene e, quindi promuove, non solo l'apprendimento per ricezione ma anche all'apprendimento per scoperta guidata o libera, che favorisce l'imprevedibilità e il gusto del rischio, note essenziali di una competenza. Da come prepara, conduce, corregge, consegna le verifiche si comprende se questo docente: a) incoraggia i tentativi della comprensione e scoraggia il ricorso alla replicazione impersonale, che elemento opposto alla *significatività*; b) incentiva la disponibilità alla prova, valorizza l'esperienza sul discorso nozionistico, stimola l'autovalutazione. Senza esperienza e criticità nel processo, non c'è "volume" nel prodotto dell'apprendimento insegnato e quindi è più difficile che maturino competenze culturali e disciplinari.

Significatività, criticità, autonomia che implicano tempo, fattore di apprendimento maturo, quindi di competenze. Lo sa il docente che conduce, pianifica e gestisce la valutazione conferendo agli allievi maggiore responsabilità nel processo di apprendimento e, soprattutto, dando e prendendosi tempo nella duplice consapevolezza: del primato del rapporto realtà-persona anche nelle "cose" di scuola e della necessità del metodo

Con-segnare un metodo

Da tempo parliamo di valutazione come forma di insegnamento indiretto del metodo di studio personale ed efficace, senza il quale nella scuola non si acquisiscono né si sviluppano competenze¹⁶. "Fa" studiare chi favorisce la consapevolezza e l'azione dell'allunno come protagonista di quell'intrapresa solidale e collaborativa che è lo studio. Cosa, per esempio, che non fa un consiglio di classe quando tende a scegliere come criterio per formulare i suoi giudizi la "restituzione" dell'appreso piuttosto che l'intraprendenza dell'allunno, cioè i tentativi di rielaborazione, di problematizzazione, di assunzione intelligente di verifica di ipotesi di fronti a compiti e problemi.

Oggetto di valutazione è l'apprendimento primo (cosa si sa e come si sa), il deuterio apprendimento (come si è arrivati a sapere e quale consapevolezza si ha del come si apprende), l'apprendimento maturo, a livello pubblico (almeno di classe). Per questo, nelle verifiche non è sufficiente, per esempio, stimolare l'allunno a mostrare quante conoscenze e quali ferri del mestiere ha nel sacco. Occorre costruire e gestire tale verifica in modo che lo studente sia invogliato a curare atteggiamenti e comportamenti che gli facilitino le operazioni cognitive, affettive e metacognitive necessarie all'acquisizione e/o sviluppo di competenze. Occorre, in altre parole, usare strategie e creare condizioni di luogo e di tempo perché ogni allunno si metta in gioco pubblicamente e dimostri di essere in grado di utilizzare conoscenze ed abilità in modo pertinente, creativo, investigativo ed ermeneutico, ovvero in maniera opposta alle forme meccaniche riproduttive che spesso notiamo nelle nostre aule.

L'ora di lezione¹⁷ è questo luogo-tempo per un compito-sfida all'apprendimento intelligente, stabile e ri-fruibile, da protagonista. In quest'ora il docente competente condivide e produce segni per la qualità dell'apprendimento, in una continua riappropriazione critica della discipline di insegnamento, nella consapevolezza che la valutazione nei suoi momenti, nelle sue forme, nei suoi processi, nei suoi

¹⁶ Vedi Mazzeo Quaderni di Libertà di educazione n.24 e n.25.

¹⁷ Mazzeo 2005, p. 34 ss

strumenti, nei suoi esiti è uno di questi segni efficaci per apprendere un metodo, condizione per la crescita delle competenze.

Qual(ità) insegnamento

La valutazione, di cui stiamo, non spunta come un fungo. Non è atto di magia, neppure di tecniche mirabolanti. È sguardo ed azione del docente che sa creare in classe le condizioni del lavoro di comprensione, sa coltivare simpatia ed apertura verso l'oggetto di apprendimento-insegnamento, sa provocare e nutrire la "famigliarità" con l'oggetto di studio così come viene proposto dal manuale o dal docente. È più tattica che strategia che punta alla comprensione, alla rielaborazione, alla reinvenzione della materia non come un prodotto di tecniche, ma come un frutto di atteggiamenti e comportamenti caratterizzati da stupore attivo (domanda) e passivo (ascolto), espressioni di "posture mentali", di tentativi di spalancare ed esercitare la ragione assecondando l'impeto del cuore. che costituisce la prima condizione per conferire senso allo studio e al testo di studio. È documento espressivo della didattica della compartecipazione, dello stile argomentativo, di cui parla Rigotti (2009). È la prova di un insegnamento che afferma il principio di realtà e il primato di esperienza, pratica la personalizzazione, procede favorendo interdisciplinarietà categoriale tra le materie e la continuità/discontinuità tra gli ordini di scuola, coltiva conoscenze, abilità ed atteggiamenti da uomini, in una comunità di apprendimento, sempre più tesa al vero e al bello.

In questo contesto di insegnamento "responsabile", a cui stiamo accennando, il sistema delle verifiche, delle interrogazioni, della consegna delle pagelle diventa strumento ed occasione per curare la qualità dell'apprendere, con-segnare un metodo di studio sempre più personale, efficace e funzionale alla disciplina. Un compito in classe allora non verrà mai posto come un castigo o una minaccia, ma come proposta, progetto, percorso di un'esperienza, passione per il vero, ricerca di rapporto critico con le cose, con se stessi, i propri atti e propri prodotti. [...].

La valutazione *delle* competenze

La valutazione che abbiamo descritto finora è *per* le competenze. È la valutazione nella sua tensione formativa che si documenta come fattore motivante (o meno) il compito di apprendimento, indicatore della strada, segnale dei passi e delle ragioni dello studio, cioè di un metodo. Oltre a quella formativa, la valutazione possiede una funzione sommativa e certificativa¹⁸.

È possibile una valutazione sommativa e certificativa delle competenze? Come? Sulla possibilità di valutare e, quindi, certificare le competenze, ci sono diverse perplessità soprattutto per quanto riguarda la scuola del primo ciclo. Le competenze infatti non sono oggetti predefiniti rispetto alla persona in azione in una situazione, ma sono disposizioni interne capaci di mobilitare risorse per affrontare questioni e problemi. Sono entità in fieri, complesse, non totalmente misurabili. Infatti anche "se nelle manifestazioni di competenza sono presenti aspetti soggettivi e idiosincratici, esistono anche aspetti che hanno carattere assai più oggettivi e socialmente riconoscibili e valutabili" (Pellerey p.108). Considerando

¹⁸ Valutare non è certificare. Valutare è attribuire un giudizio di valore a partire da elementi forniti dal processo di verifica. Certificare è invece dichiarare la presenza e il livello di competenze acquisite dall'allievo in relazione al contesto di uso in cui esse sono espresse.

questo dato, Pellerey suggerisce un primo passo nella valutazione *delle* competenze che consiste nell'osservare e attribuire valore, secondo determinati, criteri alla qualità delle conoscenze e delle abilità, cosa del resto già accennata in questo articolo. [...]

Come?

Uno schema generale di riferimento su come raccogliere informazioni sulle dimensioni delle competenze (conoscenze, abilità, atteggiamenti) ed elaborare giudizi nel processo di valutazione è in Pellerey (2010). A quest'autore, a cui devo molto, rimando anche per un apprendimento del discorso sul portfolio progressivo. Si tratta di uno strumento utilissimo che favorisce la valutazione delle competenze, l'autovalutazione dell'alunno, il dialogo docente-allievo-genitore, la raccolta delle informazioni e i tentativi di interpretazione e di giudizio.

Il portfolio serve non solo per attestare i passi più significativi (memorabili) del percorso scolastico dello studente e per documentare le "prove qualificanti e glorificanti" degli apprendimenti, ma anche per facilitare il bilancio delle competenze maturate, soprattutto negli anni di transizione da un grado all'altro di scuola. Si configura come un diario di bordo, condiviso con docenti e genitori, nella conquista del metodo ovvero di un percorso nell'avventura della conoscenza della realtà, instaurato anche mediante la disciplina di studio.

Può egregiamente documentare che la valutazione migliora l'apprendimento e quindi fa crescere competenze. Il nesso tra valutazione e competenze, acquisite in contesti scolastici, è lo stesso che c'è tra insegnamento, valutazione e competenza. La valutazione è il mezzo - la risorsa; la competenza il fine dell'insegnamento. Chi riduce dunque la valutazione e/o la competenza, insegna male. La "buona" valutazione promuove competenze e "fa" bene a tutti, anche all'insegnante. Parlo delle competenze come «insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazione date» (Bertagna 2004, p.42), eccellenza che può essere riconosciuta da chi effettivamente è competente (idem, 52).

Bibliografia

- BERTAGNA G. (2004), *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Editrice La Scuola.
- CASTOLDI M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci
- FREUDENTHAL HANS (1991), *Ripensando l'educazione matematica*, Ed. La scuola,
- GARDNER H. (1993), *Educare al comprendere*, Feltrinelli
- GHISLA G. (2006), *La valutazione delle competenze*, in "AAVV. Competenze e loro valutazione in ambito formativo, Quaderni ICleF, n°12, Università della Svizzera Italiana, facoltà di Scienze della comunicazione.
- GILBERT P. (2006), *La compétence : concept nomade* in "Psychologie du travail et des organizations", N.2, p.67-77
- MASTROCOLA P., (2011), *Togliamo il disturbo*, Guanda, Parma;
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erikson.
- MAZZEO R. (2010), *Studiare: missione impossibile?*, Ed. La Scuola
- MAZZEO R.-PANZARASAA. – VIGNATI S. (2007), *Per lo sviluppo dell'io*, Odon
- PELLEREY M. (2010), *Competenze*, Tecnodid
- REBOUL O. (1988), *Insegnamento, apprendimento e competenza*, Armando

RIGOTTI E. (2009), *Conoscenza e significato*, Mondadori
ROMBACH H (1973) , *Antropologia dell'apprendimento*, «Il processo dell'apprendimento» (a cura dell'Istituto Willmann), La Scuola
SCHANK R. C. (1989), *Il computer cognitivo*, Giunti Barbera
WEEDEN P. –WINTER J. BROADFOOT P.(2002), *Valutazione per l'apprendimento nella scuola*, Erikson

SCUOLA/ Appello anti-competenze, il cortocircuito che fa fuori i giovani

E' da qualche tempo online l'appello "Docenti ed accademici contro la didattica delle competenze". Cosa chiede? Moratoria della 107, no ad Invalsi, alternanza e altro. **09 GENNAIO 2018 TIZIANA PEDRIZZI ILSUSSIDIARIO.NET**

Nihil sub sole novi verrebbe da dire, dopo aver letto l'appello "Docenti ed accademici contro la didattica delle competenze" reperibile online. In realtà qualcosa di nuovo c'è: si muovono apertamente gli insegnanti oppositori a questa ed in generale a tutte le riforme. Il che è un segnale positivo per la dignità professionale della categoria (non è dignitoso limitarsi al sabotaggio o al mugugno) ed anche perché è noto che il meglio nelle società non viene da situazioni — peraltro solo apparentemente — bulgare. E non sfugge che si è spesso esagerato — peraltro quasi esclusivamente a parole — nel conformismo delle competenze, diventate, come molte altre prima, una sorta di pedagogia di Stato.

Ma i cultori di Luciano Canfora non troveranno nulla di nuovo. E chi in questi decenni ha "scarpinato" per collegi dei docenti o per corsi di aggiornamento vi ritroverà una figura familiare di oppositore: il giovane insegnante di storia e filosofia dei licei.

1. I sottesi ideologici. Si ripropone il modello della cultura tradizionale italiana alta da consegnare al popolo come obiettivo di democrazia ed emancipazione intellettuale e morale. Tutto bello, se fossimo negli anni Cinquanta, e se non si tenesse conto dei risultati di questa impostazione sull'innalzamento effettivo delle competenze e della cultura degli italiani: un'occhiata alle percentuali nazionali di lettura no? Qui però si fa un passo in avanti. E' interessante leggere l'intervista di **Orizzonte Scuola** a Giovanni Carosotti, uno degli autori dell'appello. Il docente riconosce che la scuola italiana, il cui impianto in tal senso si vuol difendere, non "si è dimostrata abbastanza efficace e competitiva nei contesti sociali fortemente (!?) degradati", dando luogo a abbandoni e bassi livelli conseguenti di competenze professionali. Appunto!

2. Conseguentemente, si accusa di economicismo l'impostazione relativa alle competenze: una formazione solo orientata al pratico, alla mediocrità insomma. In realtà, le conoscenze tipiche della cultura italiana non sono mai state disinteressate, perché hanno sempre avuto la principale funzione di indicatore di appartenenza sociale. Ma non si può negare che un'ottusa difesa di queste conoscenze rischia di metterle al margine. Mentre la presenza di un retroterra di conoscenza storica, anche nei suoi aspetti letterari e filosofici, è indispensabile per garantire un alto livello ad ogni civiltà, naturalmente in misure differenziate nei soggetti in relazione alle diverse vocazioni personali. E, naturalmente, purché sia chiara la loro finalizzazione alla costruzione della personalità dell'individuo, in altre parole alle sue competenze. Sconcerta vedere contrapporre il problem solving, inteso alquanto riduttivamente — è ancora Carosotti a parlare — come "modo unico di risolvere i problemi", allo spirito critico che "individua i problemi nella loro complessità e li discute" il che sarebbe "molto più importante di risolverli". Sembra quasi una parodia.

3. L'inserimento delle attività di scuola-lavoro è visto come il vulnus più grave. Ed in effetti è l'elemento più indicativo di tutto l'appello. E' opportuno ricordare che i contenuti dei licei "innovati" dalla Riforma Gelmini avevano di innovativo solo una parzialissima rispolveratura di superficie. Ora, è vero che è vizio italiano quello di passare dal niente al tutto, poiché si pensa che le leggi fanno la società e non viceversa e che una maggiore gradualità sarebbe stata auspicabile. Ma c'è anche da tener conto del fatto che nel nostro Paese gradualità significa di solito affossamento, visto che i governi si alternano velocemente e che,

differentemente da altrove, soprattutto sulla scuola ciascuno si affretta a disfare ciò che ha fatto l'altro. Che peraltro la formazione dei nostri giovani ad ogni livello avesse bisogno di una maggiore capacità di applicazione sembrava scontato. Anche perché la lontananza dalla vita reale ben raramente viene sanata da attività non organizzate istituzionalmente, visto il retaggio antropologico del nostro paese latino portato all'astrazione e che considera ancora il lavoro, soprattutto se operativo, un declassamento. Di questo abbiamo avuto recentemente una prova lampante in alcune dichiarazioni di studenti a proposito della loro esperienza di scuola-lavoro.

4. E poi perché cambiare, visto che i nostri giovani hanno risultati così brillanti all'estero? I giovani italiani hanno cominciato ad andare all'estero non solo perché non trovano spazio in Italia, ma anche perché si sono sprovvincializzati: non tutti hanno come massima aspirazione quella di non allontanarsi dal proprio campanile. E fortunatamente parliamo degli strati alti delle competenze e non solo del personale che nei primi anni della Ue riempiva le quote dei posti spettanti all'Italia nella burocrazia di Bruxelles, con addetti ai servizi più bassi (e ciò avveniva in tempi di trionfo del modello di scuola idealizzato dall'appello e non in un nero presente, causato — secondo lo stesso appello — dalla didattica per competenze). Sarebbe importante che la ricerca affrontasse seriamente un'analisi in questo campo, uscendo dagli impressionismi. Quanto è fondata questa impressione consolatoria che circola da noi largamente? Di che percentuali parliamo? Di che aree di competenza e di lavoro? Potrebbe anche essere che la mancanza di *medietas* e di standardizzazione generi una piccola percentuale di eccellenze fattesi da sole e con l'aiuto del background sociale, successo pagato in termini di basso livello del resto dei giovani.

Ricette? Quelle del sindacato scuola Cgil e si presume di alcune nuove formazioni politiche. Assumere gli insegnanti precari, senza alcun cambiamento nella struttura e nell'offerta della scuola: "garantire una cattedra" e non attività che vengono ritenute superflue se non controproducenti. Come? Evidentemente moltiplicando le classi, come se l'Italia non avesse un rapporto alunni/docenti fra i più bassi e come se le analisi internazionali non fossero lì a dimostrare che superata una certa soglia (che l'Italia supera già abbondantemente) si tratta di un indicatore non significativo per alzare il livello degli apprendimenti.

Coloro che hanno "scarpinato" hanno sempre toccato con mano che in una parte dei licei era presente una forte opposizione a tutte le novità, composta soprattutto dagli insegnanti di area umanistica e principalmente di lettere e filosofia. Un singolare e triste rovesciamento, visto che nei decenni precedenti si è sempre trattato dell'area più innovativa ed attenta ai segni dei tempi. Un ceto sociale intellettuale di orientamento progressista che, in questo come in altri campi, sembra aver perso il contatto con i bisogni — in questo caso di sviluppo culturale ed intellettuale — dei più larghi strati della popolazione. Il rischio molto concreto è quello di relegarsi ad un ruolo sterile di *laudatores temporis acti*, che impedisce di far fruttare e sopravvivere la cultura che si dice di difendere.

3. SU COMPETENZE ED ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

Alternanza. Basterà il bottone Rosso? N.3 - Il punto di Diesse, giovedì 4 gennaio 2018

La discussione attorno al valore dell'Alternanza Scuola-Lavoro è stata particolarmente accesa in queste settimane. Se n'è parlato di recente negli Stati generali voluti dal Ministro, anche per contrastare una forte ondata critica. Sui giornali ha fatto notizia il "bottone rosso" a disposizione degli studenti per segnalare direttamente problemi, disfunzioni, ecc. ai quali il Ministero darà tempestiva risposta.... In realtà la situazione va analizzata con attenzione.

Presi dalle svariate problematiche e difficoltà sia progettuali che operative, spesso assediati dalla necessità di svolgere il determinato numero di ore (200/400) da conciliare peraltro con la didattica "convenzionale", pressati dalle esigenze delle famiglie e degli studenti (si pensi a tutta la questione dell'ASL da svolgere durante i periodi di vacanza), molte volte in grande difficoltà nel reperire sul territorio possibilità di esperienze qualificate per i propri studenti, tanti docenti - non solo quelli impegnati nell'organizzazione dell'ASL - sono scoraggiati e fanno molta fatica a comprendere il senso di tutto questo attivismo, finendo per proporre frequentemente una serie di attività simili a quelle scolastiche o a sperare addirittura che si possa ritornare al passato con una prossima abrogazione della legge.

La radice di questo malessere e della resistenza che in parte ne consegue è forse di tipo culturale e può essere riassunta in alcune domande fondamentali che un po' tutti, nell'universo docente, si fanno: le esperienze di lavoro hanno un valore educativo? Se lo hanno, in cosa consiste? Il lavoro e il mondo del lavoro, così come sono configurati nella nostra società, hanno qualcosa da offrire alla formazione delle nuove generazioni? Sono questioni molto interessanti e urgenti sulle quali vale certo la pena di allargare e approfondire la riflessione, anche perché le risposte non sono affatto scontate.

Dal canto nostro, non per superficiale ottimismo, ma osservando tante esperienze positive e discutendo con chi è impegnato da decenni in attività di alternanza e di stage, pensiamo che l'ASL rimanga un'opportunità da saper cogliere, perché rappresenta una modalità interessante anzitutto per aiutare i ragazzi a comprendere il nesso tra la scuola e il mondo esterno, a contrastare meglio la loro disaffezione nei confronti della scuola e infine a riqualificare l'offerta formativa rendendola più ricca e articolata.

Siamo indotti a pensarlo perché sono tante le esperienze di ragazzi i quali hanno toccato con mano cosa voglia dire sapersi destreggiare in un ambiente lavorativo o che hanno potuto dire con orgoglio: "Quel prodotto è stato realizzato anche grazie a me". Come a Torino, dove, alla fine dello scorso anno scolastico, gli studenti di molte scuole della provincia e i loro tutor aziendali hanno presentato i principali progetti realizzati per l'ASL ad altri studenti, alle aziende che collaborano con le scuole e alle famiglie. È stato un evento molto interessante non solo perché finalizzato all'orientamento e alla pubblicizzazione dei risultati, ma soprattutto perché ha permesso ai soggetti coinvolti di essere maggiormente coscienti e protagonisti del percorso svolto. Tra le esperienze più significative: lo studio, la progettazione e la costruzione di gioielli ispirati all'antico Egitto (grazie alla collaborazione di un Istituto tecnico-grafico con il Museo Egizio), con relativa sfilata in cui alcune ragazze hanno indossato i monili costruiti; la costruzione - da parte di alunni di un istituto tecnico polispecialistico - di oggetti a basso costo in grado di aiutare persone con disabilità, tra cui un deambulatore realizzato con lo street board, targhette di individuazione delle classi per

ipovedenti della stessa scuola e altri oggetti di uso comune come dispositivi fisioterapici. E ancora: un sistema per eliminare il ghiaccio dalle ali dell'aereo, un sistema di gestione telecamere per macchinari ultraleggeri finalizzati a riprendere e monitorare il territorio, un sito di e-commerce.

Quindi, destinare alcune ore della propria attività d'insegnamento per guidare gli alunni a sperimentare i nessi tra le discipline e la realtà, e più concretamente accompagnare gli alunni, in contesti lavorativi, ad osservare, affiancare un adulto, compiere delle azioni diverse da quelle svolte in classe, non significa affatto che la scuola rinunci al suo ruolo conoscitivo; vuol dire anzi tenta di realizzarlo ad un livello più profondo, al livello cioè di quelle competenze o skills che, secondo studi recenti, aiutano i giovani ad orientarsi meglio nella vita, e in particolare nel mondo del lavoro.

L'alternanza, se ben fatta, può insegnare questo attraverso l'introduzione al lavoro in ambienti finalizzati, in modo guidato; può aiutare gli alunni a scoprire se stessi in azione e poi a riflettervi sopra, come accade peraltro in molti contesti lavorativi adulti. Per esempio, i ragazzi hanno bisogno di avere una prova anche piccola del loro 'successo' nella società, di capire che la skill di sapersi porre in modo positivo dentro un contesto (la cosiddetta 'intelligenza delle circostanze') è una risorsa preziosissima.

Per realizzare questo è fondamentale che scuola, mondo imprenditoriale ed enti pubblici collaborino e che abbiano come priorità la valenza formativa dei ragazzi piuttosto che il proprio interesse immediato - per la scuola le 200/400 ore obbligatorie da fare, per l'azienda individuare qualche buon candidato al lavoro -. Occorre progettare insieme ai tutor aziendali percorsi mirati alle aspettative, necessità e/o competenze dei ragazzi; in questo modo, il risultato è spesso assicurato, come ci testimonia chi sperimenta da decenni percorsi di stage.

Inoltre, per il successo delle iniziative legate all'ASL, non si può fare a meno di curare un'adeguata formazione dei ragazzi, non ridotta appena alle norme di sicurezza sui luoghi di lavoro o ad una preparazione di tipo psicologico. Gli studenti non devono essere lanciati nelle attività di alternanza fuori dalla scuola come pacchi postali, ma è auspicabile che essi siano aiutati dai tutor, e dagli insegnanti in generale, a carpire i motivi e le condizioni per imparare qualcosa di nuovo, a guardare a certe dinamiche che accadono durante lo stage.

È essenziale infine anche la realizzazione di una formazione per i docenti e di una serie di attività sul territorio (convegni, seminari, incontri scuole-aziende...) per favorire una nuova cultura e un nuovo sguardo sul mondo del lavoro da parte della scuola.

Le esperienze virtuose cui si è accennato sono per tutti uno sprone a ricominciare un dialogo senza pregiudizi sull'alternanza e a considerare la propria disciplina - anche quelle tradizionalmente considerate 'lontane' dalle prospettive lavorative - un tassello utile per la formazione e per le competenze che rendono i nostri giovani più consapevoli del proprio percorso di vita, più attenti e più competitivi nella realtà in cui si stanno affacciando.

Scuola-lavoro, l'alternanza non per finta

Il dibattito sulla validità dell'alternanza scuola-lavoro infuria più che mai: molti studenti si sentono traditi da come viene utilizzata. L'opinione di GIORGIO VITTADINI

04 NOVEMBRE 2017, GIORGIO VITTADINI ILSUSSIDIARIO.NET

"Signori accomodatevi, dobbiamo parlare". Per l'ennesima volta i genitori di uno studente di scuola superiore vengono convocati a scuola. Il ragazzo crea problemi disciplinari, non si impegna e disturba gli altri. Il dialogo con l'insegnante (una mia amica) sembra non portare da nessuna parte, quando ad un certo punto lei taglia corto: "scusate, ma secondo voi, la scuola a cosa serve? Il nostro scopo qui è ben più grande che insegnare a fare cose giuste e a non fare cose sbagliate ai vostri figli. Noi siamo qui perché i vostri ragazzi imparino ad utilizzare gli strumenti della conoscenza — ma non solo — per crescere, diventare se stessi, scoprire la loro personale strada nella vita".

Posso solo immaginare quanto un genitore aspetti, anche inconsapevolmente, di sentirsi dire una cosa del genere, quanto desideri avere dei complici in quello che è uno dei compiti più grandiosi della vita: "tirare su" un altro essere umano. Eppure quei genitori sono rimasti stupiti dall'uscita della mia amica. Non se l'aspettavano. Avevano dimenticato il senso ultimo di una scuola.

Di recente migliaia di studenti sono scesi in piazza in tutta Italia per manifestare contro l'alternanza scuola-lavoro, cioè l'inserimento di tirocini lavorativi all'interno del percorso didattico, obbligatorio dal 2015 per tutte le scuole superiori. I giovani accusano soprattutto il fatto che le attività a cui sono destinati non sono formative e che non sono in linea con i loro percorsi di formazione, cosa che li fa sentire manodopera gratuita sfruttata dalle aziende. Non posso biasimarli. E non perché le aziende non elargiscono loro uno stipendio. Il tirocinio è pensato come un momento di formazione, in cui i ragazzi dovrebbero avere la possibilità di accrescere capacità trasversali, quali collaborazione, problem solving, comunicazione con estranei, curiosità. Le più preziose oggi perché sono condizioni essenziali per continuare ad apprendere in un mondo in cui tutto cambia in fretta. Gli studenti che manifestavano nelle strade delle città italiane hanno ricordato a tutti una cosa fondamentale: se non c'è un soggetto (insegnante, tutor, datore di lavoro) che ha chiaro cosa devono imparare e come, semplicemente non c'è formazione.

Spesso tra i ragazzi si sente dire: il lavoro è per davvero, la scuola è per finta. Ed è così perché purtroppo, molto spesso, non hanno vicino qualcuno che faccia capire loro quale

grande scopo ha la scuola. Anche i tirocini dell'alternanza scuola-lavoro potrebbero essere una grande occasione educativo-formativa se chi li guida fosse adeguatamente preparato e motivato (e mi chiedo per quale scopo più grande si dovrebbe essere preparati e motivati). Ma cosa potrebbero imparare i ragazzi nel mondo del lavoro? Provo a lanciare qualche idea.

Innanzitutto che il lavoro non è una "commodity", un bene indifferenziato, standardizzato, perché il lavoro umano, anche quello più ripetitivo, non è mai un meccanismo, ma è sempre legato ai desideri, all'immaginazione, ai bisogni di chi lo fa, e allo scopo che lo muove. Nessuno meglio di Saint-Exupéry ha espresso questo concetto con la famosa frase: "Se vuoi costruire una barca, non radunare uomini per tagliare legna, dividere i compiti e impartire ordini, ma insegna loro la nostalgia per il mare vasto e infinito".

Questa è la grande dignità del lavoro umano, unica nel creato: trasformare la realtà, per renderla più utile a sé, agli altri, all'ambiente. Imparare a scoprire lo scopo, ultimo o meno, che si cela dietro una mansione, che non è solo utilitaristico e di breve respiro, ma può essere un'idea di progresso e di bene: credo che questo oggi manchi ai ragazzi.

Il secondo punto riguarda il valore dell'esperienza. Il Cristianesimo ha portato nel mondo l'idea che è "tutto nuovo sotto il sole", che la vita dell'uomo è un percorso di conquista, e non è un ripetersi continuo di cose da subire e senza scopo. Un approccio che è bene non perdere e che l'Alternanza potrebbe insegnare in un modo unico, non con un discorso come avverrebbe tra i banchi di scuola, ma attraverso esperienze particolari: la costruzione di un manufatto, di un prodotto industriale, di un servizio, come vendere in un negozio o fare la guida turistica. E' sempre un particolare quello attraverso cui si scoprono principi generali che sono essenziali per orientarsi e "costruire" la propria vita.

Il terzo punto ha l'obiettivo di rendere consapevoli i ragazzi delle estreme semplificazioni e delle forti contrapposizioni che dominano la nostra epoca. Sono convinto che valga la pena che i giovani incontrino la realtà per quella che è, non per le sue rappresentazioni fittizie in bianco e nero, ma con le sue sfumature e i suoi compromessi (sperando che prima o poi le logiche della comunicazione vengano riviste). E un'esperienza lavorativa guidata può essere uno strumento fondamentale proprio per imparare a non ridurre riferimenti che teoricamente appaiono solo dicotomici e affrontare la complessità che la vita reale mette sempre davanti. Come "bellezza e utilità", spesso messe in contrapposizione proponendo una bellezza senza utilità, che diventa estetismo, e quindi perde il suo gusto, e un

utilitarismo che fa passare la bellezza come un lusso inutile. Un'altra dicotomia è "creatività e sacrificio": lavorando si può imparare che la creatività non è pura spontaneità e che per comunicarla occorre anche sacrificio. Ma d'altra parte, è fondamentale lasciare liberi i ragazzi di esprimersi, altrimenti non scopriranno mai chi sono. E ancora, altro binomio, "risorse e limiti". Intraprendendo un'attività lavorativa è più facile sperimentare quanto un limite possa costituire anche una risorsa. Sempre nella storia dell'umanità ciò che si è scoperto dipende dal fatto che l'inventore ha preso sul serio i limiti che incontrava. Pensiamo se in architettura non ci fosse l'enorme limite della gravità, quanta inventiva in meno ci sarebbe stata. Oppure al fatto che una famiglia debba vivere con un certo budget limitato fa sì che le scelte siano pesate, che si riconosca il valore delle cose e le si tratti di conseguenza. Non avere il senso del limite (come facilmente accade a ragazzi ricchi e viziati) significa restare bambini e precludersi di essere creativi.

Il quarto obiettivo che i giovani possono sperimentare grazie a un tirocinio lavorativo è l'idea di vita come progress. Lavorando lo si può capire perché si viene misurati su un esito preciso, che però domani sarà superato perché nel frattempo avrò fatto dei passi avanti, avrò imparato qualcosa di nuovo. E' importante perché i ragazzi non si facciano bloccare da un'idea di perfezione astratta, ma vivano ogni passo come punto di un percorso sempre perfettibile.

Un quinto e ultimo punto, evidente ma non scontato, può essere quello di aiutare i giovani a prendere coscienza delle proprie capacità e a misurarle per lo scopo che devono raggiungere. Come nello sport, non si può impostare un programma di maratona se si devono correre i 10.000 metri e, d'altra parte, bisogna mettere a fuoco il proprio miglioramento. Anche nel lavoro occorre capire cosa dare oggi e cosa domani.

Infine una domanda: siamo sicuri che, adeguatamente guidati, i ragazzi non possano apprendere tutto questo, e altro ancora, anche friggendo le patatine al McDonald's?

-

L'alternanza scuola-lavoro: una sfida da raccogliere N.16 - **Il punto di Diesse, giovedì 9 marzo 2017**

Il fenomeno dell'alternanza scuola-lavoro non inizia con la legge 107 del 2015 sulla Buona Scuola, ma certamente il peso notevole con cui ora sta investendo la scuola italiana impone un nuovo approccio: dal 2014/15 all'anno successivo, infatti, le scuole coinvolte sono passate da poco più del 40% a quasi il 90% e nel prossimo anno scolastico sperimenteranno l'alternanza quasi un milione e mezzo di ragazzi.

In questa situazione non è più il tempo di dichiarazioni di principio a favore o contro, è assolutamente necessario cercare di capire.

Quindi, quali sono le questioni in gioco?

Una **questione culturale**, innanzitutto.

L'alternanza rappresenta una potente sfida verso quella parte della cultura scolastica espressione del "Paradigma della Separatezza dal Mondo" che ha segnato gli interventi legislativi degli ultimi decenni. Di questa impostazione occorrerà certamente salvare l'apertura della scuola a tutti e l'impegno a contrastare la disuguaglianza.

Oggi non regge l'idealizzazione della cultura come antitesi alla vita concreta, materiale e contestualizzata. Non si tratta di una svalutazione, per così dire, del valore della cultura: in gioco infatti c'è un'idea di cultura come "archeologia" contrapposta ad una "viva", cioè capace di leggere e comprendere la realtà. O del sapere contrapposto al fare.

Una questione culturale, quindi, che è anche una **questione pedagogica**.

Nel suo nucleo si può ridurre alla domanda "la scuola basta a se stessa?". Cioè: ce la può fare (ce la dovrebbe fare?) da sola a formare le nuove generazioni, mosse da esperienze di vita significative più che da un **set** di formalizzazioni e di regole?

Nel rispondere a questa domanda forse potremmo trovare anche qualche suggerimento per comprendere il rapporto tra conoscenze/abilità e competenze, che non può essere appiattito, come oggi avviene, su modalità meccaniche e incapaci di riconoscere ciò che avviene in realtà nell'allievo (come emerge dalle difficoltà a esprimere una valutazione distinta per questi due ambiti).

L'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro si colloca dentro queste sfide che abbiamo provato solo ad accennare.

La **questione didattico-organizzativa** rappresenta, di conseguenza, solo il modo con cui le scelte fatte sul piano culturale e pedagogico modellano il corpo concreto della scuola. Senza un'idea (un significato) i cambiamenti didattici, anche quelli che appaiono buoni, contribuiscono solo ad aumentare la confusione. E senza una stringente traduzione dell'idea in forme organizzative concrete aumenteremo solo nell'allievo la percezione di una spaccatura incolmabile tra la sua esperienza concreta e le forme dell'apprendimento che vengono proposte. Solo avendo chiare che sono queste le questioni in gioco l'alternanza può diventare occasione per dare nuova vita alla scuola.

Riteniamo importate che l'associazione possa favorire un confronto tra gli insegnanti e sostenere i tentativi messi in atto in questi anni. Vorremmo perciò ripartire da alcune domande.

Quali sono le condizioni perché l'alternanza possa essere davvero una esperienza

educativa per i ragazzi? Che cosa significa pensare l'alternanza a partire non dalla scuola (e da noi insegnanti) ma dall'allievo?

E che cosa significa considerare il lavoro non solo come "utilità" e "funzionalità", ma come una condizione di vita che pone l'allievo in una prospettiva da cui guardare la realtà (la vita) in modo diverso da quello scolastico? Quale tipo di diversità stanno sperimentando?

Dobbiamo interrogarci, anzi, lasciarci interrogare. Solo così anche il fenomeno dell'alternanza avrà qualcosa da dire a tutti noi.

Per questo DIESSE promuove da anni un confronto su questi temi (i dibattiti alle annuali **Convention** e la Bottega su Scuola e Lavoro ne sono solo due esempi) e oggi intende rilanciarlo a tutti.