

Il pregio essenziale del lavoro svolto da Maria Grazia Accorsi è quello di permettere una riflessione panoramica sulla scuola delle competenze a forte valenza pragmatica. Il tema della competenza si candida a diventare un costrutto privilegiato per rivisitare tutti i fattori che incidono sull'efficienza e sull'efficacia del sistema di istruzione e di formazione, dai quadri normativi europei e nazionali ai dispositivi pedagogici e organizzativi di cui possono dotarsi le scuole autonome nell'implementazione dei curricula. Alla competenza non viene mai sottratta la valenza di cittadinanza, che la smarca da logiche aziendalistiche o professionalizzanti e la colloca nell'alveo della riflessione pedagogica attenta alla dimensione formativa dei saperi e delle discipline. Questo consente al percorso della studiosa una fruizione intelligente e operativa da parte degli organi collegiali delle scuole.

Fin dalle prime battute l'Autrice enfatizza in sommo grado la novità epistemologica della nozione di "risultati di apprendimento", che sposta la logica progettuale delle scuole dall'*input* dei programmi e delle discipline all'*output* dei risultati, con la conseguenza di rendere necessaria una progettazione "a ritroso", capace di configurare le attività di insegnamento a partire dai traguardi o standard.

L'idea forte è quella di "standard di risultato", quale dispositivo capace di rendere trasparenti e comunicabili i traguardi conseguiti dagli allievi. Ma ancora più significativa - e coraggiosa - è la dialettica che la Accorsi istituisce tra riferimenti europei e nazionali e contesti locali. La nozione di contesto qui risulta decisiva. L'autonomia delle scuole è chiamata ad esercitarsi in una vera e propria *istruttoria* da compiere sui riferimenti nazionali al fine di trovarne le articolazioni e le specificazioni più adatte ai contesti in cui operano le istituzioni scolastiche.

La logica del curriculum trova qui la sua più ampia valorizzazione. Un curriculum per competenze si costruisce a partire da risultati di apprendimento di carattere generale, che per diventare veri e propri standard di risultato devono però scendere sul concreto terreno dei contesti. La studiosa detta ai consigli di classe il percorso da compiere per transitare dall'istruttoria di carattere generale alla verifica di fattibilità e infine alla definizione e formulazione degli standard. In questo itinerario gli insegnanti sono invitati ad uno sguardo sistemico capace di coniugare generale e particolare, fino all'individuazione minuta delle singole attività che lo studente deve compiere perché possa essere ritenuto "in grado di...".

C'è un filo rosso che percorre il testo dell'Autrice e che rappresenta purtroppo il punto di maggiore criticità per una progettualità didattica ispirata alle competenze: il lavoro in *team*. La scuola italiana, soprattutto nella secondaria, è sempre apparsa in ritardo su questo terreno, circostanza che non sfugge alla Accorsi. Il proverbiale individualismo degli insegnanti rende molto complesso un itinerario costellato di intese da monitorare e valutare. Gli spunti della studiosa, dal punto di vista dei modelli organizzativi, appaiono molto puntuali perché assegnano agli organi collegiali della scuola alcune capacità di "presa in carico" che la realtà tuttavia mostra alquanto difficili da realizzare.

Insomma, le competenze hanno a che fare con la collegialità. Ed è uno spirito collegiale che deve animare le didattiche per competenze, puntualmente illustrate quali didattiche attive, finalizzate, esperienziali, sociali, emozionali, multimediali. A leggere la rassegna dei dispositivi didattici proposti dall'Autrice ci si rende conto della distanza siderale che separa i modelli trasmissivi

dell'insegnamento da modelli ricostruttivi in cui l'apprendere diventa significativo perché consente a ciò che si conosce di trasformarsi in *habitus* della mente. Tutta la migliore riflessione sulle competenze, peraltro documentata dai saggi di altri autori che intervallano il percorso concettuale della Accorsi, viene chiamata in causa per delineare un modello di insegnamento di alta pragmaticità. Il sapere della scuola si configura come "sapere per..." trainato dalla logica dei risultati di apprendimento.

Su questo terreno germoglia una riflessione sulla valutazione a forte impatto narrativo e formativo, coerente con un costrutto di competenza dinamico, che gli insegnanti sono chiamati ad intercettare secondo una *logica da portfolio*, in cui le evidenze si fanno plurali ed è dall'interpretazione della pluralità delle evidenze che prende corpo la valutazione delle competenze sottese a quelle evidenze. Un elemento importante e originale del processo valutativo è dato anche dalla pluralità dei valutatori, inclusi per primi gli studenti, chiamati ad una consapevolezza piena, metacognitiva, dei propri processi di apprendimento. Allo sviluppo delle competenze non sono interessati quindi soltanto gli insegnanti, ma anche le famiglie e quegli attori del territorio che dalle competenze fornite in ambito scolastico possono trarre in qualche modo giovamento. Diversi punti di vista e diversi soggetti dunque sono chiamati alla valutazione di competenza.

L'idea forte che sorregge la cultura valutativa sottesa ad un insegnamento per competenze è quella del compito di realtà. La scuola è tradizionalmente votata ad una valutazione autoreferenziale degli apprendimenti, secondo la quale il sapere appreso finisce per essere fine a se stesso. Un insegnamento per competenze invece deve aver di mira la possibilità di mobilitare le conoscenze apprese in vista di situazioni-problema, anche a forte valenza cooperativa, che mostrino agli allievi la finalizzazione di ciò che hanno imparato. Superfluo aggiungere che una didattica per situazioni-problema postula il superamento della separatezza tra le discipline di insegnamento e l'esplicitazione del contributo che ogni disciplina può portare allo sviluppo di competenze. È una vera rivoluzione copernicana. Dai risultati di apprendimento, che sono espressi in termini di competenze, gli insegnanti risalgono a ritroso a quelle attività in cui i saperi non vengono più riprodotti in funzione della valutazione (apprendimento per la valutazione), ma sono attesi ad una loro orchestrazione operativa che consenta agli studenti di accedere a nuovi apprendimenti. In tal senso la valutazione assume piena valenza formativa, di accompagnamento dei processi che conducono gli allievi alla messa in opera degli apprendimenti (valutazione per l'apprendimento).

Questa sorta di "colpo di coda" della didattica, tuttavia, deve fare i conti con la tradizionale concezione delle discipline che percorre le aule scolastiche nel nostro Paese. Una concezione che fa fatica a tradurre i contenuti in processi e che tende alla riproduzione meccanica di quanto viene imparato quando non acriticamente memorizzato. È evidente che la cultura della valutazione per competenze risente della cultura generale della scuola e delle discipline che a scuola vengono insegnate. La studiosa si dichiara convinta che a veicolare una cultura della valutazione per competenze possano contribuire anche le prove nazionali somministrate da Invalsi, ma è opportuno rilevare come nel nostro Paese vengano espresse anche da fonti autorevoli significative perplessità su questo terreno. Da qualcuno addirittura viene concepito il sospetto che proprio la somministrazione di prove "chiuse" possa paradossalmente risultare un ostacolo decisivo per lo sviluppo di una didattica per competenze. Il dibattito è aperto.

L'ultima parte dello studio della Accorsi affronta lo spinoso problema dei modelli organizzativi necessari alla scuola delle competenze, anche sulla base di dichiarazioni raccolte da molti docenti impegnati nella formazione in servizio a questo livello. La studiosa evidenzia tutte le valenze organizzative chiamate in causa dalla scuola delle competenze e non si fa scrupolo di osservare come la scuola italiana su molti aspetti segni il passo. Eppure la visione complessiva non è pessimistica. Sia pure a macchia di leopardo, le scuole tentano di utilizzare al meglio le proprie risorse per sfruttare in sommo grado gli spazi di autonomia e flessibilità che la normativa prevede, seppur a fronte di risorse molto limitate. La disamina di ciò che deve cambiare, in conclusione del volume, è molto puntuale, ed il filo rosso torna ad essere quello della collegialità dei docenti, che emerge anche dai pareri della maggior parte degli insegnanti intervistati.

Progettare, insegnare, valutare e certificare competenze richiede uno sforzo collettivo e coordinato non indifferente, ivi inclusa la *leadership* dirigenziale, che deve saper essere davvero il crocevia di tutte le istanze organizzative e relazionali della scuola. Forte enfasi viene riservata anche alla formazione in servizio, altro tasto dolente, che deve assumere un carattere altamente laboratoriale, capace di far entrare gli insegnanti nella logica esperienziale tipica della didattica per competenze.

A guardare tutto l'impianto concettuale proposto dalla Accorsi si resta sedotti dalla ricchezza di spunti, di prospettive, di possibilità operative. L'ipotesi che le competenze possano essere insegnate sembra trovare risposta positiva, ma bisogna pur ammettere che le condizioni culturali, professionali e organizzative perché la "palingenesi" si realizzi sembrano in questo momento ben lontane dal potersi realizzare. Chi opera nella scuola conosce bene la rigidità che caratterizza i comportamenti collettivi, nelle classi e fuori dalle classi. La scuola delle competenze non si può improvvisare. Occorre un grande progetto culturale capace di mettere in moto processi di trasformazione seria della cultura pedagogica che attraversa le nostre scuole. La costruzione di curricula verticali per competenze passa attraverso un serissimo lavoro di messa a fuoco dei saperi disciplinari e delle loro potenzialità formative. Solo disponendo di un *plafond* culturale e disciplinare condiviso i docenti dei consigli di classe possono attuare quelle forme di interdisciplinarietà e di trasversalità che sono la base per la costruzione di competenze culturali e di cittadinanza.

É vero, da qualcosa bisogna partire. In questo momento - e il lavoro della Accorsi lo dimostra - non deve mancare la "pulizia concettuale" necessaria a comprendere che la società della conoscenza, in cui davvero gli individui sono capaci di apprendere permanentemente, può essere costruita a partire dalla capacità degli studenti di utilizzare gli apprendimenti quali chiavi di lettura e di trasformazione del reale. Le sperimentazioni positive, di cui la studiosa si fa veicolo, sono preziose perché fanno da battistrada a tutti coloro che volessero intraprendere la strada dell'innovazione. Il sistema intero è chiamato tuttavia alla coerenza interna. Coerenza tra ordinamenti, indicazioni pedagogiche, rilevazioni esterne, formazione del personale, modelli organizzativi, profili professionali. La Accorsi ha fatto ben comprendere che rispondere alla sfida delle competenze-chiave e dei risultati di apprendimento non è questione di *lifting*, ma riguarda la capacità di tutto il sistema di istruzione e formazione di riconfigurarsi quale sistema davvero al servizio dello studente-cittadino.