

# *insegnare educare*

## *spirale*

### COMPETENZE PER LA VITA

Patrizia Selleri

È improduttivo  
ridurre l'apprendimento  
alle sole nozioni  
ciò che si educa è l'uomo  
e lo si educa allo sviluppo

**P**arlare, o meglio scrivere attualmente di processi di sviluppo, implica adottare una prospettiva meno legata a stadi o momenti definiti della crescita, come si può ricostruire nella più classica prospettiva piagetiana, per assumere invece una dimensione orientata a collocare i cambiamenti, individuali e relazionali, intesi come il risultato più evidente dello sviluppo nella prospettiva dell'arco di vita.

#### LA COMPETENZA

Il tema non è certamente nuovo. L'inquadramento generale del progetto PISA<sup>1</sup> contiene un riferimento esplicito

a non meglio specificate “*competenze per la vita*”, rispetto alle quali i ricercatori sono in grado di definire, in relazione a delimitati ambiti disciplinari, una serie di prove ritenute idonee a mettere in luce negli studenti quindi-cenni l'acquisizione di competenze cognitive e di *problem solving* ritenute indipendenti dai programmi scolastici delle nazioni partecipanti e quindi, implicitamente, indipendenti anche dall'attività didattica e dai contenuti proposti agli studenti. Recentemente abbiamo approfondito proprio il tema della nozione di *competenza* poiché si tratta di un termine molto utilizzato, ma che veicola significati alquanto diversi (Romagnoli, Selleri, 2011).

Ora, lasciando da parte la polisemia legata alla parola *competenza*, l'uso che del medesimo termine viene fatto nell'ambito di approcci teorici diversi e l'abuso che i mass-media compiono quando usano i risultati delle indagini PISA per rinfocolare argomenti che sottostanno al confronto tra regioni e zone della penisola italiana, resta comunque il suggerimento, anche questo implicito, di ripensare gli obiettivi del lavoro scolastico con gli alunni. È possibile ripensare all'educazione delle nuove generazioni ponendo meno attenzione ai contenuti per assegnare una maggiore rilevanza ai processi di sviluppo? E ancora, in quale rapporto dinamico si pongono educazione e sviluppo, mediati dall'insegnamento?

#### L'EDUCAZIONE

Partiamo dall'idea di educazione che inevitabilmente contiene una o più immagini dell'individuo adulto come risultato dell'attività svolta negli anni della scuola; immediatamente tutto il tema della costruzione di un rapporto di fiducia con le famiglie degli alunni appare nella sua fondamentale importanza perché gran parte del percorso educativo viene realizzato fuori dalle scuole. Esempio illuminante della necessità di un rapporto stretto fra scuola e famiglia è dato dal percorso di interiorizzazione di regole e norme sociali. Si potrebbe pensare: ecco un esempio di sviluppo della socializzazione, ma siamo invece di fronte allo sviluppo di strumenti cognitivi fondamentali per costruire le capacità di ragionamento (Carugati, Selleri, 2011).

Come funziona una regola? Generalmente consentendo e contemporaneamente vietando uno o più comportamenti, quindi dire “*Se non fai i compiti non vai a giocare*” significa, sul piano della logica, affermare che una possibilità deriva dal soddisfare la prima condizione; si costruisce così, caso dopo caso, argomento dopo argomento, quel pensiero condizionale del tipo “*se...allora*” che nella vita siamo costretti a utilizzare ogni volta in cui, per esempio, per prendere una decisione elaboriamo mentalmente un bilancio in termini di costi e benefici. L’attenzione alle regole, a casa come a scuola, intese non solo nei termini di educazione e rispetto verso gli altri, ma soprattutto come strumento di riflessione che da *pensiero esteriorizzato*, costruito nella relazione con un adulto, si trasforma in strumento di *pensiero interiorizzato*, rappresenta, dal nostro punto di vista, un modo di educare allo sviluppo poiché è la ricchezza degli strumenti cognitivi a disposizione di ogni adulto che allarga, o riduce, le possibilità di elaborare informazioni e produrre comportamenti auto-regolati e riflessivi.

#### UN PROCESSO COSTANTE DI RIFLESSIONE

Torniamo invece, per un attimo, al programma internazionale PISA e concentriamoci sulle prove utilizzate. Poiché, come abbiamo detto, si tratta di raccogliere e misurare le competenze *per la vita* possedute dalla popolazione dei quindicenni, le indagini si sono concentrate su ambiti disciplinari importanti, come le scienze e la lettura che però, a un’occhiata distratta, potrebbero chiamare in causa direttamente le materie scolastiche corrispondenti. Si tratta di un passaggio importante, che si chiarisce solo ragionando sulla nozione di *competenza* così come viene utilizzata nello specifico ambito del progetto PISA e che, per dirla rapidamente, contiene aspetti come la sicurezza sulle proprie conoscenze, l’utilizzo di strategie di soluzione di problemi apprese a scuola e di strategie di *problem solving* apprese nei contesti informali, oltre ad una buona dose di intuito perché in alcuni casi non si tratta di fornire una risposta esatta a una domanda, ma di scegliere tra le opzioni di risposta quella o quelle che meglio rispondono al quesito posto.

Questa immagine di competenza, depurata da qualsiasi utilizzo come strumento per creare differenze sociali, ci suggerisce l’idea che l’educazione debba certamente avere le proprie fondamenta nelle conoscenze disciplinari, che restano però relegate nelle parti basse della costruzione, mentre l’edificio può svilupparsi anche per centinaia di piani, e in forme eleganti, solo se l’individuo è guidato a costruire un processo costante di riflessione, di critica e di re-invenzione a partire da una base di dati offerta dalle discipline scolastiche.

In psicologia, si parla di approccio socio-costruttivista per indicare gran parte di questi processi cognitivi (Carugati, Selleri 2005). Pensiamo alla nozione di con-

flitto socio-cognitivo: in una situazione sperimentale, a due soggetti di 5 anni viene chiesto di risolvere una prova di ricostruzione spaziale, mettendosi d’accordo per trovare una soluzione comune. Si tratta di soggetti che in una prova precedente, di analoga difficoltà ma svolta individualmente, non erano riusciti a risolvere il compito; possiamo quindi considerarli entrambi sullo stesso piano, se facciamo riferimento alle loro conoscenze e competenze del momento.

Il comportamento delle coppie di soggetti è vario: ci sono bambini che quasi giungono a litigare per avere l’ultima parola sulla soluzione, altri concludono rapidissimamente perché uno dei partner mostra una completa acquiescenza nei confronti dell’altro; ci sono coppie che discutono argomentando il reciproco punto di vista, che spostano le case del villaggio da ricostruire cercando di spiegare al partner le ragioni, i perché di una nuova disposizione. È facile immaginare che in un successivo post-test, svolto individualmente, siano i bambini che hanno partecipato all’esercizio dell’argomentazione, dell’illustrazione dei punti di vista a mostrare un maggior progresso e la risoluzione corretta della prova. Ma di nuovo attenzione: non possedevano tutti le medesime conoscenze sul tema? E allora, dove e come si sono costruite nuove competenze? Infatti “*saper argomentare il proprio punto di vista*” è una competenza specifica, non solo una capacità o una abilità da raggiungere come obiettivo didattico; per argomentare occorre avere chiara la propria posizione (ciò che devo sapere, ciò che voglio ottenere), ma anche altrettanto chiara la posizione dell’altro (ciò che immagino sappia, ciò che immagino voglia ottenere). L’esercizio dell’argomentazione è, infatti, una delle attività più strettamente socio-cognitive, poiché implica la presenza, anche virtuale, di un’altra persona: a tutti noi sarà certamente capitato di prepararci per un incontro importante anticipando le possibili domande dell’interlocutore e costruendo risposte adeguate, deduzioni e controdeduzioni: abbiamo esercitato una sorta di pensiero esteriorizzato perché collocato in uno spazio di interazione effettiva, anticipando la presenza di un partner. Tornando ai nostri soggetti sperimentali di soli 5 anni, il progresso viene presumibilmente prodotto non dalle loro conoscenze sul tema, ma dalle loro competenze conversazionali che non sono oggetto di insegnamenti specifici, e comunque non nella scuola materna, ma sono invece costruite socialmente nelle situazioni di interazione verbale con insegnanti, compagni, amici, genitori e parenti. In questo senso educare allo sviluppo comporta la necessità di ripensare al rapporto tra contenuti disciplinari e processi cognitivi di sviluppo e di apprendimento: quanto spazio (e tempo) dedicare all’acquisizione di conoscenze e quanto spazio (e di nuovo quanto tempo) dedicare alla realizzazione di situazioni nelle quali gli alunni siano indotti a utilizzare strumenti cognitivi? Inoltre, la prospettiva socio-costruttivista ci dice che il percorso di sviluppo non è mai lineare, ma



segue sempre un *andamento a spirale*, ragion per cui mentre le conoscenze sono statiche, in accumulo, le competenze sono dinamiche, in costante cambiamento, pronte per essere modificate e arricchite dalle esperienze precedenti.

## UN PRIMO GRADINO

Ora, con passo da gigante, passando dalla scuola materna al termine della scuola superiore, cerchiamo di mettere a fuoco un altro elemento che ci spinge a ripensare il modello educativo offerto agli studenti.

Al termine della scuola superiore si pone la decisione importante di continuare o meno verso l'università che accoglie queste coorti di giovani articolando l'offerta formativa attorno ad alcuni indicatori che fanno parte di accordi internazionali, conosciuti come *Bologna Process*<sup>2</sup>. Scopo di questi descrittori è quello di definire le competenze che deve possedere chi acquisisce, in questo caso, una laurea triennale di primo livello:

- conoscenze e comprensione;
- capacità di applicare le conoscenze e la comprensione;
- espressione di giudizi;
- abilità nella comunicazione;
- capacità di studio.

## EDUCARE ALLO SVILUPPO

Cosa ci dicono questi indicatori, frutto dell'accordo tra sistemi universitari diversi? Nuovamente che l'acquisizione di conoscenze è solo il primo gradino per la costruzione di una professione, che ben più importanti sono i processi di sviluppo delle competenze: applicare in modi e ambiti diversi ciò che si è appreso, valutare anche il proprio lavoro in modo critico, sviluppare una competenza comunicativa capace di realizzare una costante sintonizzazione con gli interlocutori, costruire un metodo di studio efficace.

È il caso di soffermarsi un attimo su quest'ultima competenza: saper studiare significa aver raggiunto una piena consapevolezza dei propri strumenti cognitivi (memoria, ragionamento, *problem solving*) soprattutto in relazione agli obiettivi che la situazione, o il sistema, richiede espressamente e quindi identifica come rilevanti. Spingere gli studenti a studiare per un voto, per una promozione, per superare un esame (è questo che accade quando si parla di valutazione sommativa) implica non *educare allo sviluppo*, perché i tempi dello sviluppo sono solo indicativamente prevedibili e, mentre cresce l'età dei soggetti, crescono anche le differenze tra soggetto e soggetto, appunto perché ciò che insegnanti e genitori hanno di fronte è il progetto educativo che farà di quello studente un adulto competente e responsabile.

Non esistono indicazioni pratiche per educare allo sviluppo le nuove generazioni, ma solo ipotesi di lavoro che possono scaturire unicamente dalle riflessioni degli adulti; ci sono i programmi, le indicazioni ministeriali, gli orari e tutto un insieme indefinito di attività quotidiane che distraggono energie dal perseguire gli obiettivi fondamentali di ogni azione educativa: l'acquisizione del Sapere e l'acquisizione di strumenti cognitivi in grado di mantenere i livelli di conoscenza raggiunti e di aumentarli nel corso della vita.

In altre parole, educare allo sviluppo è saper educare ai cambiamenti.

### Bibliografia

- F. Carugati, P. Selleri, "Logica, ragionamento, regole", in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 2001.  
F. Carugati, P. Selleri, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2005.  
S. Romagnoli, P. Selleri, *La competenza in cerca d'autore*, RicercaAzione, 2011.

### Note

- <sup>1</sup> [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012\\_it\\_01](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_01)  
PISA  
<sup>2</sup> [http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=5752](http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5752)

Patrizia Selleri - Docente di Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione presso l'*Alma Mater Studiorum* Università di Bologna.