

# Competenze olistiche e disciplinari

## Holistic and disciplinary skills

Riccardo Mancini

Università eCampus

riccardo.mancini@unicampus.it

### ABSTRACT

The theme of competence arises on the ridge of educational research, and in particular within the controversy which sees as subjects of the speech, the integral/ongoing training and the relationship between theory and practice.

From this basic idea rises a school which is opened to new individual and social needs, capable not only of knowing how to convey information, but also to give a metacognitive mindset based on the "pestalozziane" capabilities of the human being.

Hence the constant need of education, which can be expressed through teaching skills, and through the abilities to educate a person.

The problem that emerges is clear and fascinating at the same time, since perpetually exposed to the cultural variables in constant turmoil. An absolute value the person, on whom it is right to invest and edify every collective development and on which we will have to capitalize on our becoming.

So, if on one hand, the skill draws a legitimacy to pedagogic knowledge, on the other hand there is the dilemma on which, how much and how, it will be possible to learn skills, knowledge and competences, that make possible the accomplishment according to the indications of Ralph Waldo Emerson: "Be yourself!"

Il tema della competenza si pone sul crinale della ricerca educativa, ed in particolare all'interno della querelle che vede nella formazione integrale/continua e nel rapporto tra teoria e prassi gli estremi del discorso.

Proprio da questa idea di fondo nasce una "scuola aperta" alle nuove esigenze individuali e sociali, capace non solo di saper trasmettere informazioni, quanto una mentalità metacognitiva fondata sulle pestalozziane potenzialità dell'essere umano.

Di qui il costante bisogno di educazione, che si esplica attraverso competenze per insegnare, così come di abilità per educare in modo paidetico la persona.

Il problema che emerge è nitido ed in un certo senso affascinante, in quanto perennemente esposto alle variabili culturali in continuo fermento. Un valore assoluto, quello della persona, su cui è doveroso investire ed edificare ogni sviluppo collettivo e sui cui saremo costretti a capitalizzare il nostro divenire.

Così se da un lato la competenza richiama una legittimazione al sapere pedagogico, dall'altro si pone il dilemma di quali, quante e come far apprendere abilità, conoscenze, competenze in grado di agevolare il compiersi umano secondo le indicazioni che ha lasciato Ralph Waldo Emerson: diventa chi sei!

### KEYWORDS

Education, Holism, Pedagogy, Training, Skills.

Educazione, Olistimo, Pedagogia, Formazione, Competenze.

## 1. Principi teorici dell'educazione: Tra competenze olistiche e disciplinari

Spesso il riconoscimento della realtà fenomenica si scontra con una visione sistemica ed esperienziale appartenente al soggetto in apprendimento, tale da creare profonde lacerazioni scientifiche.

L'educazione, infatti, è considerabile alla spenceriana memoria come "fatto", e quindi soggetto alle leggi universali che vigilano sugli eventi secondo la logica causa-effetto.

Proprio questa prospettiva apre le porte a nuove considerazioni che non possono essere tralasciate, soprattutto oggi che l'epistemologia pedagogica è orientata verso la convalida di competenze disciplinari e trasversali per rendere ogni persona "cittadino del proprio tempo".

Nelle letterature appartenente al filosofo Johnson (1999), è possibile evidenziare l'assoluta necessità di una nuova visione scientifica del mondo, la quale ratifica le differenziazioni e le singolarità rintracciabili nella difformità individuale appartenente all'essere umano, per comprenderle in una visione integrale.

Questa oscillazione tra diversificazione/polimorfia ed unità autorizza ad una ricerca di significato il più completa possibile, che, a sua volta, verrà tradotta in una accezione unica e condivisa per mezzo di determinate competenze.

Se, infatti, non avvenisse questo ultimo passaggio avremmo soltanto un'infinita quantità di prospettive, ognuna, a modo suo, egualmente condivisa e condivisibile, così come una comunicazione fittizia, dato che tutte possono essere veritiere.

Posti davanti ad una apologia dell'educazione, come amava definirla il Gatty (2010), occorre fare un passo successivo, diremmo in questo caso olistico, capace di cogliere la sensibilità specifica per donare una visione generale e di insieme; l'analisi costruisce e la sintesi crea, sussurrava Gino Capponi (1958).

Per compiere tale operazione è facile gioco dimostrare che non sarà più sufficiente l'intervento della sola ragione o della logica capaci di compiere analisi sempre più puntuali e pertinenti, ma dovrà essere richiamato tutto ciò che è sintetizzabile nelle più alte potenzialità umane.

In questo senso il logos aristotelico si convaliderà non più come ragione e logica, piuttosto come "abbraccio" delle varie prospettive in un'unica sintesi. Un discorso pedagogico integrale in grado di far correre assieme più prospettive per raggiungere un determinato scopo.

Non a caso le categorie moderne, così come le competenze, sono decostruttiviste, in quanto rappresentano il mondo per mezzo di una moltitudine disordinata di traduzioni, acutizzando e facendo riaffiorare i dualismi e le antinomie.

In buona sostanza si tratta di superare le influenze individuali e dicotomiche entrando in una visione partecipativa, omogenea, connettiva e naturale, certamente non riduzionistica o meccanicistica; forse è questa la caratteristica dominante del post moderno, proprio l'insistenza a voler parcellizzare, tassonomizzare e segmentare la realtà umana. Il risultato di una simile impostazione è sia uno studio/ricerca sterile e freddo, diremmo asettico, ed una inevitabile perdita d'identità ed energie emozionali, così come la percezione di una scuola che non invita lo studente ad impegnarsi in quanto luogo privo di stimoli e interazioni.

Pur nella consapevolezza che tale processo sia insito nell'uomo al fine di facilitare paradossalmente la conoscenza, non può essere posto come unica via di sviluppo educativo. Se il sapere quantitativo spesso è di natura specifica, lo stesso non si può dire delle sue traduzioni soggettive ed olistiche; soltanto così quegli stessi saperi specifici divengono funzionali alla vita e all'evoluzione, in quanto attivano il transfert cognitivo ed il senso di connessione.

Questo paradigma purtroppo è denigrato all'interno delle agenzie formative, in nome di una visione fordista dell'istruzione che ostacola molte forme di tras-

form-azione. La trasformazione è una capacità presente nell'uomo che gli consente di modificarsi per prendere la forma attraverso l'azione. Il concetto di "forma" espresso da Köhler (2008) si associa bene al nostro esame. Infatti, la forma non è solo un insieme di elementi presi nella loro condizione statica, ma è una prospettiva unitaria, totalizzante ed in modalità *panta rei*: il tutto è più che la somma delle parti.

Sono questi i motivi che spingono a parlare dell'urgenza di una "scuola con un'anima", un luogo "aperto e per tutti" in cui vengono riconosciute le caratteristiche imprescindibili della persona ed il suo diritto ad educarsi ed apprendere competenze in modo permanente.

Per realizzare al meglio tali principi divengono fondamentali alcuni elementi, che Rafael Yous Ramos (1999) sintetizza in cinque indicazioni, e che oggi possono essere tranquillamente tradotte come cinque competenze che ogni insegnante deve possedere:

- Riconoscere l'importanza del linguaggio non verbale. In una prospettiva olistica il linguaggio non verbale rappresenta un canale comunicativo senza pari, addirittura superiore rispetto a quello verbale. I gesti, il modo di porsi, le espressioni del volto, etc. Da parte del docente/discente possono essere un ostacolo al contatto e alla connessione, così come un viatico nell'istaurare una relazione autenticamente vera, diremmo educativa;
- Sviluppare un ambiente accogliente. Prestare attenzione al contesto entro cui si opera rappresenta un elemento fondamentale. Trovare spazi, oggi anche virtuali, ben curati, ospitali e confortevoli è il primo sintomo di benessere educativo;
- Raccontare storie. Chi non ricorda il film *l'attimo fuggente* nel momento in cui il professore porta i suoi studenti nella stanza delle fotografie e cerca di farli entrare in contiguità con chi li ha preceduti? Ogni ambiente ha una storia da raccontare e aneddoti, metafore o narrazioni da tramandare;
- Promuovere celebrazioni e riti. Il senso di appartenenza che dovrebbe prendere i natali nei racconti precedentemente descritti, può assumere una rilevanza maggiore nel momento in cui oltre che richiamare in modo passivo la storia, favorisce l'organizzazione di ricorrenze, feste, commemorazioni, cerimonie etc.. Queste riescono nel difficile compito di instaurare una connessione emozionale con ogni soggetto, in quanto si sente parte attiva di un *continuum* storico.

Da quanto espresso deriva la certezza di costruire un sistema che sia in grado non solo di creare connessioni tra i vari ambiti della ricerca, ma anche di un

incontro totalizzante che stabilirebbe, cioè, passerelle, ponti, o traghetti, in attesa di meglio, fra le discipline. Questo movimento è fatto di riflessioni larghe o profonde per favorire scambi tra le discipline che non si limitino soltanto ad un educato riconoscimento reciproco. Stranamente, questi scambi non sono nati all'interno di ogni disciplina e dei suoi contenuti, ma dalla riflessione su di essa, e su di essi, e dall'apertura su contatti con gli altri. (Pocztar, 1993, p. 45).

L'educazione è un sistema complesso. L'analisi degli elementi educativi, seppur di fondamentale importanza soprattutto nello sviluppo di una prassi idonea ed efficace, deve sfociare in una sintesi orchestratrice, tale da promuovere competenze efficaci al raggiungimento degli obiettivi formativi, professionali e di vita.

Occorre, quanto meno un equilibrio di senso tra le parti per generare un'armoniosa intesa e formulare azioni consone alla maturazione del potenziale edu-

cativo individuale, e non incorrere in quello che Finkielkraut dichiara come la “sconfitta del pensiero” (Finkielkraut, 1989).

Di qui l’esigenza di un superamento del pensiero frammentato e cristallizzato ad uno che tenga in considerazione sia la volontà umana di tassonomizzare per apprendere, sia un pensiero olistico: pensare non è semplicemente riunire informazioni su un determinato argomento o assemblare esperienze e problemi, ma creare nuove strade, schemi mentali e competenze. Il “ridurre” di hegeliana memoria, non significa un diminuire, piuttosto un ampliamento conoscitivo appreso da una riduzione di informazioni maggiormente gestibili.

Purtroppo, però siamo sempre più costretti ad associare il nostro pensiero a quello espresso da L. von Bertalanffy (1969), padre della teoria generale dei sistemi, il quale dichiara la sempre più frequente mancanza di un orizzonte comune dei vari settori del sapere: «riunendo le parti trattate dalle diverse scienze non si ritrova un tutto omogeneo», dichiara Jerry Poczta (Poczta, 1993, p. 56), così come riunendo le competenze previste nei vari curriculum scolastici è difficile scorgere un’omogeneità d’insieme: questa mancanza di unitarietà sistemica genera un indebolimento delle stesse competenze.

## 2. La progettualità delle competenze

Se la speculazione teorica riesce ad apporre un quadro d’insieme soddisfacente, aperto alla prospettiva integrale di stampo mariteniano, il momento progettuale/pratico è senza dubbio il più delicato in ogni attività, e questo richiede una valorizzazione del concetto di competenza.

In particolare, ricorda la De Angelis:

la progettualità rappresenta la competenza che, nel tempo, ha caratterizzato la sua presa di coscienza professionale e ha permesso il passaggio da un panorama di fragilità e casualità dell’intervento educativo ad un graduale e sempre maggiore consolidamento della professione, che si connota di caratteristiche proprie e, al tempo stesso, si apre con responsabilità e coscienza, ad una ricca stagione di ricerca, formazione e sperimentazione. (De Angelis, 2003, p. 155).

Il monito offerto dalla De Angelis pone nella condizione di legittimare un processo educativo non affidato all’occasionalità. Soprattutto oggi in cui la categoria complessità sembra investire ogni campo occorre “saper fare e fare bene”, al fine di poter dare un orizzonte di senso e guadagnare la condizione di libertà, padronanza ed autonomia.

La scuola così diviene “centro attivo di promozione culturale per la comunità, in quanto in essa si fa”, dichiara Lombardo Radice (1951) rimarcando la sua sfaccettatura pragmatista.

Il fare, quindi, diviene il mezzo collaborativo per eccellenza e competenza da acquisire per tutto il corso della propria esistenza. Competenze che ogni buon insegnante deve possedere e dalle quali discende una buona prassi/teoria didattico-pedagogica.

Tale riflessione richiama, comunque, degli elementi dell’insegnamento/apprendimento ben definiti, che Le Boterf (1977) sintetizza in questi termini:

- La competenza non è tanto il sapere o il saper fare qualcosa, piuttosto una sapiente sinergia ed orchestrazione di queste;
- La competenza è situazionale, cioè viene ad essere richiamata in determinati contesti e momenti;

- La competenza è uno “schema di pensiero”, il quale prende i natali dalla realizzazione di un compito o dalla risoluzione di un problema;
- La competenza può essere trasversale ed abbracciare diverse situazioni.

In uno scenario simile si pongono i lavori espressi dal Perrenoud, il quale, nel suo invito al viaggio nel mondo dell’insegnate, evidenzia delle competenze indispensabili per decifrare il “movimento della professione”.

Se la competenza è la «capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazione» (Perrenoud, 2010, p. 14), deve anche essere osservato che ogni processo educativo stimola più competenze in contemporanea, in modo tale che ognuna di esse non possa essere presa se non nella relazione con le altre.

In maniera più specifica Perrenoud reclama la necessità di acquisire determinate competenze. Il noto sociologo dell’Università di Ginevra, evidenzia una serie di competenze per un mestiere, quello dell’insegnate, in continua trasformazione:

- Padroneggiare i contenuti di un sapere e la sua trasposizione in obiettivi: non limitarsi al semplice memorizzare, ma saper utilizzare la conoscenza per raggiungere gli scopi educativi prefissati;
- Operare a partire dalle rappresentazioni degli alunni: spesso l’insegnamento si scontra con i concetti che ogni alunno si forma dopo o prima un percorso educativo (pregiudizi/fissazioni) e da questi è difficile allontanarsi;
- Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all’apprendimento: imparare non è un semplice atto di memorizzazione, ma è una riorganizzazione permanente del proprio sistema di comprensione che di volta in volta si modifica ed adatta in base a nuove informazioni e schemi. In questo modo ogni ostacolo rappresenta una sfida di rimozione e rimodulizzazione, e per questo soggetta ad errori;
- Creare e progettare dispositivi, strumenti e sequenze didattiche per non generare confusioni o perdite di tempo: l’insegnamento non si dà per caso, ma avviene secondo una struttura definita a priori;
- Impegnare gli alunni in dinamismi di ricerca e disegni di conoscenza: la motivazione, il rapporto che ogni soggetto in apprendimento ha con il sapere ed il lavoro svolto appaiono essere elementi su cui erigere ogni percorso apprenditivo. Così ogni insegnante dovrà padroneggiare e avere la competenza di saper stimolare ogni alunno nell’apprendimento, secondo una partecipazione attiva, sentita e volontaria.
- 
- Ogni insegnante, così, dovrà possedere delle competenze in modo tale da poter gestire e ponderare ogni percorso pedagogico-didattico. In questo senso si legittimano ulteriori competenze chiave per la professione, oggi più che mai sollecitate dall’avvento delle nuove tecnologie:

Ideare e armonizzare situazioni-problema adeguati al livello e alle condizioni degli alunni e dei contesti entro cui opera, sia in termini di differenziazione apprenditiva, sia nell’ottimizzazione degli step da dover affrontare nei singoli casi;

Conquistare una visione olistica delle finalità dell’insegnamento: molti insegnanti non dispongono, infatti, di una visione di insieme dell’intero cammino che ogni studente affronta, perdendo così la possibilità di padroneggiare l’intero processo formativo;

Connettere teorie e pratiche di apprendimento: la scelta degli stili (apprendimento/insegnamento), degli strumenti e dei metodi da adottare deve essere guidata da una teoria di riferimento che guidi ogni percorso d’insegnamento. In

questo senso la competenza teoretica e prassica deve essere posseduta da ogni professionalità docente.

Valutare in senso formativo e non classificatorio: lo spirito della vera valutazione è quella di fare un bilancio della situazione, che paradossalmente un'osservazione continua dovrebbe aver già fatto intuire. La valutazione è pur sempre, come ha espresso il bruner, una "forma di intelligenza pedagogica", e non un atto selettivo. Si valuta per educare e non per dividere. La flessibilità dei contenuti è data dalla relazione delle fasi di sviluppo dell'apprendimento che partono dall'acquisizione di informazioni in modo passivo, fino a giungere alla coscienza e, quindi, all'elaborazione creativa di tali informazioni. In maniera sintetica, può essere definito il modello delle 4c: conoscenza, quale patrimonio soggettivo di informazioni, comprensione, identificata nel momento soggettivo della conoscenza, comunicazione, quale istanza dialogica e coscienza, descritta da john searls come stato di "sensibilità e consapevolezza" (Searle, 1998, p. 98).

Fissare momenti di valutazione formativa e prendere decisioni in prospettiva: all'interno di ogni percorso formativo arrivano dei momenti in cui dover prendere delle decisioni, in particolare se procedere, fermarsi o tornare indietro. La competenza di traiettoria appare sempre più di fondamentale importanza;

Prescrivere fasi d'apprendimento: gestire i percorsi di apprendimento a lungo periodo, comporta la presa in carico di una prospettiva ben più articolata e difficile, tale da richiedere capacità progettuali e programmatiche predittive.

Non a caso, affinché ogni alunno progredisca verso il conseguimento delle competenze prefissate è

utile porlo spesso in situazione d'apprendimento ottimale per lui. Non basta che questo abbia senso, lo riguardi e lo metta in movimento. Deve soprattutto sollecitarlo nella sua zona di sviluppo prossimo. Per questo occorre differenziare e diversificare le attività d'insegnamento. Differenziare significa rompere con la pedagogia frontale – la stessa lezione, gli stessi esercizi per tutti –, significa soprattutto porre in essere una organizzazione del lavoro e dispositivi didattici che mettono regolarmente ciascuno in una situazione ottimale, innanzitutto quelli che devono imparare di più. (Perrenoud, 2010, p. 63).

È facile gioco dimostrare che il concetto di competenza e la sua relazione con i vari contesti scolastici di ogni ordine e grado, chiama in causa modelli di insegnamento in cui l'elemento cardine diviene la partecipazione attiva del discente e la presa in carico di una prospettiva pedagogica olistica.

Il focus di ogni progettazione sarà quello di facilitare il percorso didattico, per favorire, insomma, un apprendimento non solo contenutistico, ma anche critico, divergente e speculativo.

Questa idea nasce soprattutto dalla fine dell'enciclopedismo, cioè l'anacronistica azione didattiche che aveva come fine ultimo quello di caricare di informazioni il soggetto fino all'esaurimento della memoria.

Non è più necessaria una scuola ed un soggetto pieni di "bit", piuttosto è sempre più urgente costruire una scuola che accolga e faccia propria l'idea di far apprendere "cose che valgano la pena di essere apprese".

Insomma è sempre più richiesta una paideia istituzionale capace di preparare soggetti non tanto da una prospettiva epistemologica (oggi le tecnologie memorizzano meglio del cervello), ma ermeneutica, cioè la capacità di ragionamento e di connessionismo.

Ecco, allora, che il concetto di competenza si sposta dalla memorizzazione e ripetizione di informazioni, ad una loro trasversalità conoscitiva, dove non possiede più valore quanto si conosce, ma il come è possibile riconoscere e comprendere, in una sorta di *continuum* formativo.

### 3. Competenze di vita e per l'apprendimento

Il possesso di determinate competenze e l'acquisizione di una mentalità aperta e flessibile, potremmo dire metacognitiva, divengono elementi essenziali ed indispensabili al fine di evitare quello che Benvenuto (2011) esprime come processo di "bignamizzazione" dei contenuti.

La competenza è il mattone su cui elevare ogni edificio professionale ed educativo, tale da assicurare caratteri identitari all'educazione che secondo Connock (1991) sono l'abilità nel transfert, la pianificazione di lavoro, la capacità di gestione, l'organizzazione e l'innovazione.

Precedentemente alla prospettiva offerta dal Connock, Boyatzis (1982) evidenzia cinque competenze che ogni insegnante dovrebbe padroneggiare con sapiente maestria:

- **Motivazionali**, offrire il senso per raggiungere un determinato obiettivo;
- **Caratteriali**, la reazione ai problemi, la resilienza, l'autostima, la resistenza allo stress, la vision, la leadership, etc;
- **Di visione**, intesa come insieme valoriale, etico, morale, culturale, normativo, etc. «la verità dell'educazione deve coniugare la razionalità dell'esperienza e l'esperienza del valore» (margiotta, 1998).
- **Di conoscenza**, che interessa la quantità di informazioni possedute;
- **Cognitiva**, come la creatività, l'intelligenza, il ragionamento, etc.

Da un punto di vista strettamente progettuale, deve comunque essere osservato che le competenze espresse da Boyatzis e da Connock non possono essere concepite come le uniche che si tengono in considerazione nel determinare percorsi di maturazione soggettiva o di acquisizione di abilità.

Indipendentemente da quale tassonomia si ritenga valida non basta, infatti, che si posseggano determinate *skills* disciplinari per raggiungere le più alte vette dell'educazione della persona, ma devono anche essere prese in carico anche la motivazione, l'empatia, l'atteggiamento propositivo, l'efficacia, etc.

Soltanto con la simbiosi tra competenze generali e competenze particolari è possibile stabilire un percorso apprenditivo che risulti adeguato alle esigenze contestuali e individuali.

Al fine di garantire un'equità di legittimazione ed una autodeterminazione metacognitiva, la ricerca pedagogica deve porsi a "cavalcioni" tra la prospettiva filosofico/metafisica, che richiama la necessità di una competenza di tipo soggettivo, e quella scientifico tassonomica, quale determinazione universale della stessa competenza.

Ciò che appare evidente è che le competenze offrono la sponda per rimarcare l'importanza di una formazione continua ed integrale, capace di dare risposte pertinenti generate dal continuo modificarsi dei vari contesti educativi, lavorativi e culturali.

Di certo la nuova realtà formativa/lavorativa che avanza reclama competenze sempre più specifiche e settoriali, che possono essere acquisite solo attraverso un apprendimento permanente.

Un progetto tanto ambizioso «presuppone un profondo impegno ed una preparazione interdisciplinare al fine di:

- Fornire conoscenze tecniche e specialistiche adeguate alle innovazioni in corso;
- Fornire conoscenze polivalenti, educare al cambiamento, motivare all'educazione permanente» (Paduan, 200, p. 67).

Il gap che si crea tra la richiesta professionalizzante appartenente al mondo del lavoro e la flessibilità avanzata dalle politiche governative, può esser colmata solo attraverso la “connessione educativa” tra competenze specifiche e trasversali.

In questi termini l'impostazione personalista/connessionista, appartenente al concetto di competenza, risulta non solo un'attività svolta o che il soggetto può svolgere, ma anche modello predittivo delle potenzialità inesprese; la persona viene presa in carico nel suo permanente educarsi ed evolversi.

#### 4. Formazione continua, metodologica e competenze emozionali

La competenza richiede un apprendimento duraturo ed un utilizzo costante per non dissolversi e trasformarsi in una sapere puramente fattuale. Il suo incessante impiego consente di intervenire nelle ipotetiche lacune che un percorso esperienziale o formativo può lasciare dietro di sé, o anche in maniera predittiva.

Proprio da questo la progettazione delle competenze trae la sua vera ragione d'essere, cioè il saper agevolare interventi mirati al potenziamento delle facoltà umane in ordine culturale, sociale e di formazione.

La *longlife education* risiede in questa logica, originando continue spinte motivazionali e di maturazione delle attitudini e delle eccellenze.

Al di sotto e al di là di tali competenze sta però una capacità di pensare il nuovo e l'imprevisto, insomma di decentrarsi per rendersi autonomo e creativo.

Di qui un'idea di competenza che travalica la conoscenza, perché orientata su livelli che partono dal semplice saper svolgere compiti in contesti noti, passano per il risolvere problemi complessi in condizioni note, e si concludono nella “padronanza” in nuove situazioni.

La competenza non è, quindi, un insieme di conoscenze poste in maniera ordinata, piuttosto un/a metodo/pratica che tende a sviluppare l'uomo a partire dalla percezione di se stesso.

L'articolata e sempre più specifica istanza da parte del mondo del lavoro di competenze settoriali, non solo richiede una tipicità conoscitiva, ma anche caratteri personali altrettanto particolari, soprattutto oggi che stiamo assistendo ad una “dematerializzazione” del lavoro.

La *longlife education* trae nuovo vigore, ripresentandosi come “prospettiva e metodo” (Mencarelli, 1978), soprattutto in un periodo in cui è sempre più forte il senso di disorientamento e di richiesta di educazione.

Di qui la presa in carico della prospettiva espressa dal Delannoy (1997), il quale rimarca la necessità di incentivare “il desiderio di sapere e la decisione di imparare” (p. 157), per mezzo di un'azione che diviene autoreferenziale in quanto scelta consapevole effettuata liberamente e con motivazioni intrinseche.

Con la stessa enfasi però, dobbiamo constatare che non vi è rilevanza ed importanza nell'assegnazione di un ruolo centrale di tali elementi all'interno dei vari curricula scolastici.

Secondo Luana Collacchioni (2012), l'insegnante, durante la sua opera realizzativa,

ha il compito istituzionale ed il dovere deontologico di attuare processi formativi che devono rimanere aperti al possibile, che siano in rapporto progettuale-costruttivo con la realtà, pur seguendo le programmazioni stabilite, concordate e previste a livello normativo. Dare spazio alle emozioni nella scuola non significa soltanto proporre progetti, laboratori e percorsi sulle singole emozioni e quindi lavorare sulla rabbia, sulla paura, sulla gioia, ecc. o proporre progetti sull'alfabetizzazione emozionale, ma significa riconoscere il potenziale di conoscenza delle emozioni e, a livello professiona-



le, per l'insegnante, significa assumere una modalità empatica, emozionalmente capace di accogliere la dimensione personale e soggettiva degli alunni, di porre attenzione ai disagi, anche quelli meno evidenti, di creare dialogo e soprattutto di motivare all'apprendimento tutti ed ognuno rispettando le singole personalità (Collacchini, 2012, p. 88).

La scuola ha l'obbligo istituzionale di abbracciare, nel senso aristotelico, ogni più piccola peculiarità del soggetto in apprendimento. Per fare ciò «dovrebbe alleggerire considerevolmente i suoi programmi, in modo da integrare alla trattazione di un capitolo tutto ciò che permette agli alunni di dargli senso ed avere voglia di farlo proprio. Ora i programmi sono concepiti per alunni i cui interessi, desiderio di sapere e volontà d'imparare sono ritenuti acquisiti e stabili. I loro autori non ignorano che questi preliminari mancano ad alcuni alunni, ma puntano allora su una motivazione estrinseca, immaginando che lavoreranno sotto minaccia di un brutto voto, di una sanzione, di un avvenire compromesso, o, per i più giovani, d'una perdita d'amore e di stima da parte degli adulti. Non si può chiedere agli insegnanti di fare miracoli quando il loro registro è fondato su una finzione collettiva. Il problema del senso di costruire non può essere posto soltanto sulle spalle degli insegnanti» (Perrenoud, 2010, p. 14).

Secondo Perrenoud da queste considerazioni scaturiscono spiccate competenze che dovrebbe possedere il docente:

- Infondere il piacere di imparare e far maturare abilità autovalutative: questo significa che ogni insegnante/discente deve trovare la giusta modalità per saper creare e diversificare l'aspirazione ad apprendere e al valutarsi in modo obiettivo;
- Ascoltare e negoziare: ogni percorso didattico deve essere iscritto all'interno di un discorso dialogico simmetrico e di apertura al confronto;
- Dare attività a scelta: oggi, erroneamente, all'interno delle scuole sembra che la routine sia la regola e la diversificazione delle attività apprenditive sia l'eccezione. Eppure ognuno di noi dovrebbe essere cosciente che il senso di ogni prassi è da rintracciarsi nella scelta e nella sorpresa individuale, proprio come evidenziavano illustri maestri della pedagogia come la montessori o le sorelle agazzi;
- Incentivare la maturazione di un percorso personale: occorrono progetti in grado di motivare ed offrire gli strumenti e i metodi per far realizzare ogni singolo progetto personale di vita.

La specifica espressa chiama in causa il bisogno di sviluppare una progettazione in modo collettivo, collaborativo, cooptativo, partecipativo e di condivisione.

Soltanto insieme, con la forza della pluralità di competenze è possibile creare una società in cui ogni soggetto in apprendimento si sente libero di esprimere se stesso e le proprie idee.

## Conclusioni

La sensibilità e volontà ad aggiornarsi continuamente è sempre più una necessità strutturale, in quanto da essa discendono a cascata le altre.

Un insegnante poco preparato, ad esempio, non sarà in grado, se non per puro caso, di gestire un lavoro di gruppo, oppure sviluppare programmi didattici in modo efficace. Nessuna competenza, infatti, resta per sempre, occorre che si rinfreschi di tanto in tanto attraverso nuove conoscenze ed apprendimenti. Non solo. L'incessante divenire della società e il continuo fermento scientifico-tecnologico reclamano aggiornamenti delle competenze per insegnare.

Occorre cogliere sempre il

movimento della professione, insistendo sulle competenze emergenti o sulle competenze esistenti la cui importanza si rafforza date le nuove ambizioni del sistema educativo, che esige livelli di padronanza sempre più elevati (Perrenoud, 2012, p. 203).

Una trasformazione che avviene tramite la modificazione di competenze e saperi, e che si dirige verso un adattamento alla società e dell'insegnamento: assieme alle competenze per così dire classiche oggi sbocciano competenze di pari importanza, come quelle tecnologiche, valutative, progettuali, etc.

Certo, una competenza può essere più importante in una determinata cultura ed un'altra può assumere una rilevanza fondamentale in altre, ma, seppur in modo tassonomico, è stato possibile rintracciare le matrici di una moderna professionalità docente, la quale risiede tanto nelle competenze disciplinari, quanto in quelle trasversali/olistiche.

La competenza entra di diritto all'interno della "cassetta degli attrezzi" di un moderno insegnante, perché è solo sapendo come fare che è possibile una "libertà del fare".

Inoltre, il dibattito sulle competenze ha evidenziato l'enorme importanza dell'educabilità dell'uomo.

È nell'educazione della persona, infatti, che possiamo trovare il significato ed il senso più pregnante che va a costruire l'ultima frontiera e la

luce proiettiva dell'analitica fenomenologia e storicistica della paideia nel suo significato storico, sociale e culturale.

Educare entro un orizzonte di senso e ad un orizzonte di senso gli esseri umani, in un contesto che continuamente non fa altro che negare senso all'operazione-uomo e all'educazione/persona quali progetti che costituiscono la ragione d'essere delle cose, significa andare alla ricerca, a volte disperata, della faccia intenzionale (istituzionale e formale) della paideia (configurata almeno nelle sembianze che cerca di darle questo sforzo di ricerca e di scommessa teorica (Acone, 2004, p. 165).

In questo modo sarà possibile ritrovare la *ratio legis*, nell'orientare ogni attività umana dando ragione della volontà di fare e di operare per il bene comune. Senso e verità, dunque, come obiettivi perseguibili dalla competenza umana, che non si adegua al nichilismo, alla mancanza di ragione, alla sfiducia della negata solidarietà delle persone civili.

Piuttosto che concludere il lavoro, quindi, si preferisce fornire una nota propositiva per dare luce a quello che Lanfranco Rosati (2011) definisce come "Nuovo rinascimento".

Un'epoca contraddistinta da un impegno formativo concreto, incentrato sulla persona, quale detentore di straordinarie potenzialità da dover esprimere, di competenze da sfruttare nella vita e nella professione, da una riscoperta di valori che si erano andati perdendo nella società complessa/liquida, da relazioni significative, dalla apertura alle innovazioni e da nuove connessioni educative derivanti dai nuovi contesti socio-culturali.

## Riferimenti bibliografici

- Acone, G. (2004). *La Paideia introvabile*. Brescia: La Scuola.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Bruner, J. (1984). *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*. Roma: Armando.
- Capponi, G. (1958). *Pensieri sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Collacchioni, L. (2012). *L'essenziale è invisibile agli occhi. Sentire, pensa, promuovere l'integrazione scolastica e sociale*. Roma: Aracne.
- De Angelis, B. (2013). *E come educatore. Glossario di una professione poliedrica*. Roma: Anicia.
- Finkelkraut, A. (1989). *La sconfitta del pensiero*. Roma: Lucarini.
- Gatty, J. (2010). *Finalità dell'educazione. Educazione e libertà*. Roma: Anicia.
- Johnson, A. N. (1999). A postmodern perspective on education and spirituality. *Encounter*, 12(2), 41-48.
- Köhler, W. (2008). *Evoluzione e compiti della psicologia della forma*, Roma: Armando.
- Margiotta, U. (1998). Comprendere il curriculum. Aggiornamenti della ricerca in un contesto globale. *Studium Educationis*, 2, 631-667.
- Mencarelli, M. (1978). *Il discorso pedagogico del nostro secolo*. Brescia: La Scuola.
- Paduan, D. (2000). *Nuove strategie nella gestione delle risorse umane: dal mercato interno alla formazione*. Perugia: Morlacchi.
- Perrenoud, P. (2010). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Pocztar, J. (1993). *Analisi sistemica dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Ramos, R. Y. (2001). *Educación integral. Una educación holística para al siglo XXI*, Bilbao: Desclée.
- Rosati, L. (2011). *L'uomo e la cultura. L'universo dei significati*. Perugia: Morlacchi.
- Searle, J. R. (1998). *Il mistero della coscienza*. Milano: R. Cortina.
- von Bertalanffy, L. (1969). *Teoria generale dei sistemi*, Milano: ISEDI.

