

## MA LE COMPETENZE SOCIALI E TRASVERSALI VANNO INSEGNATE, PRIMA DI ESSERE VALUTATE...

Cinzia Mion

Leggevo due giorni fa in un sito web molto diffuso un commento (a nome di chi?) in cui ci si chiede :  
*-Ma perché il voto in condotta non dovrebbe fare media?*

Il riferimento, facilmente comprensibile, è alla ordinanza ministeriale contenente le istruzioni per l'organizzazione e lo svolgimento degli esami di Stato per l'istruzione secondaria di secondo grado. In prima istanza ci si lamenta per la mancanza di chiarezza rispetto al "peso" da dare al voto in condotta ai fini del calcolo della media e, dopo aver argomentato un po', il commentatore esce con un sottotitolo che dice appunto :*ma perché non dovrebbe fare media?*

Il retropensiero si indovina tra le righe e consiste nel rimpianto della barra dritta, che finora ha tenuto la Gelmini, sull'intenzione meritocratica non solo dell'uso del voto su scale decimale- compresa l'utilizzazione punitiva e sanzionatoria del voto in condotta, enfatizzato finora attraverso la minaccia del 5- ma che sembrerebbe avere un cedimento ora (paura dei ricorsi?) su di un altro aspetto: quello di fare media.

Il commentatore invece fa balenare l'idea che forse non era male tenere ferma l'idea della media, facendo in questo modo risultare premiante il voto della condotta "irreprensibile" che si riverbererebbe sulle prestazioni scolastiche disciplinari.

Dire che si riverbera è poco, diciamo che se dovesse fare media, sanerebbe la situazione di uno scadente rendimento in discipline anche importanti. In altre parole, per dirla in modo un po' elementare e riduttivo: non importa per l'insegnante di latino o matematica che l'allievo zoppichi un po', l'importante è che non rompa...

A dire il vero il commentatore succitato parla all'inizio di "comportamento come insieme di atteggiamenti, azioni, espressioni, gesti" riducendo la condotta al linguaggio del corpo: successivamente invece incalza parlando di competenze trasversali come :attenzione, autocontrollo, capacità di lavorare in gruppo, impegno, serietà. A questo punto il minestrone è pronto:mi sembra di ravvisare un misto fra attitudini (fra cui *l'attenzione* della quale sappiamo di più oggi attraverso le neuroscienze), il risultato di un training a metà tra l'alfabetizzazione emotiva e l'assertività (come l'*autocontrollo*) e due variabili ascrivibili all'assunzione dell'etica della responsabilità (come l'*impegno*) e la *serietà* non meglio identificabile.

L'unica definibile come competenza trasversale è la *capacità di lavorare in gruppo*, che il documento sul nuovo obbligo di istruzione, emanato da Fioroni nel 2007, riprendendo gli obiettivi di Lisbona, illustra molto bene sotto la voce "Competenze chiave di cittadinanza". A dire il vero queste competenze, da acquisite al termine dell'istruzione obbligatoria, sarebbero da considerarsi ampiamente padroneggiate alla conclusione del ciclo della scuola secondaria di secondo grado.

Ampiamente padroneggiate ma attraverso un *insegnamento* !

Come sappiamo le competenze sono 8 : da quella del lavorare in gruppo a quella di imparare ad imparare, comunicare, agire in modo autonomo e responsabile, collaborare e partecipare, ecc.

Secondo il mio modesto avviso la scuola può valutare solo ciò che ha insegnato non ciò che si presume l'allievo sappia fare perché glielo ha insegnato *o non glielo ha insegnato* la famiglia o la strada, o il gruppo...

In altre parole quali sono le competenze sociali che la scuola secondaria superiore ha insegnato nel suo percorso? INSEGNATO non solamente preteso con le prediche.

Ha insegnato il potenziamento delle abilità sociali, ha insegnato a percepire i messaggi comunicativi in modo adeguato oppure ha tollerato che questo avvenga in modo distorto od ostile? Oppure si è fatta addirittura veicolo di questa distorsione? Ha insegnato operativamente la *cooperazione*, considerando la classe una *comunità che apprende*, oppure in nome della famigerata meritocrazia ha sollecitato la competizione come scorciatoia illusoria per raggiungere risultati ottimali, sollecitando una superficiale motivazione alla *prestazione*, piuttosto che una, questa sì seria, motivazione alla *padronanza*?

Credo che si dovrebbe richiedere che la motivazione alla padronanza fosse la medesima che anima il docente perché questa è la motivazione che regge la passione per il sapere, che poggia su una seria, questa sì seria, curiosità epistemica.

E venendo ora all'allievo che pensa di aggiustare la sua fragilità nelle prestazioni disciplinari dimostrando un atteggiamento *acquiescente*, che tipo di messaggio avrà ricevuto dall'Istituzione scolastica? Avrà capito con questa esperienza con le Istituzioni che non si viene trattati come titolari di diritti uguali per tutti ma che l'autorità è *arbitraria, inappellabile, manipolabile* soltanto attraverso comportamenti opportunistici di acquiescenza e *sottomissione*.

Questa però è la quintessenza della *sudditanza*.

Non avevamo detto che le competenze erano di *cittadinanza*?

Alla fine il docente che si accontenta di avere un alunno *docile* anche se carente, non si sentirà sollevato in questo modo dall'incombenza di trovare una strategia alternativa di insegnamento, una didattica nuova e creativa, di escogitare o rinvenire nella ricca pubblicistica a disposizione- ma che bisognerà trovare la voglia di scartabellare- la didattica adeguata a quel disagio del mancato apprendimento?

Allora non sarebbe invece meglio che invece di inventare prassi valutative di dubbia etica e di dubbia efficacia, venisse sollecitata la necessità di una rinnovata formazione in servizio che resista al processo difensivo di riconduzione *dell'ignoto al già noto*, traducibile nella faticosa frase assolutoria *io lo faccio già?*

Per me sarebbe questa la vera *innovazione* e il vero *merito*, prima della scuola, e poi da richiedere agli allievi.

TREVISO, 16/04/09