Note a margine del seminario internazionale

“La scuola dell’obbligo tra conoscenze e competenze”

Roma 8 aprile 2010

A cura di TREEELLE e Fondazione per la Scuola della compagnia di San Paolo

Nelle comunicazioni dei rappresentanti delle realtà europee si sono subito colti ed apprezzati gli intenti di chiarezza e di testimonianze senza pregiudizi, aperte, anche fortemente problematiche. In sintesi si potevano riconoscere due linee di lettura della questione “competenze”: la prima legata alla forte tradizione di sperimentalismo e pragmatismo anglosassone, la seconda, di matrice continentale, più “politica” nel senso di responsabilità verso la *polis*, in quanto a compiti di valenza sociale che la società affida alla scuola.

Così **Sue Horner** (GB) e **Charles Fadel** (USA) hanno insistito sui concetti di **flessibilità** sia nel lavoro in classe che nella gestione degli spazi stessi, nella volontà di costruire i percorsi didattici intorno alla risoluzione di problemi, lavorando anche “fuori” dall’istituto, a contatto con la realtà del territorio per proporre un sistema di valutazione degli skill che premi il pensiero creativo, l’indipendenza, la capacità di affrontare e risolvere problemi. **Fadel** ha insistito sul ruolo del territorio che costituisce la condizione ma anche la risorsa aggiuntiva, in quanto occorre sempre aumentare le occasioni di ricerca e di risposte alle domande che gli studenti si fanno sul mondo in cui sono chiamati a vivere.

Le competenze in questa ottica si dispongono in un triangolo ideale, come un rapporto intenzionalmente diretto alle conoscenze ed al “character” (attitudini, valori della persona): di qui una marcata attenzione al feedback, all’apprendere col fare, avendo coscienza che i nostri giovani vogliono in primo luogo apprendere in gruppo, cose pratiche, con i propri amici.

Di toni diversi i contributi di **Claude Thélot** (Francia) e **Marcel Crahay** (Ginevra e Liegi). Per il primo l’idea portante delle competenze è radicata nello “zoccolo comune”, in quanto il successo scolastico è necessario per riuscire nella vita, pena la forte disuguaglianza e l’esclusione sociale. Se uno studente su sei non conosce, al termine della sua esperienza scolastica, neppure gli elementi fondamentali della lingua nazionale non potrà entrare in relazioni proficue con gli altri. Di qui insistenza sul concetto di “*maitriser*”, padroneggiare le discipline, intese come mezzi di intervento responsabile sulla realtà. L’architettura delle sette competenze previste nello “zoccolo comune” è proprio quello di ridurre il divario tra chi sa e chi non sa; si vogliono perseguire le conoscenze in vista delle capacità da sviluppare e in base alle attitudini individuali (curiosità, apertura, ricerca, reattività). In sostanza si tratta di un atto politico e non tecnico: Thélot non ha nascosto i problemi, si è ancora lontani dalla declinazione sistematica delle competenze, il controllo previsto a 8, 11, 16 anni rimanda a corretti sistemi di valutazione, è forte il dibattito su cosa sia veramente “utile” nei programmi delle discipline, il cambiamento di ruolo richiesto ai docenti (gli specialisti del successo e della riuscita di tutti gli allievi) è lento, con resistenze, c’è poca condivisione e formazione nelle scuole, le indagini PISA hanno poi evidenziato una certa “passività” negli studenti. Una indicazione importante per il dibattito: ogni nazione deve dire ciò che ritiene indispensabile per i propri cittadini, solo questa è la regola per fissare le competenze necessarie, lo “zoccolo comune” in nome degli obiettivi di equità ed eguaglianza.

Crahay pur concordando sulla pedagogia del successo come chiave interpretativa del processo di formazione, ha subito posto molti dubbi (*questionnement*) sul tavolo dell’incontro: lo statuto teorico di competenze è un derivato dell’economia industriale (1995), non già elaborato in campo psicopedagogico ed ha dato vita alla formazione di due gruppi contrapposti: credenti e non credenti ed infine è tutto da dimostrare che sia veramente utile. Insomma è comunque un *problema*, per altro ci sono conoscenze inerti nella scuola che risultano attivate ed utilissime fuori della scuola, è inutile contrapporre le conoscenze alle competenze che più volte esercitate diventano abitudini, una sorta di automatismo per nulla cosciente. Si giunge così a degli assurdi, per mantener fede al dettame che le competenze si esercitano in situazioni inedite le scuole si sforzano al limite del paradosso per inventarsi nelle prove qualcosa che sia sempre nuovo. Tutto questo senza una vera teoria dell’apprendimento, così da cogliere davvero come si può organizzare in modo personale e critico l’approccio alla complessità del reale. Crahay propone allora la definizione di “*montaggio cognitivo*” come vera modulazione dell’apprendere: assemblare automatismi a

situazioni e conoscenze da arricchire, mobilitazione controllata di automatismi e concetti sottesi (l'identificazione delle parole è preliminare, necessaria alla comprensione dello scritto e quindi della lettura), anche con forme di metacognizione.

Nella sessione pomeridiana i contributi di **Anders Hingel** (commissione europea) e **Andreas Schleicher** (OCSE) hanno spostato l'attenzione sugli obiettivi degli stati membri per il 2020, l'allarme per le basse qualifiche, l'esclusione sociale e le carenze linguistiche che determineranno, se non compensate, delle vere segregazioni nella società; il secondo relatore ha delineato la profonda mutazione nelle competenze richieste, in particolare la crisi di quelle più *ruotinarie*, mentre sempre più si richiederanno competenze analitiche, trasferibili, basate sulla capacità di offrire soluzioni alle questioni ed ai conflitti, sulla base di una mobilitazione di tutte le risorse disponibili e magari ricercabili con buona dose di creatività. In troppe occasioni di verifiche come in PISA i nostri studenti capiscono la costruzione di un dato, di un'esperienza/esperimento ma non riescono a coglierne e dirne il senso, non sanno confrontare spiegazioni ed offrirne delle proprie. Molti studi (specie in Canada) hanno evidenziato che i risultati-esiti nelle prove sulle competenze a 15 anni sono fortemente predittivi in relazione a quelle che saranno le sorti nell'inserimento nella società, pertanto il rapporto tra le competenze sviluppate nelle nuove generazioni e lo sviluppo economico e sociale indica che questo è il settore in cui vale la pena di investire, abbinando un forte controllo delle risorse e dell'uso conseguente con atteggiamenti di fiducia e responsabilizzazione.

Il pomeriggio si è chiuso con l'intervento **Maria Grazia Nardiello** (MIUR) che ha insistito sul valore della riforma in atto in Italia, al fine di adeguare il nostro sistema ai livelli europei, sia per quanto riguarda il raggiungimento dell'obbligo scolastico sia per la necessità di definire degli standard condivisi, in prospettiva della centralità dell'apprendimento perseguito con metodologie attive anche a fronte del disagio che caratterizza le generazioni più recenti in tutta Europa.

Emilio Molinari