

Note a margine di un seminario internazionale sulla scuola

di Pasquale Andreozzi e Anna Pietrocarlo

Il seminario organizzato dall'associazione Treelle e dalla Fondazione per la scuola della Compagnia di S. Paolo, *La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze*, svoltosi l'8 aprile scorso a Roma, nasceva da alcuni interrogativi che si pongono in modo pressante in tutto il mondo occidentale e in Italia, in modo particolare dopo la riforma del secondo ciclo, sul ruolo dei sistemi di istruzione di fronte ai grandi cambiamenti della struttura del sapere. Il seminario aveva, pertanto, l'obiettivo di compiere una sintesi delle principali tendenze in corso a livello internazionale. La mutazione dei sistemi scolastici è un processo di lungo periodo, l'impianto del sapere costruito nel corso dei secoli è oggi fortemente messo in discussione, insieme alle competenze che esso richiedeva. Per questa ragione, i sistemi scolastici si trovano in mezzo al guado, come è stato efficacemente sottolineato in metafora.

La dimensione internazionale del seminario ha reso chiaro che in tutti i sistemi è da tempo in atto un ampio dibattito sulla sostenibilità dell'organizzazione del sapere scolastico secondo un esplicito approccio di tipo disciplinare.

L'attenzione da circa vent'anni si concentra sul dualismo conoscenze/competenze, ossia se i sistemi di istruzione debbano puntare all'acquisizione di conoscenze disciplinari o sviluppare competenze, intese come un insieme di abilità, capacità, attitudini misurabili e utili alla vita pratica. Se la direzione è ancora incerta, soprattutto su cosa e come misurare l'efficacia dei sistemi scolastici, sembra evidente, però, che lo sforzo degli attori istituzionali e degli operatori debba essere rivolto a creare collegamenti bilaterali tra il mondo scolastico e il mondo produttivo. Senza che nessuno dei due prevalga sull'altro, ma essendo disponibile la scuola a farsi contaminare dal mondo produttivo e viceversa.

Sono due le principali direttrici in cui si è sviluppato il confronto a livello internazionale. Una vede i sostenitori della pedagogia per competenze, che vedono la scuola come luogo in cui costruire abilità, conoscenze utili per appropriarsi di un sapere spendibile e trasferibile. L'obiettivo è quello di formare un cittadino esperto e flessibile, capace di risolvere problemi anche in situazioni nuove. Questo approccio è proprio dell'elaborazione dell'Unione europea, a partire dal Consiglio europeo di Lisbona 2000, di Barcellona 2002 e, più recentemente, delle linee elaborate dalla Commissione europea nel 2010 (si veda *New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission*, February 2010, in *Boll. Adapt*, 2010, n. 5). Un approccio che mette al centro dei sistemi di istruzione il ruolo dell'economia e dell'adattabilità di ciascuno ai continui cambiamenti richiesti dal mercato del lavoro. L'altra direttrice rifiuta il ruolo di subalternità della scuola rispetto al mondo produttivo ed è invece animata da un'idea di scuola deputata alla creazione delle conoscenze e di un sapere critico: non c'è un sapere utile, quello delle procedure e delle competenze. Anche il sapere, come le competenze, deve essere valutato; cambiano però modello e modalità di riferimento: non si parla più di valutazione standardizzata ma di valutazione personalizzata. Tutto questo concorre alla formazione di cittadini che tentano di essere parte di una comunità e che la vivono in una dimensione multi e interculturale.

Inoltre, si pongono questioni di carattere più propriamente istituzionale, riguardo al ruolo dello Stato, che deve indicare quali siano gli obiettivi di apprendimento, i quali nei sistemi decentrati assolvono al ruolo di stimolo alla mobilità sociale. Rispetto alle istituzioni europee, dalla cui prospettiva non si può prescindere, in rapporto alla definizione e certificazione dei livelli di conoscenze e competenze che si devono acquisire al termine dei percorsi formativi per favorire la mobilità a livello europeo ed internazionale. Infine, ma non certo per ultimo, rispetto all'autonomia delle scuole e alla libertà professionale dei docenti, ai quali è affidato il compito fondamentale di declinare abilità, conoscenze e competenze nei percorsi di apprendimento dei loro studenti. Sono, infatti, la qualità dell'insegnamento e il ruolo di leadership del dirigente scolastico ad incidere in maniera significativa sulle performance degli studenti.

Il seminario ha mostrato, ancora una volta, come non sia semplice procedere ad una comparazione dei sistemi scolastici, soprattutto per quanto riguarda la definizione di descrittori condivisi e attendibili. Quando circa vent'anni fa all'Ocse si decise di comparare i sistemi scolastici, ci si rese conto che i Governi non disponevano di informazioni sufficienti. Molti Paesi, Stati Uniti compresi, non conoscevano l'ammontare complessivo delle spese destinate all'istruzione e, ancor meno, disponevano di un qualche indicatore capace di dare conto dei risultati delle risorse impegnate nel settore scolastico. Sembrava evidente però che senza una solida base scientifica di ricerca, qualsiasi politica scolastica era (ed è) molto debole, non promuoveva il cambiamento, finendo per essere vittima della politiche corporative e della politica dei diritti acquisiti. Questo è particolarmente vero per l'Italia, in cui solo di recente si inizia ad avere consapevolezza dell'importanza del confronto internazionale.

Tuttavia, ancora oggi, a distanza di vent'anni, dai primi tentativi avviati dall'Ocse per strutturare nuovi indicatori che cercassero di "catturare" competenze create dalla scuola, non disponiamo di indicatori adeguati per misurare competenze coerenti con i cambiamenti sociali e culturali; in particolare, resta incerto il cosa misurare e come. Le testimonianze delle esperienze internazionali mostrano comunque che il percorso privilegiato è quello dell'integrazione delle conoscenze e delle competenze nella definizione dei percorsi formativi.

Nessuno ha certezza su quale sia la strada da percorrere, ma molti indizi suggeriscono di uscire dalla dicotomia conoscenze/competenze, per privilegiare la strada di una dinamica integrazione tra i due aspetti, integrazione che può emergere dalla ridefinizione delle strutture disciplinari, ripensandole non più come fini ma funzionali al trasferimento delle competenze acquisite. Quindi, il punto cruciale in discussione nelle esperienze internazionali è come adeguare i curricoli scolastici ai cambiamenti sociali e come insegnarli.

L'esperienza inglese ha visto la creazione di un'agenzia governativa (Qualification curriculum development agency), il cui compito è quello di elaborare nuovi programmi scolastici, con indicazioni curriculari per tutti gli ordini di scuola. La caratteristica essenziale di questa agenzia è di lavorare in stretto rapporto con gli insegnanti, tenendo conto delle continue trasformazioni sociali e per questo motivo i curricoli vengono rivisti ogni 5 anni o meno quando è necessario. Particolare attenzione viene destinata al rinnovamento dei metodi di insegnamento, privilegiando un apprendimento cooperativo e rispettando il principio della personalizzazione dell'insegnamento. La valutazione, pertanto, tende a proporre esercitazioni volte alla risoluzione dei problemi, alla scrittura di elaborati o di altro genere, sempre comunque capaci di rispettare il principio della personalizzazione. Naturalmente un tale approccio richiede una notevole flessibilità dell'organizzazione della docenza, per quanto riguarda gli orari, i luoghi, la concezione modulare e progettuale dell'insegnamento.

Ciò che sembra accomunare l'esperienza inglese e francese (la politica dello "zoccolo comune") con quella americana e con gli sforzi dell'Ocse per cercare di elaborare indicatori in grado di cogliere il nuovo nesso tra conoscenze e competenze è l'enfasi posta sulla trasferibilità del sapere disciplinare piuttosto che sulla conoscenza come memoria dell'insegnamento. Infatti, assistiamo ad un cambiamento ambientale di proporzioni enormi; le nuove generazioni crescono nel mondo delle ICT, delle nuove tecnologie e delle reti sociali, sono interessate alla sperimentazione e ai risvolti

pratici dell'apprendimento e non all'ascolto passivo, sono interessate a capire quanto possa essere loro utile nella vita quello che apprendono a scuola e da questo punto di vista (esperienza inglese ed americana) i ragazzi chiedono un insegnamento diverso e non si può pensare di costringerli nell'apprendimento di conoscenze insegnate in modo tradizionale. Qui la domanda che si pone allora è se e come sia possibile acquisire conoscenze e allo stesso tempo abilità, capacità, pensiero critico, ossia quello che in italiano chiamiamo competenze.

La sfida competitiva globale ha accelerato il processo di cambiamento e trasformazione delle competenze disciplinari, in direzione di altre competenze che sommariamente possiamo definire relazionali, che non sono esterne ai mestieri. Infatti, ciò che il mercato del lavoro richiede non è più la persona a T, con una vasta conoscenza e con esperienza in un solo settore, ma una persona ad M con una vasta conoscenza e esperienza in vari settori. Pertanto parlare oggi di una dicotomia o, addirittura, di una opposizione tra conoscenze e competenze è sbagliato, significa non guardare al grande cambiamento determinato dalla rete e dalle innovazioni tecnologiche. Ci possono essere anche definizioni diverse dei due termini, come in effetti è, ma è un errore parlare di conoscenze opposte alle competenze. Piuttosto è necessario invertire i termini del processo e parlare di competenze come applicazione delle conoscenze che portano poi all'expertise. Ancora una volta, dunque, si ripropone il tema di cosa viene insegnato, che cosa è rilevante per il mondo reale e dell'equilibrio ottimo e dinamico che si deve ricercare tra i due aspetti (conoscenze e competenze): si conosce qualcosa non solo per superare un test, ma per risolvere un problema, per avere un pensiero critico, per la creatività e l'imprenditorialità.

Nell'esperienza americana, un'indagine ha mostrato quali siano le esigenze manifestate dagli studenti; forse non così sorprendentemente, essi chiedono per primo di lavorare in gruppo, in un clima amichevole, in classi disegnate diversamente (e in questo senso, in Italia, si tratta anche di recuperare l'elaborazione montessoriana, come hanno ricordato alcuni interlocutori stranieri). Sul versante della integrazione tra i concetti di conoscenza e competenza l'Ocse tenta di uscire da un'idea di competenze viste genericamente come una sorta di *santo Graal*, che tutti cercano ma nessuno sa se esista veramente. Si tratta di una sfida molto complessa per vari motivi, in particolare a causa del processo di perdita di valore della conoscenza disciplinare e specialistica nell'economia moderna e, al contempo, di crescita dell'importanza delle conoscenze multidisciplinari, cui corrisponde una perdita di valore delle competenze routinarie manuali e cognitive, che possono essere insegnate e trasferite (esternalizzate) senza grandi difficoltà. Di conseguenza, le competenze oggi vincenti nel mercato del lavoro sono le competenze analitiche non routinarie che ci permettono di estrapolare la nostra conoscenza e applicarla contestualmente. Anche su questo punto le elaborazioni Ocse (volte poi a svolgere comparazioni internazionali) pongono al centro la questione della trasformazione dell'insegnamento, che deve permettere di pensare alle materie di insegnamento in modo diverso, affinché abbiano un senso anche per la vita reale. Da questo punto di vista le elaborazioni e le esperienze sono innumerevoli ed abbracciano il più vasto ambito disciplinare, dalla matematica all'arte, e puntano all'insegnamento che sia capace di mostrare le possibili applicazioni nella vita di tutti i giorni. Questo se si vuole è una lezione antica, che va riscoperta dopo la lunga egemonia dell'idealismo.

A questo punto non ci rimane che aggiungere alcune note per l'Italia, che è chiamata a compiere scelte significative. Non si tratta di fare i conti solo con una ridefinizione dei quadri orari previsti dalla riforma delle secondarie superiori, che obbliga a compiere delle scelte di indirizzo disciplinare. In questo senso le prime indicazioni contenute negli indirizzi per i licei sembrano andare in direzione dell'integrazione tra conoscenze e competenze. Mentre ancora non si hanno notizie delle indicazioni per gli istituti tecnici e professionali, la cui assenza, a pochi mesi dall'avvio del nuovo anno scolastico, non può che destare perplessità trattandosi di un aspetto non secondario della riforma appena varata.

L'aspetto su cui vogliamo invece spendere qualche considerazione riguarda la questione degli insegnanti. Anche il seminario romano ha evidenziato, semmai ce ne fosse bisogno, come qualsiasi progetto di riforma debba vedere il coinvolgimento e la condivisione del corpo docente. In Italia la

questione insegnanti vede aperte tre fondamentali questioni che non possono essere ignorate in un serio progetto di riforma: la formazione iniziale, l'aggiornamento professionale e la questione precari.

Sul primo punto occorre capire se il progetto governativo di formazione iniziale degli aspiranti docenti sia coerente ed adeguato alla trasformazione dell'insegnamento in discussione a livello internazionale. È possibile invece che il disegno di legge in discussione privilegi ancora l'articolazione disciplinare universitaria a scapito di tutte le altre competenze che sono richieste oggi ai docenti. Non si tratta di sottovalutare i contenuti dell'insegnamento ma di valorizzare le "competenze" metodologiche e di tirocinio. Inoltre, l'assetto organizzativo della scuola italiana deve fare i conti con una scelta autonomistica del sistema di istruzione nazionale che però stenta ad avviarsi, anche se i sistemi scolastici che hanno dimostrato maggiore successo sono quelli in cui il reclutamento veniva decentrato, mentre in Italia la competenza per il personale resta saldamente centrale. Attenzione, non ci riferiamo qui alla qualificazione del rapporto di lavoro che lega l'insegnante allo Stato, ma al suo reclutamento/gestione.

La riforma del ciclo secondario dovrebbe essere un'occasione unica per avviare una grande campagna di aggiornamento professionale dei docenti non limitato all'ambito disciplinare, ma rivolto anche alla formazione di competenze trasversali utili alla scuola dell'autonomia, alla progettualità e alla organizzazione modulare dei quadri orari e delle discipline di insegnamento. È possibile, ci chiediamo che proprio le tre *LLL* siano del tutto assenti nella scuola italiana? Come è stato sottolineato dagli organizzatori del seminario, è proprio l'alleanza tra insegnanti e policy maker che lascia ben sperare nel cambiamento in altri sistemi, ma non in Italia.

L'ultima questione, ma non certo per ordine di importanza, riguarda il tema del precariato e, connesso ad esso, della mobilità del corpo docente. L'enorme numero di precari e l'accentuata dinamica della mobilità annuale degli insegnanti precari e non costituisce un'esperienza unica nel panorama internazionale, mentre decine di indagini dimostrano come la collaborazione tra docenti sia essenziale nella costruzione della comunità professionale capace di produrre nel tempo risultati efficaci. La questione dei precari (che non riguarda qui la loro eventuale preparazione disciplinare e competenza), d'altra parte, rischia di vanificare il rinnovamento auspicato. Per un verso, questi docenti arrivano in una scuola senza pensare di poter costruire con i colleghi un progetto didattico a lungo termine. Sanno infatti che quasi sempre l'anno successivo saranno destinati ad altra scuola. Per l'altro, la quantità e l'età media di questi docenti rappresenta un serio rischio per il ricambio generazionale di cui si ha un bisogno pressante nella scuola italiana, indipendentemente dalla bontà e adeguatezza delle disposizioni governative in tema di reclutamento.

Pasquale Andreozzi

Scuola internazionale di Dottorato in Diritto delle relazioni di lavoro
Adapt – Fondazione Marco Biagi
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Anna Pietrocarlo

Scuola internazionale di Dottorato in Formazione della persona e diritto del mercato del lavoro
Adapt – CQIA
Università degli Studi di Bergamo