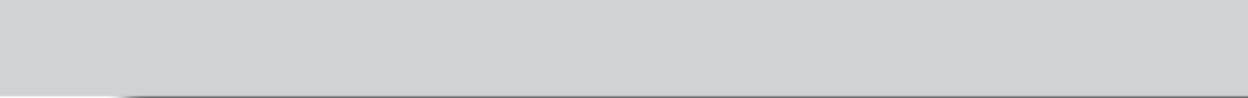


I Seminari



Associazione TreeLLLe

Per una società dell'apprendimento continuo

Profilo sintetico dell'Associazione

L'Associazione TreeLLLe - per una società dell'apprendimento continuo - ha come obiettivo il miglioramento della qualità dell'education (educazione, istruzione, formazione iniziale e permanente) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. TreeLLLe è un vero e proprio "think tank" che, attraverso un'attività di ricerca, analisi, progettazione e diffusione degli elaborati offre un servizio all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale.

Inoltre, anche attraverso esperti internazionali, TreeLLLe si impegna a svolgere un'attenta azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri paesi. In particolare si pone come "ponte" per colmare il distacco che sussiste nel nostro paese tra ricerca, opinione pubblica e pubblici decisori, distacco che penalizza l'aggiornamento e il miglioramento del nostro sistema educativo.

TreeLLLe è una Associazione non profit, rigidamente apartitica e agovernativa. La peculiarità e l'ambizione del progetto stanno nell'avvalersi dell'apporto di personalità di diverse tradizioni e sensibilità culturali che hanno bisogno di confrontarsi e dialogare in una sede che non subisca l'influenza della competizione e delle tensioni politiche del presente. I *Soci Fondatori* sono garanti di questo impegno.

Il *presidente* è Attilio Oliva, promotore dell'iniziativa e coordinatore delle attività e delle ricerche.

Il *Forum* delle personalità e degli esperti, con il suo *Comitato Operativo*, è composto da autorevoli personalità con competenze diversificate e complementari. L'Associazione si avvale dei suggerimenti e dei contributi di *Eminent Advisor* (politici, direttori dei media, rappresentanti di enti e istituzioni, nazionali e internazionali) che, peraltro, non possono essere ritenuti responsabili delle tesi o proposte avanzate da TreeLLLe.

Gli elaborati sono firmati da TreeLLLe in quanto frutto del lavoro di gruppi di progetto formati da esperti nazionali e internazionali coordinati dall'Associazione.

Le pubblicazioni di TreeLLLe

L'Associazione si propone di affrontare ogni anno temi strategici di grande respiro (i Quaderni) che rappresentano il prodotto più caratterizzante della sua attività. Sui singoli temi si forniscono dati e informazioni, si elaborano proposte, si individuano questioni aperte, con particolare attenzione al confronto con le più efficaci e innovative esperienze internazionali.

Per ogni tema strategico, l'attività dell'Associazione si articola in quattro fasi:

- *elaborazione* dei Quaderni attraverso un lavoro di gruppo;
- *coinvolgimento* delle personalità del Forum e degli Eminent Advisor attraverso la discussione e la raccolta di pareri sulla prima elaborazione dei Quaderni;
- *diffusione* delle pubblicazioni mirata a informare decisori pubblici, partiti, forze sociali, istituzioni educative;
- *lobby trasparente* al fine di diffondere dati, informazioni e proposte presso i decisori pubblici a livello nazionale e regionale, i parlamentari, le forze politiche e sociali, le istituzioni educative.

Oltre ai Quaderni, l'Associazione pubblica altre collane: "Seminari", "Ricerche", "Questioni aperte".

Presentazione delle analisi e proposte, diffusione delle pubblicazioni

Le analisi e le proposte delle varie pubblicazioni sono presentate sui media e discusse con autorità ed esperti in eventi pubblici.

Le pubblicazioni sono diffuse sulla base di mailing list "mirate" e, nei limiti delle disponibilità, distribuite su richiesta. Possono essere anche scaricate dal sito dell'Associazione (www.treelle.org). Il totale dei volumi distribuiti ogni anno è nell'ordine di alcune decine di migliaia di copie.

Enti sostenitori

Dalla sua costituzione ad oggi l'attività di TreeLLe è stata principalmente sostenuta dalla Compagnia di San Paolo di Torino. Specifici progetti sono stati sostenuti dalle fondazioni Pietro Manodori di Reggio Emilia, Cassa di Risparmio in Bologna, Monte dei Paschi di Siena, Cassa di Risparmio di Genova e Imperia, Fondazione Roma e Fondazione Roma Terzo Settore.

Chi fa parte dell'Associazione

Presidente
Attilio Oliva

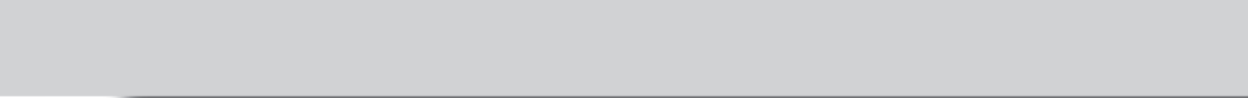
Comitato Operativo del Forum
Dario Antiseri, Carlo Callieri, Carlo Dell'Aringa,
Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Domenico Fisichella,
Attilio Oliva, Angelo Panebianco, Clotilde Pontecorvo

Forum delle personalità e degli esperti
Luigi Abete, Guido Alpa, Dario Antiseri, Federico Butera, Carlo Callieri,
Aldo Casali, Lorenzo Caselli, Sabino Cassese, Elio Catania,
Alessandro Cavalli, Innocenzo Cipolletta, Carlo Dell'Aringa,
Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Umberto Eco, Domenico Fisichella,
Luciano Guerzoni, Mario Lodi, Roberto Maragliano, Angelo Panebianco,
Clotilde Pontecorvo, Sergio Romano, Domenico Siniscalco,
Giuseppe Varchetta, Umberto Veronesi

Eminent Advisor dell'Associazione
Giulio Anselmi, Ernesto Auci, Guido Barilla, Enzo Carra, Ferruccio De Bortoli,
Antonio Di Rosa, Giuliano Ferrara, Franco Frattini, Stefania Fuscagni,
Lia Ghisani, Lucio Guasti, Ezio Mauro, Mario Mauro, Dario Missaglia,
Luciano Modica, Gina Nieri, Andrea Ranieri, Giorgio Rembado,
Carlo Rossella, Fabio Roversi Monaco, Marcello Sorgi,
Piero Tosi, Giovanni Trainito, Giuseppe Valditara,
Benedetto Vertecchi, Vincenzo Zani

Assemblea dei Soci fondatori e garanti
Fedele Confalonieri, Gian Carlo Lombardi, Luigi Maramotti,
Pietro Marzotto, Attilio Oliva, Marco Tronchetti Provera
(Segretario Assemblea: Guido Alpa)

Collegio dei revisori
Giuseppe Lombardo (presidente), Vittorio Afferni, Michele Dassio



Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo

La Fondazione per la Scuola è impegnata nel **valorizzare l'autonomia delle scuole** e sostenere il sistema educativo nel compito primario di **promuovere la crescita culturale, umana e sociale delle nuove generazioni**.

Nata nel 2001 dalla trasformazione dell'Educatório Duchessa Isabella, la Fondazione eredita una storia pluricenteneraria che risale al 1563, anno in cui la Compagnia di San Paolo avviò una serie di iniziative filantropiche, tra cui quelle a carattere educativo.

Interlocutori naturali sono le **scuole di ogni ordine e grado**, e al loro interno i dirigenti scolastici, gli insegnanti, gli studenti, su cui vengono sperimentati **modelli di intervento**; oltre a ciò viene promossa **l'organizzazione di reti di scuole**. L'intento di fondo è **investire** dal punto di vista educativo **a partire dai più piccoli** soprattutto sui temi di più ampia rilevanza sociale e dare vita ad un **circuito di scuole virtuose** che possano favorire collaborazioni tra istituti scolastici anche con un diverso background socio-culturale.

La Fondazione opera in sinergia **con gli enti locali**, le associazioni e le organizzazioni attive nel mondo dell'istruzione e **collabora con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e le sue strutture decentrate** per realizzare numerose iniziative.

La Fondazione per la Scuola, ente strumentale della Compagnia di San Paolo, si è dotata di strumenti specifici e mirati per raggiungere questi obiettivi: incontri, seminari e convegni prevalentemente rivolti a dirigenti scolastici e docenti; accademie, seminari residenziali intensivi di tipo laboratoriale per la formazione di dirigenti e insegnanti; sito web, strumento di lavoro e relazione per condividere buone pratiche, materiali didattici e ricerche; concorsi, mirati a sostenere la creatività e progettualità delle scuole e degli studenti; reti di scuole, per proporre e diffondere percorsi di innovazione didattica e organizzativa; attività di ricerca, per la costruzione e diffusione di un patrimonio conoscitivo coerente con gli ambiti di intervento propri della Fondazione; pubblicazioni, in particolare attraverso la collana della Fondazione edita da il Mulino.

Le aree tematiche di intervento della Fondazione per la Scuola sono:

- **autonomia scolastica e costituzione di reti**, per promuovere l'autonomia scolastica attraverso un assiduo lavoro con le istituzioni e gli operatori del settore. **Il Concorso Centoscuole**, iniziativa ormai giunta alla decima edizione, ha permesso in questi anni di costituire intorno alla Fondazione un **nucleo di 300 scuole** particolarmente orientate all'innovazione;
- **nuove tecnologie e apprendimento**. Duplice sfida: **l'utilizzo delle tecnologie e la valutazione dell'impatto** che l'innovazione ha sui processi di apprendimento e sulla didattica;

- **educazione scientifica.** Campo di forte ritardo del nostro Paese, su cui è necessario lavorare nella prospettiva di **sollecitare le domande piuttosto che le risposte**. L’impegno della Fondazione si sostanzia per i prossimi anni nell’avvio di un **centro pilota a Torino per la formazione degli insegnanti** e nel proseguire l’esperienza delle **Accademie**, seminari residenziali e interattivi di tipo laboratoriale;
- **civic education in una prospettiva europea.** Sostenere la diffusione di metodi e strumenti di sviluppo del pensiero critico per proporre **un’educazione alla cittadinanza attiva e alla democrazia** anche in contatto con altre Fondazioni europee e attraverso le reti di **Eustory**, dell’**European Foundation Centre (EFC)** e del **Network of European Foundations (NEF)**;
- **integrazione dei minori stranieri e di seconda generazione.** L’immigrazione è ormai divenuto un carattere strutturale della nostra società; sembra quindi chiara la necessità di sostenere il mondo della scuola di fronte **all’urgenza di integrare i minori stranieri e di seconda generazione** con strumenti che devono entrare a far parte delle competenze fondamentali di dirigenti e insegnanti. In particolare la Fondazione lavorerà in Piemonte, Liguria e, in misura più circoscritta, in Campania con il **progetto “Adottiamo un territorio”**, che si propone di individuare una filiera di scuole con caratteristiche omogenee e sufficientemente distintive, su cui effettuare interventi mirati, opportunamente monitorati.

Le **Borse di Studio dell’Educatario Duchessa Isabella** (che rappresentano il legame con la storica missione dell’Ente fin dal secolo XVI) vogliono essere un sostegno alle famiglie disagiate i cui figli (meritevoli negli studi), che frequentano la terza media, possano scegliere senza condizionamenti economici il loro futuro. L’intervento è di 1 milione di euro all’anno per tre anni.

“**Lavorare con le scuole per le scuole**” è e sarà il lavoro della Fondazione per la Scuola.

Organi Direttivi

Presidente

Anna Maria Poggi

Direttore

Giorgio Inaudi

Consiglio Direttivo

Maria Caterina Bertiglia

Sheila Bombardi

Norberto Bottani

Daniele Checchi

Giorgio Chiosso

Barbara Daviero

Franco Pastrone

Anita Tabacco

Collegio dei Revisori

Loredana Annaloro

Mario Montalcini

Marzia Nicelli

Margherita Spainì

ASSOCIAZIONE TREEELLE
PER UNA SOCIETÀ
DELL' APPRENDIMENTO CONTINUO

PALAZZO PALLAVICINO
VIA INTERIANO, 1
16124 GENOVA
TEL. + 39 010 582 221
FAX + 39 010 5531 301
www.treelle.org
info@treelle.org

FONDAZIONE PER LA SCUOLA
DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO

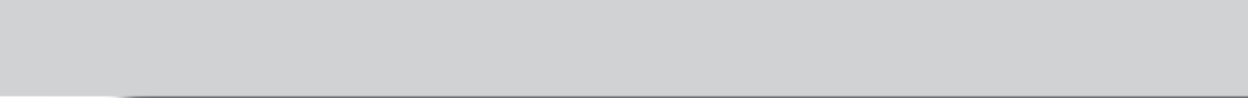
VIA LAGRANGE, 35
10123 TORINO
TEL. +39 011 4306511
FAX + 39 011 5118740
www.fondazionescuola.it
info@fondazionescuola.it

PRIMA EDIZIONE: LUGLIO 2010
STAMPA: DITTA GIUSEPPE LANG SRL - GENOVA

Associazione TreeLLLe e
Fondazione per la Scuola
della Compagnia di San Paolo

Seminario n. 12
aprile 2010

La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze



INDICE

PRESENTAZIONE E GUIDA ALLA LETTURA 15

INTERVENTI DI APERTURA

Annamaria Poggi 17

Norberto Bottani 21

RELAZIONI

Sue Horner

L'integrazione tra conoscenze e competenze 27

Claude Thélot

La politica dello zoccolo comune delle conoscenze e competenze in Francia 41

Marcel Crabay

Pericoli, incertezze e incompletezza della logica delle competenze 53

Charles Fadel

Skills per il XXI secolo 65

Anders Hingel

Lo sviluppo di un sistema europeo di rilevazione sulle competenze fondamentali 75

Andreas Schleicher

Individuare le competenze che meglio si accordano ai bisogni emergenti 91

Maria Grazia Nardiello

La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze 99

INTERVENTI DI CHIUSURA

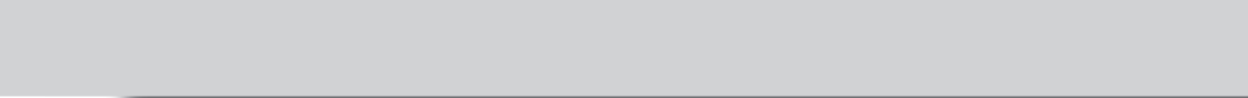
Attilio Oliva 103

Norberto Bottani 107

UN CONFRONTO

Andrea Casalegno intervista due parlamentari:

Valentina Aprea e Giovanni Bachelet 109



PRESENTAZIONE E GUIDA ALLA LETTURA

L'Associazione TreeLLLe e la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo hanno promosso e realizzato il seminario internazionale che ha avuto luogo l'8 aprile 2010 in Roma.

Il tema era "La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze". Scuola dell'obbligo per apprendere cosa e come? La domanda è più che mai d'attualità nel momento in cui la riforma degli ordinamenti in corso obbliga a operare scelte e definire priorità.

Una delle priorità su cui più si è accentrata l'attenzione riguarda proprio la questione: acquisire conoscenze e/o sviluppare competenze? Su questo tema le opinioni divergono anche nel dibattito internazionale perché, se sul termine "conoscenze" non esistono molti dubbi, molto più sfumato appare il concetto di "competenze". I promotori del seminario hanno ritenuto importante e utile cercare di fare chiarezza in proposito per approfondire la consapevolezza dei termini della questione e le sue implicazioni operative (pratiche didattiche, formazione insegnanti, etc.). Abbiamo così chiesto ad alcuni autorevoli esperti stranieri di condividere con noi l'esperienza dei rispettivi paesi e di farci conoscere le loro opinioni in merito.

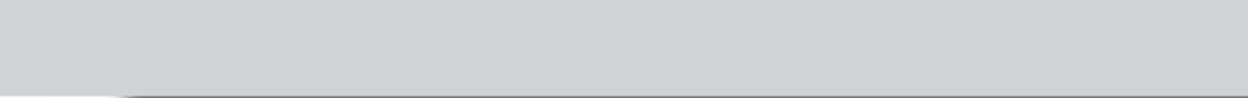
I lavori del mattino sono iniziati con un intervento di apertura di **Annamaria Poggi**, presidente della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo cui hanno fatto seguito gli interventi di **Norberto Bottani**, consigliere della Fondazione per la Scuola, che ha coordinato il seminario; **Sue Horner**, director of Curriculum Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA, Inghilterra); **Claude Thélot**, già presidente del Comitato nazionale sull'avvenire della scuola (Francia); **Marcel Crahay**, ordinario di psicologia dell'educazione delle università di Ginevra e Liegi; **Charles Fadel**, global lead for Education presso la Cisco Systems (USA).

I lavori del pomeriggio sono iniziati con un intervento di apertura di **Attilio Oliva**, presidente dell'Associazione TreeLLLe, cui hanno fatto seguito gli interventi di **Anders Hingel**, directorate general for Education and Culture della Commissione Europea; **Andreas Schleicher**, capo della divisione Analisi e Indicatori dell'OCSE; **Maria Grazia Nardiello**, direttore generale dell'istruzione e formazione tecnica superiore del MIUR.

Il giornalista **Andrea Casalegno** ha poi intervistato due Parlamentari, **Valentina Aprea**, presidente della Commissione Cultura della Camera, e **Giovanni Bachelet**, presidente del Forum dell'Istruzione del Partito Democratico; il coordinatore del seminario **Norberto Bottani** ha concluso i lavori.

Nella fase di redazione di questa pubblicazione si è scelto di riprodurre non le registrazioni dal vivo ma i testi scritti dei relatori consegnati per questo seminario, tranne nel caso dell'intervista di Casalegno ai due politici.

Si ringrazia l'Università LUISS che ha gentilmente ospitato il seminario nella sua Aula Magna.



INTERVENTI DI APERTURA

Anna Maria Poggi

Presidente della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo

Tra i temi che maggiormente animano il dibattito culturale sulla scuola, non soltanto in Italia ma anche in ambito europeo ed internazionale, vi è sicuramente quello concernente la dialettica “*conoscenze*” v. “*competenze*”. Si tratta di una scelta di fondo, che occorre affrontare con estrema consapevolezza.

Sappiamo bene infatti che da tempo è in corso un profondo cambiamento culturale che investe tutta la società con cui la scuola si trova ad interagire e di cui anzi è parte. Gli impianti scolastici del mondo occidentale hanno riflettuto per molto tempo i modelli sorti nel XIX secolo quando i problemi da risolvere erano l’analfabetismo strumentale, la creazione di coscienze nazionali, la formazione al lavoro come mansione ripetitiva. Chi sapeva svolgere un lavoro era garantito per tutta la vita. Oggi non è più così: si può essere costretti a cambiare lavoro più volte nel corso della vita, ovvero si può essere costretti a “inseguire” spazialmente il lavoro: perciò oggi l’istruzione deve essere fattore di crescita (personale e sociale) e fattore di mobilità sociale.

In questo scenario, l’apprendimento probabilmente diventa prioritario rispetto all’insegnamento mentre inevitabilmente entra in crisi l’organizzazione del sapere scolastico secondo un esclusivo approccio disciplinare.

Il dibattito in proposito si sta sostanzialmente polarizzando intorno a due tesi.

Da un lato vi sono i sostenitori di una pedagogia per competenze, che guardano alla scuola come il luogo in cui costruire abilità e 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 e adattarsi a situazioni nuove¹.

¹ Si parla appunto di competenza come insieme delle abilità e conoscenze che consentono in modo efficace di comunicare; avere competenze matematiche, scientifiche e digitali; imparare ad apprendere; avere competenze civiche e sociali; avere iniziativa personale; possedere una solida formazione culturale. Vedi Key competences for lifelong learning, Recommendation of the European Parliament and the Council of 18th December 2006, 2006/962/EC

L'idea di fondo di coloro che propugnano questa linea è quella di “una scuola efficace”, che punta alla massima efficienza del sistema e si preoccupa di saldare insieme istruzione, formazione professionale, mondo produttivo, ricchezza della nazione. Questa prospettiva trova uno stimolo propulsivo anche a livello europeo. Prima il Consiglio Europeo di Lisbona nel 2000², poi quello di Barcellona nel 2002³ e più recentemente (lo scorso 3 marzo 2010) la Commissione europea, hanno evidenziato che per uscire dalla crisi l'Europa deve puntare ad una “*smart, sustainable and inclusive growth*”⁴, ritenendo imprescindibile il ruolo giocato dalla scuola⁵.

Conseguentemente, sempre in questa prospettiva, la predisposizione di strumenti di valutazione dei sistemi d'istruzione è quanto mai essenziale, come dimostra lo stesso contesto europeo di valutazione e certificazione delle competenze racchiuso nel “Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente” (EQF)⁶. Va nella stessa direzione anche l'esperienza statunitense del Dipartimento dell'Educazione che si è dotato di una “guida”, in cui sono raccolti 98 indicatori in materia di educazione tra quelli più frequentemente utilizzati (2005)⁷, ciascuno dei quali descritto puntualmente secondo un *framework* preciso⁸. L'intento è di offrire ai valutatori un sistema di indicatori rilevanti, validi, replicabili, tempestivi, efficaci, dove divengono determinanti gli elementi di qualità, di tempo e di costo.

A fronte di tale orientamento, ve ne è un altro diametralmente opposto, quello di coloro che rifiutano l'idea di una scuola strumentale o addirittura subalterna al mondo produttivo. Per costoro, al contrario, la scuola è prima di tutto luogo finalizzato alla formazione di intelligenze libere, capaci di pensare. Il sapere, dunque, è anzitutto acquisizione critica delle conoscenze, ritenuto più importante del cosiddetto “sapere utile”, quello delle procedure e delle competenze.

Anche per costoro in questo caso, il sapere, come le competenze, deve essere valutato. Cambia però il modello di riferimento. Non sono più misurazioni legate a fattori rigidi e oggettivi, ma si parla invece di valutazione personalizzata, la cui responsabilità è in capo principalmente al docente. Le conoscenze inoltre consentono la formazione di cittadini che sentono di essere parte della comunità, che la vivono nella sua dimensione storica e culturale.

² European Council (2000) Presidency Conclusions, Lisbon, 23/24 March 2000

³ European Council (2002) Presidency Conclusions, Barcelona, 15/16 March 2002

⁴ European Commission (2010) A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission COM (2010) 2020

⁵ In molti Paesi, poi, numerosi sono i tentativi di implementare le competenze chiave nei curricula secondo un approccio transdisciplinare, grazie anche a insegnanti preparati, che sperimentano innovazione e che sono supportati da dirigenti disponibili. Vedi al riguardo: Commission staff working document: Key competences for a changing world. Progress Towards the Lisbon Objectives in education and training, Analysis of implementation at the European and national levels COM (2009)640

⁶ Commissione Europea (2009) Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_it.pdf

⁷ NCESS (2005) Forum Guide to Education Indicators, U.S. Department of Education

⁸ Il nome dell'indicatore, alcune definizioni alternative del medesimo indicatore comunemente utilizzate, alcuni suggerimenti per il suo impiego, le domande a cui intende rispondere, i rischi di una errata interpretazione dell'indicatore, il collegamento con altri indicatori, i dati da aggregare per formare l'indicatore, la formula di calcolo, ecc. Ovviamente l'adozione degli indicatori richiede di “scendere a compromessi” con il contesto specifico, selezionando quelli ritenuti più utili e meno onerosi.

Si tratta di due posizioni teoricamente assai distanti, che pongono questioni imprescindibili, soprattutto con riferimento alla scuola dell'obbligo. Tuttavia, sebbene le scelte di campo si presentino idealmente nette, la risposta non può essere univoca, perché i fattori di cui tener conto nell'universo della formazione sono molti e variegati.

Pertanto occorrerebbe probabilmente assumere una prospettiva dialettica che parta da una questione: può un giovane essere in grado di "navigare la complessità" senza avere solidi riferimenti culturali, radici storiche che consentono di sistematizzare e contestualizzare le situazioni che vive?

Difficilmente la conoscenza fine a se stessa, che non sia cioè stata rielaborata personalmente e in modo critico, consente di trovare soluzioni creative, affrontare le sfide concrete della società complessa che ci sta attorno.

In Italia, come sappiamo, in questo momento è in corso la definizione degli OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento) per il sistema dei Licei, e prossimamente si lavorerà agli OSA per gli istituti tecnici e professionali. Da quanto è dato sapere dai primi orientamenti, sembra prevalere il tentativo di integrare i due aspetti del problema: la prospettiva delle conoscenze e quella delle competenze.

Per ogni disciplina è stato definito un profilo generale che descrive le competenze evidenziando in modo descrittivo i risultati che lo studente dovrebbe conseguire al termine del percorso disciplinare. Ciascuna competenza poi è stata declinata secondo i nuclei fondamentali della disciplina e gli OSA sono articolati per bienni ed eventuale ultimo anno.

A fronte di questo approccio metodologico, si pongono alcuni interrogativi di carattere istituzionale sui quali è necessaria un'attenta riflessione.

In primo luogo il ruolo dello Stato, che non può non dare indicazioni su quali siano gli obiettivi di apprendimento, i livelli di conoscenza/competenza richiesti agli studenti a conclusione dei percorsi formativi.

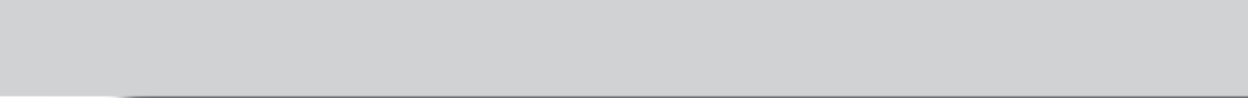
In secondo luogo, la certificazione delle competenze e delle conoscenze è un presupposto imprescindibile per la mobilità internazionale. Sappiamo bene che non possono essere ignorati i vincoli per il riconoscimento dei titoli anche in prospettiva europea.

Infine è all'autonomia delle scuole e alla libertà professionale dei docenti che è affidato il compito di declinare, arricchire e piegare conoscenze e competenze nei percorsi di apprendimento che sviluppano insieme ai loro studenti.

Sono infatti la qualità dell'insegnamento e le doti di leadership del dirigente scolastico a incidere significativamente – insieme ad altri fattori ovviamente – sulle performance degli studenti (come segnala l'indagine TALIS dell'OCSE⁹).

Appare evidente quindi che soltanto dopo che saranno stati sciolti questi nodi potrà proseguire il dibattito se la scuola dell'obbligo debba maggiormente seguire la strada delle conoscenze o quella delle competenze.

⁹ OCSE (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD, Paris



Norberto Bottani

*Consigliere della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo,
analista di sistemi di istruzione*

Il tema di questo seminario riguarda l'impostazione dei programmi d'insegnamento della scuola dell'obbligo e aspira ad aprire uno spiraglio sulle indagini che analizzano l'organizzazione e l'evoluzione dei curricula scolastici, un concetto che è entrato da poco tempo nel lessico scolastico italiano e che non corrisponde perfettamente al sintagma "programma scolastico". Per evitare di entrare in una disquisizione complicata sulle differenze tra "curriculum" e "programma scolastico" in questa occasione possiamo concordare di ritenere i due concetti come sinonimi. Merita però un cenno apposito il concetto di curriculum, di origine latina, che è di per sé molto bello e molto ricco. È davvero un peccato che nella pedagogia italiana ci siano poche indagini sui curricula mentre ce ne sono a bizzeffe altrove svolti in centri universitari di ricerca prestigiosi e rinomati.

Apprendo questo incontro non posso evitare di menzionare i lavori di Basil Bernstein, il sociologo britannico che ha dedicato la sua esistenza allo studio attento dei sistemi scolastici. Bernstein ha pubblicato una serie di articoli sui curricula, particolarmente stimolanti, come per esempio il capitolo 5 "Pensieri sul trivio e il quadrivio: il divorzio tra sapere e detentori del sapere" nel suo ultimo libro¹. L'organizzazione del sapere scolastico, ossia delle conoscenze come la scuola le tratta e le presenta, ha una lunga storia alle spalle. Le discipline scolastiche che oggi si contestano per ragioni molteplici, alcune delle quali nondimeno valide e pertinenti, non sono nate per caso. Sono un artificio messo a punto per disciplinare la mente, uno strumento perfezionato nel corso dei secoli per forgiare le competenze mentali e per stabilire i punti di riferimento senza i quali sarebbe impossibile produrre conoscenza ma non solo, sarebbe impossibile addirittura orientarsi nell'universo materiale e spirituale. Quindi questo seminario ha alle spalle vicende filosofiche, teologiche e psicologiche di prima grandezza che per ragioni di tempo non verranno affrontate in questa sede, ma che non possono essere ignorate né scordate.

¹ Bernstein B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Rowman&Littlefield Publishers.

I sistemi scolastici sono nella tormenta anche perché l'organizzazione plurisecolare del sapere scolastico trattato e prodotto nella scuola è in crisi, sembra giunta allo stremo, è contestata e pare abbia perduto qualsiasi significato. Per esempio non si sa più bene perché si debba insegnare un certo tipo di storia o un certo tipo di geografia, se si debbano imporre regole ferree per imparare a scrivere, quale matematica insegnare, e via discorrendo. Peggio ancora; nelle nostre contrade gli studenti non sanno più perché devono andare a scuola: la scuola è priva di senso. La prima cosa che vorrei sottolineare è dunque la seguente: tutti i sistemi scolastici dei paesi avanzati sono nel bel mezzo di una buriana che li travolge. Ciò succede ovunque, non solo in Italia. Non a caso i relatori della mattinata provengono da diversi paesi: ci sono un rappresentante del mondo anglosassone, due rappresentanti del mondo francofono (si ritiene in Italia che il mondo francofono sia abbastanza prossimo a quello italiano ma ciò non è più vero), e un rappresentante del mondo americano. Questa scelta è già di per sé significativa: è un'indicazione di come il tema della mattinata "La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze" sia un tema che attraversa tutti i sistemi scolastici. La crisi dei curricula è universale; questo è un tipico fenomeno della globalizzazione dell'istruzione: ovunque si insegnano le stesse cose. Il canone scolastico è identico, si copia e si riproduce nei vari sistemi scolastici. Per esempio, la cosiddetta matematica moderna ha attraversato tutto il pianeta e prodotto ovunque gli stessi danni, ma gli insegnanti di tutto il mondo, indipendentemente dai sistemi scolastici nei quali operavano, l'hanno adottata a occhi chiusi, applicata, insegnata e appresa più o meno bene. Casi del genere sono molti. Un altro esempio potrebbe essere quello dello studio a memoria, ossia l'allenamento della memoria: una pratica coltivata per secoli nelle scuole, ma non solo nelle scuole, e che è stata mandata al macero in tutti i sistemi scolastici in un battibaleno. Gli insegnanti, ossequiosi, si sono sbarazzati di una competenza, l'uso della memoria, perché non sapevano più a cosa servisse. I pedagogisti hanno fornito la giustificazione "post quem" di questa mutazione. Siamo quindi di fronte a un insieme di pratiche che sta frantumandosi con le conseguenze relative. Un impianto scolastico che sembrava solidissimo si è schiantato come sotto l'effetto di una potentissima scossa tellurica. La scossa proviene da quella che si conviene chiamare la pedagogia per competenze. Dalle discipline alle competenze, per l'appunto. Il termine competenze oggi si è imposto nei discorsi che riguardano sia la scuola che le imprese. Si tratta di un anello di congiunzione tra due mondi che si ignorano e che non collaborano molto tra loro, tranne che in alcuni contesti speciali. Le competenze sono un termine polisemico, sfuggente, amebiforme, che serve a molti usi, ma che soprattutto ha il pregio di mascherare la crisi che cova in seno al mondo scolastico.

Il tema della giornata ha a che fare con queste questioni. Il seminario è stato concepito in modo da sintetizzare le tendenze principali che attraversano il dibattito sulla riforma dei curricula in vari sistemi scolastici, di mettere in evidenza gli obiettivi a cui mirare quando si ambisce a ricomporre i curricula, a evidenziare le trasformazioni principali in corso e i modi con i quali si opera nei vari sistemi scolastici. Sono sicuro che le relazioni ci aiuteranno a capire meglio quello che sta succedendo e a chiarire la posta in gioco.

Per terminare questa introduzione, vorrei accennare a un aneddoto di circa vent'an-

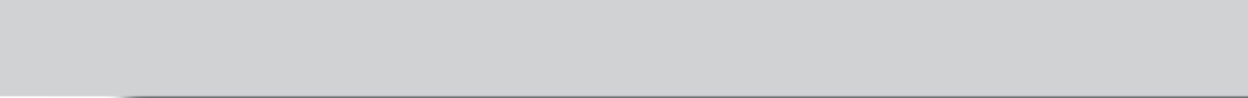
ni fa, che risale al momento in cui l'OCSE (l'Organizzazione di cooperazione e sviluppo economici, con sede a Parigi) ha deciso di creare un insieme di indicatori della scuola, che permettessero di comparare le prestazioni e il modo di funzionamento dei sistemi scolastici nel mondo Occidentale. Erano gli anni 1990-1991: sono passati da allora circa due decenni, ma sembra un secolo talmente è cambiato lo scenario nel quale si sviluppano le politiche scolastiche. Quando gli esperti internazionali convocati dall'OCSE hanno tentato di comporre un insieme di indicatori della scuola, si sono accorti che non c'erano informazioni a proposito dei risultati conseguiti dai sistemi scolastici. Nel primo insieme di indicatori, un proto-insieme presentato ai delegati dei governi a Lugano nel 1991, non c'erano indicatori sui risultati degli allievi, su quel che imparavano a scuola: c'erano indicatori sui costi, sulla partecipazione, sugli insegnanti, ma non sui risultati degli studenti. Allorché i rappresentanti dei ministeri della Pubblica Istruzione dei paesi dell'OCSE scoprirono l'insieme d'indicatori della scuola prodotto con grande fatica dagli esperti, la loro reazione fu immediata e scandalizzata. Un insieme d'indicatori della scuola senza indicatori sui risultati e sul profitto scolastico era inaccettabile. "Così non va" fu il commento generale. Questo insieme di indicatori "non ci interessa: è senz'altro utile sapere quanto si spende, qual è la percentuale degli investimenti dedicata alla scuola sul prodotto interno lordo, però vogliamo sapere anche che cosa si ottiene dopo otto o nove anni di scuola e voi non ce lo dite. Quindi, cari esperti, tornate a casa e rimettetevi al lavoro. Vi diamo un anno di tempo per mettere a punto indicatori sui risultati". Non c'era nulla in giro sui risultati, nulla di comparabile, tranne le indagini sporadiche dell'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), l'associazione mondiale dei valutatori e degli istituti di ricerca sulla valutazione della scuola. Per fortuna e per coincidenza nel 2001, l'IEA pubblicò i risultati di un'indagine internazionale sulle competenze in literacy svolta alcuni anni prima (1998-1999), che permise di calcolare alcuni indicatori sulla distribuzione di queste competenze e di inserirli nell'insieme di indicatori dell'OCSE. A questo punto si deve ringraziare Andreas Schleicher, che interverrà nel pomeriggio, il quale in quegli anni lavorava nel centro di calcolo dell'IEA ad Amburgo. Grazie a lui si è riusciti a estrapolare dai dati dell'IEA "Reading Literacy" le informazioni necessarie per calcolare gli indicatori e misurare i divari tra scuole e tra sistemi scolastici.

La vicenda non finì però qui. Gli esperti credevano di aver fatto del loro meglio, ed infatti avevano svolto un gran lavoro, perché non è facile costruire indicatori partendo da un'indagine internazionale che per di più non era stata concepita per fabbricare indicatori, come invece è il caso dell'indagine PISA. I rappresentanti dei ministeri dell'educazione quando ebbero in mano i nuovi indicatori, dopo avere espresso il loro plauso per la cautela con la quale si erano commentati i dati e la loro soddisfazione per gli esiti delle analisi, immediatamente sottolinearono la provvisorietà e i limiti dell'esercizio (quanto sto per dire è una osservazione critica rivolta a Marcel Crahay, che parlerà tra poco, perché delinea uno scenario diverso da quello che lui esporrà): "Non possiamo produrre un insieme di indicatori internazionali con indicatori che riguardano solo le competenze in lettura e in matematica. Se lo facciamo succederà un disastro nelle scuole, gli insegnanti adatteranno i curricoli, trascureranno certe materie, le scuole modificheranno i programmi, e in tutto il mondo,

indipendentemente dal tipo di governo della scuola, la lettura e la matematica diventeranno i poli centrali dei curricula scolastici, i curricula scolastici si impoveriranno e la scuola perderà una parte delle sue prerogative, delle sue qualità. Si devono inventare indicatori di altro genere e non basarsi unicamente sui risultati in lettura e in matematica. Nelle scuole si fa dell'altro, succedono altre cose e gli studenti apprendono altre competenze". Questa richiesta proviene dall'interno della scuola e non dal suo esterno, non dal mondo delle imprese. La domanda di fabbricare indicatori sulle competenze transdisciplinari non è stata espressa dal mondo economico o aziendale, bensì dagli educatori. Tra il 1991 e il 1995, nell'ambito del progetto dell'OCSE sugli indicatori dell'istruzione, un gruppo di lavoro ha tentato di concepire indicatori di altro genere, non prettamente cognitivi, passando al vaglio migliaia di questionari e di test sulle competenze che la scuola curerebbe e svilupperebbe come la competenza a risolvere problemi, quella a comunicare, quella della sicurezza in sé stessi e via dicendo. Si è trattato di un lavoro svolto nell'ombra, sotto l'egida di svariati acronimi: "le competenze transdisciplinari", le competenze NOBS (Non-cognitive basic skills), ed infine un terzo acronimo nel 1994-1995, le competenze CCC ("Cross-curricular competencies"), o competenze trasversali. Tutti gli esperti che lavoravano su questa questione, ossia, sul prodotto marginale della scuola - per usare un'espressione in voga tra gli economisti- erano consapevoli che non era affatto facile identificare queste competenze e che era molto complicato misurarle. Questo lavoro sfociò persino su alcuni test sperimentali, i cui esiti furono contraddittori: in primo luogo dimostrarono che era fattibile inventare test, strumenti di misura diversi; in secondo luogo che le risposte ai nuovi test erano poco affidabili per quel che riguarda le competenze che si volevano misurare mentre fornivano informazioni interessanti su altri aspetti della vita scolastica. Un bel grattacapo insomma. Da allora in poi nulla è cambiato. È quindi da vent'anni che si è impannatati in questa faccenda delle competenze da misurare, delle qualità che gli insegnanti e i responsabili scolastici pretendono sviluppare. Nel 2010, non ci sono ancora gli strumenti sufficienti per misurare "competenze adeguate" a quanto sta succedendo nel mondo, ai cambiamenti sociali e culturali che stiamo vivendo, agli obiettivi che la scuola rivendica per poi ignorarli o conseguirli solo parzialmente, per sapere in che misura siano conseguiti. Spero che questo seminario offra spunti per capire meglio che cosa si debba misurare e come si potrà misurare in futuro il profitto scolastico, in cosa consista il profitto scolastico oggi, che cosa si debba imparare a scuola, quali saperi e quali conoscenze siano imprescindibili, quali strumenti occorranza per misurarli. Nella comunità internazionale dei valutatori, i migliori specialisti concordano nel ritenere che i test a scelta multipla, ossia con domande alle quali si può rispondere con un sì o un no o un non-so, sono superati e inadeguati, che occorre inventare nuovi strumenti, nuovi tipi di test, ma tutto ciò costa molto. Occorre sperimentare su vasta scala, investire soldi nella ricerca sulla valutazione. Solo a questa condizione si otterranno strumenti di valutazione adeguati al mondo della scuola e alle aspettative della società contemporanea.

Introduco la prima relatrice, Sue Horner, che parlerà della situazione inglese. Sue Horner è stata direttrice ad interim di un organismo del tutto particolare che non esiste in Italia, la "Qualifications and Curriculum Development Agency", l'agenzia per lo sviluppo dei curricula e delle competenze: un'agenzia che grossomodo com-

prende cinquecento persone connessa al ministero della Pubblica Istruzione inglese, il cui compito è elaborare programmi scolastici nuovi dalla scuola materna fino all'insegnamento secondario di secondo grado. Quindi il ministero dell'Istruzione inglese ha un'agenzia specializzata per questa funzione e Sue Horner ne è stata direttrice ad interim fino a poco tempo fa. L'aspetto molto interessante di questa agenzia, di cui di cui è facile trovare il sito su internet, è il metodo di lavoro, contraddistinto da un dialogo intenso con gli insegnanti. Una seconda caratteristica riguarda la valutazione: i test e gli esami nazionali sono preparati da questa agenzia perché le prove devono essere strettamente articolate con i programmi e i test devono essere concepiti in funzione della filosofia che guida le scelte programmatiche.



RELAZIONI

Sue Horner

Direttrice del Curriculum presso la Qualifications and Curriculum Development Agency (UK)

L'INTEGRAZIONE TRA CONOSCENZE E COMPETENZE

Vorrei illustrare per sommi capi come l'Inghilterra ha affrontato lo sviluppo di conoscenze e competenze nel curriculum. Mi rendo conto che uno degli aspetti interessanti di questa conferenza è che non tutti usiamo i termini "conoscenze", "skills" e "competences" nello stesso modo. In Inghilterra raramente usiamo il termine "competences", mentre "skills" designa un'ampia gamma di attività e risultati, alcuni dei quali sono definiti "competenze".

{N.d.T.: L'autrice usa quasi sempre il termine "skills", da noi tradotto con "competenze"}.

Creare sistemi educativi e di istruzione tali da garantire le migliori condizioni per il futuro dei bambini e dei giovani è uno dei più importanti doveri di qualsiasi società e di qualsiasi governo.

Per questa ragione tale compito riveste tanta importanza in tutto il mondo, ed è in corso un ampio dibattito su

- *quali sono gli scopi dell'educazione e quindi cosa si dovrebbe insegnare*
quali dovrebbero essere le conoscenze e le competenze previste nel curriculum
- *come meglio organizzare l'apprendimento*
in classe, a scuola e al college, a livello nazionale
- *cosa ci aspettiamo che i nostri giovani siano in grado di conoscere e fare*
alla fine della scuola (i risultati)

Sono questi i temi che intendo affrontare. Che siano imposti da un governo o decisi dagli insegnanti, gli obiettivi dell'educazione determinano il contenuto di ciò che deve essere insegnato. Tali priorità possono dar luogo ad argomenti sostanzialmente simili insegnati in modi molto diversi, a seconda che si accentui l'importanza di conoscenze, informazioni e fatti oppure quella di processi e competenze che influenzano il contenuto delle conoscenze.

Iniziamo quindi dai futuri studenti e cittadini del mondo. Di recente abbiamo chiesto a un gruppo di bambini di dieci anni provenienti da scuole diverse cosa pensavano della loro istruzione e cosa si aspettavano di ottenere dalla scuola elementare. Hanno fornito un'ampia gamma di risposte che danno conto di molteplici scopi e risultati a noi ben noti.

Alla fine della scuola elementare, i bambini di dieci anni si aspettano di

- essere bravi nelle competenze di base, cioè lettura e scrittura, e anche educazione fisica
- imparare più geografia: "Le montagne che abbiamo studiato erano proprio bellissime"
- raggiungere il livello 4 nei voti (la sufficienza)
- saper ascoltare meglio ed essere capaci di motivare gli altri, fare parte di una squadra per motivare gli altri a fare di più
- lavorare in gruppo per aiutarsi reciprocamente e per superare più velocemente eventuali difficoltà.

Queste risposte illustrano la grande varietà di richieste poste alla nostra offerta educativa nel ventunesimo secolo. Alcuni bambini attribuiscono priorità alle competenze che sanno essere fondamentali per il loro successo futuro – la literacy (competenze funzionali alfabetiche), la numeracy (competenza funzionale matematica), la ICT (tecnologia dell'informazione e comunicazione) – e alla certificazione di tali competenze, cioè il livello 4. Tuttavia sono anche consapevoli dell'importanza della salute fisica e del successo in campo scolastico. Alcuni sono anche interessati alla conoscenza in sé e altri sono molto consapevoli dell'importanza delle competenze e degli atteggiamenti sociali, che vengono considerati utili per svolgere il lavoro scolastico e per la loro applicazione concreta nella vita: almeno un bambino sembra puntare alla carriera di insegnante o di life coach.

Negli ultimi anni le revisioni del Curricolo Nazionale Inglese hanno tenuto conto in parte di tali speranze e obiettivi. Per abbracciare questa varietà e consentire a tutti i bambini di svilupparsi al meglio, il curriculum e il sistema di valutazione cercano modi per integrare efficacemente conoscenze e competenze.

Che cosa sta provocando la riconsiderazione del curriculum e della sua valutazione?

Non possiamo addentrarci in questo campo senza riconoscere i cambiamenti fondamentali che si stanno verificando nel nostro mondo. In effetti una delle principali motivazioni per affrontare questi temi è costituita dai cambiamenti che tutti noi stiamo sperimentando a livello locale e globale. Le discussioni sul ruolo e le aspettative di qualsiasi sistema educativo nazionale sono situate all'interno di un mondo in continua evoluzione per quanto riguarda tecnologia, tendenze e movimenti economici globali. La versione del curriculum nazionale inglese del 1999 ha riconosciuto tale contesto e stabilito che un curriculum non può rimanere immutato o ignorare i cambiamenti che avvengono nel mondo.

“L'educazione può riuscire nel proprio compito soltanto se si adatta alle domande e ai bisogni del suo tempo. Il curriculum non può rimanere statico. Deve rispondere ai cambiamenti della società e dell'economia, e ai cambiamenti nei modi di fare scuola”.

Curricolo Nazionale Inglese 1999

I cambiamenti sociali si ripercuotono sui nostri sistemi educativi. La natura e il ritmo dei cambiamenti hanno portato incertezza su

- il genere di vita che i nostri giovani condurranno in futuro
- i rapporti con gli altri in casa e fuori
- come si guadagneranno da vivere e quali tipi di lavoro saranno disponibili
- come vedranno se stessi in termini di identità, appartenenza e senso dell'io.

Tale incertezza sul futuro induce molti a mettere in discussione il ruolo delle *conoscenze* e a privilegiare le *competenze* necessarie per vivere e lavorare in un mondo incerto.

In passato, in Inghilterra le conoscenze erano strettamente legate ai sistemi politico-economici del tempo. Così per centinaia di anni conoscenza e istruzione sono state territorio della chiesa e dell'aristocrazia. Alle masse non veniva garantita l'istruzione per evitare di alterare l'ordine sociale naturale e per non sconvolgere la ripartizione del potere all'interno della società.

Quando la rivoluzione industriale cambiò la struttura economica, si rese necessario fornire alle masse almeno l'istruzione di base perché potessero lavorare nelle fabbriche ed eseguire le procedure che vi venivano svolte. Ciò significò l'insorgere della richiesta di funzioni impiegate e amministrative che comportavano saper leggere e scrivere, far di conto e comunicare al di là dell'ambito locale. In effetti l'istruzione di massa si uniformò ai processi cui era funzionale, con numeri crescenti di bambini, seduti in fila, che eseguivano gli stessi compiti ripetitivi.

La richiesta su larga scala di almeno un livello elementare di istruzione è di nuovo cambiata con l'avvento dell'era digitale. Ciò pare aver provocato la rivalutazione del ruolo delle conoscenze e delle competenze nella nostra vita economica e sociale. Alcune preoccupazioni di fondo:

- *la conoscenza è potere* – la rapida espansione della conoscenza significa che essa non è più patrimonio di pochi e ciò può indurre alla destabilizzazione di valori e atteggiamenti
- *la conoscenza sta cambiando* – la nostra comprensione dei fenomeni e degli eventi è in continua evoluzione, per cui i bambini imparano oggi cose che sono già datate
- *la conoscenza è ovunque* – le informazioni, anche se non necessariamente le conoscenze, sono oggi più accessibili, quindi non è più tanto importante imparare cose che possono essere recuperate in un istante su internet.

Allora, se la conoscenza non è più proprietà esclusiva dei colti, dei potenti, dei lea-

der dell'economia, qual è la chiave per un'educazione di successo? Di fronte a questa sfida alcuni hanno sostenuto la preminenza delle competenze (o skills). In merito alla questione del continuo cambiamento delle conoscenze, alcuni sostengono dunque che quello che serve ai giovani è la capacità di cercare e gestire le informazioni, che adesso non è più necessario apprendere poiché sono disponibili con un clic del mouse. Tali competenze sono presentate come l'aspetto più importante dell'apprendimento in un mondo incerto. Ciò conduce alla reificazione delle competenze, considerate la forma più produttiva e duratura di apprendimento per i giovani, che possono usarle in una varietà di contesti e agire su qualunque conoscenza con cui vengono in contatto. Questo presuppone un insieme coerente di capacità

- sovraordinate a qualsiasi categoria di conoscenze come le materie
- sufficientemente generiche per essere utili in molteplici contesti
- tali da poter essere insegnate.

Questa visione è adeguata all'enfasi che si attribuisce a una visione globale in cui i confini di ogni genere sono facilmente messi in discussione e la flessibilità è un valore da anteporre a ogni altro.

Tuttavia questa non è una posizione semplice da sostenere. I continui cambiamenti che avvengono nel mondo, le organizzazioni economiche, le strutture e le relazioni inducono noi tutti ad attribuire un diverso peso alle varie competenze. Ad esempio, c'è oggi una forte attenzione verso la *comunicazione*: non ci si limita più a parlare con chi si trova nella stessa stanza, o a scrivere a chi è lontano nel tempo o nello spazio. La comunicazione visiva e orale è oggi possibile da un continente all'altro. Anche la scrittura sta cambiando, ed è sempre più simile al discorso parlato. Le lingue cambiano perché parlate da più persone di diversi continenti e culture. Sono possibili rapporti stretti con persone di tutto il mondo ed è più accessibile a tutti la collaborazione per mettere a punto idee nuove e creative. Quindi le competenze comunicative oggi sono diverse e, un po' come le conoscenze, cambiano nella loro natura e nell'importanza loro attribuita.

Quindi, mentre noi assumiamo un modello di skills o di competenze come appropriato per l'apprendimento scolastico, anche tali competenze cambiano e si evolvono, proprio come si evolvono le conoscenze.

Cosa significa questo per l'educazione e l'istruzione?

Ritorniamo dunque alle tre domande chiave:

- quali sono i nostri obiettivi educativi?
- come possiamo meglio organizzare l'apprendimento per raggiungere tali obiettivi?
- quali risultati desideriamo ottenere?

In Inghilterra negli anni '80 e '90 pensavamo di conoscere le risposte e per la prima volta le abbiamo inserite in uno schema normativo. Così abbiamo definito un programma nazionale basato sulle nostre idee di allora.

- **Obiettivi:** pensavamo che la risposta alla prima domanda fosse ovvia. Insegniamo loro le capacità di base, e cioè a leggere, scrivere e fare di conto e il meglio dei nostri valori in quanto nazione, quello che ci sta a cuore, in cui crediamo, e che vogliamo trasmettere alla prossima generazione. Peraltro, ciò sta ora cambiando alla luce della riflessione sul ruolo delle competenze e dell'aiuto che la scuola deve offrire agli studenti per farli sviluppare come persone.
- **Organizzazione didattica:** abbiamo anche varato un'importante iniziativa per influenzare il modo in cui sono insegnate le materie di base – inglese, matematica e scienze – allo scopo di migliorare i risultati in tali materie.
- **Organizzazione degli spazi:** c'è stato un massiccio programma di ristrutturazione degli edifici e si è molto riflettuto su come dovrebbero essere le scuole del futuro in termini di dimensioni delle aule e di altri spazi al fine di promuovere modalità diverse di organizzazione dell'apprendimento e diversi stili didattici.
- **Risultati:** abbiamo messo a punto un sistema di valutazione per verificare il raggiungimento degli obiettivi che ci eravamo posti. Questo sistema comprendeva una scala per identificare il progresso dei bambini dai 5 ai 16 anni. Dal 1992 abbiamo puntato a valutare ogni bambino in lettura, scrittura, matematica e scienze all'età di 7, 11, 14 e 16 anni.

Da allora le nostre idee hanno subito un'evoluzione e la nostra ricerca sulla migliore educazione per i giovani si è concentrata su

- come definire che cosa si dovrebbe insegnare e imparare in un mondo in continua evoluzione
- come stabilire se gli investimenti nel sistema educativo stanno funzionando
- come assicurarsi che gli studenti posseggano le conoscenze e le competenze che consentiranno loro e al Regno Unito di prosperare economicamente negli anni a venire.

Quali sono dunque le principali caratteristiche del curriculum messo a punto negli ultimi anni?

Obiettivi del curriculum

Abbiamo definito gli obiettivi del curriculum, e cioè come vogliamo che diventino tutti i nostri giovani.

Noi aspiriamo a che tutti i bambini e i giovani siano

- **capaci di apprendere con successo** e apprendano con gioia, progrediscano e ottengano buoni risultati
- **individui sicuri di sé**, capaci di evitare i pericoli e di vivere una vita sana e soddisfacente
- **cittadini responsabili**, in grado di dare il loro contributo attivo alla società.

In questo modo gli obiettivi sono anche indicatori dei risultati. Noi vogliamo che i nostri studenti abbiano successo a scuola, che siano in grado di stabilire buone relazioni con gli altri e si facciano strada nel mondo. Vogliamo anche che diano il loro contributo alla società in molti diversi modi. Se i nostri studenti raggiungono tali obiettivi, il nostro paese sarà economicamente più competitivo e la nostra sarà una società più equa e giusta.

Per *arrivare ad apprendere con successo*, i nostri studenti devono

- possedere le competenze di base relative a literacy, numeracy e ICT
- essere creativi, ingegnosi, in grado di risolvere problemi
- essere capaci di elaborare le informazioni, ragionare, porsi domande, valutare
- comunicare in modo efficace
- essere capaci di imparare autonomamente e insieme agli altri
- conoscere le grandi idee e gli eventi che plasmano il mondo

Per essere *individui sicuri di sé*, devono

- conoscere se stessi, avere un chiaro senso di identità personale
- sapersi rapportare con gli altri
- possedere valori e convinzioni
- possedere la consapevolezza del proprio corpo
- essere capaci di affrontare rischi rimanendo incolumi
- riconoscere i propri talenti e nutrire ambizioni
- essere disposti a provare cose nuove
- lasciarsi ispirare dalle meraviglie della natura e delle realizzazioni umane e apprezzarle con gioia.

Dunque devono **sapere cos'è** il benessere fisico, sapere perché la gente si comporta come si comporta, conoscere il mondo e i successi e gli insuccessi altrui. A questo scopo devono imparare biologia, sociologia, psicologia, storia, scienze e altro.

Hanno anche bisogno di **sapere come** creare relazioni, gestire se stessi, tenersi allenati, evitare i pericoli, usare i loro talenti, aprire nuove strade. Questo significa che la scuola deve offrire educazione fisica, orientamento professionale, sviluppo personale.

Per essere *cittadini responsabili* devono

- essere preparati alla vita e al lavoro
- essere capaci di lavorare insieme agli altri e rispettarli
- comprendere la propria cultura e tradizione e quella degli altri
- sfidare l'ingiustizia e impegnarsi a favore dei diritti umani
- essere interessati alla difesa e al miglioramento dell'ambiente
- cercare di cambiare le cose in meglio.

Devono dunque **conoscere** il sistema democratico del loro paese, i diritti e i doveri, il sistema della giustizia e la varietà delle espressioni culturali. In Inghilterra ciò implica lo studio di letteratura, arti visive, musica, scienze ambientali ed educazione civica.

Devono anche **sapere** lavorare da soli e in gruppo, valutare qual è la soluzione migliore, impegnarsi perché tutti siano trattati in modo equo e giusto: cose che possono apprendere attraverso lo studio della storia, attraverso esperienze in campo sportivo, politico e in altre attività nell'ambito della comunità.

Non dobbiamo sottovalutare l'importanza fondamentale della conoscenza del mondo, degli altri, del passato. Una società esiste soltanto se possiede la consapevolezza di se stessa, di ciò che rappresenta e di come esprime i propri valori. Dobbiamo sapere come funzionano le cose e perché funzionano in un certo modo per essere in grado di migliorarle. Dobbiamo anche essere in grado di agire in quel mondo, di comunicare, lavorare con gli altri, trasferire ciò che si è appreso da un contesto all'altro, studiare e valutare il mondo, le persone e le azioni.

Allora, come si traduce tutto questo nella definizione del curriculum? Qual è il modo migliore per esprimere le due istanze, *sapere* e *saper fare*?

In Inghilterra per oltre cent'anni nelle scuole secondarie c'è stato un curriculum basato sulle materie. Il Curriculum Nazionale ha codificato le pratiche e fornito la base per ulteriori sviluppi. Nel 1989, quando in Inghilterra è stato introdotto per legge il Curriculum, le materie obbligatorie erano inglese, matematica, scienze, storia, geografia, lingue, arte, musica, educazione fisica, applicazioni tecniche e ICT.

Da allora i requisiti sono stati rivisti più volte, e le ultime revisioni risalgono al 2007. È stato previsto lo stesso gruppo di materie e ne sono state aggiunte altre tre.

Le tre aree tematiche aggiunte sono

- benessere personale, che comprende salute fisica, intelligenza emotiva e capacità relazionali;
- benessere economico, che comprende imprenditorialità, cultura del lavoro, conoscenze finanziarie;
- educazione alla cittadinanza, che comprende democrazia, diritti e responsabilità, azioni per migliorare la comunità locale, spirito di identità e di coesione.

Queste aree tematiche sono quelle che rispondono al contesto in continua evoluzione della società e della famiglia. Esse contribuiscono anche alla migliore comprensione dell'economia e della cultura di impresa da parte dei giovani. La risposta inglese alle sfide del XXI secolo è stata dunque l'introduzione di nuove materie con il loro mix di conoscenze e competenze, lo stesso mix presente nelle vecchie materie.

Il modo in cui le materie sono strutturate cerca di fondere e integrare le conoscenze e le competenze che sono fondamentali per ciascuna materia e posseggono anche una

maggiore spendibilità. Tutte le materie hanno una struttura simile:

- *importanza della materia* – spiegare perché è importante nel XXI secolo
- *concetti chiave* – su cui si basa lo studio della materia nella sua globalità
- *processi chiave* – competenze fondamentali e processi che servono agli alunni
- *ambito e contenuto* – quanto deve essere ampio l'insegnamento di concetti e processi
- *opportunità curricolari* – esperienze, al di là dell'aula scolastica, per migliorare l'apprendimento

La struttura comune consente l'identificazione di elementi e collegamenti comuni.

I **concetti** chiave sono

- per l'inglese:
competenza, creatività, comprensione culturale, comprensione critica. Ciò chiaramente implica il pieno possesso della literacy nonché gli aspetti essenziali della creatività linguistica, l'accesso al patrimonio letterario, l'analisi e la valutazione delle parole e come esse giungono ad acquisire significato;
- per la matematica:
competenza, creatività, applicazioni e implicazioni, comprensione critica. La numeracy è fondamentale come pure la comprensione dell'utilizzo concreto della matematica, e la consapevolezza di come i numeri possono essere manipolati e anche usati per risolvere i problemi;
- per le scienze:
pensiero scientifico, applicazioni e implicazioni, comprensione culturale, collaborazione. Tali concetti sottolineano il significato della scienza e dei metodi scientifici nel mondo moderno e l'acquisizione della consapevolezza che la scienza è parte del modo in cui pensiamo e agiamo.

Ciò dimostra che, pur conservando un curriculum basato sulle materie, abbiamo identificato un quadro delle conoscenze e delle competenze che sono alla base dell'apprendimento, per poi cercare di radicarlo nelle varie discipline. Questi concetti sono contestualizzati nelle materie, e in questo modo gli studenti ne vedono la rilevanza e imparano ad applicare le loro conoscenze e competenze in diverse situazioni.

In termini di **competenze**, ad esempio, la capacità di ricercare e valutare costituisce parte integrante di ogni materia. Vengono identificate le forme specifiche dell'indagine storica, geografica o scientifica, ma è chiara anche la struttura di fondo e quindi è possibile fare i collegamenti. Ogni ricerca e ogni valutazione devono riguardare qualcosa: non avvengono nel vuoto, per cui l'obiettivo è compiere indagini finalizzate, rigorose, contestualizzate, con attenzione esplicita alle competenze e ai processi che sono analoghi, anche se non identici, nelle differenti materie.

In questo modo conoscenze e competenze sono integrate nel curriculum. Le materie definiscono l'area delle conoscenze e le competenze ad esse associate. Inoltre, gli insegnanti predispongono compiti che richiedono l'uso di competenze personali, di apprendimento e di ragionamento.

Valutazione di conoscenze e competenze

Tuttavia l'efficacia dell'insegnamento è strettamente legata alla valutazione, che sostiene e migliora la definizione del curriculum.

Riuscire bene in una materia d'esame significa essere capaci di

- riconoscere il contesto/problema
- ricordare o saper trovare le conoscenze pertinenti
- ricordare o riprodurre i processi pertinenti
- applicare e adattare conoscenze e competenze a un nuovo contesto.

Talvolta ciò comporta presentare nuovi dati e chiedere agli studenti di riferirli alla loro precedente comprensione dell'argomento, e comporta inoltre l'immediata analisi e un commento di quanto rivelato dai dati. In questo modo gli studenti attivano le loro conoscenze e competenze in un nuovo contesto. Ciò vale per tutte le materie: non si tratta di ricordare fatti o operazioni rilevanti ma di applicarli in un contesto.

Valutazione

Questo si collega alla terza domanda relativa ai risultati, e a come possiamo stabilire se stiamo avendo successo a livello individuale, di singola scuola e di nazione. Abbiamo messo a punto alcuni principi che usiamo per guidare le nostre decisioni sulla natura degli esami e delle valutazioni.

Principi per la valutazione degli studenti

- lo studente è al cuore della valutazione
- la valutazione deve fornire una visione completa dello studente
- la valutazione è parte integrante dell'insegnamento e dell'apprendimento
- la valutazione implica giudizi affidabili su come gli studenti procedono rispetto agli standard nazionali, laddove opportuno.

La valutazione, oltre a servire per identificare i risultati e quindi lo stato di salute del sistema, è uno strumento fondamentale anche per lo studente e per l'insegnante.

Forme di valutazione

Dunque, quali forme di valutazione sono alla base di questo curriculum con il suo approccio integrato verso gli standard nazionali su conoscenze e competenze?

In Inghilterra abbiamo sempre avuto una fiducia limitata nelle domande a scelta multipla, preferendo usare forme di indagine più aperte, come la redazione di temi e la soluzione di problemi. Nel nostro curriculum non c'è posto per le domande che richiedono soltanto la ripetizione di fatti e di informazioni apprese.

È vero, ovviamente, che ciò che viene valutato diventa ciò cui si attribuisce valore. Se la forma di valutazione non è funzionale al curriculum, il curriculum perde valore. La valutazione è sempre vincente. Negli ultimi diciassette anni, le materie principali in Inghilterra sono state inglese, matematica e scienze, e alle scuole si è chiesto di contribuire al miglioramento degli standard a livello nazionale. Per misurare tali standard, gli studenti sono stati valutati in queste materie all'età di 7, 11, 14 e 16 anni. Fino a poco tempo fa queste materie hanno occupato più della metà del tempo curricolare nelle scuole primarie.

Dal 1997, quando è iniziata la grande spinta propulsiva per il miglioramento degli standard, sono aumentati i punteggi degli studenti nei test. La raccolta di dati a livello nazionale ha significato la possibilità di identificare quali studenti non progrediscono e di mettere a punto e offrire alle scuole una serie di metodi per aiutare quelli che restano indietro. Uno degli elementi di spinta è stato la pubblicazione dei risultati delle singole scuole. Dove c'è molta pressione perché i risultati degli studenti non sono buoni, c'è la tendenza a restringere il curriculum per concentrarsi sulle materie fondamentali.

Ci aspettiamo che i sedicenni si sottopongano a esami di qualifica (GCSE, General Certificate of Secondary Education) in 10-12 materie. Gli esami di qualifica dovrebbero valutare le conoscenze degli studenti e la loro capacità di usare e applicare le procedure tipiche di ciascuna materia. Le qualifiche hanno ripercussioni concrete sull'avvenire degli studenti, che dunque si impegnano molto per ottenere buoni risultati. In questo modo la gamma di materie è influenzata dal sistema di qualificazione e il curriculum non è ristretto come accade quando vengono valutate soltanto le materie fondamentali.

La sfida consiste nell'elaborare esami e valutazioni che consentano agli studenti di mostrare la loro capacità di usare conoscenze e competenze nell'ambito delle materie.

Gli esami sommativi sono meno facili da progettare. Nel giro di uno o due anni verranno introdotti alcuni nuovi esami. Si chiamano qualifiche sulle Competenze Funzionali e sono destinate a studenti di più di quattordici anni, adulti compresi. Queste Competenze Funzionali sono

- inglese, nel senso di capacità di esprimersi e comprendere la lingua orale, saper leggere e scrivere
- matematica, tra cui la numeracy (competenza funzionale matematica)
- ICT, tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Questi esami sono strutturati in modo da chiedere agli studenti di applicare le loro conoscenze e competenze a problemi o situazioni presentati in contesti diversi da quelli incontrati in precedenza.

Competenze

Oltre a ciò, un'ulteriore riflessione sulle competenze e sui processi ha avuto come conseguenza una nuova articolazione del ruolo delle competenze nel nostro curriculum. Si tratta di Competenze Personali, di Apprendimento e di Ragionamento

(“Personal, Learning and Thinking Skills”), ovvero quelle competenze che i datori di lavoro dicono di ricercare nei loro dipendenti; competenze che attengono al tipo di persona che essi cercano più che alle sue conoscenze. Sono competenze sociali e relazionali che comportano lo sviluppo di identità personale e di atteggiamenti che favoriscono l'apprendimento come pure l'intraprendenza.

Competenze personali, di apprendimento e di ragionamento

Quello che si richiede sono giovani capaci di

- autonomia nella ricerca di soluzioni
- pensiero creativo
- apprendimento riflessivo
- lavoro di gruppo
- partecipazione attiva
- autogestione

Autonomia nella ricerca di soluzioni

Giovani che per risolvere problemi trovano, analizzano e valutano le informazioni, pianificando cosa fare e come procedere. Esplorano un argomento, considerano le conseguenze e raggiungono conclusioni sulla base di assunti e prove.

Pensiero creativo

Giovani il cui pensiero creativo si esplica attraverso la creazione e l'esplorazione di idee, la definizione di connessioni originali, la ricerca di alternative e la scoperta di soluzioni fantasiose.

Apprendimento riflessivo

Giovani capaci di valutare i propri punti forti e i propri limiti, definendo obiettivi realistici e i criteri per conseguirli con successo; giovani che, a seconda del feedback, sanno apportare cambiamenti e adeguano il piano per raggiungere i loro obiettivi.

Lavoro di gruppo

Giovani che lavorano fiduciosamente con gli altri, si adattano a diversi contesti e assumono la responsabilità per la loro parte. Mostrano considerazione per gli altri e danno un contributo costruttivo per raggiungere gli obiettivi concordati.

Partecipazione attiva

Giovani che si impegnano attivamente sulle questioni importanti per loro e per le persone che li circondano, assumendo azioni responsabili per apportare miglioramenti.

Autogestione

Giovani che si organizzano con senso di responsabilità, iniziativa, creatività e intraprendenza impegnandosi nell'apprendimento e nel miglioramento di se stessi; gio-

vani che mostrano perseveranza, affrontano rischi, costruiscono e mantengono rapporti con gli altri.

Competenze, processi di apprendimento e metodologie didattiche

In Inghilterra affrontiamo la questione mettendola in relazione alla mia seconda domanda: *come organizziamo l'apprendimento*. Il curriculum può dare priorità a tali competenze, ma gli studenti, se passano il loro tempo seduti in aula ad annotare quello che dicono gli insegnanti, è improbabile che acquisiscano queste capacità. Esse infatti implicano elementi di diverso genere: problemi aperti, attinenza con la vita reale, metodi collaborativi, possibilità di soluzioni diverse. Questo, a sua volta, suggerisce una diversa attenzione da parte degli insegnanti, il cui ruolo non è solo dispensare conoscenze, ma anche sviluppare competenze. Tali competenze necessitano di un contesto in cui svilupparsi, quindi un curriculum efficace seleziona i contesti in modo che gli studenti sviluppino al tempo stesso conoscenze e competenze.

Quando abbiamo rivisto il Curriculum Nazionale, abbiamo definito queste *competenze personali, di apprendimento e di ragionamento* rispetto alle specificità di ogni materia. Abbiamo riscontrato che tutte queste competenze erano indicate nelle materie del curriculum, implicite nelle esperienze e nelle opportunità specificate. Le scuole secondarie del Regno Unito hanno visto le competenze come un modo per rinnovare il proprio curriculum, ragion per cui agli insegnanti è stato richiesto di ripensare l'insegnamento della loro materia in modo da integrarle. Per questo le scuole hanno rivisto certi aspetti organizzativi come l'orario, in modo che, ad esempio, gli studenti possano lavorare per un'intera giornata su un argomento di geografia in gruppo anziché un paio d'ore la settimana. Agli studenti può venire posto un problema e devono poi usare le loro competenze per costruire le conoscenze relative, adattarle e applicarle per fornire soluzioni. In un'altra materia, gli studenti possono mirare alla presentazione dei loro lavori artistici, organizzare l'evento, decidere come finanziarlo e pubblicizzarlo oltre che considerare il lato estetico della produzione e della presentazione.

Valutare le competenze

Abbiamo anche considerato la struttura per valutare le competenze personali, di apprendimento e di ragionamento. Non è facile mettersi d'accordo su come valutare l'acquisizione di queste competenze, pertanto non sono stati ancora messi a punto specifici parametri nazionali. Abbiamo cercato il modo per consentire agli insegnanti di riconoscere i progressi e agli studenti di vedere come sviluppare le loro capacità. Capacità e competenze non possono essere valutate se non all'interno di un contesto. Lo scopo, quindi, è mettere a punto valutazioni per ciascuna materia che misurino il processo tanto quanto l'effettiva comprensione. Questo è più semplice nel contesto di un lavoro in corso, un lavoro per risolvere i problemi posti dagli insegnanti per incoraggiare approcci creativi.

Proponiamo una valutazione delle competenze secondo quattro dimensioni:

- la competenza in sé: che cosa comporta e il suo uso nella classe

- l'integrazione: mettere insieme i diversi aspetti della competenza e applicarli al compito in oggetto
- l'indipendenza: usare la competenza in modo autonomo e sapere prendere l'iniziativa
- il contesto: la complessità e la sfida dei compiti e delle attività.

Possiamo dunque presentare gli indicatori delle competenze sotto forma di tabella:

	Uso della competenza	Integrazione	Indipendenza	Contesto
in miglioramento	- criterio -	- - criterio	- -	- -
competente	- -	- -	- criterio -	- -
eccellente	- -	- -	- -	- criterio -

Gli insegnanti sono quindi in grado di usare questi criteri per meglio comprendere quale sia il progresso nell'acquisizione di queste competenze e definire compiti che ne incoraggino lo sviluppo.

In conclusione

Abbiamo messo a punto un curriculum e un sistema di valutazione che tengono conto dell'evoluzione del mondo e dei possibili scenari futuri per i nostri studenti.

Noi riteniamo le tre domande - cosa insegnare, come insegnare e come valutare – collegate tra loro. Non cerchiamo dicotomie ma piuttosto i modi più efficaci per articolare un sistema educativo integrato, stimolante e capace di guardare avanti. Vogliamo basarci sulle materie, unificando le conoscenze e le competenze che vi sono racchiuse. Vogliamo stabilire collegamenti all'interno del curriculum che rendano significativo e coerente l'apprendimento. Vogliamo anche che l'insegnamento e l'apprendimento racchiudano le competenze generali che sono oggi parte delle aspettative dei nostri giovani.

Approcci alla definizione del curriculum		
Basati sulla materia	Crosscurricolari	Basati sulle competenze
La sfida e l'opportunità consistono nel creare un curriculum che tragga il meglio da ciascun approccio.		

Laddove il curriculum cambia, noi dobbiamo trovare nuovi modi per organizzare l'apprendimento e valutarlo, in modo da stabilire chiare connessioni tra i due elementi. Così continueremo ad elaborare modi per sostenere i nostri studenti, migliorare gli standard delle prestazioni e consentire loro di imparare con successo, rafforzare la sicurezza in sé stessi e diventare cittadini responsabili in qualsiasi mondo si trovino.

Ciò significa collegare le conoscenze e le competenze definite nel curricolo con i metodi per sviluppare le competenze personali, di apprendimento e di ragionamento, e con la valutazione che misura i risultati raggiunti.

Curricolo (che cosa insegnare)	Approcci all'apprendimento (come insegnare)	Valutazione (come valutare)
I tre elementi insieme contribuiscono all'efficacia dell'apprendimento e dell'insegnamento		

Non resisto alla tentazione di citare un pensiero del più famoso scrittore inglese. Uno dei più complessi personaggi di Shakespeare, Amleto, sta contemplando con ironia le persone che lo circondano e commenta i loro molti talenti e le loro capacità.

Che sublime capolavoro è l'uomo

Com'è nobile nella ragione! Com'è infinito nelle sue risorse! Quanto espressivo nelle sue movenze, mirabile: un angelo nell'azione, un dio nell'intelletto!

Credo si debba rispettare questa celebrazione delle possibilità umane e cercare di offrire un tipo di educazione che al tempo stesso consenta di sviluppare tutte queste potenzialità.

Claude Thélot

*Ex Presidente della Commission du débat national sur l'avenir de l'École
in collaborazione con Philippe Claus*

LA POLITICA DELLO ZOCCOLO COMUNE DELLE CONOSCENZE E COMPETENZE IN FRANCIA

In questo articolo ci proponiamo di fare il punto sullo stato attuale, in Francia, della politica volta a far acquisire a tutti i giovani, al termine della scolarità obbligatoria, uno “zoccolo comune di competenze e conoscenze”.

Nella prima parte dell'articolo si ricostruirà la nascita e la definizione di tale zoccolo comune, condizione fondamentale e imprescindibile perché una politica di questo tipo di realizzi. Saranno anche inseriti alcuni commenti sulla definizione di zoccolo. Lo zoccolo, così come è stato definito, sarà anche oggetto di alcuni commenti e riflessioni.

Successivamente, saranno affrontate le tre condizioni necessarie per il successo della politica dello zoccolo comune (seconda parte), le implicazioni per gli insegnanti (terza parte) e per gli istituti scolastici (quarta parte). In ciascuna di queste tre parti saranno descritti da un lato i cambiamenti a nostro avviso necessari per arrivare ad attuare una politica efficace, dall'altro i progressi e i deficit della situazione francese.

1. L'elaborazione e il contenuto dello “zoccolo comune”

L'idea di zoccolo comune non è nuova. Senza volerne tracciare l'evoluzione storica, si può ricordare che certe forze politiche e sindacali hanno proposto l'idea dello zoccolo comune negli ultimi decenni, in concomitanza con l'istituzione della scuola media unificata (collège unique). Ricordiamo infatti che l'età per la scolarità obbligatoria è stata fissata a 16 anni per le generazioni nate a partire dal 1953, dunque a partire dal 1969. Nel 1975, al concretizzarsi di tale obbligo, l'idea della “scuola media unificata” è entrata nei fatti: tutti i giovani dovevano non solo iniziare la scuola media, ma frequentarla fine alla fine. A partire da questo momento, ci si è chiesti che cosa si dovesse insegnare nel corso di tale scolarità obbligatoria, prolungata e resa uguale per tutti gli studenti. Tale questione riproponeva, per lo meno nella sua formulazione, un'esigenza ben più antica, che era stata descritta più di un secolo prima da un pedagogo responsabile del sistema educativo, Octave Gréard: “Lo scopo dell'insegnamento di base, in effetti, non è quello di trattare tutto lo sci

bile umano delle materie considerate, ma di far ben apprendere, in ciascuna materia, ciò che nessuno si può permettere di ignorare”.

Tale obiettivo non è stato davvero raggiunto, ma, da allora, si è riproposta a intervalli regolari l'esigenza di definire uno zoccolo comune e di organizzare attorno ad esso la scolarità obbligatoria. Per esempio, tale esigenza è emersa in concomitanza con la riflessione sull'evoluzione dei programmi a metà degli anni '80, e anche nel momento in cui il comitato nazionale sui programmi ha steso le nuove indicazioni, nel corso degli anni '90.

Il passo decisivo è stato compiuto con la Commissione del dibattito nazionale sul futuro della scuola nel 2003-04. Sembrava sempre più evidente:

- che due terzi degli studenti alla fine della scuola media non padroneggiavano le conoscenze e competenze previste dai programmi;
- che, fatto ancora più grave, circa il 15% dei giovani non padroneggiava un certo numero di conoscenze e competenze che a priori si potevano giudicare fondamentali (padronanza di base della lingua francese, del calcolo, della geometria, delle scienze, difficoltà relazionali ...), cosicché la prima disuguaglianza, fondamentale all'interno di una generazione, era divenuta (tenuto conto delle esigenze attuali e future della società francese) proprio la frattura tra questo 15% e il restante 85%;
- che, infine, la scuola media unica si trovava in uno stato di sofferenza, e una delle cause di difficoltà era la mancata definizione di ciò che dovesse essere fatto prioritariamente.

La Commissione ha dunque auspicato che la priorità assoluta della scolarità obbligatoria fosse “la padronanza di uno zoccolo comune di conoscenze, competenze e comportamenti”. Non si può dire che tutta la politica educativa si riduca a questo obiettivo, ma di sicuro tale obiettivo dovrebbe essere prioritario. Come un architetto che, nel costruire una casa, comincia gettando le fondamenta e verificandone la solidità, la politica educativa doveva cominciare fornendo a tutti i giovani la padronanza di uno zoccolo comune che permettesse loro, in seguito, di proseguire gli studi, e, al di là degli studi, di riuscire nella vita.

La Commissione si era arrischiata a dare un esempio di possibile zoccolo, organizzato su tre dimensioni: quella delle conoscenze, quella delle competenze e quella delle regole di comportamento. La Commissione aveva sottolineato che si trattava solo di un esempio per stimolare la riflessione, e che la Commissione stessa non aveva alcun titolo per definire lo zoccolo.

In effetti, dal momento che lo zoccolo comune è inteso come l'insieme delle condizioni necessarie per riuscire nella vita (individuale, collettiva, come lavoratore, come cittadino, come persona) nella società francese, la definizione concreta del contenuto di tale zoccolo costituisce un atto politico di grande rilevanza. Per questo motivo la Commissione ha ritenuto che la definizione richiedesse un iter legislativo e regolamentare: era compito del Parlamento definire lo zoccolo a grandi linee, e com-

¹ Il rapporto della Commissione è stato pubblicato da La documentation française: *Faire réussir tous les élèves*, 2004.

pito di un decreto, successivamente, precisarne i confini e il contenuto.

Poiché la Commissione era stata istituita proprio per preparare l'elaborazione di una nuova legge fondamentale per inquadrare l'educazione in Francia, è naturale che un articolo di tale legge (articolo 9, legge dell'aprile 2005) abbia definito il principio e la funzione dello zoccolo:

La scolarità obbligatoria deve almeno garantire a ciascuno studente i mezzi necessari all'acquisizione di uno zoccolo comune costituito da un insieme di conoscenze e competenze indispensabili per portare a termine con successo la scolarità, conseguire una formazione, costruire il proprio avvenire personale e professionale e riuscire nella propria vita all'interno della società. Tale zoccolo comprende: la padronanza della lingua francese; la padronanza dei principali elementi di matematica; una cultura umanistica e scientifica che permetta il libero esercizio della cittadinanza; la pratica di almeno una lingua straniera; la padronanza delle attuali tecniche di informazione e comunicazione. Queste conoscenze e competenze sono precisate per decreto dopo il parere dell'Alto Consiglio dell'Educazione. L'acquisizione dello zoccolo comune da parte dello studente è oggetto di una valutazione che si realizza nel corso di tutta la scolarità obbligatoria. Il Governo presenta ogni tre anni al Parlamento un rapporto sul modo in cui i programmi tengono conto dello zoccolo comune e sulla padronanza di questo da parte degli studenti nel corso della scolarità obbligatoria. Parallelamente all'acquisizione dello zoccolo comune, nel corso della scolarità obbligatoria sono dispensati anche altri insegnamenti.

Si può notare che il Parlamento ha tracciato a grandi linee lo zoccolo comune, che andava poi definito a partire da questo canovaccio². Il Parlamento si è anche mostrato sensibile alla necessità di valutare la padronanza dello zoccolo da parte degli allievi, ha articolato padronanza dello zoccolo e scolarità, ed ha espresso la volontà di ricevere rendiconti regolari sull'efficacia di tale politica.

A partire da tutto questo, il ministro dell'Educazione nazionale ha definito lo zoccolo tenendo conto del parere dell'Alto Consiglio dell'Educazione, ed anche delle proposte e raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione Europea in materia di "competenze-chiave per l'educazione e l'apprendimento lungo tutta la vita". Il contenuto dello zoccolo è stato dunque definito per decreto (decreto del 12 luglio 2006), ed è interessante descriverlo e commentarlo brevemente.

Nella presentazione del decreto, il ministro scrive: "Lo zoccolo comune è il cemento della nazione: si tratta di un insieme di valori, saperi, linguaggi e pratiche, la cui acquisizione si fonda sull'impegno della scuola e richiede, da parte degli studenti, impegno e perseveranza. Si vede bene l'importanza attribuita allo zoccolo comune. Si vede anche che il ministro è andato al di là del quadro fissato dal Parlamento, includendo nello zoccolo anche i valori e le pratiche. Lo zoccolo comune è organizzato intorno a sette competenze, e quattro di queste sono oggetto, a diverso titolo,

¹ Il rapporto della commissione è stato pubblicato da La documentation française: *Faire réussir tous les élèves*, 2004.

² Si può aggiungere, come complemento, un estratto dall'articolo 2 della stessa legge: "Oltre alla trasmissione delle conoscenze, la nazione attribuisce alle scuole l'missione di far condividere i valori della repubblica". Questo conferma che la Francia non ha mai pensato di attribuire alla scuola il solo compito di trasmettere delle conoscenze. Si noterà anche che il Parlamento è sensibile all'idea di "esempio" (e forse anche di efficacia dell'esempio, o almeno di inefficacia dell'assenza di esempio) che gli adulti devono dare in queste materie, perché nell'articolo 2 si legge anche: "nell'esercizio delle loro funzioni il personale mette in atto questi valori".

dei programmi di insegnamento in vigore: la padronanza della lingua francese, la pratica di una lingua straniera, le competenze di base in matematica e la cultura scientifica e tecnologia, la cultura umanistica. Un ambito è invece trasversale, ed è oggetto di una valutazione complementare a quella della licenza media (brevet de collège): la padronanza delle attuali tecniche di informazione e comunicazione. Queste ultime non sono ancora oggetto di un'attenzione sufficiente all'interno dell'istituzione scolastica: si tratta da un lato di competenze sociali e civiche, dall'altro dell'autonomia e iniziativa degli studenti. Si può notare che il termine "competenze" è utilizzato qui in un senso estremamente ampio (e non comune in Francia):

Ciascuna grande competenza dello zoccolo è concepita come una combinazione di conoscenze fondamentali per il nostro tempo e capacità di metterle in pratica in situazioni diverse, ma anche di attitudini indispensabili nel corso di tutta la vita, come l'apertura verso gli altri, il gusto per la ricerca della verità, il rispetto di sé e degli altri, la curiosità e la creatività.

Questa definizione di competenza riprende l'accezione anglosassone che si trova anche nelle competenze-chiave individuate dalla Comunità Europea. In ciascuna delle sette "competenze" dello zoccolo si trovano dunque tanto delle "conoscenze", quanto delle "capacità" e degli "atteggiamenti". Questo è molto importante per un paese come la Francia. Da una parte, non si è voluto ridurre il contenuto dello zoccolo e il ruolo della scuola a un insieme di conoscenze e alla sua trasmissione; dall'altra, non si è nemmeno voluto che lo zoccolo fosse definito solo a partire da sapere o saper-essere orizzontali, generali, non legati a conoscenze. Si tratta di un fatto essenziale per molti aspetti che saranno discussi nel seguito.

Primo aspetto. Poiché la padronanza dello zoccolo è, per lo studente, una condizione necessaria per la riuscita nella vita sociale, il contenuto dello zoccolo non può essere organizzato solo per conoscenze strettamente legate alle discipline. Le discipline compaiono nello zoccolo solo nella misura in cui esse contribuiscono alla costruzione e padronanza delle conoscenze e competenze essenziali. È forte la tentazione di definire le conoscenze dello zoccolo estraendole semplicemente da tutte le discipline insegnate nel corso obbligatorio, ma bisogna resistere a tale tentazione³.

Questo porta al secondo aspetto. Il decreto che definisce lo zoccolo veicola implicitamente una concezione secondo la quale le capacità e gli atteggiamenti indispensabili non si apprendono al di fuori delle conoscenze. Ci possono senza dubbio essere degli insegnamenti di metodologia, degli esempi di atteggiamenti che, se proposti agli studenti, fanno nascere in loro gli atteggiamenti stessi, ma la padronanza di queste capacità e atteggiamenti si realizza anche attraverso l'insegnamento delle conoscenze. Se le discipline in quanto tali non devono figurare all'interno dello zoccolo, alcune conoscenze che la discipline permettono di acquisire trovano pieno spazio nello zoccolo. Questa concezione è dunque legata a una concezione "strumentale" delle discipline, concezione che, sebbene appaia assolutamente necessaria, desta preoccupazione in molti insegnanti: si tratta infatti di accettare che le discipline non

³ Per resistere a tale tentazione, può essere utile ricordare che la padronanza dello zoccolo comune, sebbene prioritaria nella scolarità dell'obbligo, non ne costituisce comunque il solo obiettivo. A lato, sono presenti anche altri insegnamenti, altri livelli di conoscenze importanti, che sono stati citati esplicitamente nell'articolo 9 della legge: "Parallelamente all'acquisizione dello zoccolo comune, nel corso della scolarità obbligatoria sono dispensati anche altri insegnamenti".

hanno solo un fine in sé, ma hanno anche un fine in relazione alle capacità e agli atteggiamenti (riprendendo la terminologia utilizzata nel decreto) che gli studenti arrivano a fare propri per mezzo delle discipline. È dunque condivisibile che le discipline non facciano parte dello zoccolo in sé, ma contribuiscano (ciascuna a suo modo) alla padronanza delle conoscenze, capacità e atteggiamenti che formano lo zoccolo. Per esempio, se si comprende nello zoccolo comune l'attitudine a "vivere insieme agli altri", contribuiscono alla padronanza di questa attitudine l'educazione fisica e sportiva (facendo sport, si impara a seguire delle regole), la storia (tutta la collettività ha un passato), la geografia (tutta la collettività si distribuisce su uno spazio).

Passando a considerare gli aspetti negativi dello zoccolo così come è stato definito dal decreto, essi possono essere così sintetizzati: non si tratta di uno zoccolo di elementi indispensabili (in effetti, probabilmente in Francia nessuno lo padroneggia completamente, né tra i giovani, né tra gli adulti); gli esperti e il ministro, di fatto, non sono riusciti a individuare gli elementi indispensabili e, in mancanza di questo impegno intellettuale e politico, lo zoccolo è allo stato attuale troppo esteso e complesso, e, dunque, poco operativo. Lo zoccolo risulta così costituito da un insieme di conoscenze, capacità e atteggiamenti troppo numerosi, di cui molti definiti in modo vago, la cui valutazione è estremamente difficile, se non impossibile. Si tratta, evidentemente, di una critica molto seria. La critica non mette in discussione il percorso che ha portato a definire lo zoccolo comune, ma indica chiaramente le difficoltà insite nel rendere operativo il concetto e la necessità di migliorarlo.

Le sette grandi competenze indicate nello zoccolo possono essere più o meno ambiziose. Due di esse sono definite utilizzando il termine "cultura", termine dal significato molto largo se non addirittura polisemico (soprattutto nell'enunciato della quarta competenza: cultura umanistica"). L'"autonomia" degli studenti, o anche la "padronanza" della lingua francese, la "pratica" di una lingua straniera, sono tutti titoli di competenza il cui contenuto deve essere precisato.

In alcuni casi, i contenuti sono sufficientemente precisi e operazionali. In altri casi, troppo frequenti, i contenuti restano vaghi, o troppo ambiziosi, o impossibili da valutare. Per comprendere meglio questo punto, discutiamo ora un esempio di capacità definita in modo abbastanza preciso, e uno di capacità troppo vaghe, generali, e, a ben vedere, non valutabili.

Nello zoccolo, in relazione alla competenza "padronanza della lingua francese", la capacità di "leggere" è definita in questo modo:

Al termine della scolarità obbligatoria, tutti gli studenti dovranno essere in grado di: leggere a voce alta, in modo espressivo, un testo in prosa o in versi; analizzare gli elementi grammaticali di una frase al fine di chiarirne il senso; cogliere l'idea essenziale di un testo letto o ascoltato; dar prova di aver compreso testi diversi, di natura letteraria o documentaria; comprendere un enunciato o una consegna; leggere opere letterarie in versione integrale, in particolar modo dei classici, e rendere conto di tale lettura.

È senza dubbio possibile precisare questi enunciati per renderne possibile la valutazione, controllarne la padronanza da parte degli studenti e renderne possibile l'acquisizione nel corso di tutta la scolarità, perché gli studenti arrivino effettivamente

a saper “leggere” (in questo senso) alla fine della scolarità obbligatoria.

Al contrario, che dire di alcune espressioni relative alla competenza “cultura umanistica”, come “Gli studenti devono essere in grado di distinguere tra prodotti culturali di massa e opere d’arte”, o ancora “di avere un approccio sensibile alla realtà”? In questi casi, a causa del numero e della formulazione delle richieste, l’idea di zoccolo è completamente distorta: non sono state fatte le necessarie mediazioni tra ciò che è indispensabile e ciò che non lo è.

Senza dubbio è stato fatto uno sforzo notevole, che va riconosciuto, ma la definizione di uno zoccolo comune non è stata ancora portata a termine. Il cammino che resta da percorrere è molto chiaro. Occorre precisare e ridurre il contenuto dello zoccolo comune, considerando seriamente ciò che lo zoccolo deve essere dal punto di vista concettuale: individuare ciò che è indispensabile ed essere operativo, ovvero descrivere lo zoccolo in termini ragionevoli e concretamente valutabili.

Tutto ciò deve essere fatto di pari passo con la creazione di condizioni volte a garantire la padronanza dello zoccolo. In effetti, non è necessario attendere che il contenuto sia migliorato per cominciare a stabilire le condizioni necessarie per la riuscita della politica educativa dello zoccolo comune. Si possono individuare tre condizioni necessarie, che saranno esaminate nei tre paragrafi seguenti.

2. I dispositivi necessari per la padronanza dello “zoccolo comune”

Definire uno zoccolo non è sufficiente. Anche se in un paese come la Francia, in cui le discussioni fanno la felicità degli intellettuali e dei media, la definizione dello zoccolo mobilita tutte le energie, l’essenziale non è certo questo. L’essenziale è che, nel corso della scolarità obbligatoria, in ciascuna scuola e in ciascuna classe sia reale e coronato dal successo l’impegno che ogni insegnante mette nell’aiutare tutti gli studenti a padroneggiare quel che si sarà chiamato “zoccolo”. La prima condizione affinché questo accada, è l’elaborazione di dispositivi che aiutino gli insegnanti a cogliere l’idea di zoccolo comune e a metterla in pratica nei loro insegnamenti. I dispositivi sono, essenzialmente, i tre seguenti.

In primo luogo, è necessario raccordare lo zoccolo comune con i programmi. I programmi, relativi alle diverse discipline, dicono agli insegnanti ciò che deve essere insegnato, descrivendo una sorta di ideale che solo i migliori possono raggiungere. In Francia, i programmi hanno da tempo una grandissima importanza, al punto di turbare gli insegnanti che cercano di adeguarsi e fanno riferimento ai programmi per lamentarsi delle poche ore di insegnamento a loro disposizione, o delle troppe ambizioni dei programmi stessi, spesso ritenute eccessive. Per condurre una politica volta a far acquisire le conoscenze, capacità e atteggiamenti a tutti gli studenti nel corso della scolarità obbligatoria, è dunque necessario raccordare i programmi e lo zoccolo. Ciò si può realizzare in modi diversi: stabilire delle passerelle, identificare all’interno dei programmi le conoscenze che appartengono allo zoccolo, completarle con l’aggiunta delle capacità (cosa che, d’altra parte, si sta già facendo da anni), etc. Si tratta di un lavoro difficile, che richiede che la “politica dello zoccolo” sia accettata in partenza, in particolare da apposite commissioni incaricate di attivare tale rac-

cordo. Tali commissioni non devono essere puramente disciplinari. La Francia, a tal proposito, è ancora agli inizi, e il lavoro procede molto lentamente. Il lavoro fatto a livello di scuola primaria ne costituisce un esempio che merita di essere approfondito.

In secondo luogo, è necessario “declinare” lo zoccolo, ovvero definire i diversi livelli di conoscenza, capacità e atteggiamenti che si vuole che gli studenti padroneggino progressivamente entro la fine della scolarità obbligatoria. La scelta di questi livelli intermedi dipende da ciascun sistema educativo: occorre evitare da un lato che i livelli intermedi siano troppo frequenti (annuali, per esempio, eventualità possibile, ma eccessiva), dall’altro che siano troppo rari, perché questo creerebbe uno scarto eccessivo tra due livelli adiacenti. La Francia, in cui la scolarità è organizzata in cicli spesso triennali, ha deciso di considerare come livelli intermedi alcuni degli anni che corrispondono alla fine dei cicli. Si possono dunque individuare tre livelli intorno ai quali si è scelto in Francia, di “declinare” lo zoccolo: al termine del CE1 (cioè due anni dopo l’inizio della scolarità obbligatoria), al termine del CM2 (cioè alla fine della scuola primaria, ovvero cinque anni dopo l’inizio della scolarità obbligatoria), al termine del collège, cioè quattro anni dopo il livello precedente (9 anni dopo l’inizio della scolarità obbligatoria), che corrisponde, per molti studenti, alla fine della scolarità obbligatoria. Quest’ultima tappa è in realtà troppo lunga (quattro anni di collège); sarebbe stato più opportuno situarsi al termine di ogni ciclo di collège (dopo un anno, dopo tre anni, alla fine del collège). Per quanto riguarda i due primi livelli, questa declinazione è già stata fatta, anche se è ancora troppo generale per poter essere davvero operativa. Al di là di questo, è evidente che questa declinazione dello zoccolo, necessaria, consiste nell’individuare degli “zoccoli parziali”, precisi e appropriati per il livello considerato, che descrivono ciò che si vuole che gli studenti padroneggino alla fine del periodo (ciclo) considerato. A questo punto, i responsabili del sistema educativo francese dovrebbero declinare lo zoccolo nei due livelli conclusivi dei cicli del collège, condizione necessaria per poter poi passare a elaborare il terzo dispositivo.

Il terzo dispositivo, anch’esso d’importanza estrema, consiste nell’elaborazione e distribuzione agli insegnanti di protocolli (esercizi, items, etc.) di valutazione delle conoscenze, capacità e atteggiamenti relative a ciascuna declinazione (o zoccolo parziale). In primo luogo, esercizi di valutazione diagnostica: all’inizio di un ciclo, occorre aiutare gli insegnanti a valutare i punti di forza e di debolezza di ciascuno studente e, di conseguenza, individuare per ognuno il rischio di “mancata padronanza futura, alla fine del ciclo”, in modo da poter poi “trattare” diversamente gli studenti – senza per questo giudicarli prima del tempo. In seguito, esercizi di valutazione certificativa: in ogni tappa, è necessario che l’équipe educativa sia in grado di valutare se lo studente padroneggia lo zoccolo. Questo va a delineare un’importante politica di costruzione di dispositivi di valutazione degli studenti, al fine di aiutare gli insegnanti. Diciamo “aiutare”, perché spesso gli insegnanti sono già perfettamente in grado di mettere a punto, molto presto, dei dispositivi diagnostici (i grandi fallimenti scolastici sono stati spesso diagnosticati, e addirittura “previsti”, dagli insegnanti già all’inizio della scuola primaria). Tuttavia, non tutti gli insegnanti sono in grado di far questo, o comunque di farlo in maniera diffusa, trattandosi di una politica nuova e ambiziosa. A questo proposito, la Francia ha una grande competenza e una tradizione ventennale di costruzione di dispositivi di valuta-

zione, e sarebbe possibile, in breve tempo, arrivare a utilizzare i “repertori di dispositivi” disponibili per trattare gli “zoccoli parziali” definiti (per cominciare, almeno alcuni aspetti di tali zoccoli), e fornirli a tutte le équipes educative. Si può notare che la valutazione articolata sugli zoccoli parziali, sia essa di tipo diagnostico o certificativo, presuppone che si sappia, almeno approssimativamente, valutare non soltanto le conoscenze, ma anche le capacità e gli atteggiamenti. Questo non è impossibile, anche se è più difficile che valutare le sole conoscenze. Noi abbiamo sperimentato dei protocolli volti a realizzare tale valutazione. Tali protocolli sono senz'altro migliorabili, e il loro miglioramento costituisce un cantiere di lavoro potenzialmente molto interessante.

Prima di concludere la parte dedicata agli strumenti necessari per concretizzare una “politica dello zoccolo”, è necessario soffermarsi su un punto importante, che riguarda sia la definizione stessa di “zoccoli parziali”, sia l'utilizzo dei protocolli di valutazione da parte degli insegnanti. In effetti, parlare di uno zoccolo comune indispensabile per riuscire negli studi successivi e, ancora oltre, per affermarsi nella vita, presuppone che la padronanza dello “zoccolo comune” e la validazione alla fine di ciascun ciclo scolastico siano indispensabili affinché lo studente possa proseguire la sua scolarità nel ciclo successivo. Il corpo insegnante deve essere pienamente convinto di questo, al fine di definire l'azione pedagogica più adatta a ciascuno studente per tutta la durata del ciclo, affinché questo studente arrivi alla fine del ciclo a padroneggiare lo zoccolo parziale, e tale padronanza gli venga riconosciuta: ciclo concepito sin dall'inizio come più lungo, con una personalizzazione degli apprendimenti, un sostegno individualizzato, un'insistenza sugli elementi dello zoccolo meno padroneggiati dallo studente, etc. Questa pedagogia di accompagnamento, dopo essere stata definita, dovrà essere applicata tanto nei momenti di insegnamento che in quelli di sostegno e accompagnamento scolastico. Si vede bene che, in un certo senso, la professione insegnante nel corso della scolarità obbligatoria cambia, il che ci porta alla seconda condizione.

3. I cambiamenti per gli insegnanti della scolarità obbligatoria

Occorre ripensare l'insieme dei fattori che influenzano gli insegnanti della scuola dell'obbligo: la loro professionalità, la loro formazione, il loro reclutamento, la loro valutazione e le sue conseguenze. Si tratta di condurre una politica orientata su questa priorità: rendere gli insegnanti della scuola dell'obbligo degli specialisti della riuscita di tutti gli studenti e, per cominciare, della padronanza dello zoccolo comune da parte di tutti. La loro professionalità deve dunque modificarsi dalla trasmissione delle conoscenze al sostegno degli studenti affinché essi arrivino a padroneggiare le conoscenze, ma anche le capacità e gli atteggiamenti ritenuti indispensabili.

Questo presuppone, in particolare, un cambiamento nella definizione di “servizio” degli insegnanti: esso non dovrebbe più essere definito, come al collège, in termini di ore di lezione, in modo che la loro presenza all'interno degli istituti sia consacrata anche al sostegno degli studenti. La dimensione di accompagnamento degli studenti al fine di farli progredire diventa, in effetti, una parte

essenziale. Durante le lezioni, ma anche durante il tempo di sostegno degli studenti, tempo che va previsto nell'orario degli studenti, soprattutto dei più deboli, gli insegnanti (e altri che intervengono sotto la loro responsabilità) devono definire e applicare concretamente delle strategie pedagogiche diversificate orientate verso la riuscita di ciascuno. Questo implica, nella maggior parte dei casi, non ripetere in modo sempre uguale la stessa sequenza didattica, un anno scolastico o un corso di studio. Coerentemente con questa idea, la legge del 2005 ha previsto, per uno studente "che rischia di non padroneggiare le conoscenze o competenze indispensabili alla fine di un ciclo (...), un programma personalizzato di riuscita educativa", associato a delle ore di aiuto specifico (*soutien spécialisé*).

Occorre insegnare ai docenti come realizzare tutto ciò, dal momento che si tratta di un compito tutt'altro che facile. Nella sua dimensione professionale, la formazione iniziale e continua degli insegnanti della scuola dell'obbligo deve mettere tali insegnanti in condizione di valutare i punti di forza e i punti deboli di ciascuno studente mediante strumenti di valutazione adeguati, concepire e utilizzare pratiche e percorsi pedagogici di "rimedio" in relazione alle difficoltà riscontrate, essere in grado di personalizzare il più possibile l'apprendimento, sviluppare una pedagogia che sia molto più orientata verso la riuscita e non verso il fallimento, accompagnare gli studenti per portarli a padroneggiare lo zoccolo. In sintesi, la formazione degli insegnanti della scuola dell'obbligo deve mirare a modificare la pedagogia degli insegnanti, orientandola non più verso la trasmissione delle conoscenze o della loro disciplina, ma in primo luogo verso la riuscita degli studenti. Gli insegnanti devono divenire degli "specialisti della riuscita di tutti gli studenti" o, se si preferisce, degli "specialisti del trattamento individualizzato delle difficoltà degli studenti in relazione allo zoccolo". A tal proposito, sarebbe senza dubbio opportuno che insegnanti di scuola primaria insegnassero o facessero degli interventi all'inizio del collège, ed anche che degli insegnanti di collège insegnassero o intervenissero alla fine della scuola primaria.

Anche il reclutamento degli insegnanti deve essere modificato al fine di renderlo più conforme a questa nuova missione. In particolare, tra le prove di reclutamento devono essere introdotte prove atte ad accertare che il candidato non sia assolutamente refrattario o incapace di accompagnare e far progredire gli studenti.

Infine, anche la valutazione degli insegnanti della scuola dell'obbligo deve essere modificata in relazione alla nuova missione. Elementi quali la capacità di far progredire tutti gli studenti (con particolare riferimento ai più deboli), portarli tutti alla padronanza dello zoccolo, personalizzare i percorsi e gli apprendimenti, devono essere posti al centro della valutazione degli insegnanti. D'altra, occorre creare occasioni di sviluppo professionale in seguito alla valutazione: in primo luogo aiutando gli insegnanti, fornendo loro consigli e strumenti, presentando innovazioni che sono state già utilizzate da altri insegnanti, in secondo luogo consigliando, o addirittura imponendo di seguire corsi di formazione continua (la formazione continua deve essere non soltanto un diritto, ma un dovere),

infine tenendo conto di tale valutazione nel corso della progressione di carriera dell'insegnante stesso.

In relazione a questi quattro aspetti (professionalità, reclutamento, formazione, valutazione degli insegnanti), occorre constatare che il sistema educativo francese non ha fatto grandi progressi, per lo meno a livello ufficiale. Questo non significa che non siano presenti iniziative o sperimentazioni: al contrario, se ne possono trovare molte. Tuttavia, non è ancora stata sviluppata una politica d'insieme in cui questi quattro elementi siano stati riformati (d'altro canto, bisogna sottolineare che sono aumentati, nella scuola primaria e nel collège, i momenti di aiuto e sostegno scolastico).

4. Condizioni per gli istituti scolastici

Una "politica dello zoccolo", infine, presuppone delle condizioni a livello di scuola primaria e collège, ovvero negli istituti scolastici in cui si svolge la scolarità dell'obbligo. Si possono individuare tre condizioni principali.

In primo luogo, occorre trasformare la scuola primaria in un'istituzione dotata di autonomia e responsabilità. Si tratta senza dubbio di una specificità francese, che però ben illustra una questione generale: al giorno d'oggi, una politica educativa di successo richiede che gli istituti scolastici abbiano i mezzi (anche giuridici) per esercitare l'autonomia e la responsabilità che sono loro richieste.

Inoltre, occorre riconoscere a questi istituti una grande autonomia in relazione alla definizione e realizzazione di percorsi scolari personalizzati finalizzati a rendere ciascuno studente in grado di progredire fino alla padronanza degli "zoccoli parziali" successivi. L'obiettivo generale è chiaro, ma è compito delle équipes educative e, più in generale, di tutto l'istituto, definire in autonomia la propria strategia, ovvero i percorsi personalizzati degli studenti. Questa definizione può essere realizzata all'interno del "consiglio pedagogico" creato dalla legge del 2005, e che allo stato attuale sembra essere operativo in un gran numero di collège (per le altre scuole, questa potrebbe essere l'occasione per rilanciare il consiglio pedagogico). Queste iniziative devono riguardare anche le relazioni tra i due grandi tipi di istituto: le scuole primarie e i collège. Evidentemente, come sempre in questo contesto, occorre aiutare l'istituto a diventare autonomo e responsabile, fornendogli gli strumenti necessari, portandolo a conoscenza delle iniziative e sperimentazioni realizzate con successo in altri istituti, etc. Questa funzione di "nutrimento" dell'autonomia si può realizzare in diversi modi. In Francia, è compito delle ispezioni territoriali. Infine, è importante valutare l'istituto e l'efficacia delle sue iniziative.

Come terza condizione, è importante che i mezzi di insegnamento messi a disposizione di ciascun istituto siano fortemente diversificati, sia dal punto di vista quantitativo (numero di insegnanti per studente) che qualitativo (profilo degli insegnanti). A questo proposito, occorre cogliere le opportunità fornite dal gran numero di insegnanti che stanno per andare in pensione, perché tale circostanza permetta di ridistribuire "a priori" i mezzi a disposizione. Occorre distribuire diversamen-

te il numero di insegnanti, e variare i loro profili professionali, scuola per scuola, in funzione delle difficoltà e della provenienza sociale degli studenti. Occorre mettere in atto una differenziazione generalizzata e di ampio respiro che sia al tempo stesso ben padroneggiata e controllata. La diversificazione a beneficio degli studenti in difficoltà deve essere ampliata rispetto allo stato attuale, al fine di favorire la riuscita di tutti gli studenti: il numero di studenti per classe deve poter variare da una scuola all'altra, fermo restando che ogni variazione deve essere ben motivata. Si intende proprio questo con l'espressione "differenziazione ampia e ben gestita degli strumenti". L'idea consiste nel perseguire un'uguaglianza della qualità dell'offerta scolastica, contrapposta a un'uguaglianza in senso stretto. Occorre rendere uguale ovunque l'efficacia dell'offerta scolastica.

I due obiettivi di una scuola più giusta e di una scuola più efficace si trovano qui a convergere. Gli insegnanti potranno mettere più efficacemente in atto le loro competenze di "specialisti della riuscita di tutti gli studenti" nel momento in cui, grazie soprattutto alla distribuzione diversificata e ben gestita degli strumenti, con particolare riferimento ai posti di insegnamento, l'educazione degli studenti più svantaggiati (i più lontani, a priori, dalla riuscita) sarà realizzata in condizioni pedagogiche più favorevoli di quelle attuali. Per essere chiari, l'educazione di questi studenti richiede una concentrazione di mezzi che si può tradurre, per esempio, nella creazione di classi e gruppi molto poco numerosi (una dozzina di studenti o meno per gruppo), mentre la riuscita di altri, quelli che non hanno queste difficoltà (e che spesso provengono da contesti favorevoli o da classi sociali intermedie) non necessita affatto di tale concentrazione. Una tale politica di differenziazione ben gestita dei mezzi si declina su molti assi, che non vale la pena di trattare in dettaglio in questo intervento, ma di cui si segnalano i tre principali: una maggiore capacità di valutazione del contesto e dei risultati degli istituti scolastici, la gestione e la conoscenza precise di ciascuno di essi (scuola primaria e collège) da parte degli organismi di gestione territoriale del sistema educativo (che devono dunque essere più numerosi e avere la responsabilità di un territorio meno esteso), una grande politica, resa possibile dai due primi assi, di contrattualizzazione, sicuramente pluriennale e tripartita, tra ciascun istituto, lo Stato e la collettività territoriale di competenza.

Allo stato attuale, in Francia resta molto modesta l'evoluzione verso una maggiore responsabilità e autonomia dagli istituti da un lato, e verso una differenziazione ben gestita dei mezzi forniti dall'altro. L'occasione offerta dai numerosi pensionamenti che hanno avuto luogo nell'ultimo decennio non è stata colta per riconfigurare le risorse per l'insegnamento. La politica dell'"educazione prioritaria" (*réseaux "ambition réussite"* e *réseaux de "réussite scolaire"*), benché abbia un'importanza non trascurabile, non è in grado di raggiungere tali obiettivi. Sono state realizzate in via sperimentale classi di CP (*Cours Préparatoire*, il primo anno di scuola dell'obbligo) destinate a un numero ristretto di studenti in contesti sociali svantaggiati, e talvolta queste sperimentazioni sono state anche prolungate, ma tale politica non è per il momento né sufficientemente sistematica, né sufficientemente diffusa, e per di più non è ancora stata sufficientemente sottoposta a valutazione. Infine, l'autonomia degli istituti, e la loro capacità di farne buon uso, restano limitate nei collège (tuttavia, il consiglio pedagogico presente in un certo numero di collège è un apporto

potenzialmente significativo a tale autonomia) e sono inesistenti nelle scuole di primo grado.

Per concludere

La politica dello zoccolo comune è molto ambiziosa, sia per lo scopo che si prefigge, sia per le conseguenze che ha nel momento in cui la si vuole realizzare. Da questo punto di vista, la difficoltà relativa alla definizione di zoccolo e il dibattito su conoscenze e capacità sono solo uno degli elementi di un insieme. Nella pratica, le tre condizioni che sono state descritte in questo articolo sono elementi altrettanto essenziali se si vuole che questa politica, al di là dei problemi di definizione, abbia successo. Ma perché questa politica abbia conseguenze effettive sugli studenti, non è nemmeno sufficiente che siano soddisfatte le tre condizioni. In campo educativo, ciò che più conta è l'attuazione.

Occorre ricordare che la questione della padronanza di uno zoccolo comune dovrebbe essere intesa come un impegno che la nazione si assume nei confronti dei suoi giovani. È la nazione nella sua totalità che dovrebbe rendere ogni giovane in grado di padroneggiare ciò che è ritenuto indispensabile per riuscire nella vita. Risulta dunque essenziale che le indicazioni che sono state espone in questo contributo siano messe in pratica. Altrimenti questo impegno non sarà rispettato, e continuerà a sussistere la disuguaglianza tra il 15% dei giovani che non padroneggiano un certo numero di elementi fondamentali, e l'85% di coloro che li padroneggiano. Va rilevato che tale disuguaglianza non è dannosa solamente per il 15%: a lungo termine, tollerare una tale disuguaglianza fondamentale nuoce alla competitività della nostra economia e minaccia la nostra coesione sociale.

Marcel Crahay

Ordinario di psicologia dell'educazione, università di Ginevra e Liegi

PERICOLI, INCERTEZZE E INCOMPLETEZZA DELLA LOGICA DELLE COMPETENZE¹

La scuola si presenta come un mare agitato: per ogni onda che si infrange, ne arriva subito un'altra. Nel campo della pedagogia, queste onde si chiamano: pedagogia attiva, pedagogia per centri di interesse, pedagogia funzionale, pedagogia per progetti, pedagogia per obiettivi e, ultima onda ad infrangersi, pedagogia per competenze. Queste correnti successive non sono semplicemente delle mode: ognuna ha una sua logica e, generalmente, mira a colmare le lacune della corrente precedente e/o del sistema educativo. Ci si può allora chiedere quali siano i problemi educativi e/o della (o delle) società che l'approccio per competenze mira a risolvere. Nel primo paragrafo, cerchiamo di rispondere a questa domanda, illustrando le principali caratteristiche di questa corrente pedagogica, che pare ispirare, allo stato attuale, gli insegnanti della comunità francofona del Belgio (CFWB), del Madagascar, del Québec, di numerosi cantoni della Svizzera romanza, e, in misura minore, della Francia². Nei successivi paragrafi – ed è questo lo scopo principale del nostro articolo – proponiamo una riflessione critica su questa corrente, di cui siamo stati noi stessi tra i promotori all'interno del CFWB. Con il presente contributo, miriamo ad anticiparne alcune possibili derive e, soprattutto, a promuovere un dibattito su questa ideologia pedagogica, attualmente dominante.

1. La nozione di competenza

Secondo Delvaux (2002), quello di competenza è un concetto che riesce a catalizzare intorno a sé il consenso di gruppi di opinione tradizionalmente opposti gli uni agli altri. Almeno in apparenza, tale concetto costituisce un compromesso tra le aspettative dei datori di lavoro, per i quali è importante ampliare il *saper fare*, e quelle delle correnti pedagogiche sviluppatesi nella scia del pragmatismo di Dewey (1886, 1900, 1916/1990), per le quali è importante sviluppare il *poter fare*.

[...]

La nozione di competenze fa riferimento, in effetti, a una rete integrata di conoscenze che possono essere messe in campo per svolgere un compito. Per Gillet (1991,

¹ Questo capitolo è una traduzione e sintesi dell'articolo "Dangers et incomplétude des connaissances", apparso sulla rivista *Revue Française de Pédagogie* n. 154 (2006).

² L'onda delle competenze tocca anche altri paesi, ma non siamo in grado di fornirne un elenco completo.

citato in Allal, 1999, p. 79) la competenza si declina principalmente secondo tre principi:

- una competenza comprende diverse conoscenze messe in relazione tra loro
- una competenza si applica in una classe di situazioni
- una competenza è orientata verso una finalità³.

Questi tre elementi si ritrovano nella definizione proposta, nel CFWB, dal Ministro Onkelinx, nel progetto di decreto *Missions* (articolo 5): “*messa in atto di un insieme organizzato di saperi, saper-fare e atteggiamenti che permettono di svolgere un certo numero di compiti.*” Al momento della discussione in Parlamento di questo decreto, Hazette, che divenne poi Ministro dell’Educazione, propose un emendamento, chiedendo di aggiungere il termine *atteggiamento* all’inizio della definizione, sostenendo che “*la competenza è un’attitudine a mettere in atto, non una messa in atto*”. Tale emendamento fu approvato all’unanimità e, soprattutto, senza contraddittorio. Va rilevato che il passaggio da messa in atto di risorse cognitive ad attitudine a realizzare tale messa in atto non è un passaggio da poco: su questo punto torneremo nel seguito.

I tre principi di base si ritrovano anche nella definizione proposta da Beckers (2002a), che vi aggiunge una dimensione non meno importante. Per lo studioso, la competenza deve intendersi “*come la capacità che un soggetto ha di mobilitare, in maniera integrata, risorse interne (saperi, saper-fare e atteggiamenti) ed esterne per far fronte in modo efficace a una classe di situazioni per lui complesse*”. Rispetto al decreto *Missions*, votato in Parlamento, questa definizione aggiunge la nozione di “*classi di situazioni per lui complesse*”. Ancora una volta, non si tratta di un’aggiunta di poco conto.

Più in generale, la nozione di competenza si riferisce a un agire “*adattato*” alla situazione, e comporta la mobilitazione articolata di risorse cognitive multiple. Si tratta di una nozione federatrice, che propone al mondo pedagogico un concetto che unisce la cognizione e l’azione. Più precisamente, questa nozione traduce una prospettiva utilitarista, condivisa all’interno del mondo anglosassone: la cognizione è subordinata all’azione, finalizzata anch’essa a un problema da risolvere. Non ci deve dunque stupire se tale nozione ha tanto successo anche nel mondo delle imprese.

2. Perché la norma di complessità inedita?

Confrontando la definizione proposta dal Ministro Onkelinx, con quella adottata nel decreto *Missions* e quella proposta da Beckers (2002a), si possono notare due slittamenti concettuali, che recano pesanti conseguenze tanto sul piano dell’insegnamento quanto su quello della valutazione.

³ Più avanti, nello stesso testo, Allal (1999, p.81) propone la seguente definizione del termine competenza: “una rete integrata e funzionale costituita da componenti cognitive, affettive, sociali, senso-motorie, che può essere impiegata in azioni finalizzate in una classe di situazioni”. Si tratta della definizione che condiveo maggiormente, perché da un lato non coinvolge i concetti di abilità e/o capacità, dall’altro, non aggiunge gli aggettivi “complesso” e “inedito”. Ci pone qualche problema solo la nozione di classi di situazioni, su cui torneremo più avanti.

Ma la deriva del concetto non si ferma a questo. Mentre la definizione contenuta nel decreto intende la competenza come una rete di conoscenze applicate, oggi numerosi studiosi intendono la competenza come la capacità di mobilitare risorse cognitive diverse per affrontare problemi complessi e inediti.

[...]

Tutto questo ha, a nostro avviso, una chiara conseguenza: la complessità inedita è assunta come norma. In conseguenza di ciò, un'azione (o un insieme di azioni) adattata a una situazione "semplice" non potrebbe essere considerata come una competenza. Allo stesso modo, la mobilitazione automatica di un sistema di conoscenze di fronte a una situazione complessa ma usuale non dovrebbe essere considerata come una competenza. In altri termini, sarebbe il trattamento di una complessità inedita a qualificare la competenza. Di conseguenza, un chirurgo che ha successo per la quarantesima volta in un trapianto cardiaco non dà prova di competenza.

In effetti, l'esigenza di complessità inedita svela implicitamente il nocciolo duro attorno al quale si organizza il concetto di competenza. Nessuno nega che la competenza implichi la mobilitazione di una pluralità di conoscenze, o, meglio, di risorse, ma, come precisa Le Boterf (1994, p.16), «*la competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità, ...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di tali risorse. La competenza consiste nel "saper mobilitare"*». Perrenoud (1999) esplicita questo punto, affermando che questo "saper mobilitare" «*suggerisce un'orchestrazione, un coordinamento di risorse multiple ed eterogenee*» (p. 56). Più avanti nello stesso testo, l'autore indica tra i problemi aperti «*sapere se questi schemi di mobilitazione fanno parte della competenza stessa o costituiscono una "meta-competenza", un "saper mobilitare", esso stesso attivato ogni volta in cui si manifesta una competenza specifica, dunque ogni volta che si mobilitano delle risorse*» (p. 57).

A nostro avviso, questo problema ha una soluzione. Nel momento in cui si specifica che per accertare la competenza sono necessarie delle situazioni complesse inedite, si tratta proprio di isolare *un qualcosa* che sia effetto diretto dell'insegnamento e apprendimento. Considerando che "l'inventario delle risorse cognitive di un soggetto è in sé un problema" (Perrenoud, 1999, p. 55), coloro che sostengono la logica delle competenze rinunciano ad affrontare tale problema per affrontarne invece un altro: la valutazione del *saper mobilitare*. Tuttavia, nel momento in cui diviene un oggetto di valutazione in sé, questo *saper mobilitare* consacra – checché ne dica Perrenoud (1999) – il rilancio del *saper trasferire*, il cui nome più ricercato è intelligenza, intesa come l'attitudine ad adattarsi alle situazioni nuove. In definitiva, secondo noi, la logica delle competenze porta a idolatrare la flessibilità.

3. Il concetto di competenze: uno status scientifico ambiguo

Il concetto di competenze non ci viene direttamente dal campo della psicologia scientifica, ma piuttosto dal mondo dell'impresa. Tale fatto è riconosciuto dalla maggioranza degli studiosi (si vedano Bronckart & Dolz, 1999; Crahay & Forget, in stampa; Dugué, 1994; Hirtt, 1996; Ropé, 1999). Tale concetto si è gradualmente diffuso seguendo questo percorso: emergenza del concetto nel mondo dell'impresa,

ripresa del concetto da parte dell'OCSE, che lo diffonde tra i decisori dei sistemi educativi, diffusione nel settore della formazione professionale, poi in quello generale dell'insegnamento, infine presa in carico del concetto da parte degli studiosi di Scienze dell'Educazione. Un percorso di questo tipo non può che lasciare perplesso lo scienziato, per il quale le conoscenze dovrebbero provenire dalla scienza ed essere successivamente diffuse, e rende legittimo il seguente interrogativo: quale status scientifico si può attribuire al concetto di competenza, che è nato al di fuori della scienza?

Un vero problema

Si riconosce subito l'alto potere seduttivo che la nozione di competenze può avere su un buon numero di pedagogisti. Infatti, da sempre la scuola si è posta come scopo quello di trasmettere le conoscenze, con l'ambizione di fornire agli individui quegli strumenti intellettuali utili per la vita professionale, sociale, privata e per la cittadinanza attiva. Obiettivo, questo, che la scuola non è sicura di aver pienamente raggiunto.

Già all'inizio del secolo scorso, nella sua opera *The aims of education*, Whitehead (1929) sottolineava che gli insegnanti non devono riempire la testa degli studenti di idee inerti:

Quando proponiamo agli studenti un'attività cognitiva, dobbiamo essere consapevoli del pericolo rappresentato da quelle che chiamo idee inerti: sono quelle idee che vengono recepite dal cervello senza essere utilizzate, messe alla prova o combinate in modo articolato. (p. 1)

Prima ancora, nell'opera dal titolo *Talks to teachers on psychology*, anche James (1912) denunciava il formalismo delle pratiche di insegnamento più diffuse. A partire da una serie di esempi, James spiega che, troppo spesso, gli allievi, pur avendo a disposizione le conoscenze, non sono in grado di utilizzarle per risolvere i problemi della vita quotidiana. La loro attitudine a mobilitare la conoscenza più adatta dipende dal modo in cui è posto il problema.

Da allora, le cose non sembrano essere cambiate molto. In effetti, numerose ricerche dimostrano che la mente degli studenti è ingombra di conoscenze inerti. Ancora oggi, molti studenti mostrano di padroneggiare le conoscenze matematiche e/o scientifiche necessarie per riuscire in una prova scolastica, ma non sono in grado di mobilitare quelle stesse conoscenze per risolvere i problemi della vita quotidiana. Fatto ancora più grave, sembra che la maggior parte dei bambini e adolescenti sviluppi le sue riflessioni personali in contrasto con la formazione ricevuta a scuola. All'ingresso nella vita attiva, la maggior parte dei giovani risulterebbe dunque dotata di un doppio bagaglio di conoscenze e competenze: da una parte, quelle che sono acquisite e valutate a scuola, dall'altra, quelle che sono costruite autonomamente o in interazione tra pari. Questo secondo bagaglio di conoscenze sembrerebbe costituire un sapere più solido e più solidamente assimilato dagli studenti. È questo sapere che gli studenti utilizzerebbero per dare

significato agli avvenimenti della vita quotidiana. D'altro canto, tali conoscenze avrebbero un grado di validità più ristretto rispetto a quelle acquisite a scuola: esse sembrerebbero corrispondere, spesso, a concezioni che la scienza ha abbandonato da tempo.

Una buona soluzione?

La nozione di competenza, con la sua dimensione integrativa, tenta di colmare il divario tra conoscenze costruite a scuola e saperi mobilitati nell'azione. Resta da chiarire se la nozione di competenza offre un quadro concettuale adeguato alle attese del mondo della pedagogia. Su questo punto, dobbiamo rivelare i nostri dubbi e il nostro scetticismo.

Per noi, la nozione di competenza non si basa su una teoria scientificamente fondata della mobilitazione delle risorse cognitive. A tal proposito, è illuminante il modo in cui i sostenitori di tale nozione la difendono. In tutte le argomentazioni e spiegazioni che abbiamo avuto modo di leggere, si trovano elementi presi in prestito da teorie classiche della psicologia, a cui si fa riferimento per colmare il vuoto teorico che si cerca di nascondere. Accostando le competenze agli schemi, Perrenoud (1997) convoca il costruttivismo piagetiano a vegliare sulla nozione di competenza, che è molto fragile sul piano concettuale. Tardif (1996) fa lo stesso con la psicologia cognitiva, e Allal (1999) con la teoria della cognizione situata. Ci si trova così di fronte ad un'effervescenza concettuale, all'interno della quale ci sembra che l'insegnante rischi di perdersi. Infatti, a seconda della diversità delle letture fatte, l'insegnante si trova a doversi districare tra le conoscenze dichiarative, procedurali e condizionali (o strategiche), senza dimenticare i processi metacognitivi, prima di interrogarsi sulle somiglianze tra sapere, saper fare, attitudini, abilità, capacità, schemi operatori, rappresentazioni del problema, habitus etc. Ma, paradosso estremo, la nozione di competenza pretende di federare tutto questo arsenale teorico in un unico concetto.

A nostro avviso, la nozione di competenza deve essere urgentemente sottoposta ad una critica concettuale accurata, per superare il riduzionismo concettuale che tale nozione tende a promuovere. Su quest'ultimo punto, seguiamo Bronckart & Dolz (1999), che scrivono:

Senza cadere nel pluralismo concettuale, ci sembra evidente che non si possa pensare la "problematica" della formazione utilizzando un termine che finisce per designare tutti gli aspetti di quelle che un tempo erano chiamate le "funzioni psicologiche superiori" [...] e che allo stesso tempo raggruppa ed annulla l'insieme delle opzioni epistemologiche relative allo status di tali funzioni (sapere, saper fare, comportamento etc.) e a quello dei loro determinismi (sociologici o bio-psicologici). (p. 35)

In breve, la nozione di competenza sembra una *caverna di Ali Baba* concettuale all'interno della quale si trovano, semplicemente affiancate, benché siano in realtà contrapposte, tutte le correnti teoriche della psicologia.

Noi non ci prefiggiamo lo scopo di risolvere tale problema di natura teorica. Più modestamente, cerchiamo di mettere in evidenza la necessità, per non dire l'urgenza, di una riflessione sulle sfide che la scuola si trova di fronte. A nostro avviso, la problematica della mobilitazione in situazione delle risorse cognitive del soggetto costituisce un serio problema per la ricerca psicopedagogica, ma rifiutiamo l'idea che la nozione di competenza possa fornirle una soluzione positiva. Inoltre, temiamo che la nozione di competenza possa far precipitare il mondo della pedagogia in un'illusione semplificatrice da cui si rischierebbe poi di non riuscire più a uscire.

4. L'approccio per competenze: una pedagogia estrema?

L'approccio per competenze, così come è diffuso negli ambienti pedagogici, veicola un modello di expertise che, attraverso l'idea di complessità inedita (si veda nel seguito), erige a funzionamento normale quello che sarebbe il trattamento delle situazioni di crisi.

Che cosa succede quando un soggetto si trova di fronte a una situazione nuova? La nozione di competenza si propone di rispondere a tale domanda.

Piaget (1967, 1970) aveva giustamente notato che raramente due situazioni si possono ritenere assolutamente identiche. Secondo Piaget, che introduce a questo proposito il concetto di *assimilazione ricognitiva*, il soggetto mobilita uno schema preesistente quando riconosce delle caratteristiche situazionali che si prestano all'utilizzo di uno schema specifico. Tuttavia, dal momento che lo schema è definito come la struttura invariante di un'azione o di un'operazione, si è portati a pensare che ciò che è comune nella mobilitazione di uno stesso schema in diverse situazioni sia una sorta di "nocciolo duro". In altri termini, in psicologia si considera inesistente o quasi la ripetizione. È dunque a ragione, secondo noi, che Vergnaud (1998) definisce due categorie di situazioni: 1) quelle per le quali il soggetto ha a disposizione, in un determinato momento del suo sviluppo e in certe circostanze, le risorse cognitive necessarie al trattamento relativamente immediato della situazione; 2) quelle per le quali il soggetto non ha a disposizione tutte le risorse necessarie, nel qual caso occorre un tempo di esplorazione, riflessione, esitazione, sono effettuati dei tentativi e si giunge talvolta al successo e talvolta al fallimento.

[...]

Nella vita quotidiana, ci troviamo più spesso – per fortuna! – a gestire situazioni abituali. Questo non significa che il mondo è immutabile, ma che la variabilità delle situazioni esige da parte nostra solo dei micro-adattamenti dei nostri schemi pratici e/o concettuali. Certo, può capitare di dover affrontare delle situazioni estreme (crisi, incidenti, lutti, guerre, violenze, etc.), ma – come nota giustamente Perrenoud (1997) – queste situazioni “*sono per definizione fuori dall'ordinario e non è detto che si presentino più di una volta*” (p. 37). Non si capisce, allora, per quale motivo la valutazione delle competenze dovrebbe concentrarsi proprio sulle situazioni complesse e inedite per l'individuo. Perché fare dell'eccezionale la norma della vera competenza? Perché valutare gli studenti in situazioni che non è detto si riproducano?

Tale esigenza ci sembra ingiustificata, per una serie di ragioni.

Nel contesto professionale, riveste grande importanza la gestione degli eventi regolari. A pensarci bene, la standardizzazione delle procedure ha una sua pertinenza e una sua nobiltà. Essa attiene – almeno in parte – al desiderio dell'uomo di ridurre l'incertezza, l'aleatorietà e l'accidentale nell'esecuzione dei compiti. Si può addirittura affermare che la standardizzazione delle procedure o operazioni professionali è tanto più opportuna, quanto più il compito è rischioso. Durante un intervento chirurgico, questione quanto mai delicata, è nell'interesse del paziente che gli atti del chirurgo siano il più automatizzati e di routine possibile. Allo stesso modo, la standardizzazione dell'attività di pilotaggio di un aeroplano ha garantito una maggiore sicurezza ai viaggiatori. Certamente, tanto il chirurgo quanto il pilota devono anche essere pronti a fronteggiare l'imprevisto, ma in primo luogo devono essere in grado di gestire le situazioni ordinarie. Una capacità non è meno necessaria dell'altra.

[...]

La norma della complessità inedita ci sembra discutibile anche sul piano pedagogico, perché rischia di condurre all'artificialità. In effetti, più un individuo si è trovato a gestire delle situazioni, più si restringe il campo delle situazioni ancora inedite, e cresce il loro grado di eccezionalità. Per meglio comprendere tale punto, immaginiamo un insegnante che si pone l'obiettivo di formare i suoi studenti alla gestione di una gamma quanto più varia di situazioni complesse. Al momento di mettere a punto una situazione di valutazione certificativa, l'insegnante dovrà, se decide di rispettare la norma della complessità inedita, cercare una situazione che non sia stata trattata nel corso della formazione. D'altra parte, si può immaginare che questo insegnante avesse a priori individuato e utilizzato le situazioni più adatte per favorire il processo di apprendimento degli studenti. C'è allora un forte rischio che l'insegnante si trovi a scegliere, per la valutazione, una situazione eccezionale e, in definitiva, talmente lontana dalla realtà quotidiana che far perdere alla valutazione ogni autenticità. In altri termini, c'è il rischio che un dispositivo di formazione che collochi i discenti in una pluralità di situazioni autentiche porti, per la norma della complessità inedita, a una valutazione priva di ogni autenticità.

È opportuno schierarsi contro la norma della complessità inedita anche nel nome della lotta al fallimento scolastico. Adottare come criterio di competenza la risoluzione di problemi complessi e inediti significa pretendere dagli studenti qualcosa di un livello estremamente elevato, livello che la maggior parte degli studenti non raggiungerà a causa dell'alta probabilità di errori di misura. Per errore di misura intendiamo il fatto che siano dichiarati non competenti studenti che in realtà non lo sono meno dei compagni che hanno invece avuto successo nella prova.

[...]

Fatto altrettanto grave ai nostri occhi: nell'approccio per competenze, è massimo il rischio di confusione tra situazioni di apprendimento e di valutazione. Perrenoud (1997) stesso corre, temiamo, tale rischio, quando definisce l'azione competente come "un intervento ben calibrato, una variazione su temi parzialmente conosciuti, un modo di reinvestire quanto è già stato vissuto, già visto, già compreso o padroneggiato, per affrontare situazioni che siano abbastanza inedite da rendere inadeguata la pura e semplice ripetizione, ma abbastanza familiari da non far sentire il

soggetto totalmente disarmato” (p. 40). Di che cosa si tratta? Di situazioni di apprendimento, di situazioni di valutazione o di entrambe le cose, indistintamente? Il testo non lo precisa, come se tale distinzione non avesse più senso. Per noi, la deriva inizia sulla soglia di questa pedagogia delle competenze. Per valutare il saper mobilitare, occorre porre lo studente in una situazione in cui sia necessario risolvere un problema nuovo nel modo in cui si deve fare per promuovere l'apprendimento. Non si capisce, dunque, perché non si debbano valutare gli studenti in itinere, nel corso delle situazioni di apprendimento. Ma, così facendo, si priverebbero gli studenti del diritto all'errore nella fase di costruzione delle competenze.

5. La spinosa questione delle classi di situazioni...

Secondo noi, la nozione di classe di situazioni è altrettanto problematica. A nostra conoscenza, tale nozione non è né operazionalizzata, né concettualizzata. Riteniamo inoltre che essa si fondi su un vuoto teorico.

[...]

Che lo si voglia o meno, le operazioni come addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione sono costruzioni umane elaborate nel corso del processo di civilizzazione e raggruppate in seno a una disciplina: la matematica. In breve, ci pare difficile uscire dal campo delle discipline e questa nostra idea è rafforzata dal modo in cui lo zoccolo e/o il quadro di riferimento delle competenze sono stati definiti nei diversi paesi (in particolare CFBW e Svizzera romana).

Senza dubbio, questa presa di posizione rischia di apparire un sacrilegio nei confronti del nuovo dogma delle competenze trasversali. Ma, in definitiva, di quale realtà mentale si parla, quando si mettono insieme queste due parole? Rey (1996) è stato il primo a prendere una posizione critica in proposito. Nella sua opera dal titolo *“Les compétences transversales en question”*, l'autore mostra che il concetto non resiste a una seria analisi critica. Da allora, altri hanno seguito le sue orme: Perrenoud (1997), Joshua (1999), per esempio. In effetti, con l'eccezione dell'ascolto, della parola, della lettura e, forse, della scrittura, esistono delle capacità la cui acquisizione sia trasversale a quasi tutte le situazioni? D'altra parte, seguendo Joshua (1999), occorre sottolineare il paradosso a cui ci porta questo pseudo-concetto: *“In che modo delle competenze, unicamente riscontrabili in situazione, possono essere trasversali?”* (p. 16).

Nel nome del costruttivismo piagetiano, vogliamo smontare il nuovo concetto delle competenze meta-disciplinari. Infatti, evidentemente, le competenze disciplinari o specifiche si trovano in fondo alla scala gerarchica delle competenze, mentre quelle che sono giudicate trasversali o demoltiplicative o dinamiche si trovano in cima alla scala gerarchica. Ma, come ha mostrato più volte Piaget, un concetto è al tempo stesso il frutto di un processo di strutturazione (o di equilibramento) e il punto di partenza di nuove strutturazioni. Consideriamo ad esempio la nozione di capitale, nozione diffusamente maltrattata a livello pedagogico. Quanti studenti hanno dovuto (e devono ancora) studiare a memoria il nome delle capitali dei paesi d'Europa, o di tutto il mondo? Molto spesso, questo apprendimento è inteso come pura memorizzazione di informazioni con-

venzionali. In realtà, per comprendere la nozione di capitale occorre padroneggiare la nozione di inclusione di classi, perché dire che Parigi è la capitale della Francia significa concepire due entità spaziali una dentro l'altra. Ma questo non è ancora sufficiente! Per comprendere appieno un enunciato semplice come quello appena proposto (Parigi è la capitale della Francia), occorre possedere il concetto di città e quello di stato. Che cosa è una città? Come, a tal proposito, superare l'intuizione che abbiamo della realtà quotidiana per arrivare ad una nozione precisa, che permetta di distinguere chiaramente le città dai villaggi, e i villaggi dalle periferie, e dai borghi? Allo stesso modo, che cos'è uno stato? Una realtà storico-sociale che corrisponde a una limitazione spaziale o geografica che è variata nel tempo e che può ancora cambiare, ma anche a un'organizzazione politica di una porzione di spazio: in effetti, la maggior parte degli stati è composta da regioni e/o province, o cantoni, etc. In sostanza, la nozione di capitale, ben compresa, costituisce necessariamente il punto finale di una strutturazione cognitiva che implica la costruzione di una rete di concetti. Lo studente, nel momento in cui padroneggia questa nozione, dispone di uno strumento intellettuale che può essere utilizzato in altre occasioni. Il nome di uno stato evoca immediatamente in lui l'idea che tale stato abbia una capitale, il nome di una città porta naturalmente a domandarsi se tale città sia o meno la capitale dello stato. Inoltre, lo studente può scoprire che le organizzazioni politiche moderne prevedono spesso una strutturazione gerarchica di capitali. Infatti, certe città sono capoluoghi regionali o cantonali, altre sono capitali nazionali o federali, altre ancora hanno un ruolo di livello superiore, come nel caso dell'Unione Europea o degli Stati Uniti d'America.

L'idea che vogliamo qui sostenere è che sarebbe stato più utile e produttivo esplorare la nozione di campo concettuale elaborata da Vergnaud (1987) in continuità con la teoria piagetiana, piuttosto che fare di tuttata l'erba un fascio adottando la logica delle competenze. In effetti, che cosa è un campo concettuale? È un insieme di situazioni il cui trattamento implica schemi, concetti e teoremi in stretta connessione, nonché le rappresentazioni linguistiche e simboliche che possono rappresentarle. Riteniamo tale nozione interessante, per una serie di motivi. In primo luogo, essa sostiene un legame indissolubile tra trattamento delle situazioni e mobilitazione di schemi, concetti e teoremi. In questa prospettiva, è impossibile dissociare i processi di trattamento delle situazioni dalle conoscenze. Oggigiorno, una delle principali derive dell'approccio per competenze è proprio la riduzione dei saperi a meri ornamenti intellettuali. Inoltre, il campo concettuale indica chiaramente che è lo schema, o il concetto, o ancora il teorema a costituire il nucleo strutturante delle classi di situazioni. Al contrario, la logica delle competenze pone la relazione inversa, o resta ambigua al riguardo. Infine, la nozione di campo concettuale esplicita il legame dei concetti con le rappresentazioni, aspetto che invece la *vulgata* della competenza lascia totalmente in ombra.

6. Discipline, ma non a tutti i costi!

Torniamo alla questione cruciale: superare l'acquisizione di saperi morti, il che implica rendere lo studente il più possibile capace di mobilitare le risorse cognitive necessarie alla risoluzione dei problemi. Per affrontare tale sfida, adottare un modello concettuale è più utile che attaccarsi a una parola. Per sviluppare questa riflessio-

ne, adottiamo il modello concettuale proposto da Richard nel 1995.

Per Richard (1995), agire in modo adeguato alla situazione significa in primo luogo comprendere tale situazione. Per far questo, occorre mobilitare o costruire una rappresentazione particolare della situazione. In certi casi, la situazione suggerisce immediatamente una rappresentazione appropriata: questo avviene quando l'individuo ha già incontrato situazioni equivalenti. Negli altri casi, occorre costruire la rappresentazione. Tale costruzione si realizza generalmente per analogia con una situazione già nota. Sempre secondo questo modello, l'individuo sviluppa a partire dalla sua rappresentazione particolare della situazione una serie di ragionamenti, la maggior parte dei quali può mobilitare delle inferenze per comprendere e delle inferenze per agire.

In questa prospettiva, è determinante il ruolo giocato dalle conoscenze, che siano generali o specifiche, relazionali o procedurali. Esse, oltre ad influenzare le rappresentazioni che il soggetto si costruisce in situazione, determinano tre categorie di attività possibili: attività di esecuzione automatica, attività non automatiche e risoluzione di problemi mediante elaborazione di procedure. Le conoscenze sono necessarie al funzionamento cognitivo del soggetto, ma non sono sufficienti. Questa affermazione, a nostro avviso, tocca il cuore del problema pedagogico da risolvere. In passato, si è insegnato come se la padronanza dei concetti fosse al tempo stesso necessaria e sufficiente. Al giorno d'oggi, si riconosce la necessità delle conoscenze, ma non ci si accontenta di queste (Crahay, 1996). L'innovazione lessicale portata dal termine "competenza" non aiuta a porre bene il problema; essa induce piuttosto l'idea che sia necessario fare tabula rasa del passato per muoversi verso qualcosa di totalmente diverso. Fatto ancora più grave, essa induce a pensare che le conoscenze siano secondarie, e persino non necessarie.

La psicologia cognitiva è attualmente attraversata da una corrente indicata con l'espressione *cognizione situata*. Secondo Brown et al. (1989), esponente di spicco di tale corrente che affonda le sue radici nel pensiero di Dewey (1886, 1900, 1916/1990), occorre portare gli insegnanti a modificare radicalmente il loro modo di concepire i rapporti tra conoscenze e risoluzione di problemi, o tra sapere e saper fare, o ancora tra conoscenze e pratica. L'obiettivo è quello di non considerare più la pratica come un esercizio o la ripetizione finalizzata a fissare una regola o un principio; la pratica è al tempo stesso la fonte della conoscenza, la sua finalità e il suo luogo di validazione. Tra il fare e il conoscere, esiste una relazione di tipo dialettico, ed è così che bisogna farli vivere a scuola. Al giorno d'oggi, però, come mostrano Brown et al. (1989), "molti metodi didattici si fondano sulla separazione tra conoscere e fare, e, più fondamentalmente, sulla convinzione che è possibile considerare la conoscenza come un'entità autosufficiente, teoricamente indipendente dalla situazione in cui essa è appresa e utilizzata" (p. 32). È evidente qui lo zoccolo duro dei presupposti epistemologici che si ritrovano nella scuola dal Medioevo in poi (Durkeim, 1990) e che risalgono a Platone, passando per tutte le filosofie idealiste: esistono delle conoscenze universali, una verità assoluta, atemporale, ovunque valida. Diametralmente opposto a questa concezione essenzialista delle conoscenze, Dewey (1916/1990), pensatore pragmatista, e, dopo di lui, tutta la corrente della *conoscenza situata*, sostengono che tutto il sapere è contestualizzato. Ciò fa affermare a Brown et al. (1989):

La situazione e l'attività in cui la conoscenza si sviluppa non sono elementi paralleli all'apprendimento e alla cognizione: ne sono una componente essenziale. Si potrebbe dire che le situazioni concorrono a produrre la conoscenza attraverso l'attività del discente. Si può oggi affermare che l'apprendimento e la cognizione sono fondamentalmente contestualizzati (p. 32).

La contestualizzazione degli apprendimenti sembra oggi indispensabile perché le conoscenze acquisiscono vero significato solo nel momento in cui gli elementi che le definiscono sono appresi dal soggetto in relazione a delle situazioni particolari. Lo studente deve costruire le particolarizzazioni che rendono possibili le buone generalizzazioni. Favorendo l'apprendimento per risoluzione di problemi, si portano gli studenti a costruire le conoscenze nello stesso contesto del loro futuro utilizzo.

[...]

Se la contestualizzazione delle conoscenze costituisce una prima tappa del processo di costruzione cognitiva, la seconda tappa è rappresentata dalla loro decontestualizzazione. In sostanza, in modo complementare alla contestualizzazione dei saperi, occorre prevedere la loro decontestualizzazione o generalizzazione.

[...]

Per favorire la mobilitazione delle conoscenze in contesti diversificati, occorre sicuramente articolare tre momenti didattici: in primo luogo, una fase di costruzione degli apprendimenti in contesto; poi, una fase di decontestualizzazione o di transfert (o ancora di diversificazione contestuale); infine, una fase di ritorno riflessivo o metacognitivo sugli apprendimenti.

7. Per concludere: dimenticare la competenza per ripensare l'apprendimento

Lo status scientifico del concetto di competenza è dubbio. Gli elementi che i diversi autori hanno preso a prestito dalle teorie psicologiche per legittimare il concetto di competenza non sono pienamente convincenti. Un solo merito si può riconoscere al concetto di competenza: quello di aver riportato in primo piano in pedagogia la problematica della mobilitazione delle risorse cognitive in situazione di risoluzione di problemi. Questa è senza dubbio una questione di prima grandezza, a cui, però, il concetto di competenza fornisce una cattiva risposta, dal momento che istituisce un monismo concettuale e diffonde un'illusione semplificatrice che non aiuterà la scuola a progredire sulla strada della guida costruttiva dell'attività cognitiva dello studente. Aggrappandosi al termine "competenza", il mondo della pedagogia ritorna al nominalismo, atteggiamento intellettuale che sappiamo essere sclerotizzante. A nostro avviso, sarebbe più produttivo fondare la riflessione pedagogica e/o didattica sui modelli concettuali dell'attività cognitiva degli studenti. Tra questi, il modello di Richard offre l'opportunità di descrivere l'attività cognitiva in modo più differenziato rispetto allo pseudo-concetto di competenza.

A nostro avviso, sarebbe opportuno rinunciare al concetto di competenza, ripescare la nozione di *campo concettuale* cara a Vergnaud (1987) e, provvisti di tale bagaglio teorico, restaurare e ravvivare il disciplinare. La restaurazione del disciplinare

dovrebbe essere accompagnata da una riflessione sul processo di apprendimento e dallo sviluppo di dispositivi di insegnamento articolati su tre momenti didattici.

Sottolineiamo che la mobilitazione delle risorse cognitive in situazioni problematiche non costituisce l'unica attività cognitiva dello studente. Ci sono anche, come afferma Piaget (1974), il riuscire e il comprendere. Se un accento sulla mobilitazione delle risorse cognitive è comprensibile, occorre completarlo con un accento equivalente sulle pratiche di comprensione o, in termini più precisi, sui percorsi di concettualizzazione e/o modellizzazione del reale. La scuola deve sopperire all'incompletezza dell'approccio per competenze imparando a gestire meglio l'articolazione di questi due movimenti complementari dell'attività intellettuale.

Ma la scuola non può limitarsi a questo. Essa deve contribuire alla *nascita del soggetto* (Touraine, 1992). Attualmente assediata da un'ideologia economicista, per non dire capitalista, la scuola tende a privilegiare la razionalità strumentale. Non si tratta ovviamente di rifiutare tale dimensione, ma essa non può avere il monopolio sulla formazione fornita a scuola. Essa ne nasconde almeno una metà: la costruzione del soggetto come attore che, situato in una certa società in una certa epoca, rivendica un margine di autodeterminazione; ciò che, secondo noi, comporta situarsi nella storia per posizionarsi meglio nel presente. Con le parole di Habermas (1987), si dirà che la scuola non può limitarsi all'agire strumentale: essa deve anche promuovere l'*agire comunicativo*.

La *nascita del soggetto* cara a Touraine (1992) e l'*agire comunicativo* di Habermas (1987) corrispondono alla promozione di Sé secondo Bruner (1996). In conclusione, se noi contestiamo il concetto di competenza, è in nome di questa concezione emancipatrice della scuola, una scuola che contribuisce alla costruzione del soggetto come attore sociale, costituito da libertà, creazione e impegno.

Charles Fadel

Global Lead for Education alla Cisco System (USA)

SKILLS PER IL XXI SECOLO

L'avvento della globalizzazione ha posto ciascun paese di fronte a una nuova situazione. Si stanno verificando rilevanti pressioni sul sistema economico e culturale di ogni paese, e per ogni paese è necessario capire quali possono essere le implicazioni dei cambiamenti in corso, visto che possono avere impatti più o meno pesanti a seconda dei contesti. Anche i sistemi educativi sono sollecitati da pressioni che non si sono mai verificate nel passato: più che di burrasche di passaggio, si può parlare di un vero e proprio cambiamento climatico che altera profondamente il paesaggio. Io vi parlerò di quella che è la situazione americana che, anche da quanto ci ha raccontato Sue Horner, appare molto in sintonia con quanto avviene nel Regno Unito. Dal punto di vista dell'economia sono cambiati radicalmente il livello e l'ampiezza della competizione. Di conseguenza è aumentata l'attenzione alla produttività. Tutti capiscono che se un laureato in possesso di master in Cina è pagato cinque volte meno che nei paesi avanzati, significa che in questi paesi la produttività deve aumentare di almeno cinque volte. L'India e la Cina stanno per introdurre sul mercato mondiale trecento milioni di lavoratori qualificati e i due paesi giganti stanno rendendo sempre più sofisticati i loro sistemi educativi. Tutto ciò non era qualcosa del tutto imprevedibile: basta pensare a Napoleone Bonaparte che diceva che quando la Cina si fosse svegliata il mondo avrebbe tremato. Io credo che noi dei paesi avanzati, nell'Europa Occidentale e nell'America del Nord, non possiamo non capire la dimensione di questi cambiamenti. Dobbiamo renderci conto che ormai non siamo più in una situazione di business as usual.

La **figura 1** mostra che le competenze non routinarie stanno venendo alla ribalta e quelle più routinarie stanno in qualche modo morendo. Ora, non voglio entrare in dettaglio, ma se guardiamo quelle che sono le competenze non routinarie, possiamo vedere che stanno crescendo a ritmo molto maggiore rispetto alle cosiddette competenze routinarie. Questo significa che oggi non è sufficiente essere un bravo ingegnere, ma bisogna essere un bravo ingegnere capace anche di comunicare, altrimenti il livello della sua professionalità risulta ridotto. Tutti praticamente stanno cercando di indirizzarsi verso la parte alta della piramide, il "lavoro creativo", cioè la ricerca, lo sviluppo, il marketing, la progettazione: aspetti che hanno un peso decisivo. Se guardiamo per esempio un i-Pod, dei duecento dollari di costo sono quattro soltanto quelli che vanno alla Cina; tutto il resto va alla progettazione, alla distribuzione, all'ingegneristica, al design, al marketing, che tutti insieme determinano il valore di un prodotto.

A fronte di questa situazione, ogni paese deve in qualche modo riflettere sulla propria situazione, su cosa vuole, su quali sono i suoi punti di forza. Negli anni '70 il Giappone aveva questo motto: "light, thin, short and small, plus low cost", l'elogio del basso costo. Chi di voi è stato in Giappone ha visto che la dimensione di un appartamento è sempre molto ridotta: se si cresce in un posto dove si deve costantemente ottimizzare lo spazio, si

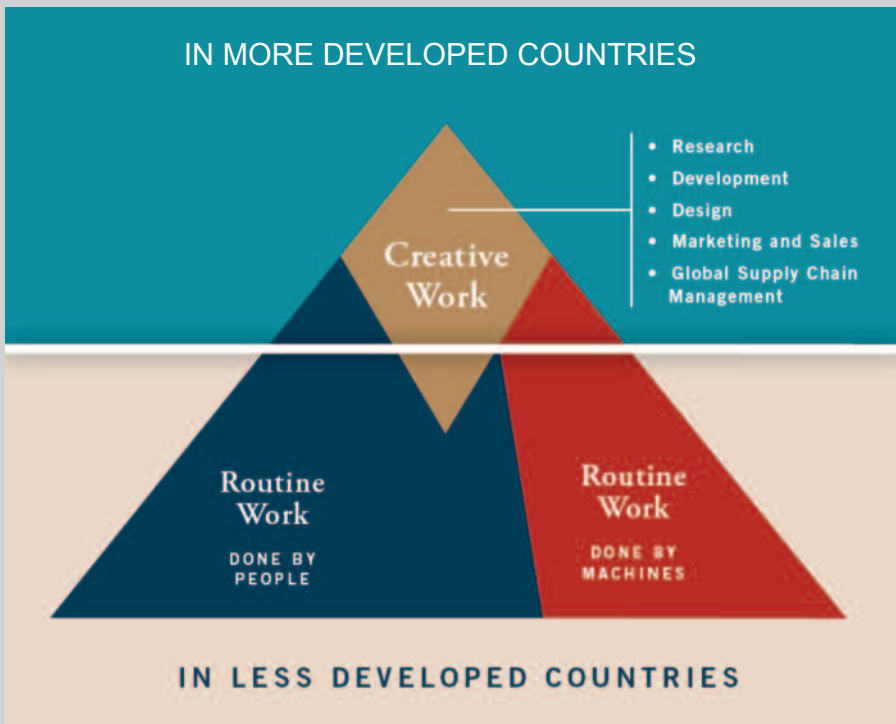
impara a ottimizzare tutto. Invece nei paesi con grandi spazi, non si pensa a ottimizzare lo spazio e la mente è portata a pensare in grande. Questi sono elementi che, dal punto di vista psico-sociologico, possono influenzare la vita e il modo di produrre. L'Italia, per esempio, è un paese che respira arte - voi crescete circondati dalla bellezza, dall'arte, dal design - ed è questo chiaramente un punto di forza della società italiana. Magari bisognerebbe migliorare il marketing per valorizzare e far meglio conoscere questo grande patrimonio culturale. Anche i paesi poveri hanno capito che hanno dei punti di forza. Per esempio l'India oggi si concentra sulla domanda dei meno abbienti: quindi i jeans che costano sei dollari, il settore delle micro banche, etc. Come diceva Diamond, il punto cruciale del successo o del fallimento è capire quali sono i capitali di base su cui puntare, quali sono quelli da scartare e quali da sostituire man mano che cambiano i tempi. I vichinghi, in Groenlandia, non hanno saputo adeguarsi ai cambiamenti: erano circondati da pesci e non mangiavano pesce. Che cosa è successo? Sono scomparsi.

Allora la globalizzazione e l'elevato livello di competizione internazionale non possono che obbligarci a ripensare con la massima attenzione anche i sistemi educativi e i processi formativi. In un certo senso questa è una buona notizia: in passato, infatti, i politici hanno sempre considerato l'education come un problema a sé e subito dopo aver vinto le campagne elettorali non facevano più di questo tema una delle loro priorità. Ora non può più essere così.

Pensiamo ad esempio a quello che vogliono gli studenti. Gli studenti vorrebbero avere un insegnamento pertinente e applicabile nella realtà che vivono, e lo cercano proprio perché sono consapevoli del mondo in cui si trovano a vivere. Quando noi eravamo a scuola, ci chiedevamo: ma che cosa studio a fare questo? Mi sarà utile nella vita? Oggi la domanda è molto più pressante perché i ragazzi vogliono capire e pretendono risposte mirate alle loro domande. La deferenza verso l'autorità e il rispetto della disciplina sono oggi molto più tenui che nel passato. Ora, noi non possiamo costringere i ragazzi a un modello di insegnamento tradizionale, quello che noi utilizzavamo in passato. Noi siamo cresciuti in un mondo caratterizzato da televisione e radio; oggi le nuove generazioni crescono in un mondo di SMS, computer, reti sociali, un mondo in cui la tecnologia è onnipresente. Quindi loro vogliono fare, non solo ascoltare in modo passivo.

Il mondo reale è pieno di problemi e sfide difficili da risolvere e di domande cui bisogna dare risposta: perché allora occupare tanto tempo scolastico su questioni così lontane e disconnesse dai problemi reali che si devono affrontare nella vita? Perché non impegnare di più i giovani su problemi di cui effettivamente sentono l'urgenza e che affronterebbero con naturalezza e interesse? Domande e problemi sono le più naturali motivazioni dell'apprendimento: "perché?" è la domanda persistente di tutti i bambini. Chiedersi perché anche da adulti favorisce approfondimenti a domande e problemi che si presentano nel corso della vita e che favoriscono soluzioni creative a molti dei piccoli e grandi problemi che l'umanità ha affrontato nel corso della sua storia. I genitori e gli insegnanti hanno da sempre capito che porre giuste domande e affrontare difficili problemi impegna l'immaginazione dei ragazzi e li motiva a esplorare, scoprire, creare e apprendere. Per P21 il metodo di apprendimento basato sulla forza delle domande ben poste è *l'inquiry-based learning* e il metodo che si usa per dare soluzione ai problemi è il *design-based learning*. Questi metodi, combinati con quelli più tradizionali, con l'aiuto di insegnanti e genitori, potenziati dagli strumenti oggi disponibili di *digital learning*, sono alla base dell'apprendimento delle competenze necessarie per il XXI secolo.

Figura 1



FONTE: "Tough Choices or Tough Times", 2007, National center on Education and the Economy

Per quanto riguarda il problema delle conoscenze e competenze, è evidente che devono sempre lavorare assieme e che non è immaginabile pensare criticamente o comunicare sul vuoto di conoscenze di base: le competenze sono uno sviluppo auspicabile e necessario delle conoscenze. C'è poi un terzo asse, di cui molto spesso non si discute: è il concetto che io ho definito *character* che è un concetto onnicomprensivo, una sorta di parola-ombrello che abbraccia al suo interno comportamenti, atteggiamenti e valori di ogni individuo. Per ciascun sistema formativo bisogna capire fino a che punto esistono e sono ben sviluppati i tre assi che io ho evidenziato nella **figura 2**.

Anche il mercato e la natura del lavoro si stanno modificando: in passato capitavano uno o al massimo due lavori nel corso della vita professionale, mentre oggi la mobilità ha ritmi molto elevati e accade che una persona possa cambiare molti lavori, anche dieci. Noi non vogliamo rimanere a lavorare in un'impresa trenta o trentacinque anni e, d'altra parte, nemmeno le imprese sono disposte a investire cinque o sei anni per formarci. Che cosa significa tutto questo? Significa che non si dovrà più essere individui a forma di T, con una vasta conoscenza ma con esperienza in un solo campo; adesso si aspira a essere individui a forma di M, sempre con una vasta conoscenza ma con esperienze specifiche in vari settori (si veda la **figura 3**).

Vi posso fare un esempio personale. Io ho studiato Fisica e Neuroscienze. All'università ho conseguito poi un dottorato nel settore dei semiconduttori, ho iniziato a lavorare per la CISCO, poi negli ultimi dieci anni sono passato al mondo della formazione. Il sistema americano è fatto così: ti permette di spaziare da un settore a un altro e quindi da una disciplina all'altra. Pertanto ho avuto la possibilità di riqualificarmi, diventando un esperto di formazione. Tutto ciò è sicuramente più facile negli Stati Uniti che altrove, ma sta diventando gradualmente più facile anche nei contesti europei.

Un altro problema è che oggi abbiamo bisogno di innovazione: per citare un famosissimo scienziato, Albert Einstein, l'immaginazione è più importante della conoscenza. E allora è importante cercare di capire cosa dobbiamo insegnare: non soltanto conoscenze ma anche competenze, quindi pensiero critico (*critical thinking*) che deve essere attinente al mondo reale e ai suoi problemi per favorire una più forte motivazione dei giovani ad apprendere e aumentare il loro grado di occupabilità. È importante che tra conoscenze e competenze non si crei una dicotomia; bisogna creare una sorta di equilibrio tra questi due elementi. Marcel Crahay ne parlava e diceva di vedere il mondo come una curva: se vai troppo in là da una parte o dall'altra praticamente fallisci; è importante rimanere al centro di questa curva e cercare un punto di equilibrio ottimale.

Negli Stati Uniti abbiamo fatto un sondaggio e riscontrato che l'88% della popolazione vuole che vengano insegnate competenze, non soltanto conoscenze: che l'88% degli americani sia d'accordo su qualcosa è un fatto assolutamente straordinario! Questo dipende anche dal fatto che essendo un paese di immigrati si è capito che per avere successo nella vita occorre qualcosa di più della semplice conoscenza accademica che, beninteso, ha sempre molta importanza: c'è bisogno anche di competenze e di "character". È una cosa che la società ha capito molto chiaramente e che è ben riflesso in un discorso del marzo 2009 del presidente Barack Obama: "Mi appello alla nazione affinché si sviluppino standard e metodi di valutazione che non si limitino a misurare se gli studenti sono in grado di riempire un quadratino in un test ma grazie ai quali si possa valutare se padroneggiano gli skills (competenze e abilità) del XXI secolo come il problem solving, il critical thinking, l'imprenditorialità, la creatività.

Figura 2
Conoscenze + Competenze + "Character"

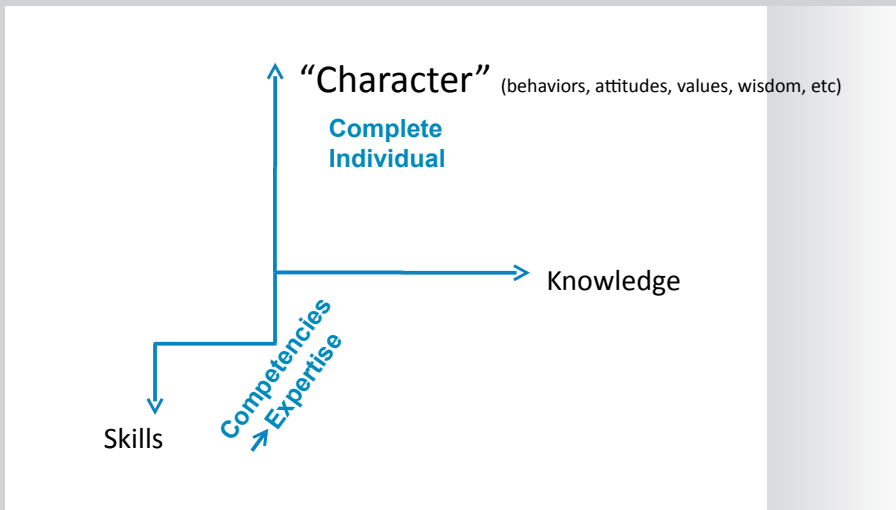
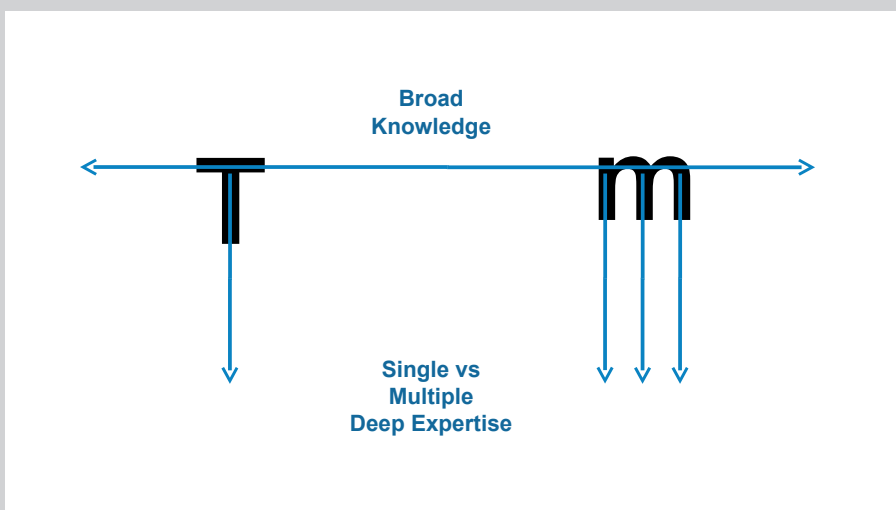


Figura 3
Individui a forma di m, non più a forma di T



Sette anni fa CISCO, LEGO, HP, MICROSOFT, ORACLE e altre grandi imprese – siamo ormai più di quaranta - hanno dato vita alla Partnership for XXI Century Skills (P21), di cui fa parte anche il principale sindacato degli operatori della scuola (rappresenta il 75% degli insegnanti). Questi insegnanti hanno capito che bisogna adattarsi ai cambiamenti altrimenti si rimarrebbe alla dichiarazione astratta di Bush secondo cui “Nessun bambino deve essere lasciato indietro nel sistema scolastico americano”. Oggi questo movimento ha preso piede e quattordici stati USA hanno deciso di adottare le metodologie educative raccomandate da P21. Si sono resi tutti conto che non è più sufficiente possedere conoscenze, ma bisogna possedere conoscenze abbinare alle competenze. Nell’ambito di un programma di lavoro in collaborazione con l’OCSE, questa nostra associazione P21 è riuscita a coinvolgere altri cinque paesi: Australia, Inghilterra, Finlandia, Portogallo, Singapore.

I contenuti disciplinari fondamentali li conoscete, sono più o meno simili a quelli che hanno descritto gli altri relatori: la madrelingua, una lingua straniera, arte, geografia, storia, scienze, matematica, economia, educazione civica. Ci sono però anche gli skills del XXI secolo, che ho raggruppati in tre aree. La prima riguarda gli skills che fanno riferimento all’apprendimento e all’innovazione (pensiero critico, *problem solving*, creatività, capacità di comunicare e collaborare); la seconda area si riferisce agli skills relativi all’alfabetizzazione digitale (capacità di padroneggiare le tecnologie della comunicazione e dell’informazione, ICT); la terza area fa riferimento a competenze che riguardano la vita e la carriera (flessibilità, adattabilità, spirito di iniziativa, capacità di autogestirsi, competenze sociali e transculturali, leadership e responsabilità). Penso che molti di questi termini siano simili nella vostra lingua perché hanno origine latina. Cosa implica tutto ciò? Implica che si può costruire una matrice di contenuti disciplinari (conoscenze) che sono da incrociare con gli skills (competenze). E’ questo che l’educazione deve cercare di fare.

Voglio ricordarvi che ci sono molti contesti culturali simili e molti contesti diversi di cui bisogna tenere conto. Ci sono elementi più facilmente assimilabili in alcuni paesi che non in altri. Ad esempio la società americana è molto adattabile, c’è molto spirito di iniziativa, mentre, come è stato dimostrato durante l’era Bush, il pensiero critico non è molto forte. Di converso, i miei cari francesi sono abilissimi nel pensiero critico e sono magari meno forti nello spirito di iniziativa. Ogni paese deve capire quali sono le competenze fondamentali e prioritarie nel proprio contesto socio-culturale.

Gli insegnanti mi dicono: “Nessuno mi ha detto di insegnare in modo diverso. Io mi baso sul curriculum e sugli standard, allora se voi cambiate gli standard magari anche io cambio il mio modo di insegnare”. Va ricordato che anche la natura dell’insegnamento sta cambiando: ad esempio l’insegnamento non è più soltanto di tipo frontale, dove l’insegnante è di fronte al resto della classe, perché è importante il feedback da parte dei discenti. Le pratiche di insegnamento basate esclusivamente sulla trasmissione della conoscenza agli studenti attraverso lezioni frontali possono essere di ostacolo sulla via dell’innovazione didattica. Bisogna piuttosto aiutare gli studenti a costruire e applicare l’intelligenza attraverso la scoperta e l’esplorazione con metodi di apprendimento “a progetto” (“*project work*”).

In ogni materia ci sono argomenti cui è stata data un’importanza forse esagerata, e bisogna tener conto che in ogni paese alcuni argomenti sono più importanti di altri.

Io credo che quando si stabilisce come insegnare un determinato curriculum, innanzitutto c’è bisogno di flessibilità nel tempo e nello spazio, di avere a disposizione materiale e docu-

mentazione in qualsiasi momento; solo allora si può ridurre la durata complessiva di insegnamento di ciascuna materia. Quindi capire che cosa è essenziale rispetto a ciò che è superfluo: nessuno è tenuto a diventare un tuttologo. Mi pare anche molto importante capire qual è il modo di insegnamento preferito dai nostri discenti a scuola. Questo è uno studio che abbiamo fatto (si veda la figura 4).

I ragazzi preferiscono che si insegni loro in gruppi, con gli amici, facendo cose pratiche (quindi un approccio pragmatico): vogliono fare esercitazioni pratiche perché così capiscono meglio l'importanza di ciò che è rilevante, di ciò che è attinente, secondo la famosa formula anglosassone del "learning by doing".

Voglio darvi anche una piccola immagine di quella che era la vecchia esperienza della classe e quella che dovrebbe essere l'aula del futuro. Come dovrebbe essere l'aula del futuro? (Figure 5 e 6)

Questo ambiente ricorda un po' il metodo Montessori, qualcosa del contesto italiano, visto che voi siete stati degli innovatori soprattutto nella scuola elementare. E allora perché non continuare con questa innovazione non più soltanto alle elementari ma anche a livello di scuola media e superiore?

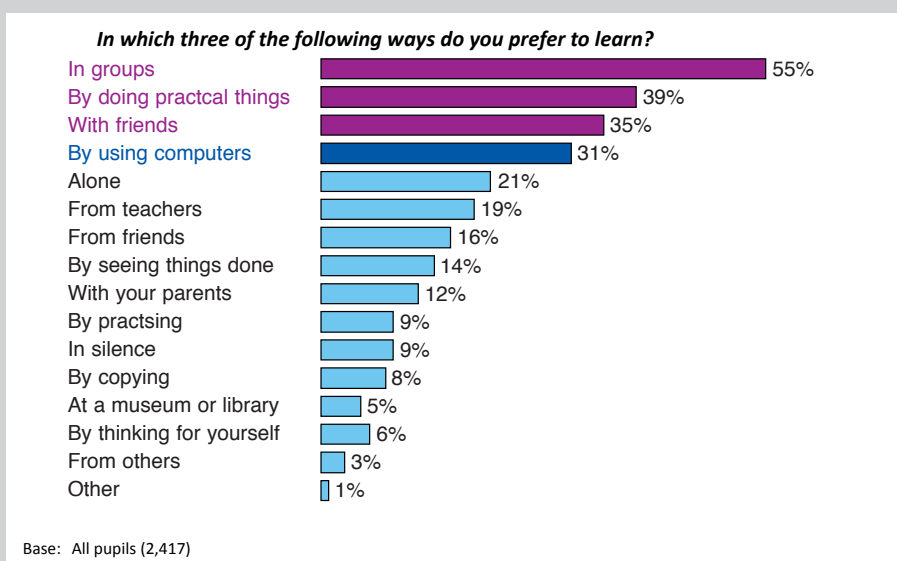
Voglio farvi presente che questi non sono concetti nuovi, e mi piace ricordare un detto di Confucio: "Ascolto e dimentico, vedo e ricordo, faccio e capisco". Parlando dei filosofi, Aristotile diceva: "La prova che si conosce qualcosa è il fatto che la si sa insegnare", e Michel de Montaigne affermava: "E' meglio la testa ben fatta piuttosto che la testa ben piena".

Questo dimostra che questo tipo di concetti non è certo nuovo e che solo nell'era industriale abbiamo concepito un sistema educativo che voleva inculcare il maggior numero possibile di conoscenze nei giovani: oggi tutto ciò è impossibile e inefficace, lo abbiamo capito in questa nuova società del XXI secolo.

Che cosa si può fare? È evidente che vi sono molti ostacoli a questi nuovi metodi di apprendimento: gli insegnanti devono pianificare attività e progetti che da un lato si accordino con gli interessi dei loro studenti e dall'altro con il curriculum scolastico previsto. Inoltre devono tener conto di un uso del tempo che, ad esempio per il "project work", non si combina facilmente con l'ora standard prevista per ogni materia. Ne deriva che la pratica di questi metodi innovativi suggeriti richiederà profondi cambiamenti nei curricula, nelle pratiche di valutazione, nella formazione e nello sviluppo professionale degli insegnanti, nelle dotazioni di supporti tecnologici agli studenti, negli ambienti fisici di apprendimento. Centrale è il ruolo degli insegnanti, la loro formazione iniziale e il loro sviluppo professionale. Chiaramente noi tutti siamo qui perché interessati a queste nuove metodologie; quindi, per chiudere, vi sollecito ad avere voi stessi spirito di iniziativa e fare qualcosa di un po' insolito ma necessario: parlate ai colleghi e, se le condividete, propagate queste idee, per fare in modo che il cambiamento si possa attuare dal basso verso l'alto con un approccio bottom-up. Non aspettiamoci sempre che siano i politici - i responsabili del processo decisionale - a far qualcosa; siamo noi educatori che dobbiamo in qualche modo stimolare questo cambiamento dal basso, e credo che tutto questo potrà accadere perché i nostri governi hanno bisogno del sostegno politico e di coraggio per cambiare le cose, e noi siamo la fonte di quel coraggio.

Figura 4

I modi di insegnamento preferiti dagli studenti



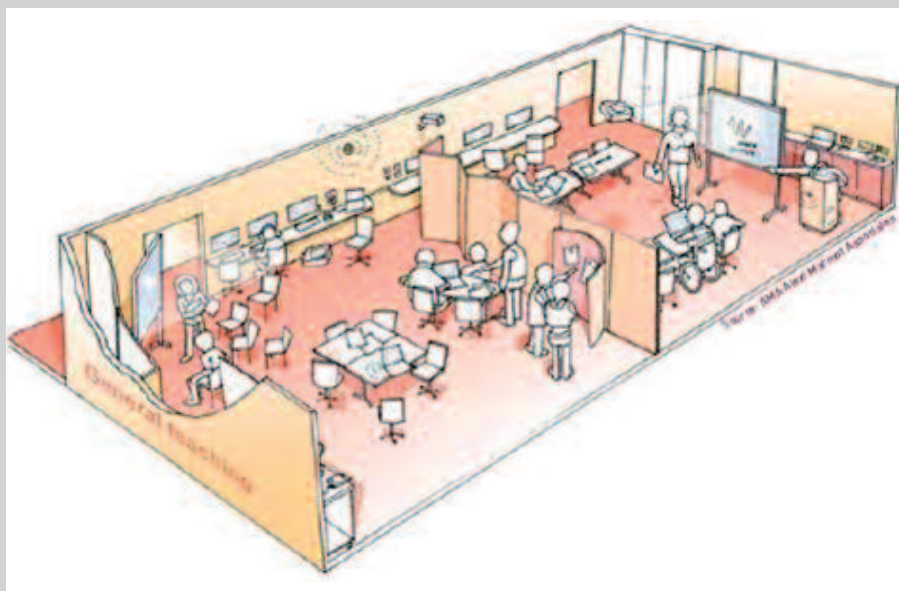
FONTE: Ipsos MORI for BECTA, 2007

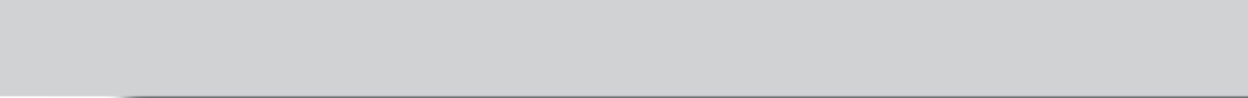
Figura 5
L'aula del passato



FONTE: Musée de l'Éducation, Rouen - France

Figura 6
L'aula del futuro





Anders Hingel

*Direttore per l'unità "Analisi e Studi" del Directorate General for Education and Culture,
Commissione Europea**
in collaborazione con Oyvind Bjerkestrand

LO SVILUPPO DI UN SISTEMA EUROPEO DI RILEVAZIONE SULLE COMPETENZE FONDAMENTALI

Introduzione	76
L'educazione della prima infanzia	77
Educazione degli studenti con bisogni speciali	77
Individuare le competenze cruciali	78
Quadro di riferimento per le competenze fondamentali	80
Il ruolo delle competenze fondamentali europee definite a Lisbona 2000	81
Misurare le competenze fondamentali all'interno del quadro di riferimento	82
Gli insegnanti	85
Attività di apprendimento tra pari organizzate da gruppi di paesi della Comunità Europea	85
Il ruolo delle competenze fondamentali nel progetto "New skills for new jobs" (nuove competenze per nuovi lavori)	86
EQF – Un nuovo modo di interpretare le qualifiche	86
Conclusione	87

* Le interpretazioni e le opinioni riportate in questo articolo sono esclusivamente quelle degli autori e non rappresentano il punto di vista della Commissione Europea.

Introduzione

La crescente internazionalizzazione dell'economia, con i suoi frequenti e rapidi cambiamenti, influenza il mondo del lavoro. Le persone si trovano a dover aggiornare continuamente le proprie capacità lavorative e ad acquisire nuove competenze generali che consentano loro di adattarsi ai cambiamenti. Con lo sviluppo della società della conoscenza, cresce la domanda di competenze fondamentali a livello personale e professionale. Le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti di cui tutti hanno bisogno sono in rapida evoluzione.

Il Consiglio Europeo di Lisbona, nel marzo 2000, ha riconosciuto che “Ogni cittadino deve essere dotato delle abilità necessarie per vivere e lavorare nella nuova società dell'informazione” e che “un quadro di riferimento europeo dovrebbe definire le nuove abilità fondamentali da acquisire mediante l'apprendimento nel corso della vita: abilità relative a tecnologie informatiche, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditività e abilità sociali” (Consiglio Europeo 2000, Conclusioni della Presidenza, Lisbona, marzo 2000).

Già nel 2000 si è riconosciuto che le persone sono la leva più importante per favorire la crescita e l'impiegabilità in Europa. Tale principio è periodicamente ribadito dal Consiglio Europeo e dalla Commissione Europea.

Il programma di lavoro “Education and Training 2010” ET2010 (“Educazione e formazione 2010”), adottato dal Consiglio di Barcellona nel marzo 2002, ha sottolineato la necessità di un'ulteriore azione volta a “migliorare la padronanza delle abilità fondamentali” e a rafforzare il ruolo dell'educazione in Europa (Consiglio Europeo 2002, Conclusioni della Presidenza, Barcellona, 15-16 marzo 2002). Scopo del progetto di lavoro era identificare le abilità fondamentali, insieme a quelle tradizionali.

Le abilità fondamentali dovrebbero essere realmente accessibili a tutti, compresi quelli che hanno bisogni speciali, coloro che hanno abbandonato la scuola e gli adulti. Per favorire la prosecuzione dell'educazione e l'occupabilità dovrebbe essere promossa la validazione delle competenze di base (“basic skills”).

La Commissione Europea ha presentato in marzo la strategia Europa 2020, che si propone di aiutare l'Europa a uscire dalla crisi e preparare la sua economia per i prossimi dieci anni. L'educazione e la formazione giocano un ruolo cruciale nello sviluppo di una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

- Crescita intelligente: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione
- Crescita sostenibile: promuovere un'economia più efficiente dal punto di vista delle risorse, più “verde” e più competitiva
- Crescita inclusiva: promuovere un'economia ad alta occupabilità che favorisca la coesione sociale e territoriale.

L'educazione, la formazione e l'apprendimento per tutto il corso della vita rivestono un ruolo cruciale nel favorire il raggiungimento di tali obiettivi strategici, con particolare riferimento alla crescita intelligente e inclusiva. Uno dei cinque obiettivi che l'UE si è data per il 2020 è strettamente legato all'educazione: ridurre il nume-

ro di abbandoni scolastici a meno del 10% del totale e aumentare fino al 40% la quota di giovani che arrivano a un diploma di livello terziario.

L'educazione della prima infanzia

Aumentare la partecipazione all'educazione già dalla prima infanzia costituisce il primo passo per realizzare l'apprendimento per tutto il corso della vita. Pertanto, tale aumento rientra nelle strategie per il lifelong learning.

Inoltre, molti studi hanno mostrato gli effetti positivi dell'educazione nella prima infanzia. Tutti i bambini possono trarre beneficio da tale educazione, soprattutto quelli che si trovano in situazioni personali o familiari di disagio, dal momento che tale dispositivo si è rivelato efficace per controbilanciare possibili svantaggi educativi (NESSE, 2009).

Le conclusioni del Consiglio Europeo (2009) sul quadro aggiornato per la cooperazione europea nell'educazione e formazione 2010-2020 hanno messo in evidenza la dimensione egualitaria dell'educazione della prima infanzia, sottolineando che un'alta partecipazione ed un'offerta di alta qualità possono essere un modo efficace di affrontare i problemi dello svantaggio educativo. Per monitorare i progressi e contribuire a creare una politica basata sulle evidenze è stato stabilito un nuovo parametro-obiettivo.

Parametro-obiettivo europeo: entro il 2020, almeno il 95% dei bambini di età compresa tra i 4 anni e l'età di inizio della scuola dell'obbligo dovrebbero partecipare ad un programma di educazione dell'infanzia.

Garantire un'educazione di alta qualità costituisce una questione cruciale, dal momento che molti studi sottolineano che un'educazione della prima infanzia di qualità mediocre può avere addirittura effetti controproducenti. La qualità in sé è difficilmente misurabile, ma è possibile misurare alcuni pre-requisiti secondo diverse dimensioni, quali il livello di formazione degli insegnanti, il coinvolgimento dei genitori, il rapporto tra numero di bambini e numero di insegnanti (NESSE, 2009; Eurydice, 2009).

Nella maggior parte dei paesi europei, i professionisti coinvolti nell'educazione dell'infanzia devono avere un titolo universitario (ISCED 5A o 5B).

Educazione degli studenti con bisogni speciali

L'inserimento degli studenti con bisogni speciali (special education needs, SEN) nelle scuole e, più in generale, l'obiettivo di un'educazione inclusiva sono da molti anni parte dell'agenda dell'Unione Europea nel campo dell'equità in educazione. Recentemente, le conclusioni del Consiglio Europeo (2009) hanno indicato, tra gli obiettivi per il periodo 2010-2020, la necessità di "fare in modo che tutti gli studenti – compresi coloro che hanno bisogni speciali – portino a termine il loro percorso educativo".

La strategia europea per il 2020 sottolinea che l'educazione riveste un ruolo cruciale nel favorire l'inclusione. Garantire un'educazione di alta qualità, che fornisca a tutti le abilità di base è uno dei modi più efficaci per promuovere l'inclusione sociale, soprattutto nelle scuole con un'alta percentuale di studenti provenienti da situazioni svantaggiate. Si dovrebbero promuovere gli approcci individualizzati e il sostegno aggiuntivo per gli studenti che vivono in situazioni di disagio e gli studenti con bisogni speciali.

Individuare le competenze cruciali

Definire le competenze fondamentali è necessario per stabilire in che misura i giovani e gli adulti sono preparati per il mondo del lavoro e per identificare obiettivi generali per i sistemi educativi e di apprendimento continuo.

L'OCSE ha evidenziato, nel lavoro di preparazione dello studio PISA, che la competenza costituisce qualcosa di più che un semplice insieme di conoscenze e abilità: essa comprende l'abilità di far fronte a richieste complesse, utilizzando risorse psicologiche, tra cui abilità e atteggiamenti. Per esempio, l'abilità di comunicare in modo efficace è una competenza che si fonda sulla conoscenza che l'individuo ha del linguaggio, sulle abilità pratiche legate alle tecnologie dell'informazione e sull'attitudine a comunicare. Gli individui hanno bisogno di un'ampia gamma di competenze per affrontare le sfide complesse del mondo odierno. Tuttavia, il progetto OCSE di definizione e selezione delle competenze (Definition and Selection of Competences, DeSeCo) ha osservato che avrebbe scarso valore pratico produrre lunghi elenchi di ciò che gli individui dovrebbero saper fare in diversi contesti nel corso della loro vita. Pertanto, il progetto DeSeCo ha individuato un insieme ristretto di competenze fondamentali, costituito a partire da una riflessione teorica su come devono essere definite le competenze. Ciascuna competenza fondamentale deve:

- contribuire a far raggiungere risultati ritenuti importanti per le società e per gli individui
- aiutare gli individui a soddisfare importanti richieste in una vasta gamma di contesti
- essere importante non solo per gli specialisti, ma per tutti gli individui.

Metodo aperto di coordinamento (OMC)

Il metodo aperto di coordinamento (Open Method of Coordination OMC) è uno strumento messo a punto dalla Strategia di Lisbona (2000). L'OMC inquadra la cooperazione tra gli stati membri, in modo che le politiche nazionali possano essere dirette verso determinati obiettivi comuni. Ogni stato è valutato da un altro stato membro (*peer pressure, pressione tra pari*), mentre la Commissione si limita a supervisionare. L'OMC riguarda aree di pertinenza degli stati membri, quali l'occupazione, l'assistenza sociale, l'inclusione sociale, l'educazione, le politiche giovanili e la formazione. L'OMC si basa principalmente sulle seguenti azioni: identificare congiuntamente e definire gli obiettivi da raggiungere (adottati dal Consiglio Europeo);

individuare congiuntamente degli strumenti di misura (statistiche, indicatori, linee guida); stabilire dei parametri-obiettivo, cioè confrontare i risultati degli stati membri e condividere le buone pratiche (con il monitoraggio della Commissione).

Ciascuno stato membro è responsabile dell'organizzazione del proprio sistema di educazione e formazione e del contenuto dei programmi di insegnamento. La Comunità ha il compito di contribuire allo sviluppo di un'educazione di qualità, incoraggiando la cooperazione tra gli stati membri e, ove necessario, sostenendo e incrementando la loro azione. In particolare, la Comunità vuole promuovere lo sviluppo di un'educazione di dimensione europea e la condivisione di informazioni sui temi trasversali ai sistemi educativi negli stati membri. La Comunità mira anche a stimolare la mobilità e a promuovere la cooperazione a livello europeo e internazionale.

Promuovere la strategia di Lisbona mediante l'educazione e la formazione

Il programma di lavoro "Education and Training 2010" è stato adottato nel 2001-02 come programma congiunto del Consiglio europeo e della Commissione europea allo scopo di sostenere il processo di Lisbona nel campo dell'educazione e della formazione. Nel corso degli ultimi sette anni il programma di lavoro "Education and Training 2010" ha fornito un contributo fondamentale, così come l'OMC, verso il raggiungimento degli obiettivi di crescita e di occupazione. Il Consiglio Europeo ha sottolineato che l'educazione e la formazione per tutto il corso della vita costituiscono i principali motori della strategia di Lisbona.

Il crescente interesse per l'educazione e la formazione nel contesto di Lisbona ha spinto il Consiglio Europeo a invitare la Commissione a proporre un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel campo dell'educazione e della formazione. In seguito a una serie di consultazioni con i paesi coinvolti, la Commissione ha adottato la comunicazione "Un quadro di riferimento aggiornato per la cooperazione europea in campo educativo e formativo" nel dicembre 2008. A questa sono seguite le Conclusioni del Consiglio su un quadro strategico per una cooperazione europea in campo educativo e formativo (ET 2020), adottate nel maggio 2009.

Il quadro strategico introduce nell'OMC alcuni nuovi elementi, in termini di priorità e implementazioni. Sono identificati quattro obiettivi strategici per il periodo fino al 2020 (realizzare concretamente l'apprendimento per tutto il corso della vita e la mobilità; migliorare la qualità e l'efficienza dell'educazione e della formazione; promuovere equità, coesione sociale e cittadinanza attiva; sostenere la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli di educazione e formazione). L'implementazione sarà rafforzata mediante un lavoro più specifico nelle aree di priorità a breve termine, uno scambio tra pari più focalizzato, una migliore diffusione dei risultati, la produzione di rapporti congiunti su un'area tematica, comprese analisi fattuali delle situazioni dei diversi paesi. Si tratta dello stesso approccio utilizzato nel presente articolo, che ha un focus tematico sulle competenze fondamentali e comprende analisi fattuali della situazione nei diversi paesi.

Quadro di riferimento per le competenze fondamentali

Le raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio Europeo sulle competenze fondamentali per l'apprendimento lungo il corso della vita (dicembre 2006) affermano che ciascun cittadino necessita di un'ampia gamma di competenze fondamentali per adattarsi a un mondo in continuo cambiamento e interconnesso. Le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti adatti al contesto. Le competenze fondamentali sono quelle competenze di cui tutti gli individui hanno bisogno per la realizzazione e la crescita personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupabilità.

Il quadro di riferimento individua otto competenze fondamentali:

- 1 Comunicazione nella lingua madre
- 2 Comunicazione in lingua straniera
- 3 Competenze matematiche e competenze fondamentali in scienza e tecnologia
- 4 Competenza digitale
- 5 Apprendere ad apprendere
- 6 Competenze sociali e civiche
- 7 Senso di iniziativa e imprenditorialità
- 8 Consapevolezza ed espressività culturale

Le competenze fondamentali sono tutte considerate ugualmente importanti, dal momento che ciascuna di esse contribuisce alla realizzazione di se stessi nella società della conoscenza. Le competenze si sovrappongono e si interconnettono le une alle altre: aspetti essenziali di una competenza hanno anche una funzione di sostegno per un'altra competenza. In effetti, le competenze relative al linguaggio, alla literacy, alla numeracy e alle tecnologie dell'informazione e comunicazione (ICT) costituiscono anche le basi per le competenze relative all'apprendimento, per "imparare a imparare, e sono di supporto a tutte le attività di apprendimento. Inoltre, vari aspetti, tra cui il pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, il problem solving, la valutazione del rischio, la capacità di prendere decisioni, la gestione costruttiva delle emozioni giocano un ruolo cruciale in tutte le otto competenze.

Nel rapporto congiunto del Consiglio Europeo e della Commissione Europea del 2010, relativo all'implementazione del programma di lavoro Education and training 2010, il focus principale è proprio sull'implementazione delle competenze fondamentali (Conclusioni del Consiglio 5394/10, 18 gennaio 2010). Nel rapporto si sottolinea che in tutta Europa si sono affermati la tendenza ad un insegnamento-apprendimento basato sulle competenze e un approccio basato sui risultati di apprendimento. Nel rapporto si sostiene che proprio il Quadro Europeo sulle competenze fondamentali ha favorito l'affermarsi di questa tendenza, e che in alcuni paesi il quadro di riferimento europeo è stato un elemento chiave per la riforma delle politiche educative.

L'implementazione delle competenze fondamentali nei curricula ha compiuto grandi progressi. Discipline tradizionali, quali la lingua madre, la lingua straniera, la matematica e le scienze cominciano ad essere trattate in modo trasversale, con una maggiore enfasi sullo sviluppo di abilità e atteggiamenti positivi. Il rapporto, inoltre, sottolinea che le competenze trasversali sono sempre più importanti e nominate esplicitamente nei curricula. Le infrastrutture necessarie per le ICT si stanno diffondendo nelle scuole. D'altra parte, i giovani possono imparare le tecnologie dell'informazione e comunicazione in modo informale; pertanto, se ne dovrebbe tener conto nell'insegnamento e sfruttare maggiormente le potenzialità delle nuove tecnologie (documento della commissione di lavoro "Competenze fondamentali per un mondo che cambia: progressi verso gli obiettivi di Lisbona per l'educazione e formazione. Analisi dell'implementazione a livello nazionale ed europeo" COM(2009)640).

Le competenze relative a "imparare a imparare" sono presenti in molti curricula, ma gli studi mostrano che le scuole e gli insegnanti hanno bisogno di un sostegno maggiore per arrivare a includere sistematicamente tali competenze nel loro insegnamento.

Per quanto riguarda le competenze sociali e civili, il senso di iniziativa, l'imprenditorialità e la consapevolezza culturale, il rapporto congiunto afferma che gli studenti hanno bisogno di più occasioni in cui possano sviluppare l'iniziativa e di imparare in scuole che siano aperte al mondo del lavoro, alle iniziative di volontariato, allo sport e alla cultura.

Il ruolo delle competenze fondamentali europee definite a Lisbona 2000

Nella stessa direzione del progetto DeSeCo dell'OCSE, il Consiglio di Lisbona del 2000 ha sottolineato che i sistemi di educazione e formazione europei devono adattarsi alle esigenze della società della conoscenza e alla necessità di un'occupabilità di maggiore livello e qualità. Tali sistemi dovranno offrire opportunità di apprendimento e formazione adattate ai particolari gruppi, nelle diverse fasi della loro vita: giovani, adulti disoccupati, adulti occupati che rischiano di vedere le proprie abilità rese obsolete dai rapidi cambiamenti della società. Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove abilità di base, con particolare riferimento alle tecnologie dell'informazione, una maggiore trasparenza delle qualifiche.

Un quadro europeo dovrebbe definire le nuove abilità di base, da acquisire attraverso l'istruzione lungo il corso della vita: abilità relative a tecnologie dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e abilità sociali; si dovrebbe stabilire un diploma europeo per le abilità fondamentali legate alla tecnologia dell'informazione, con procedure di certificazione decentrate, al fine di promuovere la literacy digitale in tutta l'Unione Europea. Il Consiglio Europeo ha ribadito ancora nel 2002 l'importanza di promuovere la padronanza delle lingue straniere sin dalla più giovane età.

Misurare le competenze fondamentali all'interno del quadro di riferimento

Comunicazione in madrelingua

Un buon livello di literacy è la base per l'acquisizione delle competenze fondamentali e per l'apprendimento lungo il corso della vita; per questa ragione, il Consiglio Europeo ha adottato nel 2003 un parametro-obiettivo specifico, volto a individuare i risultati carenti nelle capacità funzionali di lettura (reading literacy). Il parametro-obiettivo da raggiungere nel 2010 consiste nel ridurre almeno del 20% rispetto ai risultati del 2000 la percentuale di studenti europei quindicenni con bassi risultati nelle capacità funzionali di lettura. Il parametro-obiettivo si basa su un indicatore ricavato dall'indagine PISA. La percentuale di studenti con bassi risultati è in realtà salita dal 21,3% del 2000 al 24,1% del 2006. Per raggiungere il parametro-obiettivo, sarebbe necessaria una riduzione del 30% del numero di studenti con bassi risultati. È evidente la necessità di misure efficaci e innovative.

Nel nuovo quadro strategico, la percentuale di studenti con basse prestazioni in reading literacy continua a essere uno dei parametri-obiettivo. Inoltre, sono incluse nel parametro obiettivo anche le prestazioni in matematica e scienze. Entro il 2020, non più del 15% di studenti dovrebbe risultare nel livello basso in tutti e tre gli ambiti nell'indagine PISA.

Comunicazione in lingua straniera

Allo stato attuale, non esiste alcuna indagine volta a misurare le abilità degli studenti in relazione alle lingue straniere. Nel 2011 sarà costituita una Commissione incaricata di preparare un'indagine in tal senso. L'Indicatore Europeo di competenze linguistiche fornirà informazioni sul livello generale di conoscenza delle lingue straniere degli studenti.

Le indagini riguarderanno le lingue maggiormente insegnate come prima o seconda lingua straniera: Inglese, Francese, Tedesco, Spagnolo e Italiano. Le abilità linguistiche oggetto di indagine sono la comprensione scritta, orale e la scrittura. Saranno coinvolti nell'indagine gli studenti iscritti all'ultimo anno della scuola secondaria inferiore (ISCED 2) o gli studenti iscritti al secondo anno di scuola secondaria superiore (ISCED 3) se alla scuola secondaria inferiore non è insegnata alcuna lingua straniera.

I risultati dell'indagine saranno pubblicati nel 2012 e forniranno importanti indicazioni per le politiche educative relative all'insegnamento delle lingue straniere.

Competenze matematiche e competenze fondamentali in scienze e tecnologia

In quest'area, come anticipato, il nuovo parametro-obiettivo per il 2020 sarà stabilito sulla base dell'indagine PISA. Entro il 2020, gli studenti con risultati scarsi in matematica e scienze non dovranno essere più del 15% del totale. Anche Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) conduce indagini internazionali su matematica e scienze, rivolte agli studenti della classe quarta e ottava. I risultati dello studio TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) possono essere utilizzati per analizzare lo sviluppo delle competenze in matematica e scienze.

Competenze digitali

L'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) costituisce una priorità per tutti i paesi europei. Si stanno raccogliendo evidenze relative all'impatto delle tecnologie ICT sull'apprendimento. Tuttavia, le attuali rilevazioni relative alle abilità e all'utilizzo delle nuove tecnologie non forniscono spiegazioni su come le ICT sono utilizzate per il problem solving, la creatività e l'innovazione. Le indagini relative alle ICT dovrebbero essere incrementate.

Imparare a imparare

L'importanza dell'imparare a imparare nella prospettiva dell'apprendimento lungo l'arco della vita fa comprendere le ragioni per cui le conclusioni del Consiglio del maggio 2005 e maggio 2007 hanno invitato la Commissione Europea a sviluppare una serie di indicatori relativi all'apprendere ad apprendere. Le conclusioni del 2005 hanno stabilito che "relativamente all'area degli indicatori (compreso l'imparare a imparare) in cui non esistono dati confrontabili, occorre presentare al Consiglio proposte dettagliate per lo sviluppo di nuovi indicatori e nuove strategie". In accordo con le raccomandazioni del Network Europeo di decisori politici sulla valutazione dei sistemi educativi (European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems), è stata organizzata una prima indagine pilota, primo passo verso la creazione di un'indagine a livello europeo volta a misurare le competenze relative all'imparare a imparare. Un *gruppo di esperti europei*, costituito da rappresentanti di tutti gli stati membri, con il sostegno del centro di ricerca CRELL di Ispra (Italia), ha supervisionato lo sviluppo di uno strumento comune per misurare queste competenze. Nella primavera del 2008 questo strumento è stato testato in otto paesi. Tale studio pilota ha chiaramente dimostrato il potenziale dello strumento. Tuttavia, le conclusioni e raccomandazioni della relazione conclusiva indicano le revisioni sostanziali che dovrebbero essere messe a punto sullo strumento e sul quadro teorico, al fine di rendere lo strumento utilizzabile per un'indagine su larga scala a livello europeo.

Sebbene l'obiettivo finale sia lo sviluppo di un indicatore per monitorare i progressi e le prestazioni in questo campo, la messa a punto di un'indagine transnazionale implica benefici molto più estesi. Infatti, i risultati dell'indagine permetteranno di analizzare a fondo il modo in cui le competenze relative all'imparare a imparare sono comprese, acquisite, insegnate e misurate, e di approfondire la nostra conoscenza relativa allo sviluppo dei curricula, agli approcci pedagogici, alle pratiche di insegnamento etc.

Competenze sociali e civiche

L'IEA ha raccolto i dati relativi all'indagine 2009 sulla cittadinanza. L'Unione Europea sta cofinanziando la partecipazione di paesi coinvolti nel programma per l'apprendimento lungo il corso della vita (*Lifelong Programme*). Ventidue paesi membri dell'Unione Europea, unitamente a paesi europei non facenti parte dell'Unione Europea, come Norvegia, Liechtenstein e Svizzera (oltre a paesi dell'Asia e dell'America Latina) partecipano a questa indagine.

La raccolta dei dati è stata condotta nell'emisfero australe nel periodo ottobre-dicembre 2008, in Europa nella primavera del 2009.

Spirito di iniziativa e imprenditorialità

Quella dell'imprenditorialità è un'area importante, che riguarda la capacità dell'individuo di trasformare le idee in azioni. L'imprenditorialità si collega a creatività, innovazione e propensione al rischio, ma anche alla capacità di pianificazione e gestione di progetti in relazione agli obiettivi. La Commissione Europea è impegnata a promuovere l'imprenditorialità mediante l'educazione a tutti i livelli. Tuttavia, al momento non sono disponibili dati che permettano di effettuare un confronto internazionale su questo tema.

Il Programma di Indicatori sull'Imprenditorialità OCSE-Eurostat (OCSE-Eurostat Entrepreneurship Indicators Programme) è volto a stabilire una base di conoscenza in proposito, attraverso la misurazione di quante nuove imprese sono aperte o chiuse, lo studio dei fattori che permettono alle imprese di crescere, la valutazione dell'impatto delle piccole imprese sull'occupazione, il ricambio generazionale e il commercio. Tale programma ha fornito un quadro di riferimento per gli indicatori sull'imprenditorialità.

Consapevolezza ed espressività culturale

L'educazione e la formazione sono strumenti essenziali per aiutare gli individui a sviluppare la propria creatività e il proprio talento.

Analisi condotte a livello nazionale sui dati EIS (European Innovation Scoreboard – Punteggio Europeo sull'Innovazione) ha mostrato che l'educazione alla creatività è correlata ad alti livelli di innovazione: “le politiche volte a migliorare i risultati in campo educativo e le politiche volte ad aumentare il pensiero creativo nell'educazione avranno, a lungo termine, effetti positivi sulle prestazioni innovative della società”.

I precedenti indicatori relativi all'innovazione e alla creatività a livello regionale e nazionale potrebbero essere intesi come indicatori dell'ambiente in cui la creatività può svilupparsi. Alcuni di essi (quale il *creative class index*) possono avere qualche correlazione con la creatività degli individui, ma è opportuno sottolineare che al momento non esistono misure precise per la creatività individuale. Per meglio comprendere la relazione tra ambiente in grado di favorire la creatività e creatività e innovazione individuale, è necessario reperire informazioni sugli effettivi livelli di creatività degli individui.

È necessario mettere a punto misure della creatività a livello individuale, che permettano di comprendere meglio il ruolo della creatività nell'innovazione e nella crescita economica. In particolare, sarebbe importante stabilire se gli studenti terminano la scuola dell'obbligo con adeguati livelli di capacità creative, dal momento che la creatività è trasversale alle otto competenze fondamentali indicate dal Consiglio Europeo come cruciali per preparare gli studenti all'apprendimento lungo il corso della vita. Risulta pertanto importante individuare possibili modi di valutare la creatività degli studenti. A tale scopo, nel maggio 2009 è stata organizzata la Conferenza “Can creativity be measured”. Misurare la creatività richiede diverse tecniche, volte a

cogliere aspetti di diversa natura, che comprendono informazioni contestuali, aspetti attitudinali e tratti della personalità, ma anche aspetti cognitivi.

Gli insegnanti

Nel momento in cui si parla di competenze fondamentali, non si può trascurare il ruolo cruciale giocato dagli insegnanti e dall'insegnamento. La qualità degli insegnanti, dell'insegnamento e della dirigenza scolastica sono fattori importanti, che influenzano le prestazioni degli studenti. Per sostenere le politiche in questo campo, il Consiglio Europeo nel maggio 2005 e nel maggio 2007 ha invitato la Commissione a cooperare con l'OCSE nello sviluppo dell'indagine TALIS ("Teaching and Learning International Survey", "Indagine Internazionale su Insegnamento e Apprendimento"). L'indagine TALIS ha preso in esame importanti aspetti dello sviluppo professionale degli insegnanti: convinzioni, atteggiamenti e pratiche; valutazione e feedback; leadership scolastica.

I risultati dell'indagine TALIS mostrano che lo sviluppo professionale caratterizza la vita della maggior parte degli insegnanti. Nove insegnanti su dieci, infatti, dichiarano di aver preso parte ad attività strutturate di sviluppo professionale nei 18 mesi precedenti l'indagine. Inoltre, più della metà degli insegnanti dichiara che avrebbe gradito fare ancora di più.

Migliorare la qualità della formazione iniziale e fare in modo che tutti gli insegnanti in servizio prendano parte ad attività di sviluppo professionale sono due elementi chiave per assicurare la qualità dell'educazione scolastica.

L'aspetto su cui gli insegnanti hanno dichiarato di aver maggiore bisogno di formazione professionale è l'insegnamento a studenti con bisogni speciali. Almeno un terzo degli insegnanti ha dichiarato di avere un grande bisogno di sviluppo professionale in quest'area.

Attività di apprendimento tra pari organizzate da gruppi di paesi della Comunità Europea

Attività di apprendimento tra pari (Peer Learning Activities, PLA) sono state messe a punto principalmente da gruppi di paesi che condividevano un interesse su una determinata tematica. Allo stato attuale, i gruppi si sono concentrati sui seguenti sette temi: modernizzazione dell'educazione superiore; insegnanti e formatori; matematica, scienze e tecnologia; accesso e inclusione sociale; competenze di base; tecnologie dell'informazione e comunicazione; riconoscimento dei risultati di apprendimento. L'apprendimento tra pari, strumento chiave nel metodo aperto di coordinamento (OMC), è utilizzato anche dal gruppo di lavoro sull'apprendimento degli adulti e dal Forum Università-Impresa.

Il lavoro dei gruppi e dei PLA, mediante l'apprendimento reciproco e la condivisione di buone pratiche, dovrebbe contribuire da un lato all'avvio di un processo di sviluppo a livello europeo (riflessioni, idee), dall'altro alla messa a punto di politiche nazionali di sviluppo e implementazione degli obiettivi e dei principi stabiliti a livello europeo. Per diffondere i risultati della cooperazione relativa a "Education and Training 2010", con particolare riferimento ai risultati dell'apprendimento tra pari, la Commissione Europea ha creato un sito web, attivo dal 2009: www.kslll.net.

Il KSLLL (Knowledge System for Lifelong Learning, Sistema di Conoscenze per l'apprendimento lungo il corso della vita) contiene un elenco di tutti i PLA che sono stati realizzati, con una descrizione sintetica ed una più estesa, un elenco dei paesi che hanno partecipato e i documenti di lavoro. Il KSLLL prevede anche la possibilità, per i paesi o per altri stakeholders rilevanti, di caricare esempi di buone pratiche.

Il ruolo delle competenze fondamentali nel progetto “New skills for new jobs” (nuove competenze per nuovi lavori)

I sistemi di educazione e formazione devono far sviluppare nuove abilità che rispondano alle esigenze dei nuovi lavori che stanno nascendo e migliorino l'adattabilità e l'occupabilità degli adulti che fanno già parte della forza lavoro. Per aumentare la conoscenza in questo campo, nel 2008 la Commissione Europea ha lanciato l'iniziativa “New skills for new jobs”, allo scopo di anticipare, aggiornare e combinare i bisogni di abilità, e stabilire connessioni più solide tra il mondo dell'educazione e della formazione e il mondo del lavoro. È stato sottolineato che fornire un'educazione della prima infanzia e un'educazione di base di alta qualità, migliorare i risultati in campo educativo e ridurre l'abbandono precoce della scuola sono elementi cruciali per fornire agli individui le competenze chiave, comprese le abilità fondamentali e gli apprendimenti che costituiscono dei prerequisiti per il successivo aggiornamento delle abilità (New skills for new jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs. Comunicazione della Commissione COM(2008), 868).

Anche la strategia dell'Unione Europea per il 2020 ha indicato un'agenda relativa alle nuove abilità e occupazioni, con l'obiettivo di creare le condizioni ottimali per modernizzare il mercato del lavoro e consentire agli individui di acquisire nuove abilità per innalzare i livelli di occupazione e assicurare la sostenibilità del nostro modello sociale. Le azioni concrete da intraprendere comprendono la realizzazione del quadro strategico per la cooperazione europea in campo educativo e formativo, l'acquisizione e validazione dell'apprendimento nel corso dell'apprendimento generale, professionale, terziario e in età adulta, l'implementazione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (European Qualifications Framework, EQF).

EQF - Un nuovo modo di interpretare le qualifiche

Il quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (European Qualifications Framework, EQF) è un sistema di riferimento comune a livello europeo, che metterà in relazione i sistemi di qualifiche nazionali di diversi paesi. In pratica, avrà una funzione di “traduzione”, rendendo così le qualifiche più facili da comprendere. Questo aiuterà gli individui, studenti e lavoratori, a spostarsi da uno stato all'altro, a cambiare lavoro, a spostarsi da un istituto educativo all'altro all'interno del proprio paese.

Il nucleo centrale del quadro EQF è costituito da 8 livelli di qualifica, descritti in termini di risultati di apprendimento (conoscenze, abilità e competenze). I paesi sono invitati a mettere in relazione i propri livelli di qualifica con i riferimenti sta-

biliti dall'EQF. I paesi che decidono di allinearsi con l'EQF (si tratta di una libera adesione, su base volontaria) dovranno portare avanti un processo articolato in due fasi. La prima fase – mettere in relazione i livelli di qualifica con l'EQF – dovrà essere completata entro il 2010. La seconda fase – introdurre un riferimento all'EQF in tutti i nuovi titoli rilasciati – dovrà essere completata entro il 2012.

L'EQF rappresenta un nuovo approccio alla cooperazione europea nel campo delle qualifiche. Ad oggi, non era mai stata tentata l'introduzione di un insieme di livelli/indicatori di riferimento basati sui risultati di apprendimento, applicabili a ogni forma e livello di qualifica. Pertanto, affinché l'EQF sia implementato con successo è necessario che tutti abbiamo ben presenti i seguenti fatti:

- l'EQF non entra nel merito dei contenuti dei risultati di apprendimento. Ciò che uno stato considera oggi (o considererà in futuro) competenza fondamentale (per esempio, competenza nelle lingue straniere, competenza nella comunicazione, imprenditorialità, competenza culturale) può cambiare da paese a paese e da società a società, ma anche nel corso del tempo;
- l'EQF non fa riferimento ad alcuna competenza specifica, ma copre tutti i diversi tipi di competenza, ai diversi livelli. Ci sono anche altre competenze più generali, come “imparare a imparare”, o “competenze etiche”, che non sono state esplicitamente inserite nell'EQF. Tali aspetti, spesso indicati come “meta-competenze”, non sono stati inclusi perché non possono essere rilevati se non in presenza di altre conoscenze, abilità e competenze. Pertanto, non sono stati inseriti come dimensione aggiuntiva. Essi vanno piuttosto intesi come parte integrante delle conoscenze, abilità e competenze. Per esempio, imparare a imparare gioca un ruolo cruciale nell'acquisizione della conoscenza teorica e fattuale; la competenza etica è importante per lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità.

Conclusione

Non esiste un semplice indicatore in grado di misurare qualcosa di tanto complicato come la qualità dell'apprendimento. A seconda di che cosa si guardi (input, processo o risultati dell'apprendimento), risulta necessario prendere in considerazione dimensioni qualitative e quantitative per cogliere la complessità del tema. Per identificare un insieme di indicatori in grado di misurare tutti gli aspetti dell'educazione e della formazione, occorre affrontare due sfide.

In primo luogo, non esiste una sola teoria per orientarsi nelle diverse dimensioni dell'apprendimento; in secondo luogo, le aree per le quali si possono individuare degli indicatori sono proprio quelle aree in cui le misurazioni sono ritenute più fattibili in termini tecnici ed economici – i “frutti più facili da cogliere”. Molti aspetti che potrebbero essere ritenuti importanti per la comprensione e misura dell'apprendimento e dei risultati dell'apprendimento nell'area di ciascuna delle competenze fondamentali non sono ancora, allo stato attuale, coperte da dati validi, aggiornati e confrontabili, e non si prevede di poter colmare questa lacuna in tempi brevi. Questo è per esempio il caso della competenza fondamentale relativa alla comunicazione nella lingua madre, per la quale solo la lettura, una delle quattro competenze (leggere, parlare scrivere e saper ascoltare) è oggetto delle indagini PISA e Pirls.

La cooperazione tra paesi nell'utilizzo di indicatori, cioè l'argomento trattato in questo articolo, comporta quindi fare il miglior uso possibile dei dati esistenti, e al tempo stesso attuare iniziative volte a migliorare i dati da raccogliere in futuro, nell'orizzonte temporale dei processi politici. Questo riguarda tutte le aree dell'apprendimento, con particolare riferimento ai risultati relativi alle otto competenze fondamentali.

Come si può notare dalla figura (vedi **figura 7**), allo stato attuale tutte le competenze fondamentali sono oggetto di indagini transnazionali, relative a giovani o adulti, con iniziative programmate nei seguenti campi:

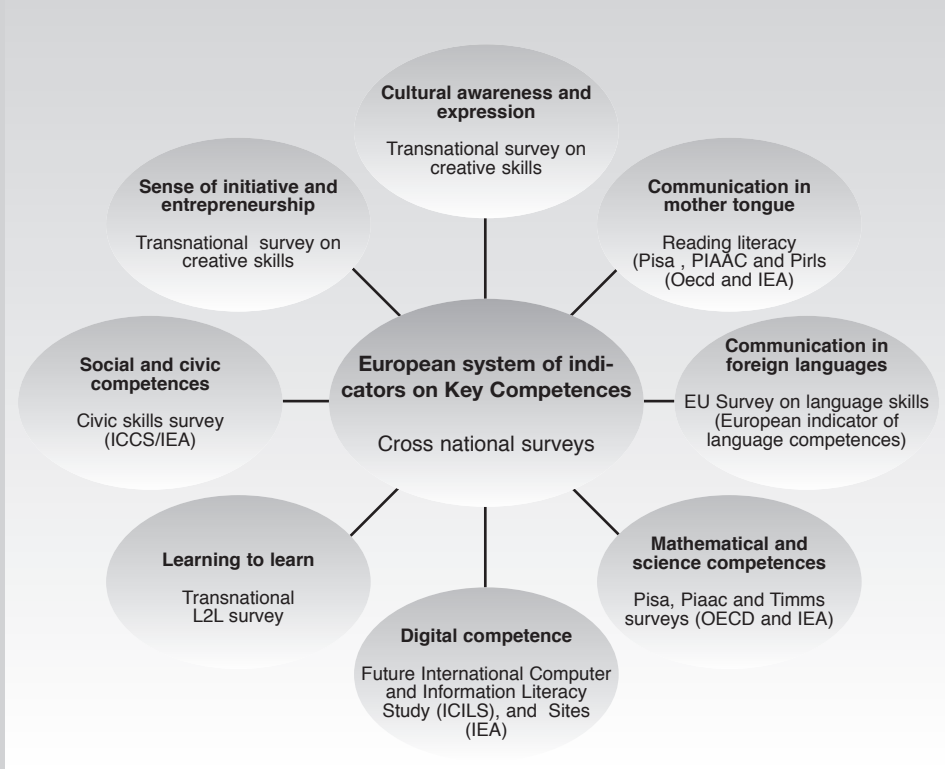
- comunicazione nella lingua madre, con particolare riferimento alla competenza funzionale di lettura, sulla base delle indagini dell'OCSE (PISA) e dell'IEA (Pirls)
- comunicazione in lingua straniera, sulla base dell'indagine della Commissione Europea sulle competenze linguistiche (SurveyLang)
- competenza funzionale matematica e scientifica, sulla base di indagini OCSE (PISA) e IEA (TIMSS)
- competenze relative alle ICT, sulla base dell'indagine proposta da IEA e dell'indagine International Computer and Information Literacy Study (ICILS)
- consapevolezza culturale, sulla base della parte sulle abilità civiche contenuta nell'indagine IEA (ICCS).

Inoltre, le abilità relative all'imparare a imparare - forse le più importanti abilità trasversali che consentono l'apprendimento lungo l'arco della vita - potranno essere oggetto di future indagini a livello europeo.

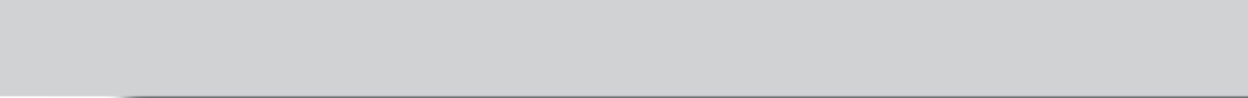
Il quadro europeo di indicatori già esistente e il lavoro di sviluppo attualmente in corso permettono di misurare non solo i progressi e i risultati dei singoli stati, ma anche i livelli di prestazione medi europei nelle aree chiave. Il sistema fornisce anche una base per un'analisi di secondo livello, che fornisce informazioni essenziali sulle dimensioni dell'apprendimento e i processi a esso connessi. Tale sistema e tali nuove informazioni sono strumenti essenziali di supporto per la cooperazione tra stati, nel contesto del metodo aperto di coordinamento OCM.

Figura 7

Il sistema europeo di indicatori delle competenze fondamentali



FONTE: Directorate General Education and Culture, European Commission, 2010



Andreas Schleicher

Capo della Divisione Indicatori e Analisi del Directorate for Education dell'OCSE

INDIVIDUARE LE COMPETENZE CHE MEGLIO SI ACCORDANO AI BISOGNI EMERGENTI

Sapere perché si cerca

Le competenze sembrano essere diventate il Sacro Graal delle moderne politiche scolastiche, qualcosa che non si sa bene come afferrare, ma a cui si attribuisce il potere di garantire la salvezza oltre a immense gratificazioni. Si possono produrre molti argomenti a sostegno di questa tesi: i paesi OCSE che nell'ultimo decennio hanno visto la più grande espansione dell'educazione, per la maggior parte hanno registrato una crescita dei differenziali di reddito per i laureati, il che indica che l'aumento di questi "lavoratori della conoscenza" non ha portato a una diminuzione dei loro stipendi, come è invece avvenuto per i lavoratori non qualificati. L'innovazione tecnologica, altra protagonista del processo di globalizzazione, dipende anch'essa dall'educazione, non solo perché i lavoratori della conoscenza di domani e gli innovatori richiedono più alti livelli di istruzione, ma anche perché una forza lavoro altamente qualificata è il prerequisito per sviluppare, adottare e assimilare le nuove tecnologie, con conseguente aumento della produttività. Recenti stime dell'OCSE indicano che i bambini nati quest'anno nei paesi OCSE saranno più ricchi di circa 260 trilioni di dollari nel corso della loro vita se i sistemi scolastici del mondo industrializzato garantiranno loro le competenze che – come dimostrano i migliori sistemi educativi – possono essere acquisite. Il dato interessante in questo caso, come pure nei recenti studi longitudinali PISA effettuati dall'OCSE, è che, rispetto alle possibilità che gli individui avranno nella vita, il potere predittivo delle competenze, cioè ciò che sono concretamente in grado di fare, è significativamente maggiore del potere predittivo dei voti scolastici o delle qualifiche formali.

Tuttavia ci sono anche gli scettici che non vedono come far quadrare la malefica combinazione della disoccupazione in Europa da un lato con la carenza di competenze dall'altro, cioè il fatto di avere un crescente numero di persone senza lavoro e un crescente numero di lavori senza persone. Questi scettici tendono piuttosto a paragonare l'elenco delle competenze da acquisire alla Pietra Filosofale, ricercata dai chimici medievali per trasformare il metallo comune in oro e produrre incredibili ricchezze, partendo dalla teoria che le leggi della domanda e dell'offerta non reggono più.

Sapere cosa si cerca

Il Sacro Graal era un qualcosa di ben definito e descritto, e c'era un unico vero graal. Ciò, evidentemente non potrà mai essere vero riguardo alle competenze, perché a creare valore sociale ed economico non sono le competenze di per sé ma l'interazione tra la padronanza/disponibilità delle competenze e il loro utilizzo effettivo in un determinato contesto.

Le ricerche indicano cambiamenti epocali nell'uso e nella richiesta di competenze. E allora spaventa la natura quasi autistica dei sistemi educativi che non hanno gli occhi e le orecchie per accorgersi di quanto il mondo stia cambiando, di quale sia la richiesta di competenze e dei cambiamenti e per tenerne conto negli standard, nei curricoli e nelle pratiche didattiche nazionali. Fino alla penultima generazione, si poteva pensare che l'educazione iniziale sarebbe stata sufficiente per tutto il resto della vita. Oggi l'educazione e la formazione devono preparare gli studenti di ogni livello a cambiamenti molto più rapidi che in passato, a lavori che non sono stati ancora creati, a saper usare tecnologie che non sono ancora state inventate, a risolvere problemi che non sappiamo se sorgeranno. In effetti, all'attuale tasso di crescita delle conoscenze, gli studenti possono aspettarsi significativi progressi nelle conoscenze anche durante la loro vita scolastica.

È cambiata in modo significativo la *natura* delle competenze più richieste. Le competenze e la tecnologia hanno livellato il mondo cosicché molto lavoro oggi può essere digitalizzato, automatizzato e affidato all'esterno, e quindi svolto da individui, da aziende o da paesi efficienti e competitivi ovunque si trovino. Tali cambiamenti si sono riflessi nelle competenze richieste ai lavoratori: dopo il declino della richiesta di lavoro manuale nei primi decenni del secolo, di recente il calo più radicale (nella richiesta di competenze) ha riguardato i compiti cognitivi di routine, che comportano processi mentali ben descritti da regole deduttive o induttive. Tali compiti, visto che possono essere svolti seguendo una serie di indicazioni, sono stati i primi a venire informatizzati. I compiti basati su regole sono anche i più facili da assegnare a imprese delocalizzate. Di converso, le recenti tendenze mostrano un drastico aumento della richiesta di funzioni che implicano una comunicazione complessa e comportano l'interazione personale per acquisire informazioni, spiegarle o persuadere altri delle loro conseguenze pratiche. Analogamente è aumentata la domanda di competenze analitiche non routinarie, che comportano la capacità di risolvere problemi per i quali non vi sono soluzioni basate sulle regole; a tal fine si richiede agli individui di sviluppare competenze di problem solving e di apprendimento basato sulla ricerca (*inquiry based*) lungo l'arco della loro istruzione.

Il problema posto da queste tendenze – dall'educazione della prima infanzia fino a quella superiore – è che le competenze più facili da insegnare e da certificare sono quelle che più rapidamente stanno scomparendo dal mercato del lavoro delle economie avanzate.

È difficile prevedere il futuro sulla base delle tendenze passate; tuttavia, in un'economia sempre più globalizzata e intercollegata, è sempre meno probabile che il valo-

re si crei verticalmente all'interno di settori e campi di conoscenza, ed è sempre più probabile che si crei orizzontalmente, attraverso nuove forme di collaborazione globale e la diffusione di strumenti innovativi. In altre parole, stiamo assistendo a uno spostamento da un mondo di beni e conoscenze accumulate che perdono rapidamente valore a un mondo in cui continua ad aumentare il potere arricchente dei flussi di comunicazione e di collaborazione. Poiché le conoscenze personali di oggi saranno domani una *commodity*, un bene accessibile a chiunque, gli individui e le imprese dovranno così superare le loro tradizionali riserve di conoscenze immagazzinate e impegnarsi a intrecciare i fili tra i nuovi e diversi campi di conoscenze da cui emergerà la prossima invenzione.

La ricerca sta dimostrando che in futuro il successo educativo non consisterà nel memorizzare e riprodurre le conoscenze, ma nell'estrapolare ciò che si sa e nell'applicare tali conoscenze in situazioni nuove. Sarà sempre importante aggiornare le proprie conoscenze, ma l'educazione oggi deve formare soprattutto:

- il modo di pensare, e quindi la creatività, il pensiero critico, il problem solving e la capacità decisionale;
- il modo di lavorare, e quindi la capacità di riconoscere e sfruttare il potenziale delle nuove tecnologie;
- da ultimo, ma non meno importante, la capacità di vivere da cittadini attivi e responsabili in un mondo assai articolato e complesso.

Nella scuola di oggi, in genere gli studenti apprendono individualmente e, alla fine dell'anno, la scuola certifica i loro progressi individuali; tuttavia, più il mondo diventa interdipendente, più le nostre società hanno bisogno di persone capaci di collaborare e orchestrare. In un mondo più inclusivo sono necessarie persone capaci di apprezzare e avvalersi di valori, convinzioni e culture diverse. Analogamente, l'approccio convenzionale nella scuola è spesso quello di scomporre i problemi in parti gestibili e poi insegnare agli studenti a risolvere tali parti; tuttavia moderne economie generano valore integrando diversi campi di conoscenza, stabilendo rapporti tra idee che prima apparivano scollegate, il che richiede conoscere altri campi ed essere aperti alla conoscenza di altri campi. L'educazione oggi deve aiutare gli individui ad adattarsi e crescere costantemente, a trovare il loro posto in un mondo sempre più complesso e ad adeguarvisi.

Per affrontare tali sfide, i paesi devono mettere a punto percorsi educativi flessibili lungo tutto il corso dell'educazione iniziale; promuovere l'acquisizione di capacità e offrire pari opportunità di accesso all'apprendimento; saper prevedere le tendenze chiave e la conseguente evoluzione della domanda di lavoro; identificare le competenze essenziali per una crescita forte, sostenibile ed equilibrata; impiegare in modo efficace le loro capacità per armonizzare l'offerta e la domanda di competenze; infine, sviluppare approcci più efficienti e sostenibili al finanziamento del lifelong learning che stabiliscano chi dovrebbe pagare cosa, quando, dove e quanto. Le istituzioni educative dovranno inoltre individuare il giusto mix tra le competenze generiche e quelle specifiche per un determinato lavoro perché sono entrambe importanti: le competenze specifiche facilitano l'ingresso nel mercato del lavoro; quelle generiche assicurano flessibilità in seguito.

Che cosa possono fare i governi per sapere di più sullo sviluppo delle competenze, sui sistemi per sostenere l'innovazione continua e per conoscere meglio che cosa funziona e che cosa non funziona in determinate circostanze?

L'educazione e la formazione come possono creare la necessaria cultura dell'apprendimento lungo tutto il corso della vita (*lifelong learning*) e per tutta l'ampiezza della vita (*lifewide learning*), quella cultura che promuove la motivazione e l'impegno di chi apprende e lo prepara a superare le imprevedibili sfide del domani, oltre a quelle di oggi? Come si può inserire nel curriculum l'"imparare a imparare" per promuovere l'apprendimento continuo e autonomo?

Da ultimo, ma non meno importante, l'educazione e la formazione come possono creare una forte coalizione tra governi, imprese e investitori sociali, tale da mettere a fattor comune la legittimità, l'innovazione e le risorse per fare diventare realtà l'apprendimento lungo tutto il corso della vita?

Come riconoscerlo quando lo si trova

Questo ci porta alla terza domanda: come ci accorgiamo di aver trovato quello che stavamo cercando? Per gli alchimisti era facile: la Pietra Filosofale avrebbe trasformato in oro qualsiasi metallo. La questione è più complessa nel caso delle competenze.

Una delle ragioni per cui l'educazione e la formazione spesso non sono riuscite a rispondere alla domanda di nuove competenze è che si è dimostrato difficile monitorare la domanda e l'offerta di competenze. Rimane sostanzialmente vero il vecchio adagio secondo cui si insegna quello che viene valutato. Pertanto i sistemi educativi dovranno, innanzitutto, stabilire i loro standard e curricula e trasformare il loro sistema di valutazione in modo che rispecchi ciò che è importante piuttosto che quanto può essere facilmente misurato. La prova della verità non è se le persone hanno acquisito una qualifica, ma se quello che hanno imparato sarà in grado di cambiare la loro vita e anche la società in cui vivono.

Alcune conclusioni

Tutto ciò lascia aperto il problema di come progredire sulla strada delle competenze. Gli alchimisti medievali erano senza dubbio coerenti nel seguire i dettami della loro scienza, ma la loro scienza partiva da presupposti sbagliati, e io credo che questo, purtroppo, sia vero anche per gran parte del nostro dibattito in materia di competenze. La ricerca del Sacro Graal era sovraccaricata da falsi indizi e simboli criptici.

La riforma educativa dovrà muoversi su due strade interconnesse, una che si focalizza su ciò che bisogna imparare e la seconda che si concentra su come rendere disponibile ciò che bisogna imparare con un'offerta di qualità e personalizzata.

Le politiche educative devono riconoscere che l'apprendimento non è un luogo ma un'attività. I sistemi educativi investono considerevoli energie nel portare gli studenti a scuola e all'università, ma la vera sfida è portare allo studente le cose da

apprendere. Questo sarà anche il problema della formazione delle competenze in futuro, che forse comporterà forme completamente nuove di offerta educativa; richiederà anche di conoscere meglio lo sviluppo delle competenze, nonché i sistemi per promuovere l'innovazione e il feedback continuo così da sapere meglio cosa funziona nelle varie circostanze.

Da più parti si lamentano gli abbandoni scolastici e la mancata acquisizione di competenze, e a questo proposito è necessario riconoscere che le persone imparano in modo diverso tra loro, e in modo diverso anche nelle varie fasi della vita, e bisogna fare uno sforzo per soddisfare tali bisogni individuali (dovunque si trovino). Ciò può comportare nuovi rapporti e nuove reti tra studenti, istituzioni educative (vecchie e nuove), finanziatori e innovatori.

L'educazione della prima infanzia e l'istruzione di base sono fondamentali per la successiva acquisizione di competenze. Troppo spesso il ruolo chiave svolto da questi segmenti del settore educativo è sottovalutato rispetto ai ruoli di specializzazione e sviluppo delle competenze svolti dall'istruzione terziaria. È noto che le difficoltà di transizione durante i percorsi educativi molto spesso sono radicate nelle fasi precedenti. Per essere strategiche, le risposte dei decisori politici devono mirare a favorire i passaggi e le transizioni più difficili all'interno del percorso di studi, così come l'esperienza ci ha dimostrato.

Con la rapida crescita della domanda di competenze, i paesi non possono affidarsi semplicemente a sistemi educativi efficienti nel selezionare gli individui, ma hanno bisogno di migliorare i risultati degli apprendimenti in tutta la popolazione e di capitalizzare il pieno potenziale dei singoli. Ciò comporta che i governi si assicurino lo sviluppo di competenze attraverso sistemi efficaci, efficienti ed equi attraverso l'apprendimento lungo tutto il corso della vita e tale da abbracciare tutti gli aspetti della vita, e inoltre che garantiscano una risposta mirata e un'offerta educativa flessibile e di qualità.

È potenzialmente valido l'"apprendimento tra pari" (*peer learning*) messo in atto tra diversi paesi per stabilire il giusto mix di programmi accademici e di formazione professionale in modo tale da tenere in conto le preferenze degli studenti e i bisogni dell'impresa; la formazione professionale offre immediata impiegabilità, ma anche competenze di base trasferibili per sostenere la mobilità occupazionale. I sistemi educativi devono stabilire legami più stretti tra l'apprendimento a scuola e l'apprendimento sul posto di lavoro. Ciò comporta trovare l'equilibrio tra le preferenze degli studenti e la domanda dei datori di lavoro, e assicurare il sostegno del governo in caso di crisi del mercato. Gli insegnanti che si occupano di formazione a scuola dovranno avere esperienza di lavoro, e di converso gli insegnanti che si occupano di formazione sul lavoro dovranno avere esperienza pedagogica. I percorsi di apprendimento tecnico e semiprofessionale possono integrare l'apprendimento in classe con quello pratico, oltre a occuparsi dell'inserimento nel lavoro a partire dalla scuola secondaria. I paesi possono anche imparare l'uno dall'altro a promuovere partenariati tra centri di formazione e industria, a promuovere percorsi flessibili di reclutamento, e a fornire un'adeguata preparazione pedagogica a chi è responsabile di apprendistato e tirocinio. I paesi hanno inoltre approcci diversi per assicurare che gli insegnanti che si occupano di formazione a scuola posseggano una concreta espe-

rienza di lavoro, e che quelli che si occupano di formazione sul lavoro abbiano l'esperienza pedagogica necessaria.

La migliore comprensione degli elementi che determinano il cambiamento nella richiesta di competenze all'interno delle aziende può aiutare a spostare il focus dell'offerta di formazione dalle competenze per il mercato del lavoro di oggi alle competenze necessarie per i lavori futuri. Questa sarà inevitabilmente un'area di crescente importanza. I mercati del lavoro stanno diventando sempre più complessi e dinamici. Si nota un crescente sviluppo di lavori emergenti e di mobilità occupazionale, e una rapida diminuzione nella durata di conoscenze specifiche legate a un determinato settore. Tutto questo richiede che gli individui aggiornino le loro competenze con maggiore continuità e fa emergere nuovi modelli di lavoro e di studio, per i quali le scuole devono gettare le fondamenta. Inoltre chi perde il lavoro a causa di ristrutturazioni aziendali dovrebbe avere i mezzi per ricevere una nuova formazione e acquisire nuove competenze basate sul capitale esperienziale accumulato per essere reinserito nel mercato del lavoro.

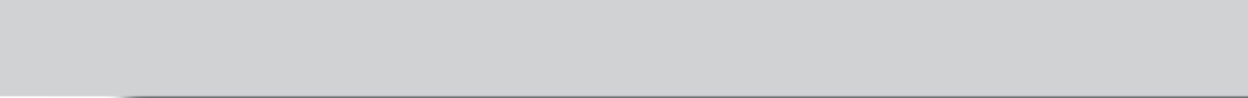
I titoli di studio e le valutazioni guidano l'apprendimento perché esprimono ciò cui la società attribuisce valore. Come già detto, le scuole devono definire chiaramente i loro standard e i loro curricula educativi, e devono trasformare i loro sistemi di valutazione perché riflettano ciò che è importante più che ciò che è facile da misurare. L'indagine PISA ha fatto dell'OCSE un leader mondiale per quanto riguarda la valutazione comparativa, e questo non soltanto in virtù dei risultati delle valutazioni internazionali, ma soprattutto per i modi in cui il dibattito su PISA guida la definizione delle politiche, delle pratiche e degli strumenti nazionali per la valutazione. L'apprendimento tra pari tra diversi paesi potrebbe diventare uno strumento importante per progredire in questo campo in rapido cambiamento e stimolare lo sviluppo e l'implementazione di nuovi sistemi e politiche di valutazione su più piani che si estendano dalle aule alle istituzioni educative, alle regioni, ai paesi e a livello internazionale. I paesi possono collaborare per mettere a punto strumenti di valutazione tali da favorire il miglioramento della qualità dell'apprendimento a tutti i livelli del sistema educativo; strumenti sempre più basati sulle performance che inducano negli studenti la consapevolezza di essere responsabili del loro apprendimento e fonte di apprendimento l'uno per l'altro; strumenti tali da aggiungere valore all'insegnamento e all'apprendimento fornendo informazioni che possono essere usate da studenti, insegnanti e amministratori. Ciò comporta migliorare la comprensione di ciò che le valutazioni rivelano del pensiero degli studenti per mettere a punto migliori opportunità di apprendimento; assicurare che la valutazione favorisca l'apprendimento (degli studenti) con compiti ben progettati, tali da tener conto dei principi pedagogici e in grado di capitalizzare i nuovi strumenti di gestione dei dati e le nuove opportunità di comunicazione consentite dalla tecnologia per fondere interpretazioni della valutazione formativa e sommativa tali da dare un quadro più completo dell'apprendimento degli studenti; e stabilire un flusso continuo globale e ben allineato di informazioni che possano essere usate per comunicare cosa ci si aspetta e responsabilizzare gli stakeholder (portatori di interesse) rilevanti.

Sulla base del successo di PISA, l'OCSE, con il significativo appoggio della Commissione Europea, sta attualmente sviluppando PIAAC (Programme for

International Assessment of Adult Competencies), una valutazione internazionale comparativa sulle competenze degli adulti che aiuterà i governi a: monitorare la domanda e l'offerta di competenze fondamentali per il successo degli individui e delle economie; valutare l'impatto di tali competenze sui risultati economici e sociali, compresi i risultati individuali quali l'integrazione nel mercato del lavoro, l'impiegabilità e il livello di stipendio, la partecipazione a formazione e istruzione ulteriore durante il ciclo della vita come pure i risultati aggregati quali la promozione della crescita economica o, per converso, nuove iniquità sociali nel mercato del lavoro e nella partecipazione sociale; valutare se i sistemi di educazione e formazione riescono a generare competenze all'altezza della domanda sociale ed economica; chiarire le leve politiche che, una volta identificate le "deficienze" nelle competenze chiave, conducono a migliorare le competenze attraverso il sistema dell'educazione formale, sul posto di lavoro, e attraverso incentivi diretti alla popolazione adulta, etc.

Visto che ormai sfumano i confini tra il luogo in cui si apprende e il luogo in cui vengono usate le competenze, i governi dovranno costruire nuovi rapporti, reti e coalizioni tra studenti, istituzioni educative, governi, imprese, investitori sociali e innovatori. Tali coalizioni possono garantire la credibilità, l'innovazione e le risorse che sono necessarie per trasformare l'apprendimento lungo tutto il corso della vita in una realtà per tutti. I governi dovranno anche valutare il mix delle istituzioni educative (pubbliche, private, organizzazioni del terzo settore) e degli individui che forniscono contenuti, opportunità di apprendimento e istruzione agli studenti di tutte le età. Questo comporta trovare il modo di incoraggiare i datori di lavoro e gli studenti a partecipare alla formazione sul lavoro, ad assicurare che tale formazione sia di buon livello, con effettivo controllo della qualità, e garantire adeguate misure contrattuali per gli apprendisti. Comporta anche coinvolgere datori di lavoro e sindacati nelle politiche formative e nell'offerta formativa professionale per garantire a tutti accessibilità a un orientamento bene informato dalla conoscenza del mercato del lavoro. A causa della mutevole natura del mercato del lavoro, l'orientamento al lavoro non può più essere compito esclusivo della scuola e dell'educazione terziaria.

Infine, ma non meno importante, la crescente domanda di competenze implica anche che tutti i portatori di interessi/gli stakeholder siano disposti a investire più tempo e più denaro nell'apprendimento. L'offerta mista di apprendimento lungo il corso della vita può richiedere nuovi modelli di finanziamento per facilitare gli investimenti. Investire nell'apprendimento deve essere efficiente in termini di costi e di fiscalità per gli individui e per le aziende. Per chi è senza lavoro, i finanziamenti devono essere accessibili per sostenere e incentivare l'apprendimento. I governi devono usare norme, regolamenti e politiche fiscali per incoraggiare le istituzioni finanziarie a sviluppare nuovi strumenti che consentano agli studenti di accedere alle opportunità di cui hanno più bisogno, anche riducendo i costi e i rischi, facilitando e anche procrastinando i pagamenti. Per imparare al di là della scuola dell'obbligo, i sistemi educativi e formativi devono trovare il modo di ripartire i costi tra governo, imprese e studenti sulla base dei rispettivi benefici ottenuti.



Maria Grazia Nardiello

Direttore Generale MIUR per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i Rapporti con i Sistemi Formativi delle Regioni

LA SCUOLA DELL'OBBLIGO TRA CONOSCENZE E COMPETENZE

La certificazione del nuovo obbligo

L'obbligo di istruzione elevato da otto a dieci anni di scolarità è entrato in vigore in Italia il 1° settembre 2007, a seguito di una specifica norma inserita nella legge finanziaria 26 dicembre 2006, n. 296, anche per dare una immediata risposta alle indicazioni contenute nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente¹.

Il nostro Paese ha compiuto così un passo molto importante per allinearsi con i sistemi di altri Paesi dell'Unione europea nel quadro delle norme vigenti dal 2005 (decreto legislativo n.76/05), in base alle quali nessun giovane può interrompere il proprio percorso di istruzione e formazione senza aver conseguito un titolo di studio di scuola secondaria superiore di durata quinquennale o almeno una qualifica professionale di durata triennale entro il diciottesimo anno di età.

L'obbligo di istruzione, dunque, dura dieci anni: i primi otto si sviluppano all'interno del sistema scolastico; l'ultimo biennio si può completare nell'ambito di qualunque corso di studi di uno degli ordinamenti della scuola secondaria superiore (licei, istituti tecnici o istituti professionali), oppure nei primi due anni di uno dei 21 percorsi di qualifica previsti dal sistema di istruzione e formazione professionale di competenza delle Regioni, organizzati presso strutture formative accreditate, nel rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni stabiliti a livello nazionale (Decreto legislativo n.226/05, capo III).

L'obbligo ha, quindi, un carattere terminale rispetto ad un percorso educativo decennale, ma non è connotato da un proprio autonomo ordinamento, bensì costituisce il punto di riferimento per la definizione delle indicazioni nazionali dei piani di studio di tutti i percorsi scolastici e formativi. In altre parole, non si sostituisce agli ordinamenti ma contribuisce a definirne gli obiettivi educativi, stabilendo le competenze fondamentali che ogni giovane deve acquisire entro il sedicesimo anno di età.

¹ Legge 27 Dicembre 2006 n. 296, art. 1 comma 622: "L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età."

Il contesto di apprendimento e l'apporto delle discipline allo sviluppo delle competenze assumono così una valenza innovativa, in quanto il nuovo ordinamento è configurato in modo da porre al centro di percorsi di istruzione e formazione la persona che apprende. Questo non significa sminuire il ruolo delle discipline, ma considerarle non il fine, ma uno strumento essenziale per far conseguire allo studente i risultati di apprendimento attesi.

Cambia l'impostazione tradizionale della scuola e il ruolo dei docenti, sollecitati ad assicurare i necessari collegamenti tra i contenuti dell'insegnamento (i saperi della scuola) e le diversificate esperienze degli studenti, per sviluppare processi di apprendimento che non incidano solo sulle conoscenze e le abilità di base acquisite, ma anche sulle modalità della loro comprensione e di utilizzazione in altri contesti.

Nel quadro della complessiva riforma del sistema educativo, l'obbligo di istruzione rappresenta, perciò, una "base comune" alla quale si riferiscono gli ordinamenti del primo e del secondo ciclo: è, come in Francia (decreto 11 luglio 2006), un "*socle commun*", fondato su un insieme di saperi e di competenze che ogni studente deve possedere entro i 18 anni per costruire il proprio progetto personale e professionale, svolgere un ruolo attivo nella società, continuare a sviluppare competenze lungo tutto l'arco della vita in un'ottica di apprendimento permanente.

I risultati di apprendimento attesi a conclusione dell'obbligo di istruzione fanno riferimento a saperi e competenze articolati attorno a quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), e alle competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate dall'Unione europea (Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio 18 dicembre 2006).

Lo scenario del terzo millennio, delineato in ambito comunitario, prefigura un'Europa in continua trasformazione per reggere sfide sempre più complesse, che richiedono l'apporto di persone capaci di rispondere efficacemente all'innovazione permanente.

La didattica per competenze si colloca in un quadro di rinnovamento pedagogico della scuola che si deve riorganizzare per rispondere alle nuove esigenze delle persone e del territorio, in un contesto sempre più marcatamente "*glocal*".

Cambiano i punti di riferimento della progettazione educativa:

- l'offerta formativa non può prescindere dalla lettura dei bisogni formativi delle persone e del contesto in cui vivono;
- la centralità dello studente presuppone una spiccata attenzione alle caratteristiche personali, agli stili di apprendimento, agli interessi, attitudini, talenti che ciascun ragazzo esprime in forme peculiari;
- pluralismo e sussidiarietà sono le nuove parole chiave per valorizzare apprendimenti che si sviluppano in contesti plurimi;
- saperi e competenze rappresentano il punto di riferimento per individuare mete e standard formativi da condividere con tutti i soggetti istituzionali (Stato, Regioni e Autonomie locali), nel confronto con le Parti sociali, in relazione ai

livelli essenziali delle prestazioni definiti a livello nazionale anche in base alle indicazioni dell'Ue;

- le metodologie didattiche puntano a sviluppare sistemi di padronanza dei compiti e dei problemi, valorizzando l'apprendimento in contesti applicativi e il laboratorio come strumento ordinario del fare scuola;
- i docenti sono sempre più sollecitati a superare la funzione trasmissiva a favore di un ruolo come mediatori del sapere, che valorizza il loro protagonismo a fianco degli allievi all'interno di comunità di apprendimento;
- i contesti formativi si aprono al territorio che diventa una risorsa per l'apprendimento; allo stesso tempo le competenze si configurano come una risorsa culturale, sociale e professionale per lo sviluppo della comunità e delle risorse locali.

Il nuovo obbligo di istruzione, basato su "*Knowledge outcomes*", fa riferimento ai risultati di apprendimento (*learning outcomes*) definiti dal Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), che consente di mettere in relazione i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificazioni) rilasciati dai Paesi membri.

La declinazione degli esiti di apprendimento in conoscenze, abilità e competenze, e il loro posizionamento in una struttura a otto livelli, risponde all'esigenza di favorire la mobilità delle persone e l'apprendimento permanente, rendendo trasparente la comparazione dei percorsi formativi e delle competenze effettivamente possedute dai cittadini europei.

In altre parole, l'attenzione puntata sui risultati di apprendimento (*outcome-based approach*), piuttosto che sulla durata degli studi o sulla struttura dei curricula, valorizza le competenze, qualunque siano le modalità con cui sono state acquisite (formali, informali e non formali) e gli stili di apprendimento utilizzati, ponendo al centro la persona che apprende, anziché il percorso formativo seguito. I livelli di competenza, dunque, sono definiti da ciò che una persona conosce, comprende e sa fare e sono questi a essere oggetto di certificazione.

Organizzare la scuola per favorire lo sviluppo delle competenze richiede una diversa organizzazione della didattica, scelte metodologiche innovative e un approccio nuovo verso i saperi disciplinari. Ciò non significa affatto mortificare le discipline, che restano gli assi portanti per la costruzione delle conoscenze, bensì rinunciare a una visione nozionistica, enciclopedica e parcellizzata della trasmissione dei saperi nei contesti educativi. Le esperienze delle scuole che si sono già cimentate nella didattica per competenze hanno evidenziato che la funzione euristica delle competenze consente al docente di individuare – e di condividerla con lo studente – la ragione finale dei contenuti di apprendimento, che mette in gioco la concorrenza dei vari saperi nella costruzione di un profilo culturale aperto a nuove esperienze di studio e di lavoro. È un metodo didattico che favorisce la didattica laboratoriale, le esperienze di alternanza scuola-lavoro, stimola la curiosità intellettuale degli studenti e rende più attraente l'apprendimento.

Non c'è dubbio che queste modalità di organizzare il curriculum richiedono agli insegnanti un impegno maggiore che andrebbe incentivato; per esempio, aumenta l'im-

pegno collegiale per identificare i nuclei portanti dei saperi disciplinari, per mettere in campo un mix di approcci metodologici, per realizzare un confronto sistematico con i colleghi non solo in tema di programmazione didattica e valutazione, ma anche per motivare e incoraggiare chi apprende, per utilizzare i risultati delle migliori pratiche e arricchirli ulteriormente attraverso la sperimentazione e la ricerca educativa, per sollecitare gli studenti a interrogarsi sull'esito del proprio lavoro.

Un altro problema complesso riguarda la valutazione e la certificazione delle competenze.

Il certificato di assolvimento dell'obbligo di istruzione è stato strutturato, in linea con l'EQF, secondo un modello condiviso in sede di Conferenza Stato Regioni, che mette in trasparenza - in relazione a ciascun asse culturale - le competenze acquisite dagli studenti a conclusione dei primi due anni della scuola secondaria superiore o dei percorsi di qualifica. Il documento contiene l'indicazione dei livelli raggiunti dallo studente sulla base di tre parametri di riferimento (livello base, intermedio, avanzato), deliberati dal consiglio di classe, che compilerà la scheda per ogni studente, anche se il certificato è rilasciato a domanda dell'interessato.

L'adozione formale del certificato inizierà dall'anno scolastico 2010/2011, anche se le scuole interessate hanno potuto, su base volontaria, anticiparla già dal corrente anno scolastico 2009/2010.

L'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e Formazione (I.N.VAL.SI), che ha collaborato alla definizione delle relative linee guida, accompagnerà l'introduzione del certificato nelle scuole, sostenendola anche attraverso la diffusione assistita del Compendio sulle prove PISA-OCSE.

Un ultimo cenno alle questioni aperte, da approfondire attraverso il confronto con le scuole: riconoscere la differenza tra valutazione e profitto, facilitare l'organizzazione del curriculum per competenze anche nelle scuole che non hanno dimestichezza con le innovazioni, migliorare la qualità degli apprendimenti e innalzare i livelli del successo formativo dei nostri studenti attraverso un approccio didattico fondato sulle competenze.

Ovviamente si tratta di un percorso appena iniziato, che richiederà tempo per sviluppare tutte le potenzialità di rinnovamento del nostro sistema educativo; dovrà essere accompagnato da attività di informazione e formazione del personale scolastico, da iniziative per sostenere la sperimentazione, la documentazione e la diffusione delle buone pratiche. Tuttavia l'avvio dal 1° settembre 2010 del riordino degli istituti tecnici e professionali, che si fonda, soprattutto nel primo biennio, sull'approccio per competenze introdotto con l'innalzamento dell'obbligo di istruzione, costituirà una forte sollecitazione per molte scuole a mettersi in gioco per garantire ai nostri giovani una formazione all'altezza delle sfide che ci attendono.

INTERVENTI DI CHIUSURA

Attilio Oliva

Presidente dell'Associazione TreeLLLe

L'obiettivo della nostra Associazione è costituire un ponte tra chi fa ricerca, chi opera nelle scuole e i decisori pubblici. Si badi bene: questo è un grosso problema perché questi tre mondi troppo spesso camminano per strade separate. TreeLLLe si è data la missione di farli dialogare: è quello che stiamo facendo qui. In questa giornata abbiamo invitato al tavolo alcuni tra i più importanti esperti europei e anche uno americano, e offerto un'occasione di confronto tra due parlamentari, uno di maggioranza e uno di opposizione. Crediamo di avere organizzato una buona cosa e ci auguriamo sia utile a tutti.

Per quanto mi riguarda, intendo solo portare una testimonianza del punto di vista di un imprenditore, come io sono stato nella vita, anche se in questi ultimi dieci anni mi occupo quasi a pieno tempo di ricerca sui sistemi educativi.

Nel nostro paese - altri paesi hanno storie diverse - il mondo della scuola è stato per troppo tempo separato dal mondo del lavoro e ne ha sottovalutato l'importante valenza formativa. Di converso il mondo del lavoro ha ignorato per troppo tempo l'apporto fondamentale del mondo della scuola (e dell'università). Credo anche si possa dire che sia la maggior parte degli insegnanti che la maggior parte degli imprenditori del nostro paese hanno maturato la loro competenza professionale in modo prevalentemente spontaneo, da veri e propri autodidatti. Siamo tutti figli di uno sviluppo impetuoso, ma molto recente. Ognuno ha imparato operando sul campo con mille errori, mille ingenuità e mille manchevolezze: la scuola è cresciuta con insegnanti che non hanno avuto la formazione iniziale che avrebbero dovuto avere, che non sono stati aiutati nel corso della loro vita professionale, e allo stesso modo è cresciuto il mondo imprenditoriale, un mondo nato quasi spontaneamente grazie all'imprenditorialità delle persone che peraltro avevano scarsa preparazione culturale alle spalle e pochissima dotazione di sapere scientifico. Pur tuttavia questi due mondi, entrambi un po' raffazzonati - se mi passate l'espressione informale -, sono riusciti a tirar su questo paese e a farne, nel bene e nel male, un paese che è tra i primi dieci del mondo. Vuol dire che molti altri paesi fanno peggio di noi: non c'è altra spiegazione. Noi siamo coscienti dei nostri difetti, ma nonostante tutto siamo una delle economie più importanti del mondo, un paese che partecipa a buon diritto al G8. Vuol dire che se la nostra storia è connotata da forti ritardi nello sviluppo

degli apprendimenti formali, tali ritardi sono stati in gran parte compensati da un ricco patrimonio di conoscenze e competenze non-formali e informali che evidentemente sussistevano e che si sono accompagnate a un'ammirevole aspirazione a crescere e a migliorare. Voglia di fare e capacità diffuse a tutti i livelli tra gli insegnanti, gli operai, i tecnici, gli imprenditori, i ricercatori e altri: tutto questo fa del nostro paese, nonostante che ci piangiamo addosso da mattina a sera per tutto quello che qui non va, un paese che ha un certo peso nel mondo.

Allora si tratta adesso di non perdere quei livelli di sviluppo che abbiamo raggiunto: infatti, se non ci doteremo delle competenze e delle abilità adeguate al XXI secolo, i rischi di perderli ci sono tutti, sia in termini di ricchezza (rischio di diventare più poveri) sia in termini di identità culturale (rischio di una triste sudditanza culturale). Abbiamo ancora qualcosa da dire e da dare al mondo? L'abbiamo fatto per tanti secoli e non dobbiamo rinunciare a ulteriori occasioni.

Cosa vuol dire tutto questo? Vuol dire che, ad esempio, io non solo non mi scandalizzo che il mondo della scuola si faccia contaminare in qualche misura dal mondo del lavoro, dal mondo esterno, come non mi scandalizzo affatto, anzi, che il mondo del lavoro sia oggi più sensibile alla problematica della formazione che deve crescere al suo interno: in proposito vi posso dire che oggi il mondo delle imprese investe mediamente nella formazione dei propri dipendenti non meno dell'1% del totale monte salari di parecchi milioni di lavoratori dipendenti.

Non ci deve scandalizzare, di converso, che nel mondo della scuola e tra gli insegnanti aumenti l'attenzione a quel che succederà ai giovani dopo l'esperienza scolastica e quindi l'impegno a prepararli per il dopo, per la loro vita di lavoratori e di cittadini attivi e responsabili. Questa non è una contaminazione, è piuttosto una ricchezza, e guai se ci fosse un mondo di insegnanti che si rifiuta e dice: "No, il mio lavoro è istruire, insegnare a leggere, scrivere e far di conto e basta; al resto pensino le famiglie, le imprese, le chiese, eccetera". In una scuola di grandi numeri, di massa, non è più così, non può essere così. Il mondo della scuola, credo, deve farsi carico di una formazione molto più complessa, molto più ricca di quello che è il trasmettere conoscenze in senso stretto e fini a se stesse. Lo stesso mondo dell'impresa non può pensare di sopravvivere e di continuare a godere delle posizioni di cui gode nel mercato internazionale se non considera i propri dipendenti come persone che devono continuare a crescere professionalmente. E non è un caso che gli investimenti delle imprese grandi e medie sulla formazione dei propri dipendenti sia in forte crescita anche in questo momento, nonostante la crisi.

Quindi viva le contaminazioni; cerchiamo di non finire vittime di schemi e di fuorvianti slogan che non aiutano, perché quando sento dire: "La scuola non deve essere al servizio dell'economia", mi domando: "Ma l'economia è al servizio di chi?" E mi rispondo che l'economia è sostanzialmente al servizio dei cittadini, dei loro bisogni primari e secondari, anche se a volte induce a desideri forse superflui. Mondo della scuola e mondo del lavoro non sono mondi così lontani da potersi ignorare: credo che vorremmo tutti operare in una comunità con aspirazioni più alte, più ricca di conoscenze e di competenze, in cui si condivide uno spirito di cittadinanza attiva e responsabile. I nemici da battere sono le caricature che un tipo di pedagogia può fare di un'altra. Se la pedagogia delle conoscenze diventa un assoluto ideologico e la pedagogia delle competenze un altro assoluto da contrapporre, allora siamo fuori strada.

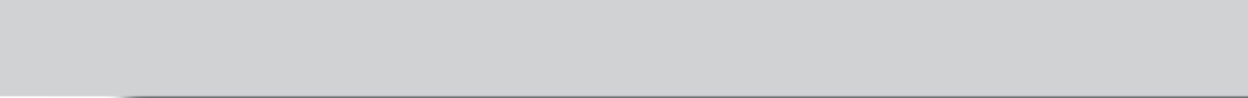
Oggi abbiamo sentito dei bellissimi interventi, seppure con accentuazioni non tutte dello stesso segno: quella che mi è sembrata una costante è che non si possono contrapporre conoscenze e competenze perché se le prime sono premesse indispensabili, le seconde sono sviluppi irrinunciabili, visto che l'obiettivo è fare crescere dei cittadini e dei lavoratori migliori. Nella scuola italiana i nemici da battere non sono né le conoscenze né le competenze: i nemici sono il nozionismo irrilevante e l'enciclopedismo superficiale, la pretesa di voler insegnare tutto a tutti con il risultato che poi nessuno trattiene granché e le cose indispensabili si perdono per strada. Allora, prima di tutto combattiamo nozionismo e anche antiquati metodi didattici fondati solo sulla lezione frontale in cui lo studente sta sempre dentro un banco, in silenzio, e la sua creatività e motivazione non sono sollecitate affatto.

Stamattina c'è stato un contributo del nostro ospite americano: fa riferimento a un mondo lontano dal nostro dove, mi piace sottolinearlo, il più potente sindacato degli insegnanti partecipa e collabora, mano nella mano, con quell'associazione "Partnership for XXI Century Skills (P21)" in cui quaranta grandi imprese (Cisco, IBM, Oracle, HP, Lego, etc.) lavorano assieme per migliorare le metodologie didattiche della scuola americana.

Perché anche da noi non succede che Confindustria e grandi Organizzazioni Sindacali collaborino per una scuola migliore, visto che è un campo in cui prevalgono evidenti interessi comuni? Io credo che se il Governo, il mondo dell'impresa, il mondo degli insegnanti e le loro rappresentanze sindacali non collaborano per formare cittadini e lavoratori migliori, che siano all'altezza di competere con successo sullo scenario internazionale, questo paese perderà le posizioni importanti che pure ha raggiunto. Stamattina è stata ben rappresentata la forte competizione che nel mondo ci sarà in questo secolo con i cinesi, con gli indiani e altri. Noi non possiamo prescindere dall'aver una visione di medio e lungo termine: senza una visione non capiamo dove siamo e dove stiamo andando in questo mondo in continua evoluzione.

Concludo dicendo che anch'io ho delle perplessità su come, troppo spesso, il termine "competenze" è usato con ambiguità. Allora, e questa penso sia la sfida dei prossimi anni, studiosi e insegnanti cerchino di definire meglio queste competenze, di precisarle, di renderle operazionali, e mettano a fuoco i migliori metodi per favorirle, insegnarle, e soprattutto per valutarle.

Quest'ultimo è un problema ancora quasi del tutto irrisolto: penso che questa debba essere una materia di ricerca importante su cui le scienze educative dovranno lavorare nei prossimi anni.



Norberto Bottani

Consigliere della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, analista di sistemi di istruzione

Vorrei ringraziare Attilio Oliva, Annamaria Poggi e i relatori tutti e sottolineare alcuni punti che ci riportano al tema principale del seminario che era “la scuola dell’obbligo tra conoscenze e competenze”. Mi sembra che dalle relazioni di tutta la giornata emergano alcuni punti di intesa.

Il primo è che si debba fare tutto il possibile per eliminare il fallimento scolastico alla fine della scuola dell’obbligo: occorre fare in modo che tutti gli studenti, nessuno escluso, apprendano lo zoccolo di competenze o conoscenze essenziali e lascino la scuola con un bagaglio di competenze ritenute essenziali per vivere nella società contemporanea. Non basta proclamare obiettivi ambiziosi, declamare programmi strabilianti ma che solo pochi realizzano. La scuola dell’obbligo odierna è la scuola dalla quale nessuno deve andarsene senza avere acquisito le conoscenze e le competenze di base. Questo obiettivo è conseguibile ed è il primo punto da rivendicare.

Il secondo punto di accordo è la compatibilità tra conoscenze e competenze. Purtroppo, nel mondo della scuola non esiste consenso a questo riguardo, ci sono parrocchie opposte, come ha ricordato il prof. Marcel Crahay. Molti pedagogisti ritengono che discipline e competenze siano incompatibili tra loro e che si debba scegliere un’impostazione o un’altra, una conservatrice, ligia alla tradizione, e l’altra progressista. Si scontrano in questo momento nel mondo pedagogico due parrocchie di credenti.

Terzo punto: le competenze o capacità o skills sono annidate dentro le conoscenze. Claude Thélot ha insistito su questo concetto: non solo discipline e competenze sono tra loro compatibili, ma si devono coniugare. La politica francese dello zoccolo comune di competenze e conoscenze è impostato su questo connubio. Stesso indirizzo in Inghilterra, come ha spiegato Sue Horner: se si sviluppano i curricula e le discipline si sviluppano anche le competenze.

Quarto punto: le competenze non sono un concetto scientifico, sono un concetto politico, demagogico se si vuole. Marcel Crahay ha spiegato che la scienza attuale nel settore dell’apprendimento non lavora con questo concetto. Dietro la teoria delle competenze non c’è rigore scientifico, difettano le misure, le comparazioni, le verifiche sperimentali, mancano le prove evidenti. Ci sono solo ipotesi, auspici, sogni, progetti personali ambiziosi.

Quinto punto, deducibile dall’intervento di Andreas Schleicher: la valutazione è indispensabile ed è un’operazione complessa. Non si possono proclamare obiettivi pomposi per le scuole senza accertarsi se siano conseguiti o meno, in che proporzio-

ne gli studenti li realizzino, come gli insegnanti e le scuole operino per raggiungerli, quali siano le condizioni migliori per ottenerli. A questo scopo, gli strumenti di valutazione devono evolvere, affinarsi. Gli strumenti di valutazione del domani non saranno più quelli odierni. Occorre quindi prepararsi, sperimentare la valutazione del futuro. Questo è un settore aperto alla ricerca scientifica e sarebbe auspicabile che anche l'Italia si impegnasse maggiormente in questa direzione.

UN CONFRONTO

Andrea Casalegno, *giornalista*

intervista

On. Valentina Aprea, *presidente della Commissione Cultura della Camera*

On. Giovanni Bachelet, *presidente forum istruzione del Partito Democratico*

CASALEGNO

Sono un giornalista che si occupa dall'85 di istruzione. Propongo di procedere con una serie di domande con risposte rapide. La classe politica ha molto da farsi perdonare dal mondo della scuola, perché la scuola è stata spesso usata come merce di scambio politico, come serbatoio di voti. Abbiamo un numero abnorme di insegnanti: con le graduatorie d'attesa sfiorano il milione di persone, un serbatoio di voti imprescindibile. Ciascuna delle due parti politiche ha dato mandato al proprio ministro della Pubblica Istruzione di riconquistare la fiducia degli insegnanti quando era stata persa oppure si era incrinata. Tutto questo spiega perché la nostra scuola, che peraltro ha punte di eccellenza, non evidenzia in media buoni risultati. Finora la scuola è concepita dal punto di vista di chi insegna e non dei migliori che insegnano. Ma veniamo alla prima domanda: non comprendo perché, su punti specifici che riguardano i risultati, non sia possibile una logica di accordo su obiettivi condivisi. Voi ritenete che in futuro questo sia possibile o no?

ON. APREA

Sì, certo che è possibile fare riforme condivise. Noi abbiamo impiegato dieci anni ma qualche risultato è stato ottenuto: infatti, due ministri del centro sinistra e due del centro destra hanno proposto al paese delle riforme: Berlinguer e Fioroni per il centro sinistra, Moratti e Gelmini per il centro destra. Ora, a conclusione del pro-

cesso, il ministro Gelmini ha confermato in questa legislatura l'impegno per l'istruzione tecnico-tecnologica, alla quale ha lavorato la commissione De Toni, già istituita da Fioroni. Quindi, nonostante alcune pressioni dell'ultimo momento dovute più che altro alla contingenza economica, posso dire che alla fine dei dieci anni, dopo tante battaglie, la riforma delle superiori dovrebbe andare sostanzialmente nella stessa direzione, condivisa da tutti gli schieramenti.

ON. BACHELET

A mio avviso, con la finanziaria triennale di Tremonti, non è possibile. Per rinnovare dovremmo riqualificare gli insegnanti, prepensionare molti vecchi e assumere molti giovani: questi ultimi, lo dicevano Thélot e Fadel, sono più facili da formare. Questo non è ciò che accade se noi fermiamo gli accessi, e quindi lasciamo che il corpo docente invecchi sempre più. Con questi limiti mi pare molto difficile fare una politica bipartisan.

CASALEGNO

Questo paese centralista che non ha ancora fatto la riforma federalista annunciata da anni ha un sistema scolastico centralizzato che gestisce da Roma un milione di persone. Abbiamo un Nord che si avvicina ai primi in classifica nelle prove OCSE-PISA, cioè alla Finlandia, e le regioni del Sud e delle isole che si collocano nettamente al di sotto della media OCSE. Abbiamo un programma politico per far fronte a questa emergenza nazionale?

ON. APREA

Proprio perché conosciamo tale situazione, il nostro programma politico è radicale. Ma il PD non sembra convenire pienamente sulla necessità di quest'impegno risolutivo: mi riferisco al Progetto di legge Aprea e abbinati che parla di nuova *governance*, di valutazione, di reclutamento da albi regionali dei docenti, di carriera, di un governo del sistema che superi l'autoreferenzialità delle scuole: perché il problema che abbiamo e che ci differenzia dagli altri paesi è la gestione burocratica, dalla quale, ad esempio, cominciano a prendere le distanze persino la Francia e la Spagna. L'ultimo rapporto della Fondazione Agnelli fa un elenco dei divari della nostra scuola riferiti al 2009. Mi chiedo come si possa, ancora oggi, guardare con diffidenza a un'organizzazione di tipo federalista delle istituzioni scolastiche: sarebbe un'organizzazione di tipo regionale, in particolare riguardo alla gestione del personale, e salvaguarderebbe sia lo stato giuridico nazionale che la formazione unitaria dei docenti nelle università. Pertanto, con un'abilitazione nazionale universitaria e poi con albi regionali, cui attingerebbe la chiamata diretta delle reti di scuole, si darebbe un grosso impulso a una vitale riorganizzazione della scuola. Di questo processo fa parte anche la valutazione dei docenti e delle scuole. Sappiamo che è possibile valutare gli insegnanti e valutare le scuole perché altri paesi lo fanno. In tutto questo, però, noi andiamo avanti per *stop and go*, e sono più gli stop che i processi in avanti.

ON. BACHELET

Il divario è certamente drammatico ma non è creato dalla scuola: purtroppo la scuola ne è conseguenza, prova ne sia che il Nord è pieno di insegnanti del Sud, e se ha le performance migliori, vuol dire che questi insegnanti tanto male non sono. È curioso, poi, che proprio nella parte del paese dove le scuole funzionano meglio sia più grande la propensione ad abbandonare la scuola pubblica per quella privata. Sulla governance c'è spazio per un lavoro bipartisan e l'ha dimostrato proprio la discussione sulla governance nella nostra Commissione. Quella discussione si è fermata alla fine di luglio dell'anno scorso ma potrebbe riprendere in qualsiasi momento. Sulla legge Aprea molte audizioni hanno contribuito a dimostrare che buona parte di questa proposta era superata, se non altro dal federalismo fiscale. Su altre parti si era raggiunta una certa sintonia se non identità di vedute.

CASALEGNO

Sulla necessità di fornire a tutti un nucleo minimo di conoscenze e competenze comuni siete d'accordo? Se lo siete, l'impegno politico è altissimo, visto che partiamo da una situazione molto peggiore di quella della Francia.

ON. APREA

Sono assolutamente d'accordo e mi sento soltanto di dire che noi abbiamo davanti un percorso difficile, non solo per quello che si dovrà fare ma per i soggetti con il quale farlo. Vale a dire, abbiamo i docenti formati? E come li prepariamo per operare questo cambiamento nelle scuole? Lo dico perché faccio ancora parte della scuola italiana, anche se sono in aspettativa da sedici anni per darle il mio contributo dal Parlamento. Le tre competenze che emergono dalla letteratura attuale sull'argomento sono le *competenze-comportamenti* (in definitiva avvicinabili alle prestazioni), le *competenze-funzioni* (in grado di far giungere a un maggior grado di complessità), e, infine, la sfida di questo XXI secolo, di cui ci parlano i documenti della Commissione europea e dell'OCSE: le *competenze generative*, ossia quelle che sono in grado di far mobilitare tutte le risorse del soggetto per dare risposte inedite, capaci di favorire l'innovazione. Finora, invece, nei licei, e più ancora negli istituti tecnici e professionali (che pure dovrebbero avere l'impulso positivo del mercato del lavoro) ha prevalso una cultura che cerca di dare risposte già note.

ON. BACHELET

Riuscita per tutti è un obiettivo che tutti condividono, ma nessuno spiega come fare. La scuola è seria se migliora gli standard, non è seria se dà voti più bassi, non è seria nemmeno se abolisce gli esami di riparazione, cose tutte e due fatte negli ultimi quindici anni, e non da governi di centrosinistra. È un obiettivo su cui veramente dovrebbe esserci un lavoro bipartisan, perché se non è fortemente condiviso ogni cinque anni si sfascia quello che è stato fatto prima. Non è opportuno ridurre di un terzo i maestri e togliere il modulo, che secondo tutti gli indicatori produceva meno dispersione. Purtroppo non è facile provocare una crescita del PIL di alme-

no il 2% nei prossimi due anni, però se non aumentano le entrate non aumenta neanche il gettito fiscale e senza quello noi non sappiamo come finanziare. Gentile, quando ha fatto la riforma, ha dato anche un aumento di stipendio ai professori. Mi rendo conto che ci sono vincoli di bilancio e che per pagare meglio gli insegnanti bisognerebbe averne meno, ma questo nel periodo transitorio non si riesce a ottenere tagliando. Come hanno ristrutturato tra gli anni '70 e '90 molte industrie? Hanno ristrutturato con prepensionamenti e Cassa integrazione, facendo pagare Pantalone, e poi hanno preso gente più giovane e l'hanno formata a fare cose nuove. Quindi, se anche dovessimo ammettere che gli insegnanti sono troppi (anche se i nuovi insegnanti assunti dopo il '98 sono prevalentemente insegnanti di sostegno, che molti paesi ci invidiano), dovremmo comunque investire per prepensionare e formare e motivare i più bravi. Non riesco a vedere come si possa migliorare tagliando.

CASALEGNO

A me l'obbligo scolastico-formativo che ci è stato presentato oggi non piace. Otto anni di obbligo scolastico, cioè le elementari e le medie, non bastano. Le medie sono il nostro punto debole. Noi imponiamo una scelta precoce a quattordici anni quando bisogna scegliere se continuare la scuola o passare alla formazione professionale, che in alcune regioni è buona, in altre è pessima, quindi non dà le stesse garanzie che dà la scuola. Su questo vorrei il vostro commento.

ON. APREA

Quello che ci ha presentato stasera il direttore Nardiello costituisce il completamento di una scelta bipartisan che l'Italia ha già fatto: mantenere la scadenza ai sedici anni come obbligo di istruzione, che va a cadere al termine del primo biennio della scuola superiore o dopo due anni di istruzione e formazione professionale, senza modificare né quello che viene prima né quello che viene dopo. Vale a dire, la possibilità di acquisire un anno dopo una qualifica professionale oppure tre anni dopo un diploma liceale. La formazione professionale facilita l'acquisizione di competenze utili proprio a quei ragazzi che rischiano di abbandonare il circuito scolastico prima di prendere il diploma (la metà dei ragazzi che frequentano tali corsi provengono da un'esperienza fallita a scuola). La certificazione di cui ci ha parlato il direttore Nardiello converge con le linee guida per la formazione del 2010, che è un'intesa tra governo, regioni, province autonome e parti sociali. Come dice il Ministero del Lavoro, l'impiego diffuso del metodo concreto di apprendimento per competenze comporta la convergenza verso la definizione di un sistema nazionale in grado di garantire ai cittadini la spendibilità delle competenze acquisite. La scuola certifica quello che gli studenti hanno imparato fino a sedici anni, che potrà servire in seguito per il portfolio personale delle competenze del futuro studente o lavoratore.

ON. BACHELET

Qui torniamo al problema del grande divario tra le varie regioni. Non c'è dubbio: la certificazione delle competenze è interessante. Non so che cosa avrebbe fatto

Fioroni se non fosse caduto il governo, ma le famose canne d'organo della scuola secondaria superiore di cui si parlava anche dodici anni fa sono ancora lì: i nuovi regolamenti rappresentano un ritorno a Gentile. In altri paesi, l'abbiamo sentito, c'è l'idea invece di un nocciolo comune, basato sulle conoscenze e le competenze, e percorsi flessibili. In Francia è lo stesso gruppo classe che cambia. Insomma, ci sono idee nuove. In Italia invece è stato fatto un riordino nel quale io non ravviso altro che la necessità di tagliare un po' di ore. In Italia non c'è nulla di definitivo quanto le cose provvisorie: la sperimentazione era in realtà il nome dell'autonomia, era il modo con cui ogni scuola, con un po' di risorse in più, faceva innovazione. In questo contesto le grandi sperimentazioni (Brocca, Piano Nazionale Informatica...) avevano un loro significato. Ciò diversificava l'offerta sul territorio e consentiva, a chi lo voleva, di fare una buona scuola. Ridurre questi gradi di libertà sarà pure una razionalizzazione, ma molto si perde. Su competenze, conoscenze e progetto educativo la metà delle cose ascoltate qui le ha pensate il fondatore degli scout cento anni fa, centodieci anzi: l'idea del buon cittadino, del lavoro di gruppo, l'apprendere per fare e non per sentito dire. Alcuni che hanno lavorato in quell'ambito, come me, sanno che l'analisi di ambiente è la prima cosa che dovrebbe fare un gruppo di educatori prima di lavorare. Molti lo fanno, ma la possibilità di farne discendere un progetto educativo adatto ai propri studenti dipende anche dalle risorse. Se si è incanalati in un orario rigido e non si hanno risorse, non ci si riesce più. Insomma la riforma Gelmini non risolve i problemi delle superiori. Siccome *natura non facit saltus*, credo che, dopo la Gelmini, chiunque governi dovrà ripensare le superiori. L'altra parte della risposta sono le Regioni. La formazione professionale va bene dove tutto già va bene. In Alto Adige quelli che escono dal biennio pare abbiano un profilo paragonabile a quello di chi altrove ha un quinto anno nei professionali. Ma quanti soldi ci mette l'Alto Adige? Il 5% del PIL. Sarà vero che l'Italia mette fin troppi soldi nella scuola? Certo è che l'Alto Adige ne mette ancora di più. Domanda: per le Regioni in cui le risorse non ci sono, che cosa facciamo? Nel 2013 tutte le competenze della scuola, tranne il personale, passano alle Regioni; anzi in un certo senso anche il personale. Voi sapete che la Lega ha fatto votare un cambiamento di regole per cui la laurea non conta, conta l'appartenenza regionale e il voto di laurea no. Ogni Regione assume chi vuole. Non credo che questo crei grossi problemi nelle Regioni in cui le cose oggi funzionano, ma certo ne provocherà dove le cose oggi non funzionano. Questo dato di fatto richiede un'assunzione di responsabilità da parte dello Stato e, prima, del paese. Diceva Caponnetto qualche anno prima di morire, inaugurando una scuola, che la mafia teme una nuova scuola più di una nuova caserma dei Carabinieri. Malgrado si dica che la scuola al Sud va male, bisogna rendersi conto che essa rappresenta un insostituibile avamposto civile: dovremmo domandarci come migliorarla, non lasciarla al proprio destino. Quindi è urgente domandarsi se e come con il federalismo fiscale potrà migliorare.

CASALEGNO

E' vero: i risultati delle prove PISA vanno presi in attenta considerazione, ma esistono anche altri fattori molto importanti. Siamo giunti al doppio intervento conclusivo dei nostri interlocutori. Voglio solo osservare che c'è stata una partecipazione superiore all'attesa e attentissima, che testimonia della passione di chi si occupa di scuola.

ON. APREA

Dobbiamo guardare serenamente a un impianto educativo basato su una reale sussidiarietà e allo stesso tempo lavorare per una nuova *governance* nazionale del sistema. Finora lo Stato ha gestito l'esistente e non governato. Non ha mai promosso la valutazione, e deve invece farlo per raggiungere gli obiettivi europei. Oggi abbiamo sentito parlare la massima dirigenza dell'Europa e dell'OCSE e abbiamo capito che non possiamo accontentarci di mandare i nostri validissimi rappresentanti a livello tecnico, come Maria Grazia Nardiello, che è stata promotrice di tanti processi europei, e poi chiamarci fuori da questi nelle scuole. L'Unione Europea ha ribadito la priorità della crescita intelligente, basata su un'economia della conoscenza e dell'innovazione. Che si debba lavorare sempre più sinergicamente a livello europeo lo dimostrano i numeri. In una conferenza che abbiamo tenuto come presidenti delle Commissioni Cultura, Scienza e Innovazione dei 27 paesi, il ministro spagnolo, una donna, ha citato uno studio della Commissione Europea: il 61% della popolazione mondiale nel 2025 sarà in Asia; l'Unione Europea rappresenterà solo il 6,5%, e con la più alta percentuale di popolazione sopra i 65 anni; il 30% dei nostri cittadini sarà vecchio. La triade Unione Europea/Stati Uniti/Giappone perderà il suo primato nel commercio e nella produzione mondiale: una previsione che sta già iniziando a prendere corpo. Alcuni mesi fa la Cina ha annunciato di essere divenuta la seconda economia mondiale, davanti al Giappone. L'Europa deve affrontare un paesaggio geo-politico molto diverso rispetto al 2000, quando insieme agli Stati Uniti era al centro dell'economia della conoscenza. Perciò non possiamo confinarci in un dibattito tutto italiano ma dobbiamo lavorare insieme ai paesi europei per la quinta libertà, la libertà di circolazione della conoscenza e del talento. Il futuro deve entrare nella scuola. Noi non prepariamo al futuro, ma i ragazzi sono già il futuro. Quindi impariamo a considerare meglio la loro condizione. Facciamo una scuola meno vecchia e pesante e più attraente, varia e vicina alla loro sensibilità.

ON. BACHELET

Il giorno in cui, lo diceva già Padoa Schioppa, anche senza nuove risorse riusciremo a usare meglio una parte delle risorse della scuola, avremo fatto un passo avanti. Questo finora non è successo. Un terzo delle risorse tagliate da Tremonti e Gelmini – un terzo dei famosi 8 miliardi in tre anni – doveva essere reinvestito nella valutazione del merito, ma finora non ce n'è alcuna traccia, e non è chiaro se prima della fine della legislatura questa promessa si realizzerà. Purtroppo, finché si taglia per ragioni contabili e in modo indiscriminato, è difficile ottenere risultati positivi, al di là delle migliori intenzioni. Questo lo abbiamo sentito anche da Monsieur Thélot stamattina: bisognerebbe fare classi numerose per gli studenti più dotati e classi piccole per quelli meno dotati. Insomma: avere classi tutte da venti alunni è forse uno spreco, ma avere classi tutte da trenta alunni o più, aumentando il numero di alunni per classe in modo indiscriminato, peggiora di sicuro l'offerta didattica. Anche a parità di risorse, bisogna investire in modo da premiare le esperienze di successo e dare incentivi ai docenti che non hanno voglia di essere continuamente messi a fare un mestiere diverso da quello cui erano abituati. E poi non si può insegnare quello che non si sa! Chi insegnerà in inglese una materia nell'ultimo anno dei licei, se non

si investono soldi? Come mai, mi chiedeva ieri il signor Hingel, l'Italia non ha voluto sottoporsi al test europeo della lingua straniera? Perché molti dei nostri ragazzi non imparano affatto una lingua straniera. Non possiamo fare investimenti zero, perché altrimenti le innovazioni rimangono sulla carta, si riducono a proclami di principio senza effetto pratico. Se non si può, per lo meno si dovrebbero fare tagli mirati. A me pare che finora nessuno ci sia riuscito.

CASALEGNO

Vi ringrazio tutti e vi do appuntamento al prossimo convegno di TreeLLLe e della Fondazione per la Scuola.

- Quaderno n. 1** Scuola italiana, scuola europea?
Dati, confronti e questioni aperte
Prima edizione maggio 2002; seconda edizione dicembre 2002; terza edizione marzo 2003
- Quaderno n. 2** L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?
Un sistema nazionale di valutazione
per una scuola autonoma e responsabile
Prima edizione novembre 2002; seconda edizione settembre 2003; terza edizione ottobre 2005
- Quaderno n. 3** Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003; seconda edizione dicembre 2003
- Sintesi Q. n. 3** Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003
- Quaderno n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima edizione maggio 2004
- Sintesi Q. n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima edizione giugno 2004
- Quaderno n. 5** Per una scuola autonoma e responsabile
Prima edizione giugno 2006
- Quaderno n. 6** Oltre il precariato
Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità
Prima edizione dicembre 2006
- Quaderno n. 6/2** Oltre il precariato/Interventi
Interventi sulle proposte di TreeLLLe
Prima edizione marzo 2007
- Quaderno n. 7** Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia?
Proposte per una professione "nuova"
Prima edizione dicembre 2007
- Quaderno n. 8** L'istruzione tecnica
Un'opportunità per i giovani, una necessità per il paese
Prima edizione dicembre 2008

- Seminario n. 1** Moratti-Morris
 Due Ministri commentano la presentazione dell'indagine P.I.S.A.
Prima edizione gennaio 2003
- Seminario n. 2** La scuola in Finlandia
 Un'esperienza di successo formativo
Prima edizione gennaio 2005
- Seminario n. 3** Il futuro della scuola in Francia
 Rapporto della Commissione Thélot
 Atti del seminario internazionale di TreeLLLe
Prima edizione maggio 2005
- Seminario n. 4** L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola
 Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione luglio 2005
- Seminario n. 5** Il governo della scuola autonoma: responsabilit   e accountability
 Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione novembre 2005
- Seminario n. 6** Stato, Regioni, Enti Locali e scuola: chi deve fare cosa?
 Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione maggio 2006
- Seminario n. 7** La scuola dell'infanzia
 Presentazione del Rapporto OCSE 2006 - Il caso italiano
 Seminario TreeLLLe - Reggio Children, in collaborazione con l'OCSE
Prima edizione settembre 2006
- Seminario n. 8** La dirigenza della scuola in Europa
- n. 9** Finlandia, Francia, Inghilterra, Italia, Paesi Bassi
 Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione aprile 2007 / giugno 2007
- Seminario n. 10** Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto
Prima edizione novembre 2008
- Seminario n. 11** Politiche di innovazione per la scuola
Prima edizione novembre 2009
- Seminario n. 12** La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze
 Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione luglio 2010

Ricerche

Ricerca n. 1 **La scuola vista dai cittadini**
Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico
In collaborazione con Istituto Cattaneo
Prima edizione maggio 2004; seconda edizione ottobre 2005

Ricerca n. 2 **La scuola vista dai giovani adulti**
Indagine sulle opinioni dei 19-25enni nei confronti del sistema scolastico
Prima edizione aprile 2009

Questioni aperte

**Questioni
aperte/1** **Latino perché? Latino per chi?**
Confronti internazionali per un dibattito
Prima edizione maggio 2008



STAMPA: DITTA GIUSEPPE LANG SRL

PRIMA EDIZIONE

GENOVA - LUGLIO 2010