

La scuola tra saperi, competenze e discipline

Dialogo tra Enrico Bottero e Philippe Meirieu¹

ENRICO BOTTERO

È stato insegnante, dirigente scolastico, ricercatore IRRSAE e docente presso l'Università di Torino.

PHILIPPE MEIRIEU

È professore emerito di Scienze dell'Educazione all'Università Lumière Lyon II. È autore di libri tradotti in molte lingue.

Enrico Bottero

Da anni, ormai, su indicazione delle autorità europee, i programmi scolastici dei nostri due Paesi si sono concentrati sul raggiungimento di obiettivi di competenza. Il *Quadro di Riferimento Europeo* allegato alle *Raccomandazioni* del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006² è il documento in cui sono indicate le competenze chiave, «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». Si aggiunge che le competenze si fondano sul possesso di conoscenze, abilità, attitudini. L'acquisizione della competenza sarebbe molto importante per garantire la trasferibilità di una capacità mentale.

Che cos'è la competenza? Secondo alcuni consisterebbe in un saper agire frutto di riflessione con cui il soggetto mette in relazione i saperi posseduti con operazioni mentali e pratiche. Secondo altri, come Olivier Reboul,³ la competenza non sarebbe un sapere (attitudine a comprendere) ma un'attitudine a giudicare. Sono state date diverse definizioni di competenza e ciò può generare una certa confusione. Se ci riferiamo ai documenti ufficiali vediamo che il concetto di competenza è stato utilizzato in funzione di una cultura del risultato. L'idea è quella di valutare un'organizzazione come la scuola non analizzando il suo funzionamento, ma misurando i suoi risultati. Misurare le competenze raggiunte dagli allievi servirebbe a valutare i loro risultati. Volendo «misurare» la competenza potrebbe snaturarsi e ridursi a una semplice *performance*. Questo sospetto è avvalorato dal fatto che il concetto di competenza, come la pedagogia per obiettivi, è entrato nella scuola sotto la spinta del mondo dell'impresa.

¹ Il dialogo tra Enrico Bottero e Philippe Meirieu si è svolto in francese. La traduzione italiana è di Enrico Bottero.

² I due documenti sono riportati in <http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nm2207.pdf>

³ O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Roma, Armando, 1995.

Tu hai lavorato molto sulla pedagogia per obiettivi. Puoi chiarire il tuo punto di vista sul concetto di competenza e le sue prospettive nella scuola di oggi?

Philippe Meirieu

Io sono tra coloro che hanno visto nell'utilizzo del concetto di competenza un progresso significativo in pedagogia. Prima di tutto ci ha permesso di combattere la «psicologia dei doni», ancora largamente dominante fino agli anni Ottanta. Quando si guarda alla creatività come a una competenza non è più possibile considerarla una qualità innata individuale; ci si deve chiedere come è possibile acquisirla e, a questo scopo, come realizzare *dispositivi di formazione*. Sul tema della creatività abbiamo lavorato a partire da Gianni Rodari e dalla sua meravigliosa *Grammatica della fantasia*. Promuovere la creatività era diventato possibile. Tutto ciò è stato molto utile. Peraltro, il concetto di competenza ha aperto nuove possibilità per la costruzione di *dispositivi di formazione*: grazie alla competenza non ci si chiedeva più «che cosa deve sapere l'allievo?» ma «che cosa si deve muovere nella sua mente perché possa apprendere?». A partire dalla nozione di operazione mentale, che era stata introdotta da psicologi come Jean Piaget, ho elaborato una tipologia di operazioni mentali suddivise in quattro aree (pensiero induttivo, deduttivo, dialettico, divergente) su cui ho poi costruito quattro tipi di dispositivi pedagogici, ciascuno con specifiche modalità di funzionamento, vincoli, risorse da mettere in atto e tipi di regolazione.⁴

Il concetto di competenza ci ha fatto fare molti progressi nella difficile questione del transfert delle conoscenze

Tutto ciò è stato, ed è, molto utile sul piano operativo, a condizione, naturalmente, di non ridursi a utilizzare forme troppo rigide. In conclusione, il concetto di competenza ci ha fatto fare molti progressi nella difficile questione del *transfert* delle conoscenze. Negli anni Ottanta si sono diffusi quelli che in Francia abbiamo chiamato *strumenti di educazione cognitiva*

⁴ P. Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 2016, p. 45. Trad. it., *Imparare... sì, ma come?*, Bologna, Cappelli, 1990.

(il più celebre fu il programma di arricchimento strumentale di Reuven Feuerstein).⁵ Questi strumenti partivano da un postulato: la trasferibilità automatica delle conoscenze formali. Si pensava che un allievo, dopo aver appreso la transitività in aritmetica (se $A = B$ e $B = C$, allora $A = C$), avrebbe potuto utilizzarla spontaneamente in grammatica per accordare i participi passati. Le ricerche di psicologia cognitiva hanno dimostrato che il *transfert* non è affatto automatico e che saper memorizzare una poesia non ha nulla a che fare con il saper memorizzare una carta geografica o il lessico della lingua inglese. Tutto ciò ci ha permesso di distinguere le *capacità* (che sono solo ipotesi di lavoro per costruire i curricula) dalle competenze che si sviluppano concretamente in un contesto specifico.

Le cose hanno preso un'altra piega quando il concetto di competenza è stato fatto proprio dall'European Round Table

Abbiamo così potuto riflettere sulle condizioni del *transfert* e sulla necessaria dialettica tra *contestualizzazione/ricontestualizzazione* e *decontestualizzazione*. Le cose hanno preso un'altra piega quando il concetto di competenza è stato fatto proprio dall'*European Round Table*, formato da un gruppo di industriali guidati dal proprietario di Volvo. Le idee del gruppo si sono diffuse in tutta Europa fino ad arrivare a imporsi alla Commissione Europea. Per questo gruppo il concetto di competenza avrebbe dovuto essere utilizzato nella formazione iniziale e nella formazione continua, in quanto permetteva di misurare l'utilizzabilità delle persone da parte delle imprese indipendentemente dai tradizionali diplomi scolastici ritenuti ormai obsoleti, anche perché troppo legati a contesti nazionali e dunque di ostacolo alla globalizzazione. I sistemi scolastici hanno fatto proprio questo concetto per non essere da meno rispetto ai poteri economici. Di qui lo sviluppo in tutti i campi dei cosiddetti *referenziali di competenze*. Le conseguenze sono state gravi. Prima di tutto la parcellizzazione, se non la vera e propria atomizzazione dei saperi il

⁵ Dal nome dello psicopedagogo Reuven Feuerstein, che lo ha elaborato per sviluppare l'intelligenza di bambini con problemi di apprendimento o con disabilità intellettiva.

cui senso è diventato più difficile da cogliere; poi la scomparsa della dimensione «intenzionale» del soggetto (si confonde il *come* con il *perché* e si pensa che rendendo espliciti i passaggi tecnici si possa fare a meno dell'impegno personale del soggetto); infine, il ritorno a un sistematico atteggiamento comportamentista e, in prospettiva, a una visione dell'educazione e della formazione come addestramento, oltre che all'egemonia della valutazione espressa in forma numerica. Oggi il concetto di competenza resta centrale, anche se è molto contestato. Viene rilanciato dai contributi delle neuroscienze, i quali, se interpretati in modo meccanico, rinviano a una concezione dell'«uomo-macchina» piuttosto che a quella di un «uomo-soggetto». È il ritorno all'antico mito educativo di Frankenstein: si educa così come si fabbrica; saltando completamente l'intenzionalità del soggetto, si rende l'allievo un oggetto, si colloca la persona in una società che la proletarizza e la utilizza come strumento. A mio parere tutto questo è molto grave e del tutto contrario a quello che ci ha insegnato la tradizione pedagogica, da Pestalozzi a don Milani, da Lodi a Freinet.

Oggi il concetto di competenza resta centrale, anche se è molto contestato

Enrico Bottero

Hai chiarito bene l'ambivalenza del concetto di competenza. La questione non è marginale perché chiama in causa le politiche dell'istruzione in Europa. Vorrei ora concentrare la nostra attenzione sul rapporto tra la competenza (nell'accezione positiva da te descritta) e i saperi. Molti (tra cui alcuni professori universitari, scrittori e insegnanti) hanno visto nella tendenza a trasmettere le competenze un tentativo di escludere i saperi teorici. È dunque necessario vedere perché competenze e saperi non sono necessariamente in contrasto tra loro e in che senso uno specifico sapere sarebbe in relazione a una competenza. La domanda è: che tipo di sapere bisognerebbe apprendere a scuola per poter arrivare a essere competenti? È evidente che non si può chiamare *sapere* un semplice elenco di elementi fattuali, cioè la conoscenza di informazioni. Il sapere che si apprende a scuola dovrebbe avere qualche cosa a che fare con il sapere scientifico, dovrebbe essere

un sapere autentico, approfondito. Noi sappiamo che la ricerca scientifica (e ciò vale anche in campo umanistico) procede attraverso problematizzazioni. Apprendere saperi per giungere ad acquisire competenze vorrebbe dire saper fare distinzioni concettuali, costruire teorie da utilizzare come strumenti per risolvere problemi. Se non sbaglio, è questo che tu intendi quando parli di operazioni mentali. Ma come nascono questi problemi? Emergono per rispondere a un'esigenza pratica (organizzare un viaggio, fare un giornale scolastico, ecc.)? Questo uso pragmatico del sapere, molto utilizzato nell'Educazione Nuova per mobilitare gli allievi, è stato recentemente ridotto a un compito scolastico finalizzato a valutare competenze (i compiti di realtà o compiti autentici).

Che tipo di sapere bisognerebbe apprendere a scuola per poter arrivare a essere competenti?

Dubito che Freinet pensasse a questo quando preparava con i suoi allievi il giornale scolastico. I problemi possono nascere anche all'interno di uno specifico sapere. È ciò che accade quando si mobilita l'allievo affinché possa costruire una teoria o un concetto nuovi superando le sue concezioni precedenti. La situazione problema, di cui ti sei molto occupato, mira a una rottura concettuale che permetta all'allievo di modificare il suo universo cognitivo. Circa un secolo fa la Fenomenologia ci ha fatto comprendere che l'elaborazione di un concetto si realizza attraverso un atto intuitivo, un vero e proprio salto qualitativo nel nostro modo di pensare. Il pensiero non è un oggetto ma un atto, anche se inevitabilmente si dirige su un oggetto, non necessariamente fisico. In un altro contesto il Costruttivismo ci ha ricordato che il vero sapere è quello che si scopre, non quello che si riceve con modalità meramente trasmissive. È ciò che accade in tutti i campi, scientifico, letterario, artistico, ecc. Ricordo, per esempio, che tu hai molto insistito sull'importanza di «entrare nella scrittura». Ho pensato che con questa espressione tu volessi dire questo: non bisogna semplicemente imparare la tecnica della scrittura ma è necessario entrare nel testo come luogo del mondo simbolico. Ciò vale anche per la lettura quando si entra in contatto col mondo simbolico dell'autore, dialogando con se stessi attraverso di lui. Per fare tutto questo ci vo-



gliono strumenti pedagogici adatti. In primo luogo, bisognerebbe superare una pedagogia della lettura fondata sugli strumenti di analisi strutturale del testo.

Philippe Meirieu

La questione dell'entrare nella scrittura rappresenta bene, secondo me, un problema di fondo: come coniugare competenze e intenzionalità. Sia per i sostenitori dell'ideologia delle competenze, che per quelli dei metodi tradizionali in educazione (su questo aspetto i due partiti si ritrovano perfettamente d'accordo, anche se sembrano su posizioni opposte), nell'attività umana le competenze precedono sempre l'intenzionalità, gli apprendimenti delle tecniche vengono sempre prima del progetto del soggetto. Per quanto mi riguarda, in Francia ho combattuto molto i sostenitori della *pedagogia dei prerequisiti* che rimanda sempre a un momento successivo la mobilitazione del soggetto, cioè dopo che l'allievo ha imparato le basi, dopo che è stato formato ai saperi «elementari», dopo che ha imparato la ragione, dopo che ha raggiunto la maturità necessaria, ecc. Di fatto, la mobilitazione del soggetto viene

sempre rimandata. La *pedagogia dei prerequisiti* si sviluppa grazie a una particolare interpretazione del rapporto tra lavoro e motivazione: quante volte ho sentito dire che le *nuove pedagogie*, dando la priorità alla motivazione rispetto al lavoro, limiterebbero il ragazzo abbandonandolo al suo stato iniziale, psicologico, familiare o sociale? Si può ben comprendere il senso di questa obiezione: il ragazzo può essere motivato solo da ciò che conosce o che intuisce, almeno vagamente. Non può desiderare ciò che ignora e di cui non ha mai sentito parlare. Partendo da lì, i sostenitori della *pedagogia dei prerequisiti* ci dicono che l'educatore deve obbligare il ragazzo a fare una serie di cose per cui non è motivato. Si pensa che i sostenitori dell'Educazione Nuova neghino i vincoli e coltivino la libertà del vuoto, ma questo non è vero! Célestin Freinet non ha mai sacrificato il lavoro a vantaggio della motivazione. Freinet rifiuta la *pedagogia dei prerequisiti* perché l'azione pedagogica consiste nel far nascere il lavoro dalla motivazione e la motivazione dal lavoro. I due elementi, in realtà, sono una cosa sola.

Célestin Freinet non ha mai sacrificato il lavoro a vantaggio della motivazione. L'azione pedagogica consiste nel far nascere il lavoro dalla motivazione e la motivazione dal lavoro

La pedagogia deve aiutare a ritrovare l'unità che la società ci ha fatto perdere mettendo in contrapposizione il «lavoro obbligato», alienato, e il piacere «libero» frutto di scelta personale. Freinet ha ragione: bisogna accompagnare il ragazzo affinché dalle sue spontanee motivazioni nasca un lavoro vero... e, allo stesso tempo, proporgli attività che possano veramente mobilitarlo. Questa dialettica supera l'opposizione tra *motivazione* e *lavoro* grazie alla costruzione dell'intenzionalità. Guardiamo ciò che accade quando si vuole insegnare a leggere e scrivere a un bambino. Nella pedagogia tradizionale – quella che Célestin Freinet chiama la *scolastica* – è necessario che il bambino impari prima a decodificare e a codificare, a tracciare le lettere e a formare le sillabe, a costruire frasi grammaticalmente corrette, ecc. Solo dopo ci si preoccupa dell'espressione e della comprensione, solo dopo è possibile affermare il proprio *progetto di scrivere*. Si dice al bambino:

«Tu avrai l'intenzionalità di scrivere quando saprai scrivere tecnicamente». Le *pedagogie nuove*, emancipatrici, non si disinteressano delle competenze nella lettura e nella scrittura, si preoccupano che siano acquisite, ma in relazione con il progetto di *entrare nella scrittura*. L'allievo entra nella scrittura quando contestualmente costruisce l'intenzione di scrivere e utilizza *appigli* tecnici. Come lo scalatore sulla roccia, vede gli appigli perché ha l'intenzione di scalare, e rafforza la propria intenzione di scalare man mano che vede gli appigli. Trattandosi di scrittura, vediamo bene che il progetto del bambino non può essere meramente *funzionale*. Se si volesse scrivere solo per trasmettere un messaggio utile a qualcuno, ci si potrebbe accontentare di segnali, magari con l'aiuto di un traduttore. Dietro il progetto di scrivere, un progetto autenticamente umano, ci sono *intenzioni* antropologiche fondamentali: gli uomini hanno inventato la scrittura per alleggerire la loro memoria, comunicare a distanza, ma anche per sostenere il loro pensiero, migliorare le loro espressioni, produrre emozioni, convincere i loro simili e, infine, lottare contro la fugacità del tempo e la morte che li annulla. Per questa ragione, aiutare un bambino a *entrare nella scrittura* significa farlo entrare nel mondo delle sue intenzioni, farglielo condividere nelle situazioni reali, mobilitarlo nell'intimo affinché prenda seriamente il lavoro tecnico sulla lingua e vi provi piacere. Tutto ciò permetterà di far emergere e formare un soggetto. Un allievo tredicenne che aveva grande difficoltà a scrivere mi diceva: «Non vedo perché dovrei sforzarmi di scrivere bene. Da quando sono a scuola ho scritto molte cose... mi hanno sempre corretto, ma non mi hanno mai risposto!». Questo allievo è stato soggetto a norme puramente scolastiche. Non c'è stato nulla che lo abbia aiutato a crescere per fare di lui un soggetto a pieno titolo.

Enrico Bottero

L'esempio dell'*entrare nella scrittura* è molto significativo. Ci aiuta a comprendere cosa può essere una scuola che vuole essere emancipatrice perché capace di coniugare intenzionalità del soggetto e formalizzazione del sapere. Purtroppo, nonostante le esperienze realizzate nella stagione dell'Educazione Nuova, la pedagogia tradizionale continua a dominare, appoggiata sia dai sostenitori dell'insegnamento direttivo sia da quelli della pedagogia delle competenze, figlia della cultura del risultato. Non c'è da stupirsi. I saperi generalmente trasmessi a scuola, infatti, non hanno nulla a che fare con i

saperi scientifici. Sono *saperi proposizionali*, cioè un insieme di saperi espressi attraverso semplici contenuti, in molti casi privi di significato per l'allievo. Il loro contenitore simbolico è il manuale scolastico. In questo caso non sono previsti né lo sviluppo della dimensione operatoria del sapere, dunque delle vere competenze, né una pedagogia della motivazione. Nonostante la sua scarsa efficacia e malgrado le innovazioni, che sono state realizzate per più di un secolo, questo modello continua a essere il più seguito. È possibile uscirne o almeno indebolirlo e, se sì, come? Cosa consiglieresti agli insegnanti che oggi sono pronti a impegnarsi per una pedagogia dell'emancipazione?

Nella vostra classe coltivate il piacere di apprendere e la gioia di comprendere insieme; fatelo scoprire ai vostri allievi perché questa scoperta, per quanto fugace, cambierà il loro sguardo su se stessi e sul mondo

Philippe Meirieu

Non credo che la pedagogia tradizionale – la *scolastica*, nel senso dato al termine da Célestin Freinet – sia inefficace. Se fosse stata inefficace sarebbe scomparsa. Questa pedagogia è efficace a più livelli: prima di tutto contribuisce in larga misura a riprodurre le disuguaglianze sociali. Accontentandosi di trasmettere saperi proposizionali, essa fa in modo che la vera comprensione continui a essere un privilegio concesso a coloro che l'hanno già raggiunta, in famiglia, o grazie alle attività che hanno avuto la fortuna di praticare nel corso della loro infanzia. Inoltre, questa pedagogia sviluppa attitudini di sottomissione nei confronti del soggetto depositario del sapere, di cui non viene messa in discussione la legittimità. In questo modo si limita lo sviluppo del pensiero critico. Infine, essa si colloca nel quadro dell'ideologia liberista individualista che vede nella concorrenza il motore di ogni progresso, e il consumo materiale la fonte di ogni umana felicità. È pienamente coerente con quello che il filosofo francese Emmanuel Mounier chiama «il disordine costituito». Ogni pedagogia che voglia emancipare i soggetti è strutturalmente contraria a questa *pedagogia della riproduzione*. Non ci si deve attendere che sia la società a promuovere una pedagogia emancipatrice.

Crederlo sarebbe molto ingenuo. Questo non vuol dire, però, che non ci sia nulla da fare e che bisogna rassegnarsi, al contrario. La nostra società è piena di contraddizioni. Oggi vediamo i germi di nuovi modi di vita, più centrati sulla cooperazione e l'emancipazione collettiva. Credo che queste prospettive rappresentino il futuro. In effetti, il mondo non potrà sopravvivere a lungo se i nostri ragazzi incontreranno il piacere solo nell'inseguire la concorrenza e nel consumo compulsivo. Non c'è alcun futuro per chi intraprende questa corsa. La nostra sola speranza è che i ragazzi scoprano che c'è piacere autentico nel condividere le cose inesauribili – la cultura, la creazione, la gioia di fare insieme, la felicità della solidarietà praticata – che non nel consumare quelle esauribili. Per questa ragione, agli insegnanti che oggi volessero impegnarsi sulla via di una pedagogia autenticamente emancipatrice direi così: nella vostra classe coltivate il piacere di apprendere e la gioia di comprendere insieme; fatelo scoprire ai vostri allievi perché questa scoperta, per quanto fugace, cambierà il loro sguardo su se stessi e sul mondo. Tutto ciò permetterà loro di intravedere un orizzonte diverso da quello dell'egoismo individualista. Tutto ciò darà loro la voglia di cambiare il mondo verso più democrazia e più solidarietà.

Nulla va perduto in educazione, anche se non vediamo immediatamente i risultati perché, come diceva Rabelais, «in questo caso noi costruiamo con pietre vive».

BIBLIOGRAFIA

- Bottero E. (2003), *Il sapere didattico*, Bologna, Clueb.
Bottero E. (2014), *Il metodo di insegnamento*, Milano, FrancoAngeli.
Meirieu P. (1990), *Imparare... sì, ma come?*, Bologna, Cappelli.
Meirieu P. (2007), *Frankenstein educatore*, Bergamo, Junior.
Meirieu P. (2011), *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*, Bergamo, Junior.
Meirieu P. (2013), *Pedagogia. Il dovere di resistere*, Foggia, Edizioni del Rosone.
Meirieu P. (2015), *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, FrancoAngeli.
Meirieu P. (a cura di) (2016), *Il piacere di apprendere*, Teramo, Lisciani Scuola.
Meirieu P. (2017), *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Roma, Aracne.

SITOGRAFIA

Sito di Philippe Meirieu, in lingua francese: <http://www.meirieu.com>.

Sito di Enrico Bottero: <https://www.enricobottero.com>, dove alla pagina «Philippe Meirieu» è possibile leggere articoli e saggi di Meirieu tradotti in italiano.