

Come educatori, e come cittadini, siamo consapevoli della gravità del presente. Un presente che ci interroga radicalmente. Qual è il ruolo della scuola oggi? Perché la scuola non riesce più a incidere positivamente nei destini di chi cresce, destini segnati inesorabilmente dal luogo in cui si nasce? Come possiamo resistere a una vera e propria istituzionalizzazione del razzismo? Come far fronte a rigurgiti di demagogia nazionalista che, la Storia ci insegna, hanno già provocato disastri? Quali strumenti possiamo mettere in campo contro gli attacchi quotidiani alla ragione e al pensiero razionale e scientifico? Come possiamo difendere la laicità della scuola? Quello che sta accadendo in gran parte dell'Europa e nel nostro Paese ci indigna e ci preoccupa. Potremmo sospendere le abituali rubriche della nostra rivista e mobilitarci in maniera eccezionale, trasformando queste pagine in barricate di resistenza. Scegliamo invece una strada diversa.

Maestri del passato ci hanno insegnato che si deve, nei momenti difficili, avere un *cuore vigile*,¹ ma nello stesso tempo, continuare a impegnarsi nelle attività consuete, quelle che Tzvetan Todorov² ha chiamato *virtù quotidiane*, affiancandole alle *virtù eroiche*. Quelle che hanno permesso a Primo Levi³ di non cedere alla disumanizzazione continuando a prendersi cura di sé, lavarsi, pettinarsi, pulirsi, nei limiti del possibile, e recitare versi imparati a memoria.

Queste storie del passato continuano dunque a insegnarci l'importanza e il valore della quotidianità. Ci ricordano che è anche attraverso le piccole cose e i piccoli gesti che possiamo reagire, e che una delle forme di resistenza possibili è avere uno sguardo bifocale, un vigile occhio sul presente, per analizzare quello che accade, e un occhio al passato, alla riflessione, allo studio, al pensiero profondo. Nella rivista vorremmo provare a far nostra questa lezione. Guardare al presente con la dovuta preoccupazione, ma, nello stesso tempo, continuare con fiducia a raccontare la scuola, capire quale sia il rapporto tra la scuola e il mondo, come siano i bambini e le bambine che crescono, in che modo ragazzi e ragazze imparino a riflettere su come si insegna.

In questo numero, come sempre, alcuni articoli rispondono ai segnali del presente. A cominciare dalle riflessioni di Sergio Cofferati che indica una strada, perché «le situazioni di crisi determinano sempre la possibilità di cambiamenti profondi, sta a noi cogliere l'occasione per delineare un percorso». Anche la presentazione del tavolo «Saltamuri», nelle pagine dedicate al Movimento, sono la conseguenza dell'urgenza a cui ci chiama il presente. Lavoriamo e ci mobilitiamo per la tutela dei bambini e degli adolescenti in un contesto di discriminazioni come quello attuale.

Il tema del numero, non dettato dall'urgenza ma di evidente importanza, è dedicato al binomio competenze e conoscenze.

In questi ultimi vent'anni i linguaggi pedagogici sono notevolmente cambiati. Col modificarsi dei modelli teorici di riferimento si sono avvicinati diversi schemi di programmazione didattica, riconducibili ad altrettante idee di apprendimento, individuo, scuola e società. Siamo così passati da un modello di programmazione per obiettivi, tassonomico, di stampo comportamentista, a un modello più centrato sulla didattica per concetti, per sfondi integratori, di matrice cognitivista, fino ad arrivare alla didattica per progetti. Se le tassonomie seguivano la logica della gradualità, dal semplice al complesso, con le mappe concettuali, gli sfondi integratori e i progetti, la centralità della disciplina con i suoi contenuti viene sostituita dalla centralità del soggetto, dalle funzioni della mente e dall'attenzione ai collegamenti interdisciplinari.

¹ B. Bettelheim, *Il cuore vigile*, Milano, Adelphi, 1965.

² T. Todorov, *Di fronte all'estremo*, Milano, Garzanti, 1991.

³ P. Levi, *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi, 1947.

La didattica per competenze si inserisce in questa evoluzione. Osservando quello che accade nel mondo della scuola intorno all'idea della didattica per competenze, una serie di segnali catturano la nostra attenzione. Competenze è una parola oggi quasi invadente. Gridata nell'editoria scolastica, nelle riviste specializzate, nei corsi di formazione, si trova in tutti i documenti ufficiali, sia nazionali che europei. Programmare per competenze, insegnare le competenze, curricolo per competenze, sviluppo delle competenze, competenze chiave, competenze di cittadinanza... Sono pochi i termini che, nel linguaggio «scolastichese», hanno avuto tanto successo.

Una tale frequenza d'uso racchiude delle insidie.

Una di queste è che le parole vengano usate per seguire la tendenza del momento, svuotandosi via via di significato. Una seconda trappola, che si nasconde dietro al successo, è che queste parole rischino di diventare nient'altro che un titolo, un contenitore di cui non è chiaro il contenuto. Oppure che si cerchi di ricavarne il significato in opposizione ad altre, come accade con la coppia competenze e conoscenze. Abbiamo un chiaro esempio di questa contrapposizione nell'*appello per la scuola*⁴ che lo scorso anno ha avuto una discreta visibilità nei mezzi di comunicazione, sottoscritto da molti fra gli intellettuali italiani più in vista. L'appello in questione, al primo punto, contrapponeva le competenze alle conoscenze schierandosi decisamente dalla parte di queste ultime.

Negli articoli che seguono vogliamo raccontare cosa comporta insegnare pensando allo sviluppo di competenze, cercando tuttavia di non trasformare questa idea in una sorta di passe-partout che apra porte dell'apprendimento fino ad ora ermeticamente chiuse. Risulta chiaro che le competenze non possono fare a meno delle conoscenze, tenendo presente che oggi conoscenze e fonti di informazione si sono moltiplicate a dismisura e a maggior ragione servono capacità di giudizio e di valutazione per vagliare le informazioni sapendo che esse vanno validate e verificate.

Andando a fondo sullo sviluppo delle competenze ci rendiamo conto che dietro a una didattica da molti considerata nuova ci sono le strade conosciute della pedagogia attiva, del laboratorio, dell'inclusione. Scopriamo insomma che dietro ad apparenti novità ci sono gli interrogativi antichi: come si fa a far capire, a far ragionare invece che riempire la testa di nozioni? Come si imposta l'insegnamento facendo in modo che i mattoni della conoscenza vengano capiti e non solo *imparati* dagli alunni? Come fare affinché quello che si insegna si trasformi in una risorsa utile per il futuro e non rimanga un contenuto vuoto e vacuo? Come si fa a insegnare a tutti e a ognuno? Come arrivare a quel bambino lì, proprio a lui, anche a lui? Come si può tenere dentro tutti, non uno di meno?

Queste domande non sono forse il cuore della didattica? Il nodo della dialettica tra insegnamento e apprendimento? Il rischio da evitare è che il senso che impregna la ricerca didattica venga banalizzato dalla pratica. Oggi molta editoria presenta metodologie come fossero ricette miracolose, forse perché troppi insegnanti, mal formati e mal informati, cercano una ricetta da applicare in un mestiere che, con quello del cuoco, ha ben poco in comune. L'enfasi sulla didattica per competenze e sulla scuola digitale, non accompagnata da una valutazione dell'impatto che queste possono avere sulla crescita cognitiva e personale degli allievi, nasconde delle insidie. Nella didattica non ci sono ricette, c'è ricerca, e sta anche a noi vigilare affinché il dibattito sullo sviluppo delle competenze non si trasformi in una scatola vuota dentro la quale si nasconde la solita scuola trasmissiva.

Cristina Contri

⁴ <https://sites.google.com/site/appelloperlascuolapubblica/>