

XXIV Convegno Nazionale ILSA, in collaborazione con il CLA dell'Università di Firenze
LE COMPETENZE TRASVERSALI DELLO STUDENTE STRANIERO
NEI PERCORSI DI FORMAZIONE UNIVERSITARIA
Firenze, 21 maggio 2016

Linguaggi, discipline, culture: imparare a imparare attraverso il curriculum

Luciano Mariani

Vorrei prendere spunto dal titolo di questo convegno per strutturare la mia relazione secondo tre prospettive:

- *Le competenze trasversali* rimandano subito la mia mente al *che cosa* si impara e a *come* si impara. Mi chiedo allora: cosa sono queste competenze, in particolare l'imparare a imparare? In che senso sono trasversali? Come si strutturano e come se ne può promuovere lo sviluppo?
- *dello studente straniero* mi fa invece pensare subito a *chi* impara, e in particolare all'aspetto culturale e interculturale implicato nello studiare in un paese straniero e in una lingua diversa dalla lingua materna;
- *nei percorsi di formazione universitaria* mi rimanda invece al *dove* e al *quando* si impara, cioè ai contesti specifici in cui chi impara deve affrontare dei compiti di apprendimento.

Queste domande mi guideranno a considerare l'imparare a imparare puntando su una stretta connessione, quasi una sinergia, fra tre dimensioni che attraversano il curriculum, e che sono, come dice il mio titolo, i linguaggi, le discipline e le culture.

Cominciamo dunque dalle discipline. Le discipline oggi sono declinate spesso in termini di competenze.

“E Dio disse: ‘Siano le competenze’ e le competenze invasero le menti e i cuori di tutti gli uomini. Non si trovò così più nulla che non avesse una competenza. Anche il riposo, e Dio si chiese se il Suo riposo fosse una competenza, se Lui in realtà ‘sapesse riposare’. Così subentrò un terribile dubbio”
(*Guasti 2006*)

In effetti è vero, le competenze hanno invaso i discorsi pedagogici e didattici. Se la competenza in sé è difficile da definire, ed è persino oggetto di contestazioni e polemiche, l'attributo della “trasversalità” non facilita certo il compito. Abbiamo una quantità di tipologie, tassonomie, repertori, che spesso si incrociano tra loro: in una recente ricerca sono state individuate 40 diverse definizioni dell’“imparare a imparare”.

Questo “imparare a imparare”, poi, sembra spesso assumere la connotazione di competenza-ombrello, quasi una metacompetenza che attraversa, appunto trasversalmente, le stesse competenze cosiddette trasversali: se prendiamo, ad esempio, le “Competenze chiave per l'apprendimento permanente”

raccomandate dal Parlamento Europeo, è difficile *non* considerare la competenza digitale o la comunicazione in lingua materna o straniera come risorse indispensabili per imparare a imparare. Oppure, se prendiamo la definizione di competenza, data nel Quadro Europeo delle Qualifiche, in termini di “autonomia” e “responsabilità”, come non includere questi due fattori nel più generale imparare a imparare? E ancora, nelle sette competenze trasversali dei laureati identificate nel progetto AlmaLaurea, l’”apprendere in maniera continuativa” non può essere facilmente disgiunto da altre competenze, come la “capacità di risolvere problemi” o il “formulare giudizi in autonomia”.

Dunque i confini dell’imparare a imparare sono difficili da circoscrivere. Aggiungiamo poi che le competenze trasversali sono declinate in maniera diversa anche, e soprattutto, in funzione delle situazioni in cui vengono prese in considerazione: variano infatti da paese a paese, da istituzione a istituzione, da cultura a cultura e da contesto a contesto.

Per cercare di chiarire, se non proprio di definire in modo definitivo, il concetto di “imparare a imparare” è forse opportuno partire dal fatto che, se consideriamo il saper apprendere come una competenza, è utile ricordare innanzitutto che siamo in presenza di più fattori che interagiscono tra loro:

- abbiamo innanzitutto dei *saperi dichiarativi*: questi riguardano sia *risorse esterne* (ad esempio, la conoscenza delle fonti di informazioni, dei modi di accesso alle informazioni, delle modalità di comunicazione), sia *risorse interne* (ad esempio, la conoscenza dei propri stili di apprendimento e del proprio profilo personale di studente con i propri punti di forza e di criticità);
- abbiamo poi dei *saperi procedurali e condizionali*, dei *saper fare*, delle *abilità* e delle *strategie*: queste possono essere *cognitive* (ad esempio, saper costruire e verificare ipotesi sulla base di indizi, saper vagliare criticamente le informazioni, sapere se, quando e in che modo comunicare dei dati a seconda dei destinatari e dei contesti) o *metacognitive* (ad esempio, saper pianificare un compito prima di eseguirlo, saperne monitorare il progresso durante l’esecuzione, saper valutare i risultati ottenuti, i problemi incontrati e le strategie utilizzate);
- abbiamo infine, dei *saper essere*, (o “saperi esistenziali”, come li definisce il Quadro Comune di Riferimento per le Lingue), delle *convinzioni*, degli *atteggiamenti* e delle *motivazioni*, cioè le modalità cognitive e socioaffettive con cui si affrontano i compiti: ad esempio, riconoscere e gestire le proprie emozioni, tollerare l’ambiguità insite nell’apprendere, ma anche relazionarsi in modo costruttivo con gli altri.

E’ prassi ormai consolidata considerare come la competenza consista proprio nel mobilitare e orchestrare tutte queste risorse in funzione di svolgere un compito in una situazione data. Ma la particolarità dell’imparare a imparare, o meglio, il tratto distintivo che lo rende così problematico, è proprio il suo carattere trasversale: siamo cioè di fronte a quelli che vengono spesso definiti come “soft skills”, cioè abilità morbide, liquide, pervasive, indipendenti da una particolare disciplina. Queste “soft skills” sono, anche se implicitamente, in contrapposizione con delle supposte “hard skills”, cioè le abilità dure, compatte, dense che sarebbero invece appannaggio dei singoli ambiti disciplinari (competenze *curriculum-bound*, legate cioè ai saperi curricolari).

E’ curioso e intrigante che oggi i profili professionali facciano spessissimo riferimento a queste “soft skills” prima ancora che alle abilità più specifiche richieste dai particolari contesti di studio o di lavoro: si parla così di flessibilità, creatività, intraprendenza, capacità di comunicare e di lavorare in gruppo ...

L’imparare a imparare gode dunque di uno *status* particolare: essendo trasversale alle discipline, non viene di solito considerata una competenza che sia “di competenza” (scusate il bisticcio di parole) di una particolare disciplina: cioè, viene più spesso richiesta che insegnata, data per scontata piuttosto che sviluppata in modo graduale, esplicito, sistematico. La convinzione sottostante è che una “soft skill” come questa si sviluppi in maniera autonoma, per non dire automatica, e quasi in modo inconsapevole, per il puro fatto di frequentare un corso di studi per un certo numero di anni e per il

fatto di venire esposti a dei contesti in cui queste abilità entrano comunque in gioco. Ricordo che la questione è vecchia di decenni: a qualunque stadio dei sistemi formativi, dalla scuola elementare all'università, la famosa (o famigerata) questione del "metodo di studio" ha sempre tormentato, e continua a tormentare, studenti, insegnanti, genitori: tutti lo pretendono, ma nessuno si prende la briga di insegnarlo; è spesso considerato un prerequisito piuttosto che un obiettivo; e spesso la responsabilità viene fatta ricadere "a cascata all'indietro": cioè in prima media ci si aspetta un saper apprendere come frutto della scolarità elementare, in prima superiore come frutto della scolarità media, e così via.

Ora, il punto non è tanto di identificare *chi* debba "insegnare a imparare", o *quando* o *dove* ciò debba succedere, quanto piuttosto di ricordare che qualsiasi competenza non può essere acquisita, dimostrata o valutata fuori da qualsiasi contesto, nel vuoto di contenuti disciplinari. Ad esempio, rispetto alle strategie metacognitive, che sono una caratteristica fondante del saper apprendere,

"La ricerca suggerisce che le abilità metacognitive non possono essere insegnate al di fuori di un contesto. In altre parole, non si può semplicemente seguire un "corso" sulla metacognizione. Occorre impararla ed applicarla nel contesto del contenuto disciplinare." (Wirth-Perkins s.d.)

Ne consegue che tutti gli insegnamenti concorrono, sia pure implicitamente, a costruire la metacognizione e che gli studenti, se e quando la acquisiscono, lo fanno spesso in modo altrettanto implicito e asistemico ma comunque nel vivo delle loro esperienze di apprendimento, attraverso i loro successi e insuccessi, e spesso per tentativi ed errori. A ciò aggiungiamo il fatto che i contesti di apprendimento sono oggi non più solo formali e istituzionali, ma anche, e forse ancor più, informali e incidentali, e proprio queste "soft skills" sono coinvolte nei nuovi apprendimenti, che sono al contempo multimediali e sociali.

Le domanda che a me sembra fondamentale a questo punto è: come far emergere il contributo che ogni disciplina fornisce allo sviluppo dell'imparare a imparare? Come fare in modo che lo studente sappia filtrare da ogni specifica esperienza disciplinare dei saperi, saper fare e saper essere che abbiano una valenza più generale, che possano essere trasferiti ad altri contesti?

Per rispondere a questa domanda torniamo brevemente al modello di competenza che abbiamo appena esaminato e constatiamo che in ogni disciplina si promuovono

- oltre che dei saperi disciplinari anche delle conoscenze sui processi di apprendimento della disciplina, che riflettono i suoi fondamenti epistemologici, i suoi metodi di indagine e di elaborazione dei suoi contenuti. Ad esempio, studiando la storia si deve sapere la differenza tra fonti primarie e fonti secondarie;
- dei saper fare disciplinari: si tratta dei processi cognitivi e socioaffettivi, e delle relative strategie di apprendimento, che permettono, ad esempio, negli insegnamenti scientifici, di formulare e verificare delle ipotesi sulla base di dati via via emergenti;
- dei saper essere, che sono di per sé trasversali: per fare un esempio, la comprensione di un testo implica la convinzione che ci sia un'interazione continua tra conoscenze precedenti e nuove informazioni in arrivo; implica anche un atteggiamento attivo da parte del lettore, una disponibilità a cambiare ipotesi, una tolleranza dell'ansia del "non capire", o di "non capire tutto subito"..

Secondo questa ottica, imparare una disciplina significa, in qualche modo, entrare nella comunità culturale di quella disciplina e dividerne valori e norme: così imparare la storia significa imparare a pensare ed agire come uno storico, imparare una scienza naturale o sociale significa sviluppare una mentalità di indagine scientifica, imparare una lingua significa diventare, sia pure come "apprendista", un linguista ...

Dunque l'apprendimento di ogni disciplina ha in sé i semi dell'imparare a imparare. Possiamo allora riformulare la nostra domanda: come far emergere ed esplicitare il "valore aggiunto" che ogni

disciplina può contribuire in senso trasversale, o, come abbiamo detto, come distillare dall'esperienza delle "hard skills" disciplinari le "soft skills" trasversali?

La questione centrale è senza dubbio quella del *transfer*, del trasferimento, cioè della capacità di applicare e riutilizzare le dimensioni della competenza in nuovi contesti, sia della disciplina specifica, sia di altre discipline. Ora, attivare il transfer implica alcune condizioni essenziali, che possiamo così riassumere:

- una strutturazione profonda dei saperi ("deep learning"), ossia un'elaborazione concettuale attiva e personale: ho bisogno come studente di ricrearmi nella mia mente una rete dei concetti studiati;
- un'applicazione dei saperi in contesti di realtà diversi da quelli originari: ho bisogno di generalizzare i principi d'uso dei saperi, li devo saper astrarre loro dagli esempi concreti e dalla situazione iniziale;
- e l'abilità di percepire somiglianze e differenze tra contesti e situazioni: cioè ho bisogno di saper valutare quando due situazioni condividono delle strutture fondamentali e quindi possono attivare, per analogia, l'uso di concetti, principi e relazioni che ho già imparato.

Non c'è dubbio che questo sia il cuore dello sviluppo di qualsiasi competenza. Ora, come è stato osservato,

"Si vorrebbe che il trasferimento avvenisse sempre. L'esperienza didattica, corroborata dagli esperimenti psicologici, rivela invece che tale trasferimento non avviene in tutti i casi" (*Rey 2003*)

Il trasferimento, in altre parole, non è necessariamente automatico, ma deve essere sollecitato esplicitamente. Occorre che chi impara diventi consapevole di questa complessa operazione ponendosi domande come:

- come collego questa cosa nuova a quello che già so?
- in che senso questo problema è simile ad altri che ho già risolto?
- c'è qualcosa che mi ricorda quello che ho già appreso?

Per questo, dal punto di vista metodologico e didattico, è importante un approccio metacognitivo. In un approccio metacognitivo si fanno delle esperienze ma contestualmente si riflette sul significato delle esperienze. Così si crea consapevolezza, e con questa consapevolezza si concettualizzano schemi e modelli per poi applicarli in nuove esperienze. Questo succede quando, ad esempio, scopro che formulare ipotesi sulla base di indizi e verificare queste ipotesi man mano che procedo nel lavoro è una strategia "alla Sherlock Holmes" che non mi serve solo nelle scienze sperimentali, ma mi può venire in aiuto anche per dedurre dei significati in una lingua straniera. Questo succede, ancora, per fare un altro esempio, quando trovo che un diagramma di flusso lo posso usare non soltanto per programmare un software, ma anche per visualizzare un procedimento in fisica, o anche per seguire lo sviluppo narrativo di un testo.

In questo modo l'apprendimento diventa più intenzionale e favorisce la capacità di autoregolazione, che è il filo rosso transdisciplinare, o, con una metafora, il collante dell'imparare a imparare attraverso il curriculum. Ed è questo approccio che permette alla persona di sviluppare le due qualità che, secondo il Quadro Europeo delle Qualifiche, definiscono la competenza, ossia l'autonomia e la responsabilità.

Tenendo ben presenti le considerazioni fin qui fatte, diamo ora un breve sguardo al *chi*, all'imparare a imparare da parte di uno studente straniero. E' chiaro che studiare all'estero attiva immediatamente una prospettiva interculturale, che si attualizza in almeno tre dimensioni:

- innanzitutto, la dimensione della lingua e dell'identità personale. L'uso di una L2 per studiare non è solo uno strumento di appropriazione di conoscenze, ma, come ben sappiamo, ha un impatto profondo sul proprio senso di identità, dunque su dimensioni socioaffettive che mettono alla prova

proprio quel saper essere, quelle convinzioni, atteggiamenti, motivazioni, che abbiamo visto essere una componente cruciale anche dell'imparare a imparare;

- correlato a questo, c'è l'incontro con la specifica cultura dell'ambiente di apprendimento, in questo caso le istituzioni della formazione. Ogni ambiente si definisce e si identifica con una sua cultura, fatta di presupposizioni, norme, valori, implicazioni ... rispetto alle quali lo studente straniero deve mediare le sue originarie abitudini, tradizioni, aspettative. Faccio un paio di esempi.
 - Sappiamo che in classe esistono diverse strutture (o "format") di comunicazione per l'insegnamento/apprendimento. Dal punto di vista pedagogico esistono differenti tradizioni culturali. Vi può essere la tendenza a privilegiare la lezione frontale ... A questo format monologico di trasmissione delle conoscenze si oppongono i format che favoriscono la (ri)costruzione delle conoscenze da parte degli studenti, per esempio tramite il lavoro di gruppo ... una componente importante dell'imparare a imparare è perciò la misura in cui lo studente straniero sa rapportarsi a format diversi da quelli a cui è magari abituato.
 - Un altro esempio: i generi del discorso non sono forme universali, ma, più spesso, sono proprie di determinate comunità e anche di determinate lingue e culture. Certi generi non hanno equivalenti da una lingua ad un'altra (ad esempio, il genere di tradizione africana *palaver* (in francese *palabrer*) non ha un reale equivalente in inglese, nel francese parlato in Francia o in italiano, dato che può significare, a seconda dei contesti, colloquio, discussione, chiacchiera, chiasso, tiritera, discorso ozioso; e ancora, adulare, blandire, fare un discorso, litigare,...
- infine, in questa prospettiva interculturale non possiamo dimenticare l'approccio delle singole discipline, che è, anche questo, culturalmente condizionato. Per fare un esempio, studiare la prima guerra mondiale con un professore italiano e con testi italiani non è esattamente la stessa cosa che studiarla con un professore tedesco e con testi austriaci ...

La conclusione che possiamo trarre è che, anche in questo caso, è l'approccio metacognitivo, e quindi la consapevolezza, la condivisione, la verbalizzazione, che può aiutare lo studente straniero ad inglobare nel suo saper apprendere delle forme di sensibilità interculturale.

Per finire, molto brevemente, un cenno ai contesti di apprendimento e ai compiti di apprendimento (cioè le attività, i materiali, le esperienze) che lo studente è chiamato ad affrontare sulla base delle scelte metodologiche e didattiche fatte dagli insegnanti. Uno dei problemi centrali dell'imparare a imparare, lo abbiamo appena detto, consiste nell'imparare a gestire i discorsi disciplinari, che abbiamo visto essere culturalmente condizionati: lo studente deve cioè appropriarsi dei tipi di testi, dei tipi di generi, dei tipi di discorsi orali e scritti, dei tipi di funzioni comunicative e strutture retoriche tipiche di ogni disciplina – e tutto ciò, non dimentichiamolo, attraverso una L2 e quindi in un contesto di apprendimento che è necessariamente plurilingue.

Ora, nell'ottica dell'imparare a imparare il concetto di plurilinguismo assume accezioni diverse e molto ampie: non si tratta soltanto di gestire una pluralità di lingue e culture, ma di sviluppare quelle che sono state chiamate in inglese *pluriliteracies*, termine tradotto in italiano con "alfabetizzazioni": con questo termine non intendiamo, ovviamente, riferirci soltanto all'alfabetizzazione primaria (i vecchi "leggere, scrivere e far di conto"), ma ad un complesso di abilità tra loro strettamente connesse, e che comprendono

- l'interazione tra lingue e tra culture
- la gestione delle varietà linguistiche entro una stessa lingua
- e le "nuove alfabetizzazioni" che sono nel contempo
 - semiotiche nel senso più ampio: sistemi e codici di segni plurali
 - multimediali: verbali e non verbali, lineari e non-lineari, e comunque mediate dalle tecnologie
 - sociali, in quanto strumenti di comunicazione e di costruzione di significati in comunità locali e globali, reali o virtuali, che interagiscono in reti.

La sfida che attende ogni studente, ma che ancora di più condiziona lo studente straniero, è quella di imparare a operare mediazioni in questi contesti di nuove alfabetizzazioni. Di fronte a una sfida così complessa, l'imparare a imparare deve diventare, ancor più che in passato, una scelta metodologica di fondo dei nostri curricula. In questa direzione il Consiglio d'Europa sta promuovendo un progetto molto articolato, dal titolo "A pluriliteracies approach to teaching for learning", il cui scopo va proprio nella direzione che abbiamo cercato di tracciare oggi. Traduco (con un po' di difficoltà) la definizione di questo progetto, con cui concludo, perché mi sembra sintetizzi bene quanto ho cercato di argomentare oggi:

"Un approccio basato sulle alfabetizzazioni si basa su approcci CLIL per aiutare i discenti a diventare migliori costruttori di significato, [persone] che sono in grado di attingere ai [loro] saperi per comunicare con successo attraverso le lingue, le discipline e le culture. In questo modo [questo approccio] promuove un apprendimento profondo ed aiuta a sviluppare cittadini responsabili e globali"

Indicazioni bibliografiche

Angelini, C. 2009. *Apprendere ad apprendere e capacità di comprensione della lettura. Il caso degli studenti adulti della facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre*. Tesi di dottorato Università degli Studi Roma Tre.

http://dspace-roma3.caspur.it/bitstream/2307/676/1/tesi_Angelini.pdf

Crick, R.D., Stringher, C. (eds.). 2014. *Learning to Learn: International Perspectives from Theory and Practice*. London-New York. Routledge.

Grundtvig project "L2L – Learning to Learn". 2009. *Our growing understanding of the key competence Learning to Learn*. European Lifelong Learning Programme.

http://www.viaexperientia.net/uploads/L2L_Common_Ground_Exploration_110409.pdf

Hautamäki, J. et al. 2002. *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*. Helsinki. Centre for Educational Assessment, Helsinki University.

http://www.oph.fi/download/47716_learning.pdf

Hoskins, B., Crick, R.D. 2010. *Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin?* "European Journal of Education", 45, 1: 121-137

http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC45123/reqno_jrc45123_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competence%5B2%5D.pdf

Hoskins, B., Fredriksson, U. 2008. *Learning to Learn: What is it and can it be*

measured? Luxembourg. Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL)

<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC46532/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf>

Marcuccio, M. (ed.). 2009. *L'imparare a imparare: da priorità strategica a pratica didattica*. Atti del VI Congresso scientifico della SIRD.

https://www.academia.edu/2216068/Limparare_a_imparare_da_priorit%C3%A0_strategica_a_pratica_didattica

Mariani, L. 2010. *Saper apprendere. Atteggiamenti, Motivazioni, Stili e Strategie per Insegnare a Imparare*. Limena (Padova). libreriauniversitaria.it edizioni

Meyer, O., Halbach, A., Coyle, D. 2015. *Putting a pluriliteracies approach into practice*. Graz. European Centre for Modern Languages. <http://pluriliteracies.ecml.at/en-us/resources>

Moscarelli, R. s.d. *La competenza-chiave "imparare ad imparare" tra valutazione per l'apprendimento e orientamento: una sfida per la scuola del futuro*. <http://www.valutazioneitaliana.it/contents/pagine/68/allegati/1610269785RelazioneMoscarelli.pdf>

Wirth, K. R., Perkins, D. 2008. *Learning to Learn*. Macalester College/University of North Dakota. <http://www.macalester.edu/geology/wirth/CourseMaterials.html>

<http://www.learningpaths.org> luciano.mariani@iol.it