



Competenze nella formazione liceale: quali gli obiettivi?

Franz Eberle, Prof. Dr. presso l'Istituto di scienze pedagogiche dell'Università di Zurigo

Introduzione

Il dibattito sugli obiettivi di competenza che vengono stabiliti in base a standard di formazione ha raggiunto – grazie alla perizia di Klieme et al. (2007) – non soltanto la scuola dell’obbligo svizzera bensì anche il liceo. Nella discussione sugli standard di formazione, il concetto di competenza tra i più diffusi è quello di Weinert (2001, p. 27 ss.): «Le competenze sono capacità e attitudini cognitive di cui un individuo dispone o che è in grado di acquisire per risolvere determinati problemi. Esse includono le attitudini e le capacità motivazionali, volitive e sociali che consentono di sfruttare al meglio e in modo responsabile le soluzioni in diverse situazioni.»

Se, da un lato, con HarmoS, ovvero con il Plan d’études romand o il Lehrplan 21, nonché i nuovi piani di studio per la scuola dell’obbligo del Canton Ticino (n.d.r.), è stata presa una decisione politica in merito all’introduzione nella scuola dell’obbligo di standard di formazione orientati all’ambito cognitivo e di un insegnamento per competenze, e i lavori di attuazione in questo senso sono già in corso, dall’altro si è creata una crescente resistenza a una possibile introduzione di standard di formazione orientati alle competenze nei licei. A questo proposito vengono sollevate le seguenti argomentazioni (cfr. Eberle & Brüggelbrock, 2013, p. 116 ss.): (1) la temuta perdita dell’autonomia e della libertà didattica praticate nei licei svizzeri – che fanno affidamento sulla professionalità dei docenti – a seguito dell’adozione di obiettivi vincolanti; (2) le possibili misure anticipate concernenti l’introduzione di una maturità centralizzata volta a valutare il raggiungimento degli obiettivi, che, tra le altre cose, comporterebbe una perdita di considerazione per gli interessi individuali degli studenti e determinerebbe una trasmissione delle conoscenze concepita esclusivamente in funzione degli esami (“teach to the test”); (3) la temuta riduzione dei contenuti didattici alle sole conoscenze e capacità misurabili e pertanto la diminuzione del livello d’insegnamento; (4) il malinteso riguardo al concetto di competenza che identificherebbe una certa trascuratezza dell’acquisizione delle conoscenze disciplinari. Queste obiezioni vanno considerate anche sullo sfondo dell’estesa autonomia e della conseguente grande eterogeneità strutturale che il liceo svizzero vanta nel confronto internazionale. Nonostante i dubbi formulati, la funzione degli standard di formazione espressi in termini di richieste di competenze è di significativa importanza anche per il liceo, poiché dovrebbero poter stabilire di quali cono-

scenze e capacità gli studenti devono disporre come pure quali attitudini essi devono saper assumere affinché importanti obiettivi scolastici possano essere considerati raggiunti (Klieme et al., 2007, p. 19 ss.). Essi servono in particolare alla trascrizione degli obiettivi formativi fondamentali nei piani di studio e all’implementazione nelle pratiche di insegnamento. Da una parte, consentono l’armonizzazione tra i diversi livelli scolastici e, dall’altra, tra scuola e mondo esterno; servono inoltre a orientare gli studenti sugli obiettivi e sul loro raggiungimento e, allo stesso tempo, a orientare i docenti. A prescindere dalla legittimità delle critiche nei confronti di un esplicito orientamento agli standard e alle competenze, anche per il liceo si pongono dunque le questioni centrali a sapere quali siano gli obiettivi di competenza da perseguire, se questi obiettivi vengono raggiunti e quali adeguamenti sono necessari.

Attualmente il liceo ha un duplice obiettivo, ovvero permettere agli allievi di acquisire l’idoneità generale agli studi universitari e di raggiungere una maturità personale e sociale (“Gesellschaftsreife”), che deve consentire al giovane di affrontare precise responsabilità all’interno della società e di essere pronto e disponibile a trovare soluzioni adeguate a problemi complessi, mostrando spirito di apertura e capacità di giudizio indipendente (RRM 95, 1995).

Obiettivo dell’idoneità generale agli studi universitari

Partendo dal principio generale secondo cui presso gli istituti di formazione con procedura di ammissione selettiva la qualifica deve essere comprovata, il grado d’idoneità generale agli studi universitari dovrebbe essere conforme alle esigenze delle facoltà per le quali si autorizza l’accesso all’università. Dal momento che con l’idoneità generale agli studi universitari viene autorizzato l’accesso a tutte le facoltà, a rigor di logica la maturità liceale dovrebbe consentire di intraprendere ogni studio senza difficoltà. Il fatto che non tutti i maturandi raggiungano questo obiettivo è documentato dal progetto EVAMAR II (Eberle et al., 2008). In fondo una perfetta idoneità generale agli studi universitari per tutti è inverosimile e sarebbe possibile unicamente abbassando sensibilmente il tasso di maturità, cosa che non vuole (quasi) nessuno. Perciò, a prima vista, si rende necessario un cambiamento verso un sistema che preveda un esame specialistico. In tal caso, a seconda delle facoltà, le università verificherebbero le conoscenze dei candi-



©iStock.com/walrusmail

dati agli studi. Chi per esempio volesse intraprendere studi di chimica all'ETH dovrebbe obbligatoriamente raggiungere un determinato livello di competenze in questa disciplina.

A un'analisi più approfondita, questa soluzione comporterebbe però notevoli svantaggi. L'obiettivo di una solida maturità personale e sociale verrebbe pregiudicato poiché, come già spiegato in diverse occasioni, esso esige un ampio ventaglio di discipline. Esami di ammissione specifici alle università obbligherebbero infatti i licei a istituire indirizzi di studio altrettanto specifici scostandosi da una scelta di corsi più eterogenei. Sarebbe un grosso danno per i maturandi considerando che in futuro molti di loro ricopriranno ruoli di primo piano a livello di istituzioni, società e mondo economico e prenderanno decisioni che avranno ripercussioni sociali; in altre parole dovranno assumere e risolvere compiti impegnativi all'interno della società. Questi allievi necessitano di quella formazione a largo spettro che non ricevono più nelle università specializ-

zate di oggi. Per questo motivo s'impone uno sviluppo – peraltro già intrapreso con i progetti CDPE (cfr. <http://www.edk.ch/dyn/16684.php>) – nella direzione di garantire in misura maggiore rispetto a quanto fatto finora un raggiungimento accettabile dal punto di vista pratico dell'idoneità generale agli studi universitari per tutti i maturandi. In avvenire, per un'idoneità generale agli studi universitari dovranno essere acquisite almeno le competenze trasversali cognitive e non cognitive nonché le competenze disciplinari di base. Quest'ultimo aspetto si traduce in conoscenze e capacità, date per acquisite in entrata da molte facoltà universitarie, nella prima lingua, in inglese, in matematica e in competenze digitali.

Obiettivo di una maturità personale e sociale (“Gesellschaftsreife”) solida

Anche la concretizzazione e il raggiungimento dell'obiettivo di promuovere una solida maturità personale e sociale andrebbero passati al vaglio in modo più siste-

26 | **Bibliografia**

Eberle, F. & Brüggengbrock, Ch. (2013). *Bildung am Gymnasium*. EDK-Schriftenreihe "Studien + Berichte". Berna: Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE).

Eberle, F., Gehrler, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). *Valutazione della riforma della maturità 1995 (EVAMAR) Rapporto sulla fase II*. Berna: SER.

Klieme, E. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Expertise, pubbl. dal Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Internet: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (stato 21.2.2012).

RRM (1995). *Ordinanza del Consiglio federale/Regolamento della CDPE concernente il riconoscimento degli attestati di maturità liceale (RRM) del 16 gennaio/15 febbraio 1995*. Internet: http://educoc.ch/record/38115/files/VO_MAR_it.pdf (stato 1.1.2013).

Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

matico di quanto fatto finora. Infatti non è sufficientemente chiaro che cosa dovrebbe essere insegnato al liceo, e in quale materia rispetto a questo secondo obiettivo, e che non sia già previsto attualmente nell'insegnamento. Inoltre, manca ancora un elenco sistematico, e fondato su basi empiriche, di quei compiti particolarmente impegnativi da assumere nella società per i quali i maturandi vengono preparati. I seguenti tentativi di concretizzazione possono pertanto assumere soltanto un carattere illustrativo esplicativo (cfr. Eberle & Brüggengbrock 2013, p. 109 ss.).

I cosiddetti compiti impegnativi si presentano nel quadro sia di reti sociali informali sia di contesti sociali di ordine giuridico. I primi si trovano soprattutto nell'ambiente immediato in cui viviamo, i secondi si situano specialmente nel contatto con reti di diritto privato, reti politiche e socio-professionali. Per esempio quella dell'associazione è una forma di diritto privato, mentre di tipo politico può essere il processo decisionale nel caso di votazioni ed elezioni, del lancio di iniziative o della collaborazione in gruppi di milizia. Dal punto di vista professionale la soluzione di compiti più o meno impegnativi si riferisce a quelle posizioni nelle quali occorre prendere decisioni organizzative con libertà di scelta e di soluzione. In quest'ambito la formazione liceale si focalizza su quegli aspetti per le cui soluzioni non bastano capacità e conoscenze specifiche professionali acquisite durante gli studi. Un manager responsabile dovrebbe per esempio essere in grado di valutare anche gli aspetti e gli effetti non economici delle proprie decisioni. Una consigliera nazionale dovrebbe essere in grado di comprendere nei tratti fondamentali le questioni su cui, insieme ai suoi colleghi, emana disposizioni legali e dovrebbe saper valutare gli effetti reali delle proprie decisioni. Nella maggior parte dei casi un consigliere di Stato possiede una formazione professionale limitata rispetto alla vasta gamma di compiti specialistici che deve adempiere e, durante la legislatura, non ha il tempo sufficiente per elaborare le necessarie conoscenze e capacità. In questi casi sarebbe opportuno acquisire le basi essenziali già durante la formazione scolastica.

Compiti impegnativi si situano dunque nei più diversi ambiti specialistici e richiedono competenze professionali legate a numerose discipline. Inoltre sono necessarie competenze socio-comunicative, metodologiche e personali. Per la promozione di queste competenze – integrate nei processi di apprendimento di-

disciplinare – valgono riflessioni analoghe a quelle esposte in Eberle & Brüggengbrock (2013, p. 107 ss.) in merito alla promozione delle competenze di studio trasversali alle materie.

Rapporto fra gli obiettivi

La questione relativa alle competenze da acquisire per una solida maturità sociale ("Gesellschaftsreife") dovrebbe essere associata al controverso dibattito relativo al sapere specifico e disciplinare che le facoltà universitarie possono richiedere come prerequisito imprescindibile per accedere agli studi in quella facoltà o in facoltà affini. In altre parole sarebbe opportuno stabilire per esempio il livello minimo delle conoscenze di storia per poter intraprendere studi di storia oppure quello delle conoscenze di geografia per poter intraprendere studi di geografia. Bisogna infatti tener presente che per oltre 50 facoltà vi sono più di 50 pacchetti di possibili conoscenze e capacità preliminari specifiche, fatto che può comportare un forte sovraccarico dei programmi di studio. L'odierna "distribuzione" ha radici puramente storiche e sfavorisce pertanto le nuove discipline di studio. Per definire le conoscenze e le capacità richieste come prerequisiti per i singoli curricula universitari è perciò necessario elaborare un meccanismo di gestione più efficace. La seguente proposta è radicale, perlomeno a un primo sguardo: determinate conoscenze e capacità possono essere richieste unicamente quando non solo contribuiscono, ma sono indispensabili a raggiungere l'obiettivo di una solida maturità sociale ovvero a preparare gli allievi a svolgere nella società tutte quelle attività complesse che essa richiede. Sarebbe ad esempio discutibile il fatto di esigere maggiori conoscenze preliminari in chimica se ciò servisse essenzialmente solo a sgravare gli studi di chimica all'università, ma non fosse di alcuna utilità per l'apprendimento di fondamentali concetti scientifici. Questo significa inoltre che in avvenire le facoltà dovranno rinunciare a pretendere che il liceo dedichi più ore d'insegnamento per le rispettive specifiche esigenze. A complemento delle competenze di studio generali e specifiche disciplinari di base, le università potrebbero costruire il loro insegnamento a partire da quelle conoscenze e capacità che i licei hanno trasmesso con l'obiettivo di sviluppare una solida maturità sociale, secondo una struttura multidisciplinare.