

# Si parla di competenze, ma si pensa a nozioni

Ovvero, perché la riforma della maturità professionale sarà più formale che sostanziale

di Aldo Foglia\*

Sono bastate le resistenze di alcune cerchie legate al mondo delle scuole commerciali per inibire ogni tentativo di concretizzare la finalità principale della riforma della maturità professionale, vale a dire quella di tradurre l'obiettivo psico-pedagogico della competenza<sup>1</sup> in un piano quadro disciplinare davvero coerente e praticabile. Il risultato globale dello sforzo, anche economico, finora messo in atto per pervenire all'elaborazione del piano quadro della maturità lascia infatti intravedere che una riforma scolastica mirante ad introdurre delle competenze si sta rivelando un'operazione puramente cosmetica<sup>2</sup> di programmi scolastici ancora e soltanto fatti di nozioni disciplinari ritenute irrinunciabili. Semplicemente, alle vecchie classiche nozioni si antepone un verbo che alluda ad un loro utilizzo. Il risultato? Tutto è cambiato formalmente, perché nulla cambi sostanzialmente!

Ma è questo che si voleva e si vuole con il concetto di competenza<sup>3</sup>? A parere di chi scrive evidentemente no. E tuttavia, il salto dalla competenza, intesa come la capacità di mobilitare risorse in una situazione concreta<sup>4</sup>, alla competenza disciplinare, vale a dire la capacità di utilizzare un sapere ben individuato di disciplina, non è stato fatto. È mancata, infatti, una qualsiasi riflessione sul significato e sulle implicazioni che il paradigma competenzaale implica per riguardo ai saperi disciplinari che in tal modo devono diventare delle competenze di chi le ha apprese. Una riflessione, però, che non può venire dagli psico-pedagogisti, che non sono attrezzati per farlo, ma soltanto da chi conosca il sapere disciplinare e la sua struttura<sup>5</sup>.

Ora, il sapere fatto diventare dello studente al punto da essere una sua competenza è il campo di indagine della didattica disciplinare<sup>6</sup>, sguardo scientifico recente, che cerca di rispondere al quesito seguente: cosa, di una certa disciplina scientifica, può essere insegnato perché sia appreso davvero? Insomma, la didattica disciplinare si preoccupa (proprio) di individuare le condizioni affinché gli alunni diventino competenti in una certa disciplina. Queste condizioni scaturiscono però da uno sguardo complesso, in parte ancora da costruire, in sintesi estrema rivol-

to a tener conto almeno di due "forze" che nel processo di apprendimento/insegnamento si contrappongono: la capacità di apprendimento dei discenti, da un lato, e la struttura del sapere disciplinare dall'altro. A queste forze, se ne affianca peraltro una terza, che ulteriormente le condiziona, vale a dire la struttura scolastica, specialmente con il fattore tempo a disposizione per l'apprendimento di una disciplina.

Non è il caso qui di indagare le riflessioni che la didattica disciplinare ha fatto e sta facendo per giustificare e fondare scientificamente tale sguardo<sup>7</sup>. Devono bastare i risultati sinora conseguiti, che sono i seguenti. Si ha apprendimento disciplinare, anzitutto quando un sapere sia ricostruito da chi impara al punto che sia in grado di utilizzarlo. Perché ciò possa aver luogo, però, chi impara deve già sapere, o perlomeno deve disporre di quei rudimenti di sapere grazie ai quali potrà collegarsi proficuamente con le ulteriori nozioni della disciplina. Impossibile quindi insegnare qualcosa che uno studente non sarebbe in grado di apprendere, perché gli manca l'alfabeto di base necessario per avere accesso alla disciplina scientifica o anche solo alla disciplina scolastica di riferimento. Ne discende che si dovrà tener conto di questa situazione, intervenendo sui saperi per enuclearvi precisamente quelli che possono diventare oggetto di una competenza disciplinare ricostruibile a scuola. Un'operazione, però, nient'affatto semplice, che non può consistere nell'apprendere semplicemente tutta la disciplina, pur ridotta ai minimi termini, e pretendere che in poche ore venga appresa, come si sottende a certe proposte, anche nell'ambito dell'attuale processo di revisione della maturità professionale. Il sapere disciplinare è, infatti, troppo complesso e profondo perché un'operazione del genere possa condurre ad un risultato effettivo, vale a dire l'acquisizione da parte di chi apprende di competenze in quella disciplina. Si tratterà quindi di trasformato la disciplina scientifica dapprima in un paradigma disciplinare, vale a dire la disciplina scientifica per il curriculum scolastico, ed individuarvi poi al suo interno nuclei di sapere fondamentali, ma elementari e perciò ap-

prendibili fino al punto da diventare competenze degli alunni nel tempo (poco) a disposizione<sup>8</sup>.

Il sapere<sup>9</sup>, infatti, è costituito da una moltitudine di concetti che hanno una duplice profondità e complessità. Sono, presi singolarmente, il prodotto di un'astrazione che è passata attraverso tappe che hanno condotto alla loro attuale definizione (piramide concettuale), ma sono altresì comprensibili solo se poste in relazione con altri concetti che li rendono in tal modo significativi (griglia concettuale). Perché vi sia apprendimento, dunque perché si "sappia usare sapere" e si sia quindi competenti, occorre aver ricostruito, anche se in maniera approssimativa, queste piramidi e queste griglie! Senza di che l'apprendimento sarebbe soltanto formale. I piani disciplinari come il piano quadro della maturità professionale hanno o dovrebbero quindi avere il compito di predisporre proprio quelle griglie di saperi apprendibili perché chi impara avrà potuto ricostruirne le piramidi concettuali che li sostengono. Siccome questi reticoli, per ogni disciplina, sono enormi, ma il tempo a disposizione e la capacità degli studenti sono limitatissimi, occorrerà fare una drastica selezione degli obiettivi di apprendimento. Occorrerà quindi precisamente definire quali possano essere le competenze disciplinari davvero acquisibili nel curriculum.

Per farlo, la didattica disciplinare, tradotta sul piano operativo, diventa la didattica delle competenze disciplinari<sup>10</sup>. Essa postula che la competenza a cui si mira sia da un lato chiaramente definita nel suo contenuto di sapere, che dovrà essere adeguato ai problemi a cui si è fatto cenno; d'altro lato, sarà necessario precisamente indicare quale sarà il suo utilizzo nella realtà. Insomma, la competenza disciplinare è tale soltanto se e perché descrive un'attività cognitiva effettivamente esercitabile da chi impara. La didattica delle competenze disciplinari si articola, di conseguenza, su alcuni momenti fondamentali, qui unicamente evocati. Dapprima, occorrerà individuare competenze apprendibili nel curriculum e dal pubblico degli alunni; occorrerà poi adeguare il sapere da far diventare competenza, tenendo conto della complessità e della profondità



di ogni sapere; occorrerà, ancora, *pre-disporre esperienze adeguate al sapere mirato*, giacché la competenza va praticata perché la si possa acquisire; sarà altresì necessario *tener conto della complessità di ogni competenza*, giacché anche il sapere identificato come apprendibile è profondo e complesso e non può essere trasformato in competenza in un colpo solo, ma solo attraverso tappe di avvicinamento adeguate individualmente; di conseguenza, occorrerà *pre-disporre percorsi per far costruire la competenza mirata*, approntando atti didattici adeguati alla costruzione della competenza mirata.

Insomma, come non si fa a imparare a sciare facendo scendere il Lauberhorn, così non si fa imparare qualcosa di diritto o economia – ma anche di matematica, chimica o qualsiasi altra disciplina – ponendolo di fronte a macigni cognitivi come “la curva della domanda e dell’offerta”, la “struttura aziendale” o “il diritto delle obbligazioni”! Per tornare quindi alla procedura di revisione della maturità professionale, basterà constatare che nessuna di queste preoccupazioni è stata purtroppo sfiorata da chi ha immaginato, accompagnato ed elaborato gli argomenti programmatici. Il risultato, contrariamente agli intendimenti annunciati, sarà che nei curricula di maturità professionale si parlerà di competenze, ma si penserà ancora soltanto a nozioni.

\* Esperto di diritto nella maturità professionale

## Note

1 Si tratta del nocciolo centrale della riforma in atto, così come sostenuto nel rapporto di P. Bonati, *Den Spielraum nutzen. Grundlagen zur Erarbeitung des Rahmenlehrplans für die eidgenössische Berufsmaturität (Gutachten RLP-BM 2012)*, Burgdorf 2010.

2 Si pensi, infatti, che già l’obiettivo dichiarato della precedente riforma della maturità professionale era l’introduzione di competenze nella scuola, cfr. G. Ghisla, W. Kolb, *Dossier per l’introduzione del programma quadro per la maturità professionale (PQ-MP). Indirizzo tecnico. Indirizzo artigianale*, UFFT, Berna, maggio 2001.

3 “La competenza è una disposizione che consente ai soggetti di risolvere con successo determinati tipi di problema e quindi di gestire situazioni concrete concernenti requisiti di una certa tipologia”, così è definita la competenza in E. Klieme et al. (a cura), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003, pag. 72.

4 Sulla nozione di competenza, sono ormai stati scritti fiumi di parole, senza purtroppo che le pratiche scolastiche ne abbiano risentito granché; si vedano alcune definizioni di competenza: per X. Roegiers, *Une pédagogie de l’intégration. Compétences et intégration des acquis dans l’enseignement*, Bruxelles 2000, pag. 65, la competenza è “un insieme integrato di capacità che permette di venir a capo di una situazione e di risponderci in modo più o meno pertinente”; per J. M. De Ketele, *L’évaluation des acquis scolaires: quoi? Pourquoi? Pour quoi?* Tunisi 1996, la competenza è “un insieme ordinato di capacità (attività) che si esercitano su dei contenuti, in una categoria data di situazioni, per risolvere i problemi da questi posti”; per G. Le Boterf, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Parigi 1995, la competenza è “un saper agire, cioè il saper integrare, mobilitare, trasferire, un insieme di risorse (conoscenze, saperi, attitudini, ragionamenti, ecc.) in un contesto dato, per far fronte ai differenti problemi riscontrati o per realizzare un compito”. Per Ph. Perrenoud, intervistato da P. Gentile / R. Bencini, *Construire des compétences. Entretien avec Philippe Perrenoud, Université de Genève*, in [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud), “una competenza è la facoltà di mobilitare un insieme di risorse cognitive (saperi, capacità, informazioni, ecc.) per far fronte con pertinenza ed efficacia ad una famiglia di situazioni”. In comune, queste definizioni hanno la pretesa di voler considerare la competenza come la possibilità, per l’individuo, di mobilitare in maniera creativa e funzionale risorse disponibili, come conoscenze, capacità e attitudini, per padro-

neggiare situazioni problematiche, G. Ghisla/W. Kolb op. cit., pag. 10-11.

5 Si è tentato, a diverse riprese, di suscitare il dibattito attorno al tema, con riferimento alle competenze in diritto, ma con l’intento di ampliare la discussione anche alle altre didattiche disciplinari, cfr. A. Foglia, *Quale didattica per quale diritto? Una proposta fra teoria generale e didattica del diritto*, Bellinzona 2003; *Insegnare a scuola la codificazione del diritto. Siete diventati matti?*, in AA.VV. *Un inquieto ricercare. Studi offerti a Pio Caroni*, Bellinzona 2004; *I codici di diritto privato in un mondo che cambia*, Torino 2007; *L’equivoco delle competenze*, in «Scuola ticinese», no. 271, novembre-dicembre 2005; *Quale maturità professionale per una società liberale?*, in «Opinione Liberale», 27 febbraio 2009. Si sta attualmente lavorando ad una ricerca, finanziata dal Canton Ticino, dal titolo (provvisorio) *Le sfide della didattica disciplinare. Ovvero per scientificizzare la didattica disciplinare*, manoscritto.

6 I cui albori risalgono alle riflessioni di Y. Chevalard, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble 1985; A. Chervel, *L’histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche*, in «Histoire de l’éducation», no. 38, 1988; M. Develay, *Le sens d’une réflexion épistémologique*, pag. 17-32, in M. Develay, (a cura di), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Parigi 1995. Si vedano anche: A. Terrisse (a cura), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles 2001; B. D’Amore, F. Frabboni, *Didattica generale e didattica disciplinare*, Milano 2005; G. Bacelli, *Didattica del diritto*, Milano, 2002.

7 Si rinvia a A. Foglia, *Quale didattica per quale diritto?* op. cit.

8 Per un’ esemplificazione, si veda A. Foglia, *Le prospettive della didattica disciplinare, preliminari alla progettazione di ogni curriculum scolastico (di diritto, ad esempio)*, in «Scuola ticinese», no. 301, novembre-dicembre 2010.

9 Si sta appena affacciando, anche alla luce delle più recenti riflessioni delle scienze cognitive, la complessità estrema del problema del sapere; cfr. T.W. Deacon, *La specie simbolica. Coevoluzione di linguaggio e cervello*, Roma 2001 e rif.

10 Si è tentato di tracciarne i contorni in A. Foglia, *Rapporto sulla didattica dell’economia e del diritto nelle scuole professionali del cantone* (con E. Pedrazzoli), in M. Badan e G. Ghisla (a cura), *Maturità professionale e didattica. Discussione e orientamento delle diverse discipline*, Lugano 2009.