

## INCOMPETENZA IN MATERIA DI COMPETENZE?

di BRUNO BORDIGNON

Senior Fellow Centro Studi e Documentazione Tocqueville-Acton

Abbiamo letto lo Schema di Regolamento sull'obbligo di istruzione che dovrebbe venire a giorni pubblicato dal Ministro della pubblica istruzione. Ne commentiamo due commi dell'articolo 2:

- «Ai fini di cui all'articolo 1, comma 1, i saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità con l'indicazione degli assi culturali di riferimento, sono descritti nell'allegato documento tecnico, che fa parte integrante del presente regolamento» (comma 1).
- «I saperi e le competenze di cui al comma 1 assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio. Per il loro recepimento nei curricula dei primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore di ordine classico, scientifico, magistrale, tecnico, professionale e artistico previsti dai vigenti ordinamenti, le istituzioni scolastiche possono avvalersi degli strumenti di cui al decreto legislativo n. 275/99, con particolare riferimento all'articolo 4, comma 2, nonché dell'utilizzazione della quota di flessibilità oraria del 20% ai sensi del decreto ministeriale 13 giugno 2006, n. 47» (comma 2).

Questo – e qualcosa di più – è presente nel Profilo al termine del Secondo Ciclo dei percorsi di istruzione e di istruzione e formazione professionale della Riforma Moratti.

*Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione*, allegato al DLvo n. 226/2005, era così articolato:

- *Premessa* che mette in risalto la crescita e la valorizzazione della persona umana «mediante l'interiorizzazione e l'elaborazione critica delle conoscenze disciplinari e interdisciplinari (*sapere*), l'acquisizione delle abilità tecniche e professionali (*fare* consapevole) e la valorizzazione dei comportamenti personali e sociali (*agire*) stabiliti nel *Profilo*».
- Finalità del secondo ciclo
- Secondo ciclo ed educazione permanente

Successivamente venivano presentate *le articolazioni del Profilo*:

- Identità (conoscenza di sé, relazione con gli altri, orientamento)

- Strumenti culturali
- Convivenza civile.

Analogamente era disposto il *Profilo* al termine del primo ciclo (allegato al DLvo n. 59/2004).

Quanto richiamato ci sembra qualcosa di maggiormente centrato sullo sviluppo dei giovani rispetto ai «saperi e le competenze di base, articolati in conoscenze e abilità con l'indicazione degli assi culturali di riferimento» (articolo 2, comma 1) a conclusione dell'obbligo di istruzione (al termine del biennio superiore) dello schema di decreto che stiamo commentando:

- asse dei linguaggi
- asse matematico
- asse scientifico-tecnologico
- asse storico-sociale» (allegato 1).

A questi si devono aggiungere le «Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria» (allegato 2).

Una domanda: se esiste il diritto-dovere per almeno 12 anni (DLvo n. 76/2005 in attuazione dell'articolo 2, comma 1, lettera c, della legge n. 53/2003), perché ritornare all'obbligo di istruzione, pur ammettendovi i percorsi triennali di istruzione e formazione professionale: «Al fine di consentire l'acquisizione dei saperi e delle competenze per il pieno sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni, per l'esercizio dei diritti di cittadinanza, per favorire il successo formativo e prevenire e contrastare la dispersione scolastica, l'istruzione obbligatoria è impartita per almeno 10 anni e si realizza secondo le disposizioni indicate all'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296 e, in via transitoria, anche secondo quanto previsto dal comma 624 dell'articolo medesimo, con riferimento ai percorsi triennali di istruzione e formazione professionale» (articolo 1, comma 1)?

Pur non volendo entrare nel merito della competenza esclusiva regionale, ai sensi dell'articolo 117, comma 3 della Costituzione, se «i saperi e le competenze di cui al comma 1 assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi - "curricoli dei primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore di ordine classico, scientifico, magistrale, tecnico, professionale e artistico previsti dai vigenti ordinamenti" (articolo 2, comma 2) -, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricoli dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio» (articolo 2, comma 2), compresi, «in via transitoria» (articolo 1, comma 1) i «percorsi triennali di istruzione e formazione professionale», la

conclusione che ne segue è che anche i percorsi triennali di istruzione e formazione professionale realizzano «i saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità con l'indicazione degli assi culturali di riferimento» previsti per il primo biennio degli istituti di istruzione secondaria superiore! O come commenta il *Documento tecnico*: «I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), contenuti nell'allegato 1). Essi costituiscono "il tessuto" per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa. I saperi sono articolati in *abilità/capacità e conoscenze, con riferimento al sistema di descrizione* previsto per l'adozione del Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF). La competenza digitale, contenuta nell'asse dei linguaggi, è comune a tutti gli assi, sia per favorire l'accesso ai saperi sia per rafforzare le potenzialità espressive individuali».

### **I problemi di fondo**

A nostro modo di vedere, oltre alle problematiche causate dalle ideologie, che stravolgono le conoscenze, le abilità e le competenze ed ogni visione razionale della conoscenza umana, in queste proposte ne emergono due soprattutto che penalizzano gli studenti e sulle quali non insisteremo mai abbastanza:

- una definizione di competenza elaborata, però, all'interno di una teoria generale della conoscenza umana, esplicitamente identificata;
- la gestione della dimensione logica della conoscenza umana.

### **1. Una definizione di competenza**

Il *Documento tecnico* del Ministero ci spiega: «Con la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, l'Unione europea ha invitato gli Stati membri a sviluppare, nell'ambito delle loro politiche educative, strategie per assicurare che l'istruzione e la formazione iniziali offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li preparino alla vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come pure per la vita lavorativa. [...]» (*Documento tecnico*).

Ora «le competenze chiave indicate dalla Raccomandazione sono le seguenti: comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale» (*Documento tecnico*).

Inoltre in nota prosegue: «Si fa riferimento alla proposta di Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006. Il Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli contiene le seguenti definizioni:

- “Conoscenze”: *indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.*
- “Abilità”, *indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti).*
- “Competenze” *indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia.*

Presentiamo ora le nostre definizioni:

- «per **conoscenze** intendiamo i saperi stabili e capitalizzabili, cioè non solamente posseduti dall’alunno con continuità, ma anche impiegabili e sfruttabili secondo le situazioni concrete nelle quali egli verrà a trovarsi.
- per **abilità**: se riserviamo il termine di competenza all’articolazione: bisogni, problemi, teorie, critiche e prestazioni e, quindi, all’intero processo che si conclude, appunto, con l’effettiva erogazione di una prestazione, usiamo invece il termine *abilità* per indicare le idoneità, sempre in termini operativi ma settoriali rispetto alla competenza, che la compongono, la sostengono, la mantengono in vita e la sviluppano. Il termine *abilità* pone l’accento, più che sulla previsione della riuscita e della capacità, sulla astuzia, chiaroveggenza, accortezza, destrezza, eccellenza, ingegnosità, tatto, virtuosismo, fluidità e “naturalità”, prontezza e celerità dell’esecuzione. Al limite della settorialità di una *abilità* fa però da contrappeso la dimensione metacognitiva: l’*abilità* non è una mera esecuzione, che si acquisisce attraverso un addestramento, ma è una parte di prestazione alla quale inerisce il perché e il controllo dell’intero processo. In altre

parole, chi è abile, non è solamente in grado di eseguire celermente, ma ne conosce le motivazioni e i processi in tutti i loro aspetti e li tiene sotto controllo»<sup>1</sup>.

- «Dal nostro punto di vista la definizione di **competenza** trova il suo *habitat* all'interno di una teoria generale della conoscenza limitata, fallibile e sempre perfettibile e di una teoria unificata del metodo: il processo competente si identifica con il processo conoscitivo umano, accolto nella sua integrità; parte dalla realtà e ritorna alla realtà trasformandola secondo la comprensione, storicamente sempre perfettibile, che l'uomo possiede dei propri bisogni.

E', pertanto, da una visione del processo conoscitivo umano, del processo per mezzo del quale l'uomo conosce, come riusciamo a comprenderlo oggi, visto nella sua interezza, che noi facciamo emergere la nostra descrizione di competenza.

La competenza è, concretamente, nell'ambito della comprensione prospettata del processo per mezzo del quale l'uomo conosce, la capacità di attivare un processo che:

- nel tessuto vitale di un'attesa, e dalla percezione psicologica di un bisogno in continua evoluzione
- parte dall'identificazione (logica) di un problema,
- ne elabora una teoria esplicativa,
- e la controlla e falsifica per vedere se porta alla soluzione del problema individuato,
- intervenendo e trasformando la realtà per dare una risposta (prestazione), sempre perfettibile, altrettanto concreta e pratica, al bisogno individuato.

In altre parole, la falsificazione ha la pretesa di sperimentare se effettivamente la teoria dà risposta al problema individuato e, pertanto, si può procedere alla soddisfazione delle attese e dei bisogni umani rilevati, intervenendo effettivamente per trasformare la realtà per conseguire il fine della crescita umana.

Come capacità di attivazione del processo, la competenza – il processo competente - è unica; possono venire distinte varie competenze in base alla diversità delle metodiche di

---

<sup>1</sup> Bruno Bordignon, *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2006, pp. 96-97.

falsificazione approntate (fisica, storia, sociologia, biologia, geologia, ermeneutica, traduzione, chimica, e così via) e alle prestazioni effettuate.

Da questo punto di vista siamo molto lontani dalla proposta di competenze di base e competenze trasversali, sociali dell'ISFOL<sup>2</sup> e di altri<sup>3</sup>. La differenza tra una prestazione medica e la realizzazione di un'auto non consiste nel processo competente, che è il medesimo, ma nelle metodiche di controllo e, conseguentemente, delle prestazioni. Una prestazione, poi, non può non essere «sociale». Il controllo del processo competente non può non essere insieme e di base e trasversale. Per poter pervenire ad una comprensione del processo competente è necessaria procedere da una teoria dell'azione umana, che, oltre a possedere sempre una dimensione economica, è competente quando comprende una prestazione quale risultato di un processo conoscitivo umano integrale<sup>4</sup>.

Ma il processo conoscitivo umano integrale è procedo per tentativi ed errori, ed è il medesimo procedimento del circolo ermeneutico, «detto in due linguaggi differenti»<sup>5</sup>: dalle attese e dai bisogni, colti in forma limitata, fallibile e sempre perfettibile, intuendo problemi, elaboriamo teorie esplicative, le falsifichiamo controllandole in forma limitata, fallibile e sempre perfettibile, e perveniamo ad interventi di trasformazione della realtà limitati, fallibili e sempre perfettibili per un miglioramento continuo.

E, come «chi si mette a interpretare un testo, attua sempre un progetto»<sup>6</sup>, così il processo conoscitivo umano integrale, cioè competente, consiste in un progetto che viene

---

<sup>2</sup> ISFOL *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base nel lavoro che cambia*, Milano, Franco Angeli, 1994. ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli, 1998. ISFOL, *Lo stage e il tirocinio nei percorsi scolastici e formativi*, Milano, Franco Angeli, 1999.

Per una presentazione del modello Isfol si può leggere utilmente Lucia Chiappetta Cajola, *Il tirocinio nelle didattiche universitarie*, Roma, Monolite Editrice, 2002, pp. 90-92.

<sup>3</sup> Per un'illustrazione della problematica si può vedere il capitolo I *Scenari e ambiti del concetto di competenza* della parte I di Aureliana Alberici - Paolo Serreri, *Competenza e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*, Roma, Monolite Editrice, 2002, pp. 13-45.

<sup>4</sup> Bruno Bordignon, *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2006, pp. 11-15.

<sup>5</sup> Dario Antiseri, *Teoria unificata del metodo*, Torino, Utet Libreria, 2001, nuova edizione, p. 129. Dario Antiseri si pone la domanda: «Qua giunti, una domanda sorge spontanea: c'è davvero qualche differenza fra la teoria ermeneutica di H.-G. Gadamer e la teoria epistemologica di K. R. Popper? Il circolo ermeneutico descrive (e prescrive) un procedimento diverso da quello descritto (e prescritto) dal metodo risolvendosi nei tre passaggi problemi-teorie-critiche? In breve: *esistono differenze tra l'ermeneutica e l'epistemologia?*» (pp. 129-130).

<sup>6</sup> H.-G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Fabbri, 1972, pp. 313-314: «Chi si mette a interpretare un testo, attua sempre un progetto. Sulla base del più immediato senso che il testo gli esibisce, egli abbozza preliminarmente un significato del tutto. E anche il senso più immediato il testo lo esibisce solo in quanto lo si legge con certe attese determinate. La comprensione di ciò che si dà da comprendere consiste tutta nella

effettivamente portato ad attuazione e valutato in vista di un miglioramento continuo: è un intervento sulla realtà limitato, fallibile, ma sempre perfezionabile. La realizzazione medesima dell'intervento competente, trasformativo della realtà, modifica a sua volta i bisogni e le attese e il circolo procede all'infinito.

Come si può vedere, la competenza è strategia, mentre l'abilità è tattica. Nella conoscenza è da sottolineare che «i saperi, come sono stati indicati sopra, e cioè "stabili e capitalizzabili, non solamente posseduti dall'alunno con continuità, ma anche impiegabili e sfruttabili secondo le situazioni concrete nelle quali egli verrà a trovarsi" sono relativi per noi al "mondo 3" di Popper: "Se il mondo delle 'cose' – o degli oggetti fisici – lo chiamiamo *primo mondo*, e il mondo delle esperienze soggettive (come i processi di pensiero) lo chiamiamo secondo mondo, il mondo degli asserti in sé possiamo chiamarlo terzo mondo. Attualmente preferisco chiamare questi tre mondi, rispettivamente, 'mondo 1', 'mondo 2' e 'mondo 3'; quest'ultimo Frege lo chiama talvolta 'terzo regno'». <sup>7</sup> In pratica è la dimensione logica della competenza e le conoscenze sono i problemi, le teorie e le critiche.

Vi sono, tra tanti, almeno cinque punti che nelle definizioni circolanti, comprese quelle riportate dal *Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli*, non sono considerati:

- il rapporto attese e/o bisogni e intuizione (creativa) del problema,
- il rapporto controllo e intervento (creativo) sulla realtà con lo sviluppo del discorso sull'imprenditorialità;

Non è compreso che:

- l'intervento sulla realtà è conoscenza;
- la competenza è azione umana, quindi eticamente qualificabile (la deontologia professionale è componente di una competenza);
- infine che la comunicazione è necessaria in una competenza (senza comunicare una persona non è competente)<sup>8</sup>.

Infatti, non avendo alcun riferimento ad una teoria generale della conoscenza umana, non viene superata la teoria generale della conoscenza umana di matrice illuministica (idealista

---

elaborazione di questo progetto preliminare, che ovviamente viene continuamente riveduto in base a ciò che risulta dall'ulteriore penetrazione del testo».

<sup>7</sup> *La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale*, Roma, Armando editore, 1986, p. 186. La citazione è da Bruno Bordignon, *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2006, p. 97.

<sup>8</sup> Per un approfondimento di queste problematiche si veda Bruno Bordignon, *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2006, soprattutto alle pp. 15-65.

o positivista) e ci si ferma sui contenuti. Infatti gli assi culturali sono distinti per contenuti (disciplinari)!

### 1.1 Teoria unificata del metodo

Il *Documento tecnico* prosegue: «Le competenze chiave proposte nell'allegato 2) sono il risultato che si può conseguire - all'interno di un unico processo di insegnamento/apprendimento<sup>9</sup> - attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali.

L'integrazione tra gli assi culturali rappresenta uno strumento per l'innovazione metodologica e didattica; offre la possibilità alle istituzioni scolastiche, anche attraverso la quota di flessibilità del 20%, di progettare percorsi di apprendimento coerenti con le aspirazioni dei giovani e del loro diritto ad un orientamento consapevole, per una partecipazione efficace e costruttiva alla vita sociale e professionale.

L'obbligo di istruzione si caratterizza, dunque, per la congruenza dei saperi e delle competenze acquisite, che assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio».

Emerge, tra gli altri, un problema che nei testi citati del *Documenti tecnico* operante, ma non identificato. Infatti in questi testi si afferma che «le competenze chiave proposte [...] sono il risultato che si può conseguire - all'interno di un unico processo di insegnamento/apprendimento [...]» ed ancora di «percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta» e di «un processo di apprendimento permanente».

Qui non si vuole far emergere - o si censura - il concetto di *Personalizzazione dei Piani di Studio*. A nostro modo di vedere «la personalizzazione dei processi di apprendimento, distinta ma complementare sia rispetto all'individualizzazione che alla collettivizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, comporta un personale progetto di apprendimento di uno studente per la realizzazione di un progetto personale di vita.

Nell'istruzione formale la personalizzazione dei processi di apprendimento non può fare a meno di un *Piano di Studi Personalizzato* concepito come il percorso di apprendimento che

---

<sup>9</sup> «I quattro assi culturali «costituiscono "il tessuto" per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa».

gli studenti compiono, con l'apporto di tutti i processi di insegnamento (relativi a discipline di studio, attività, laboratori, tirocini), al fine di realizzare il Profilo educativo, culturale e professionale.

Un Piano di Studi Personalizzato è concepibile all'interno di una nuova visione di competenza, di una Teoria Unificata del Metodo e di una conseguente visione di interdisciplinarietà.

Il problema, che resta aperto, è la formazione dei docenti»<sup>10</sup>.

Fin dal 1980 Dario Antiseri ha proposto una *Teoria Unificata del Metodo*: «La tesi proposta in questo libro è che il metodo della ricerca scientifica sia unico. La ricerca scientifica equivale alla soluzione dei problemi. E in ogni angolo della ricerca, dovunque ci sia da risolvere un problema, non si può fare altro che avanzare ipotesi quali tentativi di soluzione da mettere poi alla prova sulla base delle loro conseguenze "osservative". Una teoria è il suo contenuto; il contenuto di una teoria sono le sue conseguenze; ed è, appunto, sulle sue conseguenze che una teoria viene controllata. Tale controllo può condurre alla conferma o alla smentita della teoria. E lo scienziato serio – logicamente ed epistemologicamente consapevole e per di più attrezzato di conoscenze di storia della scienza – non è mai soddisfatto delle conferme, è attento alle smentite perché sa che prima trova una crepa, un errore, nella teoria, specialmente se questa è ben consolidata, prima mette se stesso e la comunità scientifica nella stringente necessità di inventare e mettere a prova una teoria migliore.

Problemi-teorie-critiche: in queste tre parole, scrive Popper, consiste il metodo di tutta la scienza. E' questo il metodo del fisico, del biologo, del chimico e del clinico, ma anche dell'economista, del sociologo e dello psicologo. E' il metodo dell'ermeneuta e del traduttore – sì, perché pure l'ermeneuta e il traduttore sono autentici ricercatori – la loro è una ricerca, spesso difficile, del senso dei testi. [...]

In conclusione: ciò che *sembrava* diverso è in realtà la stessa cosa. E non è vero che esistono due culture: quella scientifica e quella umanistica. Esiste una sola scienza, perché esiste un unico metodo scientifico, anche se una cultura non si riduce alla sua scienza. E chi pensa di poter fare scienza al di fuori di questo unico metodo, non ha che da mettersi al lavoro.

La cultura umanistica non si oppone a quella scientifica»<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Bruno Bordignon, *Personalizzazione dei processi di apprendimento*, articolo di prossima pubblicazione su *Orientamenti Pedagogici*.

<sup>11</sup> Dario Antiseri, *Teoria unificata del metodo*, Torino, UTET Libreria, 2001, *Prefazione alla nuova edizione*, p. VII; *Introduzione*, p. XII.

## 1.2 Una proposta di inter (pluri) disciplinarità

Una Teoria unificata del metodo sviluppa logicamente l'inter (pluri) disciplinarità. Infatti il processo competente è pluridisciplinare e complesso.

Riportiamo una proposta conseguente di Dario Antiseri sull'interdisciplinarità: «Possiamo definire una disciplina come *un insieme aperto (storicamente e teoricamente) di teorie e di tecniche messe in essere per risolvere problemi*. E' in questo senso che parliamo di ottica, di elettrologia, di biologia, di esegesi biblica, di archeologia, di storia della filosofia antica, di architettura, di chirurgia plastica, di psicologia dell'età evolutiva, di sociologia del lavoro, di critica testuale, di psicologia della percezione, ecc.

Quel che conta sono i *problemi*, e questi si risolvono, come diceva anche Pasquali, con tutti i messi teorici e tecnici che risultano disponibili in una data epoca. Questo è vero: ma è anche vero che esistono le *discipline*, intese appunto come grappoli di teorie e tecniche di prova indirizzate alla soluzione di problemi. E le discipline si configurano storicamente come tali (e come tali mutano, si rattrappiscono, si ampliano, vengono inglobate una in un'altra, si moltiplicano) e per ragioni teoriche e per ragioni amministrative, e per ragioni didattiche. E col crescere del sapere, i vincoli, più o meno rigidi, che si stabiliscono tra una disciplina e un'altra sono tra i più impensabili. Quale archeologo, per esempio, poteva mai immaginare duecento anni fa, che si sarebbero usati, e con immensa utilità, strumenti per lui inconcepibili, come i magnetometri a protoni, per la ricerca del sito da scavare?

Esistono le discipline (intese nel senso sopra specificato). Ma per la ricerca, quel che conta sono i *problemi*. E i problemi si cerca di risolverli con tutti i mezzi di cui si può disporre: ecco il senso profondo del concetto di *interdisciplinarità*. L'interdisciplinarità è un lavoro che si fa laddove c'è un problema da risolvere; quasi sempre, cioè nella generalità dei casi, c'è bisogno, come ripeto, di svariati mezzi teorici e tecnici per risolverlo.

E siccome un problema scoppia sempre all'interno di una teoria, e dato che una teoria vive all'interno di un insieme di teorie costituenti storicamente una disciplina, un problema, in genere, è tipico di una disciplina, anche se avrà "significato" per altre discipline ed anche se, per risolverlo, necessiteranno mezzi teorici e tecnici provenienti da altre discipline. Così il problema dell'origine della specie è un *problema tipicamente biologico*, anche se ha significato filosofico e religioso, e anche se per risolverlo occorrono *mezzi fisici, chimici e geologici*; il problema della costituzione della materia è un *problema tipicamente fisico*, anche se ha significato perlomeno filosofico e anche se per risolverlo occorreranno perlomeno *mezzi*

*matematici* molto potenti; pure il problema del codice genetico è un *problema tipico della biologia*, anche se ha *significato filosofico e religioso*, e anche se per risolverlo sono necessari *mezzi chimici e matematici*. La costruzione di un ponte è un *problema tipicamente ingegneristico*, ma per risolverlo sono necessari *mezzi certamente fisici, geologici, matematici ed economici* (oltre a valutazioni urbanistiche, politiche ed estetiche). Lo stabilimento di una diagnosi è un *problema tipicamente medico*; e questo problema ha certamente *significato umano*, e altrettanto certamente ha bisogno di *mezzi chimici, fisici* (raggi X, per esempio), *matematici e biochimici* per essere risolto.

Per concludere: sono i *problemi* ciò che si vuol risolvere allorché si fa ricerca; i problemi scoppiano all'interno di una teoria; una teoria vive all'interno di un grappolo di teorie costituenti un disciplina; tipici di una disciplina anche se hanno significato per altre discipline e si risolvono, con l'ausilio di mezzi teorici e tecnici necessari allo scopo, prendendo questi ultimi da *ovunque* siano disponibili, da qualsiasi disciplina.

Quindi: *l'interdisciplinarietà è il lavoro che ci compie, per risolvere i problemi tipici di una disciplina, con i mezzi necessari allo scopo e disponibili da ogni altra disciplina*. E' in questo preciso senso che *l'interdisciplinarietà presuppone la multi-disciplinarietà*. E' in questo senso che si può capire, come dice Popper, il carattere di autoinganno della specializzazione: *i problemi, quasi sempre, hanno bisogno per la loro soluzione dell'aiuto di teorie ampiamente differenti*<sup>12</sup>. Ma ciò, come si comprenderà, *non significa sapere tutto, non significa parlare di un oggetto da diversi punti di vista*<sup>13</sup>.

Vorremmo anzitutto precisare, su quanto presentato di Dario Antiseri, che i problemi sembrano logicamente anteriori alla distinzione disciplinare, analogamente alle teorie esplicative dei problemi; sono disciplinarmente articolate le metodiche di controllo o di falsificazione. Per questo motivo, una teoria unificata del metodo consegue logicamente da una teoria generale della conoscenza umana limitata, fallibile e sempre perfettibile; mentre il discorso pluridisciplinare può venir considerato come uno sviluppo logico di una teoria unificata del metodo.

Una teoria esplicativa è l'insieme delle sue conseguenze e queste sono infinite. Ne consegue che non è possibile effettuare, per la conoscenza umana competente, un controllo integrale di tutte le infinite conseguenze di una teoria esplicativa, per un'asimmetrica logica tra argomentazione confermante e argomentazione falsificante. Infatti per falsificare una teoria

<sup>12</sup> Cfr. Karl R. Popper, *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, Traduzione e Introduzione di Arcangelo Rossi, Roma, Armando Editore, 1994, ristampa della seconda edizione, p. 252, nota 30.

<sup>13</sup> Dario Antiseri, *A proposito di interdisciplinarietà*, in *Programmazione curricolare per profili formativi e dialogo tra fede e cultura nei processi di insegnamento e di apprendimento*, a cura di Rosetta Caputi e Bruno Bordignon, *Progetto Formazione del personale direttivo delle Scuole Salesiane*, Roma, 2000 (*pro manuscripto*), vol. 5, 5.4.

basta un solo fatto contrario (argomentazione falsificante, mentre non sono mai terminate le conferme (argomentazione confermante).

Per una teoria generale della conoscenza, una teoria unificata del metodo e la visione di interdisciplinarietà presentata è da accogliere positivamente la possibilità di inserire nel *Piano di Studi Personalizzato* e nel *Profilo* sia gli apprendimenti formali che informali e non formali, purché certificati. Mi sembra che in questo modo venga riconosciuto l'intero processo competente descritto, con riferimento al processo di apprendimento delle competenze (processo umano conoscitivo competente).

In conclusione, la mediazione didattica nei processi di apprendimento esige:

- lo sviluppo sia delle conoscenze disciplinari che dei prodotti-servizi-prestazioni quali tappe del processo competente;
- la costruzione di mediatori didattici che siano in grado di far sì che l'allievo apprenda in forma competente, cioè sviluppi il processo conoscitivo umano competente.

Non sembri strana la ripetizione dell'aggettivo «competente». Ciò è richiesto per sottolineare, tra l'altro:

- il controllo metacognitivo del processo sia di apprendimento che delle realizzazioni del processo competente; il che comprende il controllo di tutte le tappe del processo competente;
- il cosiddetto *transfer degli apprendimenti* con una lettura creativa delle situazioni o, in altri termini, la prontezza «imprenditoriale».<sup>14</sup>

Spesso i risultati attuali dell'umanità o le previsioni sono esposti in forma di conoscenze disciplinari o per prodotti e servizi realizzati o realizzabili, non per competenze. Nella formazione è necessario prevedere i risultati degli apprendimenti sotto forma di competenze, cioè è necessario descrivere il processo competente che porta, comprendendola, alla realizzazione di essi.

In altre parole gli obiettivi formativi devono essere descritti sotto forma di competenze.

In sintesi, la progettazione dell'offerta formativa, in risposta alla domanda, richiede una mediazione che è costituita dal passaggio dai prodotti e servizi e dalle conoscenze disciplinari attualmente raggiunte dall'umanità alle competenze che ne rappresentano la realizzazione attiva, pratica che sviluppi l'intero processo conoscitivo umano e non solamente la dimensione logica o la dimensione cosiddetta pratica o applicativa in forme

---

<sup>14</sup> Bruno Bordignon, *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2006, pp. 29-36.

separate. Ad esempio, lo sviluppo di laboratori e tirocini documenta un superamento della dicotomia evidenziata e una direzione giusta di marcia, senza, tuttavia, abbandonare le lezioni. Non dobbiamo cadere nel mero addestramento e neppure restare fermi alle forme di nozionismo!

### **1.3 Un approfondimento della prassi**

Sembrano dati acquisiti sia l'apprendimento dei contenuti che lo sviluppo delle abilità cognitive: non esiste un'abilità che si esprime nel nulla e neppure si verifica un mero contenuto senza che in qualche modo sia stato appreso e, quindi, sempre in qualche modo, gestito, seppure nella forma più elementare o di mera esposizione linguistica.

Il problema didattico sorge nel momento, nel quale vengono esasperate o estremizzate le posizioni nei processi di insegnamento e di apprendimento:

- o mera ripetizione di contenuti
- o riduzione all'addestramento.

Uscendo da questa contrapposizione e recuperando una visione corretta del processo conoscitivo umano competente si riesce a comprendere il bisogno sia di contenuti che di abilità, sempre, però momenti parziali, e insostituibili, di un processo conoscitivo complesso: il processo competente.

Sembra che nelle scuole secondarie superiori si sia proceduto verso un apprendimento quasi esclusivamente centrato sui contenuti, tralasciando, a volte, le abilità di gestione delle conoscenze apprese in contesti diversi, compresi, quindi, i processi metacognitivi e i cosiddetti *transfer*. A differenza di quanto è avvenuto nel primo ciclo, nel quale ci si spinge verso una direzione che sembra proprio opposta, benché in entrambi i cicli si constati da molti un apprendimento ridotto e quasi sconnesso, sia di contenuti disciplinari che di abilità nella gestione della conoscenze. Quando gli studenti entrano in università vengono colti vari di questi limiti; analogamente constatiamo che i nostri allievi non sono, spesso, preparati per l'ingresso nel mondo del lavoro.

## **2. La gestione della dimensione logica della conoscenza umana**

Se la conoscenza umana è il processo, che abbiamo descritto logicamente nelle sue fasi principali, sappiamo anche che effettivamente il processo conoscitivo di una persona concreta non segue in forma successiva le tappe logicamente descritte di questo processo. Questo dipende sia dalle attitudini e capacità delle singole persone che dalla circostanze

storiche, sociali generali e specifiche di ognuno e delle situazioni concrete nelle quali una persona è immersa.

La dimensione logica consiste, formalmente, nell'identificazione di un problema, nella elaborazione di una teoria esplicativa e nelle critiche ad essa.

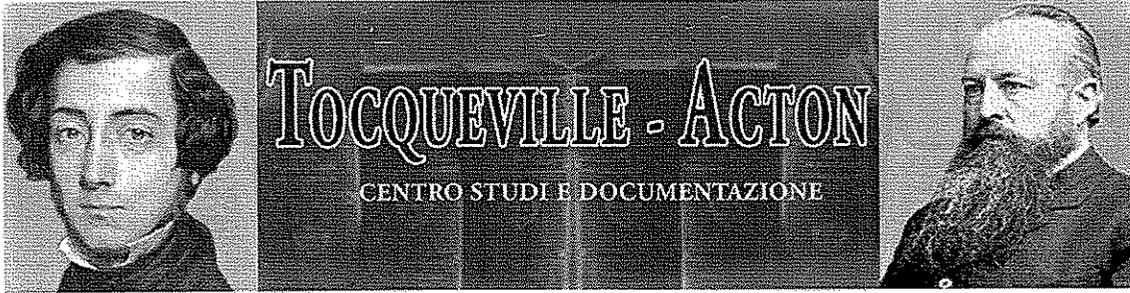
La dimensione logica (astratta) della conoscenza (problemi, teorie, critiche) inizia a svilupparsi dopo i dieci anni ed è soprattutto nell'età della preadolescenza che molti ragazzi manifestano questo sviluppo in fasi e forme diverse. Non tutti arrivano ai 13-14 anni con il controllo e gestione (metacognitivi) della dimensione logica delle conoscenze apprese. Molti vi arrivano successivamente e, ciò che più conta, in forme e secondo vie altrettanto diverse (non esiste una sola via per pervenirvi).

E' documentabile che studenti universitari non riescono ancora a gestire la dimensione logica dei processi conoscitivi da loro attivati.

La conseguenza didattica è evidente: non è pensabile che gli studenti pervengano alle competenze, previste dal Profilo, attraverso un unico percorso di istruzione. La possibilità di scelta di percorsi, che concorrono a realizzare un medesimo Profilo, e, pertanto, in questo significato, equivalenti, consegue da quanto conosciamo dello sviluppo della dimensione logica della conoscenza umana.

### **Il dramma?**

E' la inesistente formazione dei docenti ad una mediazione didattica coerente, che sviluppo l'intero processo competente. Con consigli di classe di Secondaria Superiore, che condividono la proposta, coordinati da dirigenti convinti, si possono ottenere risultati molto validi in cinque o sei anni di lavoro-formazione.



## CHI SIAMO

Il Centro Studi e Documentazione Tocqueville-Acton nasce dalla collaborazione tra la **Fondazione Novae Terrae** ed il **Centro Cattolico Liberale** al fine di favorire l'incontro tra studiosi dell'intellettuale francese Alexis de Tocqueville e dello storico inglese Lord Acton, nonché di cultori ed accademici interessati alle tematiche filosofiche, storiografiche, epistemologiche, politiche, economiche, giuridiche e culturali, avendo come riferimento la prospettiva antropologica ed i principi della Dottrina Sociale della Chiesa.

## PERCHÈ TOCQUEVILLE E LORD ACTON

Il riferimento a Tocqueville e Lord Acton non è casuale. Entrambi intellettuali cattolici, hanno perseguito per tutta la vita la possibilità di avviare un fecondo confronto con quella componente del liberalismo che, rinunciando agli eccessi di razionalismo, utilitarismo e materialismo, ha evidenziato la contiguità delle proprie posizioni con quelle tipiche del pensiero occidentale ed in particolar modo con la tradizione ebraico-cristiana.

## MISSION

Il Centro, oltre ad offrire uno spazio dove poter raccogliere e divulgare documentazione sulla vita, il pensiero e le opere di Tocqueville e Lord Acton, vuole favorire e promuovere una discussione pubblica più consapevole ed informata sui temi della concorrenza, dello sviluppo economico, dell'ambiente e dell'energia, delle liberalizzazioni e delle privatizzazioni, della fiscalità e dei conti pubblici, dell'informazione e dei media, dell'innovazione tecnologica, del welfare e delle riforme politico-istituzionali. A tal fine, il Centro invita chiunque fosse interessato a fornire materiale di riflessione che sarà inserito nelle rispettive aree tematiche del Centro.

Oltre all'attività di ricerca ed approfondimento, al fine di promuovere l'aggiornamento della cultura italiana e l'elaborazione di public policies, il Centro organizza seminari, conferenze e corsi di formazione politica, favorendo l'incontro tra il mondo accademico, quello professionale-imprenditoriale e quello politico-istituzionale.