



**Apprendimento disciplinare e apprendimento trasversale**

**A cura di Francesca Maiorana**

Apprendimento disciplinare o apprendimento trasversale: dicotomie sulle quali tutti gli insegnanti si sono interrogati almeno una volta tracciando la programmazione didattica per i propri discenti.

Ma quale è il vero nocciolo della questione? Questi due tipi di apprendimento entrano realmente in conflitto? Quando si parla di apprendimento trasversale è corretto sostituirlo con il termine apprendimento interdisciplinare? Anch'essi si possono raffrontare o piuttosto vanno intesi su livelli diversi? Cosa rende difficile la collazione tra questi apprendimenti? È un problema solo terminologico o sostanziale? E infine la disciplina che ruolo ha negli apprendimenti di cui stiamo parlando?

Saranno questi interrogativi oggetto del nostro articolo.

Porremo le basi del ragionamento, partendo dal concetto di competenza secondo il modello ISFOL, utilizzato per la formazione degli adulti. Per quanto, infatti, molto si sia detto su competenze e insegnamento/apprendimento nella scuola, si vuole in questa sede approcciare al tema delle competenze con una prospettiva nuova; per tale motivo si farà riferimento a modelli e processi utilizzati nel mondo del lavoro. L'intento è di creare un ponte, non solo terminologico, tra gli adolescenti e il futuro lavorativo e adulto che li aspetta e per il quale la scuola ha il compito di preparare opportunamente<sup>1</sup>.

Al concetto di competenza, seguirà una riflessione sulle apparenti antitesi degli apprendimenti, disciplinare e trasversale, e sul loro possibile superamento. Si tenterà, infine, di dimostrare che proprio nella disciplina si può trovare la chiave per sciogliere le questioni iniziali.

La **competenza**, in generale, è la **capacità di far ricorso alle proprie risorse professionali, sociali, psicologiche, in modo assolutamente congruo, per svolgere un compito.**

---

<sup>1</sup> Gli sviluppi di questo ragionamento potranno essere oggetto di altri articoli di approfondimento.



Le infinite variabili e gli elementi soggettivi che la caratterizzano rendono assai difficile trovarne una definizione o una classificazione che possano essere accettate da tutti.

Noi faremo riferimento, come detto, al cosiddetto modello ISFOL che suddivide le competenze in tre macrocategorie: competenze di base, trasversali, tecnico-professionali.

Le **competenze di base** rappresentano i saperi essenziali di un individuo (*set* di conoscenze, linguaggi e strumenti) che, in un particolare periodo storico e in un contesto socio-culturale, gli consentono l'occupabilità e la cittadinanza.

Le **competenze trasversali** consentono di mettere in atto risorse per migliorare la propria *performance* secondo le richieste dei contesti di riferimento.

Esse si articolano in tre macrocompetenze (**diagnosticare, relazionarsi, affrontare**), facilmente trasferibili tra contesti e compiti diversi, e declinabili in competenze e abilità più semplici.

Andiamo ad analizzarle.

La qualità di una *performance* dipende in parte dalle conoscenze possedute ma anche da come una persona riesca a interiorizzare una richiesta di prestazione, reinterpretandola.

Per far questo, l'individuo deve **diagnosticare** le caratteristiche dell'ambiente e del compito (caratteristiche della situazione, del problema, specificare i propri obiettivi e le possibili ripercussioni su questi in rapporto al tipo di risposta che egli intende fornire, ecc.).

Per rimanere nell'ambito del lavoro e del mondo adulto, è quello che in progettazione potremmo definire il momento di *analisi dello stato dell'arte*, di *definizione degli obiettivi*, di *individuazione dei possibili rischi* attraverso una SWOT analysis.

Al momento della diagnosi segue quella del **relazionarsi** con le persone, il contesto e la situazione. Qui si richiedono abilità interpersonali, sociali e comunicative.

Ritornando al parallelo con quello che avviene in un *project management*, si potrebbe raffrontare il relazionarsi con la cosiddetta *disseminazione* o *comunicazione*, fase *trasversale* nella



quale si rende pubblico e visibile il proprio intento e operato, per tutta la durata del progetto.

Dopo aver predisposto il terreno per l'azione, si passa a **fronteggiare** il compito e l'ambiente. Si affronta il problema considerando le criticità, si mettono in atto strategie di correzione delle eventuali anomalie riscontrate, si tende al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Nel ciclo di progetto saremmo nel vivo dell'azione (sperimentazione della ricerca, produzione) e nelle fasi di *monitoraggio/controlli, valutazione e retroazione*.

Secondo il modello Isfol, per affrontare un compito in modo "competente", sono necessarie anche le cosiddette **competenze tecnico-professionali**. Sono legate alla capacità del soggetto di attuare, gestire, coordinare e monitorare le attività comprese in un'area di attività (ADA).

Gli *standard* Isfol, però, restringono il campo delle competenze a contesti di acquisizione formali e lavorative. Bisognerebbe allargare il campo a tutte quelle conseguite in contesti a bassa formalizzazione, ad esempio in situazioni affettive e cognitive non strettamente legate all'ambito lavorativo quanto a quello della propria biografia sociale e formativa<sup>2</sup>.

Come abbiamo visto, affrontare una *performance* lavorativa richiede la messa in atto di tutto il bagaglio esperienziale, cognitivo e affettivo-psicologico, appreso in modo formale, non formale o informale.

Molte ricerche empiriche hanno riscontrato che tra le maggiori difficoltà che i giovani incontrano alle prime esperienze lavorative, non vi sono le carenze di tipo cognitivo (scarse conoscenze disciplinari o degli strumenti di lavoro), quanto piuttosto l'incapacità di collocarsi adeguatamente in un ambiente di lavoro, di saper analizzare un problema e risolverlo efficacemente (*problem solving*), di farsi coinvolgere anche emotivamente dal lavoro intrapreso e dal contesto<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Benedetti F. (a cura di), *Guida alla didattica modulare nell'EdA*, AIAF, Roma 2005, p. 152.

<sup>3</sup> <http://www.orientamentoirreer.it/materiali/AbilitaTrasversaliISFOL.htm>



Sostanzialmente i giovani sono carenti proprio in quelle competenze che abbiamo definito *trasversali*.

Non si può prescindere dal considerare che il mondo è caratterizzato da ambiti "complessi". La complessità nasce dall'incredibile numero di variabili che interagiscono tra loro. Per essere realmente "nel mondo" è necessario **dominare la complessità che lo caratterizza** e rafforzare la capacità di integrazione.

A livello cognitivo, imparare a pensare in modo integrato garantisce che la **conoscenza** sia, per tutti, **democratica**.

In caso contrario, il pericolo è di non essere più in grado di contestualizzare le conoscenze e di integrarle; si perde la visione globale del mondo e si guarda unicamente al proprio compito. L'**indebolimento della percezione del globale** porta con sé anche l'**indebolimento della responsabilità**, poiché gli individui tendono a non preoccuparsi dell'"altro". Infine, anche all'**indebolimento della solidarietà**, perché guardando solo a se stessi, si perde il legame con i concittadini<sup>4</sup>.

Se il **compito della scuola** è, pertanto, di preparare i discenti ad affrontare la vita adulta, allora è necessario che essa fornisca un'**educazione integrata**, trasversale, capace di comprendere il presente globalizzato e di predisporre gli strumenti per decodificare criticamente questo mondo così complesso, in una sorta di **metacompetenza**.

Prima di entrare nel vivo della questione, è necessario premettere un aspetto importante della "scuola riformata", ossia la **centralità dell'apprendimento**. La tensione degli educatori a contribuire alla costruzione della personalità dei discenti, infatti, pone l'accento sull'acquisizione. Ecco perché si parla piuttosto di apprendimento disciplinare e trasversale e non di insegnamento.

Nell'introdurre il discorso abbiamo detto che gli apprendimenti disciplinare e trasversale potrebbero entrare in conflitto e spesso sono stati intesi come posizioni antitetiche.

---

<sup>4</sup> [http://www.comprensivomarrubiu.it/d/materiali/psp\\_ua/ua/UA\\_trasversali.pdf](http://www.comprensivomarrubiu.it/d/materiali/psp_ua/ua/UA_trasversali.pdf)



In realtà, intendiamo dimostrare che l'uno non prescinde l'altro e porli sullo stesso piano significherebbe considerare i due egualmente misurabili perché della stessa natura.

Per chiarire, partiamo dal concetto di competenza analizzato in precedenza e da ciò che noi intendiamo per apprendimento disciplinare, trasversale e interdisciplinare.

Alcuni tipi di competenze, abbiamo detto, si costruiscono proprio sulla base di conoscenze e sul loro padroneggiamento. I concetti, i contenuti sono, quindi, necessari affinché da lì si possa partire per sviluppare quelle risorse in grado di gestire le conoscenze.

È evidente che intercorra una stretta connessione tra sapere e saper fare e tra acquisizioni teoriche che stimolano le implicazioni pratiche e viceversa.

Se, per ipotesi, fosse per noi valido intendere l'apprendimento disciplinare come la rigida trasmissione di conoscenze e l'apprendimento trasversale come sviluppo di competenze trasversali, allora il problema di scegliere tra il primo tradizionale o il secondo più attuale, si potrebbe risolvere attraverso l'integrazione, e in questo caso sarebbe la competenza, la chiave per valicare l'apparente dicotomia. Lo sviluppo di una risorsa parte dalla conoscenza.

E sempre se, per ipotesi, noi sposassimo la teoria di un apprendimento interdisciplinare legato al trattamento della disciplina valicando i confini della stessa, trovando punti di contatto con altre materie, allora non potremmo considerarlo interscambiabile a quello trasversale perché quest'ultimo punta allo sviluppo di risorse che trasversalmente interessano anche una sola disciplina.

Arriviamo, dunque, al nocciolo della questione.

Il punto non è se esiste una contrapposizione reale tra apprendimento disciplinare e apprendimento trasversale perché, come abbiamo avuto modo di vedere, i discenti devono poter acquisire conoscenze e contemporaneamente sviluppare competenze; e neanche se interdisciplinare può stare per trasversale.



Semmai il punto è un altro: è l'interpretazione degli apprendimenti che si vuole proporre in questa sede a modificare totalmente la prospettiva.

È per noi la disciplina, e non la competenza, la chiave per sciogliere le apparenti dicotomie.

Vediamo come.

Il raggiungimento dell'unità del sapere è la prima finalità a cui la scuola e gli insegnanti devono aspirare, vista la frammentarietà della cultura.

Il **tema dell'unità del sapere** ha radici profonde<sup>5</sup> che solo in parte può interessare l'articolazione delle varie discipline e l'unificazione dei contenuti.

La persona che cresce ha bisogno di inquadrare le conoscenze e le competenze che progressivamente sviluppa nel tempo. È un processo complesso che ha inizio dal primo giorno di vita dell'individuo sino alla sua morte. Si conosce, si fa esperienza, si accrescono le proprie risorse, si ampliano le abilità. Ma prima che, con il tempo, l'unità si possa effettivamente "sciogliere" e chiarificare, è opportuno procedere per tasselli.

Non è un caso che esistano le discipline, che la disciplina stessa al suo interno sia articolata in compartimenti stagni, che la didattica sia strutturata in moduli, e così via dicendo. Ciò non significa frammentare il sapere o parcellizzare le conoscenze, è semplicemente un approccio che agevola l'apprendimento dei discenti. I giovani sono, infatti, legati ad acquisizioni strutturate. Basti pensare ai libri testo, supporti tarati per l'apprendimento dei giovani discenti: esistono manuali che prediligono la suddivisione per secoli o altri per aree geografiche, altri ancora per grandi temi. Oggi, tuttavia, il tentativo è quello di mantenere il nucleo strutturato in classificazioni in grado di agevolare il percorso apprenditivo del discente, ma volgendo, però, lo sguardo a un panorama della disciplina di più ampio respiro con collegamenti trasversali e transdisciplinari.

---

<sup>5</sup>[http://www.univforum.org/pdf/educare\\_insegnare\\_sapere.pdf](http://www.univforum.org/pdf/educare_insegnare_sapere.pdf)

Una nota agostiniana così suggeriva: «*Noli foras ire; in te ipsum redi; in interiore homine habitat veritas*» (De vera religione 39, 72).

È necessario, a questo punto, sottolineare che **il sapere è unico**.

Numerosi sono i tentativi che tendono a questa unità: la **multidisciplinarietà**, come approccio orizzontale per favorire la comprensione di un oggetto, oltre l'approfondimento unicamente disciplinare; la **transdisciplinarietà**, come approccio verticale per la lettura di oggetti e metodi alla luce di saperi più generali e fondanti<sup>6</sup>.

Per quanto, nella scuola oggi si predispongano e prediligano approcci di questo tipo, perché queste impostazioni agevolano il pensiero integrato e la comprensione del mondo complesso, non si considera che anche la **disciplina è intrinsecamente interdisciplinare e trasversale**.

La disciplina, come abbiamo visto, è parte integrante del tutto ma ugualmente contiene il tutto, in una visione che potremmo indicare come neoplatonica.

Se questa visione è condivisa, allora sarà opportuno che il docente "cali" la propria disciplina nel presente, ponendola in modo "problematico", affinché i discenti si abituino a leggere ciò che li circonda con uno spirito speculativo, frutto di un lavoro di ricerca e conoscenza; un approccio alla disciplina che li renda flessibili nel considerare l'"altro", sia esso un movimento artistico del passato o una cultura "lontana" contemporanea; in generale, un approccio che predisponga i discenti alla comprensione.

A livello esemplificativo, si può riflettere su una disciplina che ben si presta alla comprensione dell'approccio proposto, la storia dell'arte.

La lettura di un dipinto, a diversi livelli, può rappresentare un esercizio straordinario di unificazione del sapere. Si parte dalla lettura formale, per passare a quella iconografica e, infine, iconologica. In questo modo, si è attraversato il sapere, verticalmente e orizzontalmente.

Per rimanere nella disciplina che abbiamo scelto per esemplificare i concetti presentati, conoscere e padroneggiare la materia significa guardare ad ampio spettro; significa leggere la

---

<sup>6</sup> <http://www.disf.org/Voci/118.asp>





critica e contestualizzarla; significa trovare le radici di gesti artistici nel passato o nel presente ma in paesi lontani. Studiare guardando in tutte le direzioni possibili, senza mai perdere l'orientamento, è sapere.

Il problema, allora, per i discenti non è conoscere tutto, saltando da una disciplina all'altra, come si è potuto riscontrare nella didattica di alcuni indirizzi scolastici del passato, ormai riformati.

La questione vera e primaria è che tutto quello che i discenti sanno lo devono saper sfruttare. **La questione è saper gestire la conoscenza.**

Questo tipo di approccio che impropriamente vogliamo chiamare disciplinare perché centrato sulla disciplina, ma estraneo all'accezione finora unanimemente accettata, non esclude gli altri metodi in modo assoluto. Il nostro, infatti, non vuole essere una critica ai tentativi della scuola (multidisciplinarietà, transdisciplinarietà, interdisciplinarietà) di superare i confini del sapere frammentato. Vuole, al contrario, rappresentare solo il punto dal quale partire per tendere, come si è detto, alla tanto anelata **unità del sapere.**



## Bibliografia

Benedetti F. (a cura di), *Analisi dei fabbisogni formativi dei lavoratori interinali*, AIAF, Roma 2004.

Benedetti F. (a cura di), *Guida alla didattica modulare nell'EdA*, AIAF, Roma 2005.

Ambel M., *La questione delle competenze*, "Percorsi di insegnamento/apprendimento: appunti a margine di alcune questioni attuali", in Atti del convegno Nazionale di Pisa, 2002.

Di Francesco G. (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 1998.



## Sitografia

### **Apprendimento trasversale:**

[http://www.comprensivomarrubiu.it/d/materiali/psp\\_ua/ua/UA\\_trasversali.pdf](http://www.comprensivomarrubiu.it/d/materiali/psp_ua/ua/UA_trasversali.pdf)

<http://www.pavonerisorse.it/meta/meta3.htm>

### **Competenze trasversali:**

<http://www.orientamentoirreer.it/materiali/AbilitaTrasversaliISFOL.htm>

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1\\_9qPAvVNUUJ:www.orientamentoirreer.it/materiali/AbilitaTrasversaliISFOL.htm+isfol+pubblicazione+1998+competenze&cd=4&hl=it&ct=clnk&gl=it&lr=lang\\_it](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1_9qPAvVNUUJ:www.orientamentoirreer.it/materiali/AbilitaTrasversaliISFOL.htm+isfol+pubblicazione+1998+competenze&cd=4&hl=it&ct=clnk&gl=it&lr=lang_it)

[http://www.abruzzo.istruzione.it/indicazioni\\_curricolo/AllegatoC.pdf](http://www.abruzzo.istruzione.it/indicazioni_curricolo/AllegatoC.pdf)

### **Unità del sapere:**

[http://www.univforum.org/pdf/educare\\_insegnare\\_sapere.pdf](http://www.univforum.org/pdf/educare_insegnare_sapere.pdf)

<http://www.disf.org/Voci/118.asp>