
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Gennaio 2006 - Anno VII, n. 18

SOMMARIO

EDITORIALE

Saura Rabuiti, *Valutare gli apprendimenti in storia*

RESOCONTI

Charles Heimberg, *Valutare gli apprendimenti in Storia: dalle operazioni cognitive e dalle conoscenze storiche fino al portfolio*

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Saura Rabuiti, *Clio valutata. Una ricerca comparata sugli apprendimenti in storia*

SPIGOLATURE

Lucien Febvre, *Vivere la storia*

CONTRIBUTI

Flavia Marostica, *Capacità, competenze, abilità, standard nel curriculum di storia*

Direttore: I. Mattozzi

Redazione: N. d'Amico, E. Farruggia, V. Guanci, E. Perillo, M. Pilosu, S. Rabuiti, L. Santopaolo

Associazione *Clio* '92

Via Bastia Fuori, 33 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041.431769

e-mail: info@clio92.it

EDITORIALE

VALUTARE GLI APPRENDIMENTI IN STORIA

di Saura Rabuiti

La valutazione è un aspetto centrale dell'insegnare e dell'apprendere, se per valutazione si intende un processo di raccolta di informazioni volto ad accertare se gli obiettivi di un'unità di apprendimento, di un curriculum, o di una parte di esso sono stati raggiunti.

Questa definizione pone l'accento non solo sul curriculum o su una parte più o meno consistente di esso (e quindi sull'intervento di istruzione, piuttosto che sul rendimento degli alunni), ma anche sugli stretti legami tra obiettivi e valutazione (nel senso che i primi determinano, o dovrebbero determinare, le modalità e gli strumenti della seconda). Questa definizione evidenzia così tutta la complessità, e dunque le difficoltà, della valutazione scolastica.

Di contro, in ogni ordine e grado della nostra scuola, la valutazione è stata per lungo tempo esclusivamente limitata alla rilevazione del profitto degli allievi, attraverso verifiche dal carattere spesso globale e impressionistico, nonostante gli insegnanti abbiano sempre dichiarato, in buona fede, di valutare "con obiettività", o perlomeno di voler valutare nel modo più attendibile e meno distorto possibile, forse solo per effetto del ricordo delle ingiustizie valutative subite quando erano alunni, sicuramente sempre per l'assenza di una seria formazione su questo momento fondamentale dell'azione didattica, espletata spesso solo per dovere burocratico, comunque sempre nella più totale solitudine.

Sicuramente in tempi più recenti il tema della valutazione come aspetto centrale del processo di insegnamento/apprendimento si è imposto fra i temi più rilevanti nel dibattito sull'istruzione così come negli interessi e nelle preoccupazioni degli insegnanti. E ciò non tanto per l'introduzione, con la Riforma Moratti, del portfolio, che semmai ha generato un clima poco produttivo, carico di incertezze, di confusione, di scoramento e di rifiuto; quanto per una sostanziale concordia nel rilevare i limiti della concezione tradizionale della valutazione e nel sentire l'esigenza di strumenti valutativi meno impressionistici e più affidabili.

È sicuramente cresciuta insomma fra gli insegnanti la consapevolezza che la valutazione, nell'ambito del curriculum, svolge diverse funzioni:

- quella formativa accompagna il processo di apprendimento e ne costituisce uno strumento di regolazione, fornendo informazioni sul raggiungimento degli obiettivi specifici di un'unità di apprendimento;
- quella sommativa riguarda i risultati complessivi di un curriculum o di una sua parte;
- quella diagnostica si focalizza sui prerequisiti necessari al conseguimento degli obiettivi mettendo in evidenza le eventuali lacune e le differenze individuali.

Ed è cresciuta la consapevolezza che *"la qualità della valutazione dipende dalla qualità della mediazione didattica, da cosa si insegna e si impara, da quali operazioni e attività si propongono agli studenti, da come si utilizzano le risorse a disposizione, da quali sono le rilevanze dei saperi insegnati, le finalità e gli obiettivi dell'azione educativa. Dipende, inoltre,*

*dalla qualità delle relazioni - affettive, cognitive e metacognitive - che si stabiliscono nella e attraverso l'esperienza educativa.*¹

La consapevolezza dei problemi non è sufficiente però a garantire le auspiccate soluzioni. Sul problema della valutazione o su altri problemi, sono necessarie occasioni di ricerca e di confronto capaci di far entrare in risonanza esigenze, pratiche educative e riflessione teorica.

Un'occasione di questo tipo è stata offerta, negli ultimi giorni di giugno 2006, dall'XI edizione della Scuola Estiva di Arcevia; più precisamente dal corso *Valutare gli apprendimenti in storia: dalle operazioni cognitive e dalle conoscenze significative al portfolio*, organizzato dalla nostra Associazione e rivolto, nella formula consolidata di lezioni e di laboratori, "come luogo di confronto per l'approfondimento dei temi trattati nelle lezioni, per l'analisi delle pratiche didattiche, per l'elaborazione di prove di controllo degli apprendimenti," a tutti i docenti di storia delle scuole dell'infanzia, primaria, secondaria di I e II grado.

In quell'occasione, per arrivare a "costruire prove di verifica degli apprendimenti che possano fornire elementi per una valutazione delle competenze e delle conoscenze in storia tale che la predisposizione di un portfolio non diventi un esercizio burocratico bensì possa essere un efficace strumento di messa a punto, innanzitutto per lo stesso studente, del proprio sapere e saper fare," ci si è misurati e confrontati con alcuni interrogativi centrali nell'insegnamento/apprendimento della storia, che vale la pena di richiamare:

"Quali sono gli obiettivi formativi in storia? Quali le operazioni cognitive e le conoscenze significative ai diversi livelli scolastici? Come superare la ricorsività della storia generale e individuare formati di conoscenze differenti per le diverse tappe del curricolo verticale?"

Come costruire conoscenze, abilità e competenze in storia attraverso una mediazione didattica efficace?"

Attraverso quali strumenti è possibile verificare e valutare gli esiti della mediazione didattica? Come

costruire prove di controllo delle competenze acquisite e delle conoscenze apprese?"

Come usare la verifica e la valutazione per una riflessione critica sulle pratiche di insegnamento e di apprendimento?"

Che cosa significa il portfolio delle competenze individuali con riferimento alla storia? Quali conoscenze, abilità, competenze e quali materiali selezionare? Con quali scopi? Come dare spazio alla dimensione valutativa e a quella di orientamento?"

La ricerca e la sperimentazione degli insegnanti di Clio'92 su questi temi è stata incessante e proficua fin dalla fondazione dell'associazione. In questo numero de "Il Bollettino di Clio", cominciamo a darne conto, iniziando la pubblicazione di alcuni primi significativi contributi al dibattito che si è svolto ad Arcevia. Nei prossimi numeri continueremo ad occuparci del tema della valutazione attraverso la pubblicazione di ulteriori relazioni in quella sede presentate e riviste poi dagli autori sulla base del produttivo confronto che si è svolto, consapevoli che i risultati raggiunti non sono mai definitivi, ma che la strada che stiamo percorrendo mostra paesaggi che confortano e nutrono la mente e il cuore.

¹ Questo e i corsivi che seguono sono citazioni dal documento di presentazione del corso "Valutare gli apprendimenti in storia: dalle operazioni cognitive e dalle conoscenze significative al portfolio" della Scuola Estiva di Arcevia, XI edizione, 27, 28 e 29 giugno 2005

RESOCONTI

VALUTARE GLI APPRENDIMENTI IN STORIA: DALLE OPERAZIONI COGNITIVE E DALLE CONOSCENZE STORICHE FINO AL PORTFOLIO²

di Charles Heimberg
(IEFMS e Università di Ginevra)

L'associazione italiana Clio '92 raggruppa insegnanti e ricercatori in didattica della storia (vedi *Le cartable de Clio*, n°3, 2003, p. 141) che si sforzano di rinnovare le pratiche dell'ambito storico nel percorso scolastico per far sì che gli studenti raggiungano una reale conoscenza storica critica.

All'interno della sua XI Scuola Estiva di Arcevia, nelle Marche, Clio '92 ha organizzato, dal 27 al 29 giugno 2005, un corso sul tema della valutazione in Storia. A partire da una concezione comune della storia insegnata, si trattava di comprendere come potevano essere valutate le conoscenze e le competenze cui far giungere agli studenti. In questa prospettiva, la riflessione sulla valutazione non si riduce al problema del *portfolio*. È molto più complessa e risiede soprattutto nel far fronte alle specificità della disciplina e al loro ruolo reale nel processo di valutazione.

1. Operazioni cognitive e conoscenze significative in Storia.

Il principale interesse di questo corso era soprattutto quello di basarsi su una concezione esplicita e innovatrice della storia insegnata, che si doveva sviluppare fino a giungere al problema della valutazione. Ivo Mattozzi, professore all'Università di Bologna e presidente dell'associazione Clio '92, ha in questo modo evocato nell'introduzione le operazioni cognitive e le conoscenze significative che secondo lui costituiscono l'essenziale degli obiettivi della formazione storica.

1.1 Le prerappresentazioni del valutatore

I problemi della valutazione in Storia sono legati alle specificità strutturali della disciplina e degli apprendimenti che sviluppa. Dipendono dalle nostre prerappresentazioni su tre questioni: come i bambini pensano il mondo prima o all'inizio del loro percorso scolastico? Quali concezioni abbiamo dell'apprendimento della storia? Quali concezioni abbiamo della valutazione in sé?

La concezione che abbiamo dei bambini

Secondo Howard Gardner, in *Les formes de l'intelligence* (Parigi, Odile Jacob, 1997), il bambino di 5-7 anni è un giovane individuo già molto competente sotto vari aspetti. In particolare sa utilizzare le forme simboliche, parlando, disegnando, ecc. Sa anche lanciarsi, per quanto può, in interpretazioni di cui non ha alcuna esperienza.

Nell'ambito della storia scolastica, si possono quindi stimolare e rinforzare queste competenze già esistenti. L'animo del bambino presenta però due aspetti: da una parte, una

² Pubblichiamo per gentile concessione dell'autore il suo articolo apparso in "Le Cartable de Clio" n. 5/2005, pp.260-270. La traduzione è di Mario Pilosu.

certa apertura alla scoperta, dall'altra, una comprensione delle cose molto stereotipata (da cui, per esempio, deriva la sua incapacità a comprendere il senso delle metafore).

La concezione della storia

La storia è una conoscenza costruita. È anche una rappresentazione di aspetti (descrittivi), di fatti (eventuali) e di processi complessi. Si presenta sotto forma di testi che comprendono informazioni fattuali e interpretative.

Possiamo distinguere la storia come conoscenza e la storia come produzione di questa conoscenza. Come disciplina, la storia produce conoscenze testuali che sono in via di principio verificabili da altri membri della disciplina. All'inizio della produzione di queste conoscenze, non si dispone necessariamente di tutte le fonti, ma soltanto delle tracce lasciate dalle attività umane. Il lavoro dello storico consiste quindi anche nella trasformazione di queste tracce in fonti. Per far questo, fa ricorso a operazioni cognitive, cioè attività che nella vita di tutti i giorni permettono di organizzare l'informazione che abbiamo a disposizione. Per quel che riguarda la conoscenza propriamente detta, questa nasce nel momento in cui abbiamo a disposizione il testo con cui sono state organizzate queste informazioni.

Alcune parole-chiave di questa concezione della storia sono state così proposte dall'oratore: sarebbe una **costruzione** effettuata attraverso **operazioni cognitive**, che organizzano questo processo per proporre una **rappresentazione** in forma di testo.

La concezione della valutazione

La verifica e la valutazione delle conoscenze e delle abilità degli studenti hanno un ruolo nel regolare i processi cognitivi, nell'assicurare l'equità di questo processo (da uno studente all'altro e in funzione delle capacità presenti in tutta la classe), come anche per realizzare l'orientamento degli alunni.

La verifica e la valutazione sono due momenti molto diversi: la verifica, più simile all'esercizio, richiede dei criteri per immaginare strumenti adatti all'apprendimento, e per assicurarsi che quest'ultimo si sia verificato; d'altro canto la valutazione fa ricorso a criteri diversi per interpretare l'esito dell'utilizzo di questi strumenti.

Si può quindi ben vedere che la valutazione, formativa e sommativa, dipende contemporaneamente dalla concezione che si ha della storia, da quella che si ha degli alunni, dalle competenze e dalle conoscenze che si vuol mettere in risalto, come anche dai procedimenti di insegnamento-apprendimento, tutti fattori che sono sempre in interazione fra loro.

1.2 La valutazione in storia: secondo quale progressione?

L'associazione Clio '92 immagina una progressione del sapere storico accessibile da un livello all'altro nel curriculum italiano secondo quattro tappe che corrispondono ai differenti gradi di insegnamento: didattica dei *copioni* per la scuola materna o dell'infanzia, didattica dei *quadri di civiltà* per la scuola primaria (scuola elementare), didattica dei *processi di trasformazione* per la Scuola Media, approfondimenti per *temi e problemi* per le classi della secondaria superiore.

In termini di progressione, è ovvio, per esempio, che dei bambini molto piccoli non possono comprendere un'astrazione come «ieri - oggi - domani» se non padroneggiano in maniera adeguata la struttura e i principi fondamentali del calendario. E' quindi utile considerare globalmente il processo di apprendimento.

Il primo livello dei saperi storici (scuola materna e primi 2 anni della scuola elementare) riguarda i *copioni*, definiti come rappresentazioni iconiche e schematiche di avvenimenti, costruite a partire da un'esperienza precedente e delimitati da un inizio, una fine e un

obiettivo. Questo livello viene prolungato nella scuola elementare da un'attività di descrizione spazio-temporale in cui emergono le forme di organizzazione della vita collettiva (didattica dei *quadri di civiltà*). Il terzo livello (scuola media) si basa sui *processi di trasformazione*, sui grandi cambiamenti significativi della storia dell'umanità. Fa riferimento inoltre al problema delle cesure e delle permanenze e si presenta come più sistematico. Il quarto livello, che riguarda l'insegnamento post-obbligo, consiste in un approfondimento di ciò che è stato già studiato, attraverso un approccio per *temi e problemi*.

Ma come possiamo mettere bambini di 5 anni in condizione di fare qualcosa che sia in relazione con questa concezione dinamica e critica della storia? Innanzitutto, dovrebbero poter costruire rappresentazioni del passato che si basano sul loro proprio passato. Bisognerebbe anche far sì che il bambino abbia esperienze personali nel campo del rapporto con il passato, così che possa rendersene conto, e che queste esperienze siano poi trasposte. Per esempio, si può fare un'attività con il bambino sui tempi della giornata, sul momento della giornata in cui vede ritornare i suoi genitori, per poi passare ad un'attività sul calendario. Si può anche farlo lavorare su copioni della vita sociale. Esperienze collettive della vita quotidiana possono così produrre rappresentazioni a posteriori basate sulle tracce che hanno lasciato.

Howard Gardner afferma che nelle scuole gli insegnanti richiedono e accettano spesso prestazioni meccaniche e rituali; e soggiunge che queste prestazioni meccaniche si differenziano da quelle che sono frutto di competenze disciplinari o di una comprensione effettiva. E gli studenti possono essere sensibili a queste ultime quando vengono loro proposte attività che producono senso e interesse.

I bambini possono lavorare su ricostruzioni storiche. Ma la ricerca storico-didattica implica una tematizzazione: si può lavorare solo su uno spazio e un tempo determinati. Implica anche la partenza da tracce che in seguito devono essere trasformate in fonti. Infine, consiste nella produzione di informazione e nella loro organizzazione per collegarle ad altre informazioni in modo da produrre un testo.

La storia contiene anche la competenza a ragionare sul problema del tempo. Questo non vuol dire predire il futuro, ma comprendere un po' meglio ciò che accade, in una situazione data di cui si discuterà in classe.

Nella scuola primaria una didattica dei *quadri di civiltà* ha senso solo se si cerca di inserire ognuna delle civiltà studiate in uno spazio e in tempo. Bisogna anche evitare di trattarle una dopo l'altra, senza mai collegarle, e non tralasciare di metterle a confronto, in particolar modo per vedere quali sono state contemporanee e hanno coesistito.

Ivo Mattozzi poi ha preso ad esempio un libro di Sabatino Moscati sulle civiltà antiche (*Imperi d'Oriente*, 1997 - ed. orig. 1978), e in particolare un brano del capitolo dedicato agli Ebrei. Moscati non si limita a notare la differenza tra popoli politeisti e monoteisti, dal punto di vista del numero di dèi. Precisa che gli Ebrei sono sempre stati caratterizzati da un debole potere politico e da una società compatta determinata dalla dimensione religiosa: hanno un Dio con cui hanno stipulato un patto le cui conseguenze rientrano nel campo della storia (in altre parole, tutto ciò che accade è volontà di Dio). Il Dio degli Ebrei è anche trascendente: è il creatore della natura, ma non ne fa parte. Non ha nessuna caratteristica umana. Non può essere nominato, né rappresentato. Questo esempio mostra tutto l'interesse che offre il paragone tra le civiltà.

Giunge poi, ad un altro livello della progressione nella storia, nella scuola media, la didattica dei *processi di trasformazione*. A questo punto, quando si passa da un grado all'altro, si tratta di partire da ciò che gli alunni fanno, e non da ciò che non fanno. Quindi si studia un problema per comprendere i meccanismi generali. Ma soprattutto si fa riferimento a una trasformazione dell'organizzazione umana, profonda e significativa, sia nel tempo che nello spazio, che nel numero di uomini e di donne che ha coinvolto.

L'ultima tappa citata è stata quella della didattica per temi e problemi: Qui si tratta, con alunni più grandi, di prendere in considerazione varie interpretazioni possibili della stessa questione storica e di mostrare alcune controversie scientifiche. Per esempio sul ruolo delle ferrovie nel processo di industrializzazione.

Dal punto di vista della valutazione, si tratta, per tutte queste tappe, di testare gli apprendimenti nel livello in cui sono stati realizzati. L'oratore ha per esempio valutato, in ambito universitario, lavori di studenti che consistevano in recensioni di libri di storia. Ha quindi utilizzato dei criteri basati sui meccanismi di stesura e di scrittura di una recensione scientifica, pubblicabile in una rivista.

Da un punto di vista generale, è l'approccio disciplinare che permette di non considerare le conoscenze come semplici insiemi che si accumulano. Il problema delle abilità (un termine utilizzato in italiano per indicare competenze precise e circoscritte) non è assolutamente preso in considerazione dai pedagoghi trasversali che le considerano naturali e non le mettono in rapporto con le specificità disciplinari.

2. Mettersi d'accordo sulla terminologia

Flavia Marostica, ricercatrice nell'Istituto Regionale Ricerca di Educativa dell'Emilia Romagna e socia, come tutti gli altri oratori, dell'associazione Clio '92, ha poi presentato, da un punto di vista teorico, le nozioni di capacità, competenza, abilità, standard, curriculum, metodo e conoscenza in storia. A questo scopo ha cercato di mettere in rapporto la letteratura generale su queste nozioni con la letteratura specifica relativa alla didattica della storia. Ma questo non è stato assolutamente facile, visto che gli ambiti disciplinari sono molto distanti dagli ambienti che hanno elaborato questo lessico.

Innanzitutto, le capacità, le competenze e le abilità sono generalmente espresse come risorse centrate sulla persona. Le definizioni proposte, e le successive riflessioni, provengono essenzialmente da due opere, quella di Lucio Guasti, *Le competenze di base degli adulti* (Firenze, Le Monnier, 2002) e quella di Bernard Rey, *Les compétences transversales en question* (Paris, ESF, 1996).

Le capacità è una parola che deriva, in italiano, da una traduzione un po' approssimativa dall'inglese. Indica ciò che le persone dovrebbero sapere e saper fare. La sua presenza indica che tale o tal'altra azione è possibile. Ma la presenza di una capacità non significa però che questa sia attivata. Siamo tutti portatori di capacità non sempre utilizzate.

Le competenze: le competenze e le abilità sono due termini che derivano dalla traduzione della parola inglese *skill*, molto legata alla pratica e utilizzata soprattutto per indicare l'operaio specializzato. La nozione di competenza è complessa e delicata, e deriva parzialmente da una dimensione metacognitiva (l'individuo competente sarebbe capace di affrontare con successo situazioni determinate attivando spontaneamente delle conoscenze). D'altronde, nel suo uso più comune, la parola competenza assume una connotazione professionale. Richiama alla mente un'azione, una capacità creativa. Si è competenti quando l'utilizzo delle risorse disponibili serve a risolvere i problemi. Le competenze sono utili per realizzare un'azione. Non sono un semplice insieme di saperi e di saper fare. Sono costruzioni che capacità e conoscenze non sono sufficienti, da sole, a far emergere.

Flavia Marostica ha fatto spesso riferimento a Lucio Guasti, che considera le competenze come caratteristiche personali profonde e interiori. Questo significa che implicano una disponibilità a mettere in gioco il bagaglio di risorse a disposizione.

Da cosa sono composte le competenze? Da conoscenze dichiarative (il fatto di saper qualcosa, l'apprendimento intellettuale), da conoscenze procedurali (cioè i metodi e le procedure dei ragionamenti) oltre che da disposizioni proprie dell'individuo.

Le competenze non sono innate, si costruiscono, si apprendono e vengono continuamente aggiornate nei contesti informali e non-formali della propria vita sociale, fuori dalla scuola. Ma le competenze sono come un iceberg, se ne vede solo una parte.

Come si può organizzare questo apprendimento delle competenze? Bisogna privilegiare le discipline come mezzo di assunzione? Bisogna tenere conto ancor più di tutte le esperienze informali o non-formali? Questi problemi restano aperti.

Le abilità: si tratta (in italiano) di una capacità di realizzare qualcosa in maniera soddisfacente, o di eseguire una parte specifica di un compito complesso. Tra competenze e abilità, la differenza non è nella sostanza, ma nell'ampiezza di ciascuno dei due concetti. Così, l'abilità è più circoscritta, più misurabile. Se non si vuole parlare solo del contesto professionale, bisogna considerare il concetto di competenze nel suo senso più allargato, fino ad identificarlo con la formazione generale della persona. In questo modo però si rischia di perdere il filo della definizione di competenze che possono essere situate su piani diversi.

E'ormai sul piatto la questione di sapere quali siano nella società attuale le competenze necessarie per garantire l'accesso al lavoro. Ma ci sono anche competenze per la vita (*life skills*) che hanno un differente obiettivo, un po' più vasto. Ugualmente, si distinguono le competenze di base e quelle trasversali.

Fra le competenze per la vita, troviamo 4 categorie di abilità personali che sono comunicative, cognitivo-metodologiche, metacognitive e metaemozionali. Inoltre, dobbiamo precisare che alcuni curricula sono centrati sulla persona, mentre altri sono centrati sui contenuti dell'insegnamento-apprendimento.

Gli standards: oggi si parla di *standards* di insegnamento, che assomigliano agli standards relativi al funzionamento degli istituti scolastici. Ad ogni modo c'è una differenza reale tra gli standards di funzionamento e di prestazione e quelli collegati a dei contenuti. Questo riferimento agli standards si è sviluppato da 10 anni negli Stati Uniti. Queste esperienze sembrano interessanti all'oratrice perché sono, per definizione, consensuali e gli insegnanti restano padroni della loro definizione e gestione. Ciò conduce al concetto di una doppia valutazione, una prima interna, che proviene dagli insegnanti a partire dai loro standards, una seconda esterna, che permette di offrire indicazioni relative ai livelli raggiunti dagli alunni nel loro apprendimento.

I metodi di apprendimento: dovrebbero condurre a comprendere come fare per imparare una o l'altra disciplina. Si tratta quindi di tenere presenti contemporaneamente metodi specifici della disciplina che siano sia metodi d'insegnamento sia metodi di apprendimento.

Le conoscenze disciplinari: parlando di conoscenze, si parla sia dei processi cognitivi che ognuno mette in atto, sia dell'insieme di conoscenze disponibili per gli uni e gli altri. Certamente, una disciplina è un campo di conoscenze, sul piano dichiarativo, ma è anche una struttura sintattica, sul piano procedurale, che ci fornisce un modello di conoscenza. Così l'apprendimento può diventare un vero e proprio processo d'interiorizzazione delle maniere di agire, di immaginare, di simbolizzare o di pensare che esistono nella cultura.

Rimane una questione, che lascia aperta questa presentazione, quella di sapere in che misura esistono realmente competenze specificamente disciplinari come esistono sicuramente conoscenze disciplinari. Per affrontarla, indubbiamente bisognerebbe chiarire ulteriormente la terminologia utilizzata e superare la polisemia che spesso la caratterizza.

3. I copioni e i quadri di civiltà

Luciana Coltri ha presentato la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria, basati su *copioni e quadri di civiltà*. Come esempio, ha riportato un'attività sul tema del mercato con dei bambini piccoli. Consiste in un gioco di ruolo durante il quale gli allievi fanno la spesa. In termini di valutazione, l'idea è quella di far scrivere o disegnare prima e dopo il gioco una rappresentazione di questa attività. Così, un alunno, rimasto bloccato sulla sua prerappresentazione, continuerà a disegnare un supermercato, ma altri disegneranno un mercato all'aperto, e non più delle case associate a un supermercato.

Valutare un copione significa cercare di sapere in che misura il bambino l'ha configurato, se ha dato un nome a tutti gli elementi, se lo sa raccontare. Questo copione può comprendere oggetti, personaggi, azioni, scene, tempi e spazi.

Che cosa si può valutare nella didattica dei *quadri di civiltà*? Prima di tutto conoscenze dichiarative, informazioni relative al tema affrontato. Poi, delle conoscenze procedurali, che

riguardano il riconoscimento del tema, del tempo, la maniera in cui produce informazioni e la comunicazione di queste informazioni. In questo modo si possono costruire poster su una civiltà studiata secondo una serie di criteri che sono oggetto di valutazione. Sul piano metacognitivo, è anche possibile proporre agli alunni uno strumento di autovalutazione del poster che riprende tutti i criteri della sua costruzione, come anche le tappe della sua elaborazione.

4. I processi di trasformazione

Nell'intervento successivo Maria Teresa Rabitti ha parlato della valutazione all'interno della didattica dei *processi di trasformazione* nella scuola media. Un *processo di trasformazione* è un cambiamento radicale, un'evoluzione irreversibile nella storia dell'umanità. Non è quindi solo un cambiamento. Deve avere un'estensione spaziale e temporale. Deve riguardare grandi masse di persone. Tutto ciò significa che bisogna scegliere oculatamente i temi di queste trasformazioni.

Maria Teresa Rabitti ha utilizzato l'esempio della decolonizzazione dell'Asia e dell'Africa, uno dei fenomeni più importanti della storia contemporanea, secondo René Rémond. Nell'ambito della tematizzazione, bisogna che il processo di trasformazione sia designato come tale. Si può fare sia sotto l'aspetto politico (dalla colonizzazione alla formazione degli Stati nazionali in Africa e in Asia), sia sotto quello economico (dall'economia coloniale dell'inizio del XX secolo al neocolonialismo della fine del secolo: la formazione del Terzo Mondo). Scorrendo i manuali, si trova per esempio il 1° capitolo che affronta il colonialismo e l'imperialismo, seguito dall'8° capitolo che parla del Terzo Mondo e della decolonizzazione. Fra i due, sei capitoli hanno come argomenti tutti gli altri aspetti del XX secolo. La didattica dei processi di trasformazione consiste nel mettere subito a confronto situazione iniziale e situazione finale sul tema in oggetto. Bisogna anche farne una periodizzazione.

In questa didattica si possono distinguere varie fasi. La mediazione passa all'inizio attraverso una descrizione generale, poi per una problematizzazione, ed infine per una ricostruzione narrativa. Per giungere a questo, sono attivate conoscenze, abilità e competenze specifiche.

In un primo momento gli alunni identificano i continenti colonizzati e le nazioni colonizzatrici. Compilano schede per identificare da quale nazione ogni paese d'Africa o d'Asia è stato colonizzato. Partendo da testi descrittivi delle colonie stabiliscono la loro definizione.

Nell'ambito della valutazione, e nel corso della sequenza, le verifiche possono essere volta a volta di natura iniziale, formativa e sommativa. Possono consistere in un'attività "dalla carta alla *legenda*", o viceversa. Possono anche consistere in una trasposizione di elementi d'osservazione dall'Africa all'Asia, o viceversa. Infine, alla fine della sequenza, ci può essere una valutazione sommativa generale, ma si possono anche proporre delle valutazioni metacognitive.

L'oratrice ha anche fatto notare al pubblico che i manuali hanno delle carte che non sono destinate né alla lettura, né al lavoro di costruzione della conoscenza. Questo ci costringe in qualche modo a creare del materiale pedagogico originale.

Bisogna precisare che nel contesto italiano non si usa con leggerezza il termine *competenze*, proprio perché si usa il termine *abilità*. Tuttavia, il *portfolio* parla esplicitamente di competenze, e non di conoscenze o abilità. Una maniera efficace di risolvere il problema consiste indubbiamente nel proporre riflessioni e verifiche metacognitive agli alunni.

5. La didattica per temi e problemi.

Ernesto Perillo ha presentato la valutazione nell'ambito della didattica per temi e problemi, mettendo in evidenza che il dibattito su questa tematica resta aperto, poiché i problemi non sono certo risolti. Allo stesso modo ha evidenziato la complessità del problema, visto che il docente che valuta non è esterno al processo d'insegnamento-apprendimento, ma ne fa parte.

In storia il problema è una domanda che non ha una risposta immediata nelle fonti. E che in più non ha una risposta definitiva. Lucien Febvre affermava giustamente che lo storico era colui che cercava, non colui che sapeva. La problematizzazione può impennarsi sulla comprensione

della natura del mutamento identificato tra una situazione iniziale e una finale. Ma la soluzione del problema non si raggiunge necessariamente ricostruendo il processo situato fra queste due situazioni. Potrebbero esserci dei problemi di periodizzazione da considerare, degli elementi preesistenti a monte da tener presenti, ecc. Può anche essere utile mettere a confronto vari modelli di spiegazione dello stesso problema.

I modelli di spiegazione si basano in particolare su un contesto esplicito, su una tesi, su degli argomenti, su una concettualizzazione. Modelli più complessi possono anche presentare più proposte di interpretazione.

L'oratore ha utilizzato l'esempio di un testo storico, lo studio di Jared Diamond, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni* (Torino, Einaudi, 1998). Questo testo è organizzato essenzialmente attorno alla domanda di base, che l'autore chiama la domanda di Yali: perché oggi viviamo in un mondo ineguale? Questa domanda può essere allargata ad una domanda più precisa: perché Atahualpa non prese prigioniero Carlo V?

Un primo elemento di spiegazione si basa sul fatto che Carlo V aveva armi, acciaio e che vi erano delle malattie. Ma questa domanda si allarga affrontando il Neolitico e chiedendosi perché questo periodo ha condotto a così grandi ineguaglianze. Si possono allora identificare le differenze ambientali che sono state decisive. Si potrebbe anche partire dai giorni nostri e constatare l'esistenza di ben altre ineguaglianze. Per poi paragonare queste prime constatazioni con il periodo della conquista dell'America, e poi con il Neolitico.

Per quel che riguarda la valutazione, si possono considerare 4 ambiti d'interesse su problemi e spiegazioni: il transfert, il paragone, la negoziazione e la metacognizione. La valutazione può così farsi sotto forma di resoconto di una ricerca fatta per essere trasmessa. Può consistere nel mettere a confronto un modello di spiegazione con un altro, per esempio in questo caso con il lavoro di un antropologo. Ma l'analisi in parallelo può andare anche più lontano. Per esempio i lavori di David S. Landes (*La ricchezza e la povertà delle nazioni*, Garzanti, Milano, 2000) ci propongono un modello di spiegazione parallelo a quello di Diamond. Ogni tipo di domanda può così essere ripresa confrontandola contemporaneamente con le risposte di Landes e di Diamond per tentare di costruire un modello intermedio o per conciliare i due modelli. Infine, per la metacognizione, la valutazione può consistere nel ripartire dalla domanda di Yali e nel chiedere agli alunni di cosa si tratta e come hanno risposto facendo riferimento, in maniera retrospettiva, al loro percorso di formazione all'interno di questa unità di apprendimento.

6. La valutazione dei concetti in storia

Vincenzo Guanci ha presentato la valutazione dei concetti in storia, precisando subito che questa questione era complessa e oggetto di discussione. È partito dai concetti di storia e di preistoria, portando l'esempio di un manuale che li distingueva solo per la comparsa della scrittura, e che presentava la storia come lo studio del passato dell'uomo, mentre in realtà lo costruisce e lo problematizza. Si trovano, nei manuali di storia, domande sul senso di alcune parole che si fermano al loro primo significato, mentre sono talvolta indicate come concetti. Si tratta quindi di precisare bene quale sia la differenza tra una parola e un concetto. Reinhart Koselleck ha mostrato in maniera soddisfacente che un concetto storico deve avere dei significati profondi, che non acquista significato se non in un contesto politico-sociale che gli dà senso. Così, per la Preistoria, Jean Clottes, ne *La Preistoria spiegata ai miei nipoti* (Milano, Archinto, 2002), ha proposto una definizione partendo da un sommario in 5 punti (gli uomini e la Preistoria, qual era il loro modo di vivere? come vivevano? come erano organizzati? qual era il loro pensiero?) e attorno ad una serie di informazioni: definizione + periodo + durata + prenoscenze + localizzazione + fonti + problemi + legami con il presente. La concettualizzazione diviene così la costruzione esplicita di un concetto. A questi elementi si deve aggiungere ancora la tematizzazione (cioè la riflessione sugli aspetti che bisogna o non bisogna considerare) e il contesto.

Nell'ambito della valutazione dei concetti storici, si tratta di verificare la capacità di costruire concetti, di inserirli nella storia e di utilizzarli per costruire problematizzazioni e

spiegazioni in storia. In effetti, il concetto non è misurabile in sé, ma il suo uso critico può essere appreso e valutato. È utile anche utilizzare mappe concettuali.

7. Il portfolio delle competenze

Nella sua conclusione, Ivo Mattozzi ha mostrato che la conoscenza storica era utilizzata nelle società umane per giustificare o sostenere questa o quella posizione su un problema attuale. Quindi esiste una necessità civile di formare ogni alunno a saper controllare la validità delle affermazioni di tipo storico fatte da giornalisti o da personalità politiche. Un caso fra tanti, per esempio, è quello in cui si afferma che la caccia alle streghe o l'Inquisizione risalgono al Medio Evo mentre sono fenomeni dell'Età Moderna. Si tratta quindi di formare gli alunni a saper prendere le distanze di fronte all'uso pubblico della storia, soprattutto quando questi attuano delle distorsioni della realtà storica.

Il problema della valutazione in storia è troppo serio per essere lasciato ai pedagoghi trasversali. Ci conviene definire meglio come è possibile superare i semplici apprendimenti meccanici e ritualizzati. Dobbiamo anche precisare le condizioni del ragionamento storico che permettono di giungere alla costruzione delle competenze. Un'unità di apprendimento dovrebbe d'altronde prevedere le condizioni di una valutazione iniziale che permetta di tener conto delle preconcoscenze degli alunni nella struttura didattica.

La valutazione non riguarda soltanto degli obiettivi formativi, deve basarsi anche su competenze messe in atto in situazione, nei contesti reali della vita sociale. Questa è la ragione per cui vale veramente la pena di organizzarla nel contesto di un *portfolio delle competenze*, per evitare di ridurla ad una meccanica restituzione di saperi segmentati e ritualizzati. Detto questo, non si tratta però di far credere che gli alunni si trovano in situazioni reali: sono in situazione di formazione.

Così, per esempio, lo studio del concetto di colonizzazione dovrebbe permettere agli alunni di conoscerlo nel suo significato nei secoli XIX e XX, di utilizzarlo per comprendere meglio la decolonizzazione o il post-colonialismo, ma anche per problematizzare le attuali difficoltà dei paesi più poveri.

Concludendo, si tratta, in fin dei conti, di permettere agli alunni di costruirsi una vera e propria cultura storica, suscettibile di far loro osservare il mondo con lucidità e senso critico. Ora, sembra che, in tutte le tappe del progredire dell'alunno nella sua formazione storica, sia molto utile proporre loro attività di autovalutazione e momenti di valutazione focalizzati su una dimensione metacognitiva per far sì che prendano ancor più coscienza di ciò che hanno imparato e del ruolo che possono avere queste nuove competenze per la loro comprensione del mondo.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

SAURA RABUITI, «CLIO VALUTATA. UNA RICERCA COMPARATA SUGLI APPRENDIMENTI IN STORIA », I QUADERNI DI CLIO '92, RIVISTA DELL'ASSOCIAZIONE CLIO '92, N°5 FAENZA, POLARIS, FEBBRAIO 2005, PP.72.

di Charles Heimberg³
(IEFMS e Università di Ginevra)

Il quinto numero dei *Quaderni di Clio'92* è tutto dedicato ai risultati di una ricerca universitaria sull'insegnamento della storia centrata sulla comparazione di due metodi didattici per verificare in quale misura il più innovativo dei due sia in grado di garantire risultati migliori con riferimento alle reali strutture cognitive ed intellettuali degli studenti.

Nella prima parte del quaderno, Saura Rabuiti propone una rassegna della specifica letteratura sull'educazione storica degli ultimi trenta anni, in particolare di quella anglo-sassone. L'autrice sottolinea come molti studi piagetiani abbiano sostenuto che non era possibile nessun intervento formativo prima che gli allievi non avessero raggiunto nel loro sviluppo lo stadio del pensiero ipotetico deduttivo. Queste ipotesi ormai stereotipate sono state messe in discussione: i dati presi in considerazione per la verifica si sono rivelati troppo semplicistici per la ricostruzione a posteriori delle categorie di sviluppo cognitivo in funzione delle risposte degli allievi. I risultati di questi studi hanno, in definitiva, poco convinto gli storici.

Altre ricerche più interessanti, centrate sul processo di apprendimento, hanno dimostrato nel corso degli anni '80 che era possibile far acquisire agli allievi importanti capacità di pensiero storico, ma che ciò avveniva secondo una modalità progressiva che non corrispondeva ai tradizionali stadi di sviluppo piagetiani. Le ricerche cognitive che avevano in Vygotski il loro punto di riferimento hanno dimostrato in seguito che l'apprendimento precedeva lo sviluppo. Da quel momento la ricerca è andata focalizzandosi sul prodotto piuttosto che sul processo di costruzione del pensiero storico.

A proposito dei manuali scolastici, ha ripetutamente dimostrato che essi non erano adatti a questa prospettiva, in particolare perché confondevano i modi di ragionare sul testo storico (la storia nel senso di *history*) con il testo narrativo stesso (la storia nel senso di *story*). Altri studi hanno comparato l'alfabetizzazione narrativa con quella storica dimostrando che la prima doveva in linea di principio precedere la seconda. E che la qualità delle informazioni fornite aveva una grande importanza. Ma queste considerazioni hanno avuto poca incidenza sulla successiva produzione dei manuali stessi.

Con riferimento al ragionamento e alla spiegazione, si è stabilito che il ragionamento causale è molto più complesso in storia che nelle scienze. Esso è dunque al tempo stesso un elemento chiave e un ostacolo allo sviluppo cognitivo. Si è inoltre dimostrato che la comprensione storica basata sulle relazioni di causa ed effetto risente di dinamiche molto personali nella misura in cui essa dipende dalla capacità dell'allievo di trasferire sul discorso storico categorie dell'esperienza quotidiana. Questa personalizzazione ci riconduce, in qualche modo, alla difficoltà degli adolescenti di decentrarsi, di assumere differenti prospettive di scala dei fatti storici etc. Essi hanno, inoltre, molta difficoltà a considerare criticamente le fonti, avendo in genere la tendenza a prestarvi fede senza alcun dubbio.

³ Pubblichiamo per gentile concessione dell'autore la sua recensione al n. 5 de "I Quaderni di Clio" apparsa in "Le Cartable de Clio" n. 5/2005. La traduzione è di Ernesto Perillo.

Nella seconda parte del quaderno, Saura Rabuiti presenta la ricerca empirica comparativa, che confronta i risultati di due modi di insegnare lo stesso tema, uno dei quali considerato come innovativo. Un questionario iniziale sulle concezioni della storia degli studenti è stato somministrato a due classi, così come a un centinaio di altri adolescenti, per verificare l'affidabilità del confronto. La ricerca vera e propria è stata realizzata poi attraverso l'uso di un questionario sul tema storico scelto: il popolamento della terra.

La sequenza pedagogica innovativa si basa sul modello presente-passato-presente, nella prospettiva di mettere in campo nell'esame del passato, sia dal punto di vista operativo che cognitivo, diverse operazioni cognitive della storia, come la narrazione, la periodizzazione o la localizzazione. Tale sequenza si snoda anche nel quaderno dello studente, che diventa lo strumento per prendere conoscenza, in un primo momento, di alcuni documenti, per poi sviluppare diversi esercizi.

Saura Rabuiti presenta una tabella molto utile che sintetizza e sistematizza le differenti caratteristiche del metodo innovativo (vedi allegato). La prima ipotesi della sua ricerca prevede che l'adozione del metodo di insegnamento innovativo favorisca un migliore apprendimento della storia, una migliore costruzione del pensiero storico. Le altre ipotesi riguardano la possibilità di recuperare meglio gli effetti negativi di alcune "convinzioni" sulla storia, o la scarsa motivazione iniziale all'apprendimento della disciplina.

Per verificare tali ipotesi, Saura Rabuiti ha scelto due scuole simili ed allievi della stessa età, 15-16 anni, del primo anno di un istituto professionale. Il tema dell'unità di apprendimento è stato scelto perché considerato centrale dai docenti, tenuto conto dei suoi differenti aspetti economici. Infine il tempo impiegato per ciascuna unità è stato molto simile nei due casi: 22 ore per l'intervento innovativo, 25 ore per quello tradizionale nel gruppo classe "di controllo".

Senza essere sempre molto differenziati, i risultati del confronto sono stati positivi per la prima ipotesi, ad eccezione del campo delicato della variabile "collocare nel tempo".

Tali risultati contribuiscono a riaffermare l'importanza delle scelte didattiche e metodologiche per l'insegnamento della storia al fine di permettere realmente il suo apprendimento; e a rafforzare infine la credibilità di tesi innovative come quelle che sono sostenute e sviluppate in Italia dall'Associazione Clio'92.

Allegato

	METODO TRADIZIONALE	METODO INNOVATIVO (CURRICOLO OPERAZIONI COGNITIVE)
Finalità formative	Etico-morali (estrinseche alla disciplina)	Educazione al pensiero storico (intrinseche alla disciplina)
Obiettivi	Conoscenze	Conoscenze , competenze e abilità
Ruolo docente nella mediazione didattica	Facilitatore linguistico della trasmissione	Regolatore incontro sapere esperto/ studente; dà supporto/consapevolezza
Strumenti docente	Manuale, parafrasi, integrazioni, semplificazione concetti/sapere storico, riduzione quantità informazioni, interrogazione orale	Modulo, operatori cognitivi temporali e della comunicazione, quaderno di storia, grafici temporali, Presente-Passato- Presente,
Valutazione	Sommativa e (in modo non sistematico) formativa	Diagnostica, formativa e sommativa
Apprendimento	Concezione cumulativa; processo meccanico; passivo; invisibile in classe	Concezione costruttiva; processo significativo; attivo; visibile in classe
Percorso di apprendimento	Lineare-sequenziale	Modulare, reticolare
Elemento centrale del setting	Lezione frontale	Laboratorio mentale/fisico
Forma prevalente dell'interazione insegnante - studente	Domanda dell'insegnante - risposta dello studente - commento/ valutazione dell'insegnante	Discussione Confronto
Studente	Ripetitore passivo della conoscenza manualistica parafrasata	Costruttore consapevole e attivo della propria conoscenza
Strumenti studente	Studio individuale del manuale, memorizzazione,	Materiali didatticamente riconfigurati, quaderno di storia, operatività

	METODO TRADIZIONALE	METODO INNOVATIVO (CURRICOLO OPERAZIONI COGNITIVE)
Storia scolastica	Racconto diacronico-lineare Sapere dato	Reticolo modulare Sapere mai definitivo
Scala geografica privilegiata	Nazionale, europea	Tutte (locale/ mondiale) a seconda del modulo
Scala temporale privilegiata	Breve periodo	Tutte (dal breve al lunghissimo periodo) a seconda del modulo
Forma espositiva privilegiata	Narrazione	Descrizione, narrazione, argomentazione
Strumenti per la motivazione	Efficacia oratoria, stratagemmi per catturare interesse	Brainstorming, Presente-Passato-Presente, operatività, problematicità
Metacognizione	Non sistematicamente perseguita	Educ. a strategie di comprensione del testo storiografico, all'apprendere dagli errori e dai risultati del proprio apprend
Rilevazione credenze/convinzioni	Esplorazione assente	Esplorazione nella fase d'avvio del modulo e attraverso gli esercizi

SPIGOLATURE

LUCIEN FEBVRE. VIVERE LA STORIA

Traduzione di Corrado Vivanti

Prefazione di Delio Cantimori

Vivere la storia ⁴

Amo la storia. Se non l'amassi, non sarei uno storico. Dividere la propria vita in due parti, una da dedicare al mestiere, svolto senza amore, l'altra riservata alla soddisfazione dei propri bisogni profondi, è abominevole quando il mestiere che si è scelto è un mestiere intellettuale. Amo la storia, e per questo sono lieto di potervi parlare oggi di quello che amo.

Ne sono lieto, e ciò è naturale. Quando nel 1899 sono entrato, al pari di voi, in questa scuola, dopo il mio anno di servizio militare - il primo dei sette anni che gli uomini della mia generazione hanno dato in media alla vita militare - mi sono iscritto alla sezione di lettere. Era un tradimento: dalla mia infanzia avevo radicata nel mio essere la vocazione dello storico. Ma questa vocazione non aveva saputo reggere ai due anni di «retorica superiore» presso il liceo Louis-le-Grand, ai due anni di rimasticamento del *Manuel de politique étrangère* di Emile Bourgeois, che avrei ritrovato come professore in questa scuola. Anatole France racconta in un suo libro che da piccolo sognava di scrivere una storia di Francia «con tutti i particolari». I nostri maestri, nei licei, parevano proporsi l'ideale puerile del piccolo Anatole. Si sarebbe detto che, per loro, fare storia significasse apprendere se non tutti i particolari, almeno il maggior numero di particolari possibile sulla missione di de Charnacé presso le Corti del Nord. E chi sapeva qualche particolare di più del vicino, aveva naturalmente la meglio su di lui: andava bene per la storia!

Ho un po' di paura che le cose non siano troppo cambiate dai miei tempi. Con quello spirito normalista che conservò fino ai suoi ultimi istanti, un collega che abbiamo perduto poco fa al Collège de France, il grande matematico Henri Lebesgue, ci confidava un giorno che esistevano, per quel che sapeva, due specie di matematiche: una che faceva paura - quella degli ispettori generali, che per parte sua confessava di non capire molto bene -, l'altra accessibile, quella che egli faceva progredire quotidianamente, e di cui non temeva nessuna difficoltà.

Che esistano anche due specie di storie, la prima delle quali non riesca gradita egualmente a tutti? La domanda è temeraria. In ogni modo non di quella voglio parlarvi, ma dell'altra. Della storia, semplicemente. Quella che cerco di far progredire. Quella che amo.

Se io potessi raggiungere o consolidare qualche vocazione vacillante di storico, se potessi disarmare pregiudizi nati contro la storia da un contatto disgraziato con qualche cosa offerto sotto questo nome, troppo spesso - con quel che vi è stato somministrato e si chiederà che somministriate ancora negli esami fino al dottorato, il solo che sfugga o almeno possa sfuggire a tale pericolo -, se potessi farvi sentire che è possibile vivere la propria vita da storici, avrei pagato un poco del debito che ho contratto verso la nostra scuola. Ma come farvelo sentire, farvi sentire che si può vivere come storici, se non esaminando davanti a voi, insieme con voi, qualcuno dei problemi vitali che la storia pone oggi a coloro che si portano all'avanguardia estrema della ricerca, per coloro che di vedetta sulla nave interrogano senza posa l'orizzonte dinanzi ai loro occhi?

⁴ Queste parole furono rivolte agli allievi della scuola Normale superiore all'inizio dell'anno accademico 1941-42.

Il fatto è che porre un problema significa esattamente cominciare e finire ogni storia. Senza problemi, niente storia. Solo narrazioni, compilazioni. Ora - ricordate - se non ho parlato di «scienza» della storia, ho parlato di «studio scientificamente condotto». Queste due parole non erano state pronunziate per parata. «Scientificamente condotto»: questa formula implica due operazioni, le stesse che si trovano alla base d'ogni lavoro scientifico moderno: porre problemi e formulare ipotesi. Due operazioni che agli uomini della mia età venivano già denunciate come le più pericolose di tutte. Perché, porre problemi o formulare ipotesi significava nient'altro che tradimento. Far penetrare nella cittadella dell'oggettività il cavallo di Troia del soggettivismo.

In quel tempo gli storici vivevano nel rispetto puerile e devoto per il «fatto». Avevano la convinzione ingenua e commovente che lo scienziato sia un uomo che, solo col mettere l'occhio al microscopio, può afferrare tutto un fascio di fatti. Fatti offertigli, fatti fabbricati per lui da una Provvidenza compiacente, fatti che deve soltanto registrare. Sarebbe bastato che uno di questi maestri di metodo appoggiasse, sia pure per un momento, il proprio occhio all'oculare di un microscopio ed osservasse una preparazione di istologia, per accorgersi immediatamente che non si trattava per l'istologo di *osservare*, ma di *interpretare* quello che bisogna pur definire un'astrazione. In cinque minuti avrebbe potuto misurare nell'atto dello scienziato di impossessarsi di ciò che prima ha preparato lungamente, difficilmente, sulla base di un'idea «preconcetta», tutta la parte personale svolta dall'uomo, dal ricercatore, che agisce solo perché si è posto un problema, perché ha formulato un'ipotesi.

Lo stesso accade allo storico. Allo storico cui nessuna Provvidenza fornisce fatti bruti, fatti dotati per potere straordinario di un'esistenza perfettamente definita, semplice, irriducibile. Anche i più umili fatti storici sono chiamati alla vita dallo storico. I fatti, questi fatti davanti ai quali tanto spesso siamo invitati in modo perentorio a inchinarci con devozione, sappiamo benissimo che sono soltanto astrazioni, e che per determinarli bisogna ricorrere alle testimonianze più diverse e talvolta più contraddittorie, che noi necessariamente scegliamo a nostro giudizio. Dimodoché questa collezione di fatti che ci viene presentata così spesso come se fosse composta di fatti bruti, capaci automaticamente di comporre una storia trascritta nel momento stesso in cui gli avvenimenti si sarebbero prodotti, ha essa stessa una storia, che è quella del progresso della conoscenza e della coscienza degli storici. A tal punto che per accettare la lezione dei fatti, siamo in diritto di chiedere che ci si associ innanzi tutto al lavoro critico che ha preparato la concatenazione di quei fatti nello spirito di chi li invoca.

Allo stesso modo, se lo storico non si pone problemi, o se, essendoseli posti, non formula ipotesi per risolverli, ho ragione di dire, in fin dei conti, che, in fatto di mestiere, di tecnica, di sforzo scientifico, è piuttosto in ritardo persino sull'ultimo dei nostri contadini: perché essi ben sanno che non devono lanciare alla rinfusa le loro bestie nel primo campo che trovano, perché esse vi pascolino come Dio vuole; ma le installano, attaccate a un palo e le fanno brucare in un posto piuttosto che in un altro. E ne sanno il perché.

Che volete mai? Quando in uno di quei grossi tomi, la cui redazione sembra assorbire da tanti anni tutte le energie dei nostri migliori professori di storia, quando in qualcuno di quegli onorevoli manuali, coscienziosamente preparati, accuratamente redatti, infarciti di fatti, cifre e date, di enumerazioni di quadri, di romanzi o di macchine, quando in uno di questi libri, forniti di titoli lusingatori elargiti dall'Institut de France, dalla Sorbona, dalle Università regionali, in maggior numero che non le placche multicolori inalberate da un nostro buon albergo turistico, arriviamo a scoprirvi per caso un'idea e l'idea è la seguente: «*Il periodo che ci accingiamo a studiare [e si tratta di uno dei più vivaci della nostra storia!] continua quello che precede e preannunzia quello che segue; esso è degno di nota per quello che sopprime, ma anche per quello che instaura...*»⁵, ecc; continueremo ancora a domandarci perché canzonino la storia, abbandonino la storia, sprezzino e ridicolizzino la storia tanti studiosi

⁵ [Si tratta, in realtà, di una frase vagamente caricaturale usata da L. Febvre nella recensione al voi. XVI della collezione «Peuples et civilisations», *Démocraties et capitalisme* di e.-H. POUTHAS, Paris 1941, pubblicata nelle «Annales d'histoire sociale», III, 1941, col titolo: *Et l'homme dans tout cela? Sur un manuel*.

notevoli, delusi nel vedere tanti sforzi, tanto denaro, tanta carta stampata impiegati soltanto per diffondere questa filosofia? per perpetuare quella storia psittacistica e priva di vita, in cui nessuno sente - prendo in prestito il linguaggio, e ci tengo a dirlo, di Paul Valéry - *«quel senso di sospensione davanti all'incerto in cui consiste la grande sensazione delle grandi vite: quella delle nazioni davanti la battaglia in cui è in gioco il loro destino; quella degli ambiziosi nell'ora in cui vedono che l'ora successiva sarà quella della corona o del patibolo; quella dell'artista che sta per scoprire il suo marmo o per dar l'ordine di toglier via le impalcature che nascondono ancora il suo edificio»*. Potete stupire allora delle violente campagne contro la storia, di quel disamore dei giovani, di quel regresso, quindi, e di quella vera crisi della storia che gli uomini della mia generazione han visto svilupparsi lentamente, progressivamente, risolutamente?

CONTRIBUTI

CAPACITÀ ,COMPETENZE, ABILITÀ, STANDARD NEL CURRICOLO DI STORIA

di Flavia Marostica

Una delle caratteristiche essenziali della ricerca scientifica è quella di creare un linguaggio comune fra tutti coloro che operano in un certo campo. Questa caratteristica presenta due valenze che, nell'opinione comune in materia di ricerca scientifica, sembrerebbero non avere alcuna relazione con la presunta «neutralità» della scienza: una valenza etica ed una valenza politica. In primo luogo la creazione progressiva di un linguaggio comune derivato dalla ricerca è una scelta di valore fra modi di imporre dogmaticamente parole e significati o ignorarsi reciprocamente nella soggettività individuale, e modi di concordare parole e significati condivisi, basati sulla messa in comune dell'esperienza e il raggiungimento del consenso. In secondo luogo, come spesso è stato detto negli ultimi secoli, la ricerca scientifica, almeno in questo suo bisogno di un linguaggio comune, incoraggia mentalità e comportamenti democratici, non solo per la logica del consenso che, come si è detto, sottostà a questa caratteristica, ma anche per la «trasparenza» dei significati e delle definizioni, che ne permettono un controllo dall'esterno.

Attilio Monasta, *L'innovazione metodologica e didattica negli istituti comprensivi in Gli istituti comprensivi, Annali della Pubblica Istruzione n.83/1998, Le Monnier, Firenze 1999*

Recentemente, riflettendo sull'itinerario 'interno' e 'dentro' il tema della competenza che ho intrapreso da oltre dieci anni, ho avuto improvvisamente chiaro che in questo viaggio, in questo a volte frustrante ritorno sui propri passi, in questo riconoscersi spaesati in un luogo nel quale si capisce di essere già stato (dejà vu), ma nel quale si scopre ogni tanto un angolo nuovo, o un nuovo punto di osservazione che mostra il paesaggio come non lo avevamo mai visto, in questo cercare ogni tanto, in modo ricorrente, di tracciare mappe sulla carta (le cose che scrivono sulla competenza, ad esempio) che restituiscano 'tentativamente' ciò che si è visto (ma anche ciò che si è provato, vedendo ciò che si è visto): che in tutto questo stia, neanche troppo nascosto, il senso della nostra vicenda professionale, e della nostra stessa esistenza. In questo senso, appaiono pertinenti a questo viaggio ed al suo 'mitico' obiettivo le straordinarie parole del poeta greco Costantino Kavafis: ' ... e se la troverai povera, non per questo Itaca ti avrà ingannato./Diventato così saggio e tanto ricco di esperienza/avrà ormai capito quello che Itaca sta a significare" L'essenziale sta anche nel riconoscimento di una distinzione e di una differenza probabilmente ineluttabile tra la dimensione 'pubblico-istituzionale' del discorso sulla competenza, e quella 'privato-sperimentale' ... il problema è che in questo 'cambiamento di campo' (da quello delle pratiche formative a quello delle pratiche regolative: perché sempre di pratiche si tratta, se pure di diversa natura) si cambia in realtà ordine del discorso, prospettiva ('sguardo'), sistema di senso: tanto da far dubitare che la competenza di cui si occupano il formatore, l'operatore del personale o il consulente sia davvero 'la stessa cosa' della competenza di cui di occupano i dirigenti e i funzionari dei sistemi formativi ai vari livelli, o i rappresentanti delle parti sociali ...

Pier Giovanni Bresciani, *Itaca o della competenza in «Professionalità» n.69/2002*

1. La centralità della persona: capacità, competenze, abilità, standard come risorse individuali

A partire dagli anni Ottanta, ma soprattutto nel corso degli anni Novanta, sono diventati sempre più evidenti alcuni caratteri del mondo contemporaneo che rendono inevitabile ripensare in termini nuovi gli assetti dell'istruzione e della formazione:

- le continue, e spesso radicali, trasformazioni della *società*, del *mondo del lavoro* e della *stessa vita quotidiana* che richiedono sempre nuove conoscenze, esperienze e ripetuti cambiamenti delle abitudini per fruire effettivamente a pieno dei diritti di cittadinanza (Delors),
- l'aumento quantitativo, la velocità e la pervasività dell'*informazione* e delle *nuove tecnologie dell'informazione e della conoscenza* (TIC) in ogni aspetto della vita che costringono ripetutamente a dotarsi di strumenti necessari per decodificarle e usarle in modo attivo senza venire usati (Cresson),
- il riconoscimento formale di tre componenti dell'*apprendimento* (luoghi e oggetti), per altro tra loro complementari, la prima della quali oggi in crisi e le altre due in progressivo aumento, nel bene e nel male, in ogni gruppo sociale (*Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente del 2000*):
 - *i saperi formali* (le discipline) che si apprendono intenzionalmente nella scuola,
 - *i saperi non formali* che si apprendono sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi sociali,
 - *i saperi informali* che si apprendono nella vita quotidiana, non necessariamente in modo intenzionale e quindi riconosciuto.

In un interessante articolo tempo fa si sosteneva provocatoriamente che in un mondo sempre più complicato in cui tutto, il lavoro ma anche la vita di tutti i giorni, cambiano molto e in fretta, tutti i giovani dovrebbero frequentare i licei per avere gli strumenti per orientarsi con autonomia in questa complessità, per avere un'educazione cognitiva che consenta insieme l'inclusione sociale e l'imparare ad imparare, per sapersi adattare ma anche per saper essere creativi, cercando nuove conoscenze e nuove soluzioni. (01). Sulla stessa lunghezza d'onda i sistemi di istruzione e di formazione e gli studiosi che si occupano di didattica (ma anche di psicologia, di psicologia dell'apprendimento, di psicologia del lavoro, di psicologia dell'organizzazione, di neuroscienze etc...) hanno tentato di elaborare, alcune volte efficacemente altre meno, talvolta in modo condiviso in altri casi meno, riforme e teorie tese prima di tutto e soprattutto alla costruzione e al potenziamento delle *risorse personali e sociali* che possono rendere capaci tutti di orientarsi nella *complessità*, di affrontare i *cambiamenti*, di governare l'*incertezza*, di fronteggiare l'*imprevisto*, di fare una continua *manutenzione* dei loro saperi e delle loro *risorse personali e sociali* per possedere i presupposti sia del successo (transizione in verticale) sia dell'adattamento e del passaggio (transizione in orizzontale).

Quando si parla di capacità, competenze, abilità, standard si parla, dunque, di risorse della *persona*, dell'*individuo*, del *soggetto* (02).

1.1. Capacità

Sono le «descrizioni di ciò che gli individui adulti di una determinata società dovrebbero sapere e, in particolare, dovrebbero saper fare»(03) e garantiscono la *possibilità (teorica) di riuscire* ad eseguire un compito/prestazione e/o a risolvere una situazione problematica. L'uso delle capacità, e quindi la loro trasformazione in competenza concretamente agita, è condizionato sia dalle caratteristiche del compito/prestazione e/o della situazione problematica e dagli ostacoli che il contesto offre sia dalle caratteristiche personali del soggetto. Il possesso, infatti, di certe capacità non comporta automaticamente la loro concreta *mobilizzazione*, meccanica o consapevole che sia.

Si tratta, tra tutte le parole che indicano le risorse personali, di quella più generica e polivalente, usata molto in Italia e molto meno negli altri paesi: indica l'insieme di dotazioni e quindi di *potenzialità* di cui è portatore il singolo (che è *capax*, in grado di contenere in sé).

1.2. Abilità e competenze nei documenti e nella letteratura internazionali

Sono le parole più usate nella letteratura internazionale e anche quelle che vengono tradotte peggio in italiano in cui spesso l'originale dell'una diventa l'altra e viceversa.

Tra le due quella più usata è la prima con la quale in genere viene tradotto l'inglese *skill* che indica abilità, destrezza, pratica, accortezza, perizia, come *skillful* indica una persona dotata di abilità, destrezza, praticità, accortezza, esperienza o *skilled* una persona che possiede abilità, è abile ed esperta, e *skillfully* indica una modalità abile, destra, pratica, accorta, derivando tutte dal verbo *to skill* che nella forma *transitiva* (antiquata) indica conoscere, discernere, capire e nella forma *intransitiva* indica l'essere pratico di qualcosa; la parola ha una forte connotazione operativa (saper fare), tanto che l'espressione *skilled labour* indica il lavoro specializzato e l'espressione *skilled workman* l'operaio *specializzato*.

Usata molto meno e con più cautela la parola competenza (*competence*) che comporta indubbiamente un maggiore grado di complessità di significato.

Proprio a causa di questa confusione linguistica tra i due termini, che in italiano vengono spesso tradotti in modo discutibile a prescindere dai termini usati nei documenti originali, sembra opportuno riportare, in ordine cronologico di pubblicazione, alcune importanti elaborazioni presenti a livello internazionale a testimonianza della vastità e dello spessore della letteratura in proposito, dalla quale non si può prescindere se si vuole effettivamente tentare di capire.

Le ricerche, il dibattito, i documenti (dagli anni Ottanta ad oggi) si sono concentrati di volta in volta alternativamente quasi esclusivamente su:

- le abilità/competenze fondamentali per vivere,
- le abilità/competenze fondamentali per accedere al lavoro,
- le competenze professionali per lavorare con successo

nel mondo e nella società contemporanea.

Ognuno di questi filoni comporta elaborazioni molto importanti per la formazione e la scuola e anche per l'*apprendimento disciplinare*.

1.2.1. Le parole dei documenti e della letteratura

Ricorrono frequentemente nei documenti e nella letteratura alcune parole il cui significato è utile chiarire preliminarmente, con l'avvertenza che il sostantivo utilizzato nell'originale è talora *skill* e talaltra *competence*.

Una distinzione spesso utilizzata è quella tra:

- le *basic skill* (*abilità di base*), le abilità di leggere scrivere e far di conto, le competenze minime che servono per interagire e per migliorarsi,
- le *wider skill* (*abilità più ampie*), il saper anche lavorare con gli altri, migliorare i propri apprendimenti e le proprie prestazioni, risolvere problemi.

Queste skill, che sono fatte di *sapere* e di *saper fare* si articolano poi su *più livelli* che rappresentano gradi più elevati di complessità, responsabilità, consapevolezza; al livello più alto è prevista la *capacità di sviluppo*.

Sono egualmente sovente citate le seguenti espressioni, praticamente equivalenti tra loro, per indicare «le *abilità fondamentali che tutti i percorsi di studio* dovrebbero fornire in quanto essenziali per ogni tipo di lavoro» (04):

- *core skill* o abilità essenziali (da *core* = nucleo, centro, torsolo, cuore, parte che sta nel mezzo, parte intima; e da *to core* = rinchiudere nell'intimo)
- *key skill* o abilità chiave (da *key* = chiave, strumento che apre e consente l'accesso).

Tra le competenze chiave o essenziali vengono elencate:

- la literacy, «la capacità di capire e utilizzare l'informazione scritta nelle attività quotidiane per raggiungere i propri obiettivi e sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità» (IALS, *International Adult Literacy Surveys*),
- la *reading literacy*, «la comprensione e l'utilizzazione di testi scritti e la riflessione su di essi al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società» (PISA 2000, *Programme for International Student Assessment*),
- la *literacy scientifica*, «la capacità di usare le conoscenze scientifiche, di identificare i problemi, di trarre conclusioni basate sulle prove per poter assumere decisioni in merito al mondo naturale e ai cambiamenti operati su di esso dall'attività umana» (PISA 2000, *Programme for International Student Assessment*),
- la *mathematical literacy*, «la capacità di identificare, capire, utilizzare la matematica, e di dare giudizi fondati sul ruolo che la matematica gioca nella vita privata presente e futura degli individui, nella vita lavorativa, nella vita sociale e nella vita di cittadini impegnati e riflessivi» (PISA 2000, *Programme for International Student Assessment*),
- la *numeracy*, «le conoscenze e le capacità richieste per gestire le richieste matematiche delle diverse situazioni» (ALL, *Adult Literacy and Lifeskills Survey*) (05).

1.2.2. *La Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento dell'UNESCO - 1990* (06)

Art.1: Ogni persona - bambino, giovane e adulto - dovrà poter beneficiare di opportunità educative progettate per rispondere ai loro fondamentali bisogni di apprendimento. Questi bisogni comprendono sia gli *strumenti essenziali di apprendimento* (*literacy, espressione orale, numeracy e problem solving*) sia i contenuti di base (conoscenze, abilità, valori e attitudini) necessari agli esseri umani per poter sopravvivere, sviluppare le loro capacità, vivere e lavorare dignitosamente, partecipare pienamente allo sviluppo, migliorare la qualità della loro vita, prendere decisioni informate e continuare ad apprendere.

1.2.3. *Imparare a vivere: un progetto di massima per l'eccellenza (Learning a living: A blueprint for High performance) - USA - 1992*

Nel 1992 in USA una Commissione del Ministero del Lavoro, incaricata di individuare le competenze fondamentali che debbono possedere tutti i cittadini per affrontare il mondo del lavoro (*necessary skills*), dopo il *Rapporto* presentato l'anno prima (*What Work Requires of Schools, Ciò che il lavoro richiede alle scuole*) che ne individuava 5, ha stilato questo nuovo *Rapporto*, ampliando l'elenco che così comprende:

- raccogliere, analizzare e organizzare informazioni,
- comunicare idee e informazioni,
- pianificare e organizzare risorse,
- lavorare con gli altri e in gruppo,
- risolvere problemi,
- usare idee matematiche e tecniche,
- usare tecnologia,
- insegnare e apprendere su richiesta,
- capire e disegnare sistemi (07).

1.2.4. *Competenze per la vita dell'OMS (Life skills education in schools) - 1993* (08)

Sono l'insieme di abilità personali e relazionali che servono per *governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana*, «competenze sociali e

relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità», abilità e competenze «che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. La *manca* di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'*instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio* in risposta agli stress».

Il «nucleo fondamentale» delle life skill è costituito da:

- *Autocoscienza* o capacità di leggere dentro se stessi: conoscere se stessi, il proprio carattere, i propri bisogni e desideri, i propri punti deboli e i propri punti forti; è la condizione indispensabile per la gestione dello stress, la comunicazione efficace, le relazioni interpersonali positive e l'empatia;
- *Gestione delle emozioni* o capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri: «essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento» in modo da «riuscire a gestirle in modo appropriato» e a regolarle opportunamente;
- *Gestione dello stress* o capacità di governare le tensioni: saper conoscere e controllare le fonti di tensione «sia tramite cambiamenti nell'ambiente o nello stile di vita, sia tramite la capacità di rilassarsi»;
- *Senso critico* o capacità di analizzare e valutare le situazioni: saper «analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare a una decisione più consapevole», riconoscendo e valutando «i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento, quali ad esempio le pressioni dei coetanei e l'influenza dei mass media»;
- *Decision making* o capacità di prendere decisioni: saper decidere in modo consapevole e costruttivo «nelle diverse situazioni e contesti di vita»; sapere, infatti, elaborare «in modo attivo il processo decisionale può avere implicazioni positive sulla salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano»;
- *Problem solving* o capacità di risolvere problemi: saper affrontare e risolvere in modo costruttivo i diversi problemi che, «se lasciati irrisolti, possono causare stress mentale e tensioni fisiche»;
- *Creatività* o capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione: saper trovare soluzioni e idee originali, competenza questa che «contribuisce sia al decision making che al *problem solving*, permettendo di esplorare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni»;
- *Comunicazione efficace* o capacità di esprimersi: sapersi esprimere in ogni situazione particolare sia a livello verbale che non verbale «in modo efficace e congruo alla propria cultura», dichiarando opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti, ascoltando con attenzione gli altri per capirli, chiedendo, se necessario, aiuto;
- *Empatia* o capacità di comprendere gli altri: saper comprendere e ascoltare gli altri, immedesimandosi in loro «anche in situazioni non familiari», accettandoli e comprendendoli e migliorando le relazioni sociali «soprattutto nei confronti di diversità etniche e culturali»;
- *Skill per le relazioni interpersonali* o capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo: sapersi mettere in relazione costruttiva con gli altri, «saper creare e mantenere relazioni significative», ma anche «essere in grado di interrompere le relazioni in modo costruttivo».

1.2.5. Competenze di base per l'occupabilità dell'ISFOL- 1994 e 1998 (09)

Il concetto di competenza -in questa che è tra le ricerche più significative (e pervasive) condotte in Italia dove l'attenzione si è concentrata, anche se non esclusivamente, sicuramente in modo prevalente sulle competenze professionali- è stato articolato in *tre macro categorie*:

- competenze di base,

- competenze trasversali,
- competenze tecnico professionali.

*Mentre le competenze tecnico-professionali vere e proprie si acquisiscono dopo e si basano sul possesso delle competenze di base e di quelle trasversali, sono queste ultime che risultano particolarmente interessanti non solo perché costituiscono la *conditio sine qua non* per l'ingresso a qualsiasi livello nel mondo del lavoro, ma anche perché sono *saperi minimi e abilità fondamentali che dovrebbero essere padroneggiate alla fine della scuola di base/obbligatoria* e sono propedeutiche all'apprendimento delle competenze tecnico-professionali.*

Le *competenze di base* consentono di fruire a pieno dei moderni diritti di cittadinanza e di fronteggiare situazioni di cambiamento: sono *saperi minimi comuni* a una pluralità di compiti e quindi *trasferibili* e sempre *potenziabili*, saperi ovviamente intesi non come semplice repertorio di contenuti, ma anche come saperi operativi e quindi come comportamenti (competenze *organizzative, linguistiche-inglese, informatiche, economiche di base, giuridico-istituzionali, di ricerca attiva del lavoro etc...*).

Le *competenze trasversali* sono capacità individuali essenziali per determinare un comportamento adeguato in grado di trasformare un sapere in una prestazione efficace (lavorativa e non) e sono utilizzabili in *tutte le esperienze* che il soggetto fa: sono «un insieme di abilità di ampio spessore che sono implicate in numerosi tipi di *compiti, dai più elementari ai più complessi*, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente *generalizzabili*. La loro individuazione può essere frutto dell'analisi e della scomposizione dell'attività del soggetto al lavoro posto di fronte al compito. Tale analisi consente di enucleare *tre grandi tipi di operazioni* che il soggetto compie, fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, motori)» che:

- fanno «riferimento ad operazioni fondamentali proprie di qualunque soggetto posto di fronte ad un compito lavorativo (e non)»,
- sono presenti in tutte le esperienze del soggetto non solo in quelle lavorative,
- «non sono connesse specificamente ad una determinata attività o posizione lavorativa», ma «entrano in gioco nelle diverse situazioni» e condizionano «la possibilità degli individui di esprimere comportamenti professionali <abili> o <esperti> e di trasferire competenze da un ambito lavorativo ad un altro»,
- «consentono all'individuo di sviluppare la propria competenza in attività differenti (*transfer*)»,
- si apprendono per via formale, informale, non formale,
- possono sempre essere potenziate con appositi percorsi formativi.

Le *competenze trasversali* si possono scomporre in tre sottoinsiemi (la prima è la base delle altre due, la terza presuppone le altre due):

- «*diagnosticare* le caratteristiche dell'ambiente e del compito», analizzare capire rappresentare la situazione, il problema, le risorse personali che possono essere utilizzate o incrementate all'occorrenza, come condizione indispensabile «per la progettazione e la esecuzione di una prestazione efficace» (richiede abilità cognitive),
- *relazionarsi*, «mettersi in relazione adeguata con l'ambiente», le persone le cose le regole di un certo contesto per rispondere alle richieste, per eseguire un compito e raggiungere risultati (richiede abilità interpersonali o sociali: insieme di abilità emozionali, cognitive e stili di comportamento, ma anche di abilità comunicative),
- *affrontare*, fronteggiare *in modo efficace e creativo* la situazione, sapendo cosa come quando perché fare, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio, «predisporsi ad affrontare l'ambiente e il compito, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio», «intervenire su un problema (uno specifico evento, una criticità, una varianza e/o una anomalia) con migliori probabilità di risolverlo», costruire e implementare le «strategie di azione, finalizzate al raggiungimento degli scopi personali del soggetto e di quelli previsti dal compito» (richiede abilità complesse).

Si tratta di 3 «macro-competenze caratterizzate da un alto grado di *trasferibilità* a compiti e contesti diversi» che si possono *scomporre* in competenze a abilità più semplici. Sono *risorse del*

singolo soggetto che hanno un ruolo fondamentale nel plasmare il suo «comportamento lavorativo» e nell'«influire in modo significativo sulle sue azioni».

«Il grado di padronanza, da parte del soggetto, dell'insieme di queste competenze non solo modula la *qualità della sua prestazione* attraverso le strategie che è in grado di mettere in atto, ma influisce sulla qualità e sulle *possibilità di sviluppo* delle sue risorse (conoscenze, cognizioni, rappresentazioni, elementi di identità) attraverso la qualità delle informazioni che è in grado di raccogliere, delle relazioni che sa instaurare, dei feed-back che riesce a ottenere e di come sa utilizzarli per riorganizzare la sua conoscenza».

«Il *modo* con cui l'individuo affronta la sua esperienza lavorativa sembra considerato ormai come una *qualità decisiva* per la riuscita della carriera lavorativa e per il suo stesso sviluppo socio-psicologico. Decine di ricerche empiriche internazionali sottolineano che, tra le principali difficoltà incontrate nel lavoro dai giovani, si trovano non tanto quelle legate a scarsa qualità della *performance* teorica (scarse conoscenze disciplinari, degli strumenti di lavoro etc...), bensì quelle derivanti dall'incapacità di situarsi nell'ambiente di lavoro con adeguatezza, di decifrarne le caratteristiche essenziali, di delineare strategie di fronteggiamento dei problemi, di coinvolgersi, anche emotivamente, nel contesto concreto, esibendo e utilizzando le cognizioni tesaurizzate nel corso dei vari periodi di formazione pre-lavorativa».

1.2.6. Competenze chiave. Un concetto in divenire nell'istruzione obbligatoria di *Eurydice (Key Competencies. A developing concept in general compulsory education) – 2002* (10)

Pur con molte differenze tra loro (ad esempio nel peso diversissimo dato all'autonomia personale), usando anche un lessico diverso (abilità chiave o abilità chiave trasferibili o abilità essenziali o competenze o competenze chiave) e oscillando tra una attenzione prioritaria all'occupabilità oppure alla cittadinanza oppure in equilibrio tra le due, **secondo l'indagine Eurydice** i curricula dell'istruzione obbligatoria dei 15 Paesi UE esaminati *convergono* sulle seguenti competenze chiave o essenziali:

- *literacy e numeracy* come precondizioni per un apprendimento efficace,
- *TIC- Tecnologie della Comunicazione e dell' Informazione*,
- *lingue straniere*, non solo come abilità tecnica, ma anche come apertura a culture diverse, appartenenza a più di una comunità linguistica e culturale, incremento delle possibilità di impiego, di istruzione e di uso del tempo libero, a loro volta generatrici di altre competenze personali, sociali e lavorative,
- *literacy scientifica*, come concetti basilari della scienza e della tecnica, la cui mancanza ha gravi conseguenze sull'istruzione successiva e sulla possibilità di impiego in molti campi; la capacità di capire e applicare concetti scientifici promuove, inoltre, alcune importanti competenze generali quali il *problem solving*, il ragionamento e l'analisi,
- *competenze trasversali*, non collegate ad una specifica disciplina, quali: comunicazione, *problem solving*, *leadership*, creatività, motivazione, lavoro di gruppo, *apprendere ad apprendere* su cui è concentrato l'interesse maggiore,
- *competenze sociali*, in particolare educazione alla cittadinanza (*citizenship*), come conoscenza dei propri diritti e doveri in quanto membri di una comunità, come impegno ad esercitarli e attenzione alla «sostenibilità» in segno di solidarietà verso le generazioni future.

Tutti i 15 paesi parlano di competenze, ma solo alcuni parlano esplicitamente di competenze essenziali o le dettagliano (11).

1.2.7. Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società dell'OCSE (Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society) - 2003 (12)

Già nel documento strategico del 2002 la competenza è definita come «la *capacità di rispondere a esigenze o di eseguire un compito con successo e comporta dimensioni cognitive e non cognitive*. Ciascuna competenza poggia su una combinazione di attitudini pratiche e cognitive, di conoscenze (compreso il sapere tacito), di motivazione, di orientamento di valori, di attitudini, di emozioni e di altri elementi sociali e comportamentali che, insieme, possono essere mobilitati per agire in modo efficace»; e c'è consenso sul fatto che una competenza:

- è la capacità di affrontare un *problema complesso* o di svolgere un'attività complessa (finalizzata),
- comprende *diverse componenti* (saperi-*knowledge*, capacità-*skills*, atteggiamenti-*attitudes*),
- è in rapporto con la performance,
- è contestualizzata.

Rimangono ancora aperte alcune questioni sulle quali il dibattito è in corso come: la dimensione operativa, la trasferibilità in altro contesto, la dimensione strategica gestita consapevolmente dal soggetto e il controllo, la parziale certificabilità.

Nel *Rapporto finale* della ricerca DESECO la competenza viene, poi, definita come «capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali o di svolgere efficacemente un'attività o un compito», avvalendosi di abilità non solo cognitive, di attitudini, motivazioni, valori, emozioni. Le *competenze chiave* o essenziali (key competencies o core competencies) sono quelle considerate tali, sulla base dei valori vigenti in una certa società, e quindi storicamente date, *indispensabili* per tutti per partecipare attivamente a più contesti e per riuscire nella vita e nella società; sono la *base per continuare ad apprendere* per tutta la vita, implementando il repertorio di conoscenze e di abilità per fronteggiare i continui cambiamenti in atto.

Il *Rapporto* prevede 9 competenze essenziali raggruppate in 3 categorie, anche se esse non funzionano isolatamente, ma solo per aggregati:

- *Agire in modo autonomo*: implica due caratteristiche interconnesse, lo sviluppo dell'identità personale e l'esercizio di un'autonomia relativa, nel senso di saper decidere, scegliere e agire in un contesto dato. Per esercitare questa autonomia, occorre avere un orientamento rivolto al futuro, essere sensibili al proprio ambiente, capire che cosa comprende, come funziona e qual è il posto che vi si occupa. Le competenze essenziali di questa categoria sono:
 - la capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni: *permette di fare scelte come cittadino, membro di una famiglia, lavoratore, consumatore ecc.*,
 - la capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali: permette di concepire e realizzare obiettivi che danno significato alla propria vita e si conformano ai propri valori,
 - la capacità di agire in un quadro d'insieme, in un contesto ampio: consente di capire il funzionamento del contesto generale, la propria collocazione, la posta in gioco e le possibili conseguenze delle proprie azioni.
- *Servirsi di strumenti in maniera interattiva*. La parola strumento è qui usata nel suo significato più ampio: strumenti cognitivi (es. la lingua), sociali e fisici (es. i computer). L'aggettivo interattivo è importante e si riferisce all'esigenza non solo di conoscere questi strumenti, ma anche di capire come questi modificano il nostro modo di interagire con il mondo, consentendoci di raccoglierne le sfide. Le competenze essenziali di questa categoria sono:
 - la capacità di utilizzare la lingua, i simboli e i testi in maniera interattiva: permette di comprendere il mondo, di comunicare e interagire efficacemente con il proprio ambiente,
 - la capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva: permette di gestire il sapere e le informazioni, servendosene come base per compiere le proprie scelte, per prendere decisioni, agire e interagire,

- la capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva: *non solo abilità tecniche nell'uso della tecnologia, ma anche conoscenza delle nuove forme di interazione* che questa ha reso possibili.
- *Funzionare in gruppi socialmente eterogenei.* In questa categoria, il punto focale è l'interazione con l'«altro» diverso da sé. Per la propria sopravvivenza fisica e psicologica, per la propria autostima, identità e collocazione sociale, l'essere umano ha bisogno, per tutta la vita, di legami con altri esseri umani. Questa categoria di competenze favorisce la costituzione di relazioni sociali e la coesistenza con persone che non parlano necessariamente la stessa lingua (letteralmente o metaforicamente) né appartengono alla stessa storia. Sono particolarmente importanti per lo sviluppo del capitale sociale. Le competenze essenziali di questa categoria sono:
 - *la capacità di stabilire buone relazioni con gli altri:* permette di stabilire, mantenere e gestire relazioni personali,
 - *la capacità di cooperare:* permette di lavorare insieme e tendere a un fine comune,
 - *la capacità di gestire e risolvere i conflitti:* presuppone l'accettazione del conflitto come aspetto intrinseco alle relazioni umane e l'adozione di un modo costruttivo per gestirlo e risolverlo (13).

1.3. Competenze

Tutti i paesi dell'Europa hanno scelto, pur con strade e in tempi in parte diversi, di assumere la/e competenza/e come punto di riferimento per riorganizzare i *curricoli* dei sistemi scolastici nella società della conoscenza.

Oggetto di una ricerca e di una letteratura ormai sconfinata, con questa parola si indica una *nozione complessa* che si riferisce a qualcosa che si colloca nel *profondo* della soggettività, anche se determina una *molteplicità di comportamenti osservabili*, ed è oggetto dell'elaborazione di *diverse discipline* (psicologia, pedagogia, sociologia, filosofia etc...).

È opportuno, innanzi tutto, operare una distinzione tra:

- *competenza* (al singolare) che ha una *dimensione metacognitiva*: «l'individuo competente è quello capace di affrontare con successo determinate situazioni mobilitando e utilizzando in modo istantaneo un campo di conoscenze diversificate» (14),
- *competenze* (al plurale) che hanno una *dimensione pratico-cognitiva*.

Le competenze sono un *insieme complesso*, non una semplice sommatoria o un aggregato di sapere e di sapere fare (condizione necessaria, ma non sufficiente per determinare la loro efficacia), ma la *organizzazione e effettiva utilizzazione di alcune delle risorse* di cui si dispone in modo *personale e originale*, ma *mirato e responsabile*, in riferimento ad un compito/prestazione o alla risoluzione di una problema, *nell'esercizio appropriato di attività o compiti in una situazione* e rispetto ad un *contesto* specifico: si traducono sempre in *azione* (sono quindi sempre *finalizzate* e *contestualizzate*). Le competenze sono sempre collegata con l'azione positiva, appropriata, riuscita (di *successo*): sono comportamenti efficaci effettivi che si traducono in prestazioni efficaci (*skilled*). In altre parole si può dire che sono la *capacità, palesata e realizzata*, di usare in modo mirato, originale e responsabile, le abilità e le conoscenze in situazione. Tanto che alcuni studiosi (15) affermano che, piuttosto che parlare di competenze della persona (potenzialità che può attuarsi, ma anche non attuarsi), sarebbe opportuno parlare di *azioni competenti* in quanto solo ad azione compiuta possiamo inferire il possesso effettivo di competenze: «la competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse ... la competenza consiste nel mobilitare saperi che si sono saputi selezionare, integrare e combinare» (16). Si tratta, quindi, di una vera e propria *costruzione ad hoc* (valore aggiunto) e non dell'applicazione di qualcosa, di una combinazione di vari elementi che vengono selezionati tra tutti quelli posseduti, organizzati ed utilizzati in funzione dell'obiettivo da realizzare in un certo contesto. Le competenze implicano, perciò, un utilizzo *creativo* di un insieme di tanti fattori e anche la

disponibilità ad acquisire, quando occorre, nuove conoscenze e a modificarsi per affrontare efficacemente le diverse situazioni.

Dunque «né le capacità, né le conoscenze, da sole, possono produrre ... una competenza», «possedere delle conoscenze, delle capacità e delle attitudini particolari è un requisito fondamentale, ma non sufficiente per produrre competenza» (17), è solo l'utilizzo appropriato e al momento giusto di esse che è competenza: occorre, dunque, individuare *cosa scatta in più*.

Le competenze, in realtà, comprendono anche un insieme di *altri fattori* che rendono il soggetto «capace di mobilitare, in modo soddisfacente e flessibile, tutte le sue risorse (attitudini, conoscenze e capacità) nei compiti e nei ruoli che gli vengono affidati» (18) e che complessivamente possono essere denominate *caratteristiche personali profonde interne del soggetto* (che rimangono in gran parte nascoste, anche se molto attive): insieme di disposizioni che il soggetto ha nei confronti di una certa situazione/ambiente e che comprendono «attitudini (mentali, fisiche e sensoriali), motivazioni, valori, rappresentazioni ed atteggiamenti ... e fattori strettamente connessi all'identità personale, alla stima e all'immagine di sé» (19), «disponibilità e volontà a mettere in atto il bagaglio di risorse» (20) che rendono capaci di «trovare soluzioni innovative e rapide ai problemi ... in modo creativo, flessibile e responsabile» (21). Questi fattori sono diventati sempre più importanti in un mondo dominato dall'*incertezza*: sicché «il centro dell'analisi si sposta dal ruolo lavorativo all'*individuo* che possiede e utilizza in modo creativo, flessibile e responsabile un sistema di competenze caratterizzato non solo da conoscenze e capacità, ma anche da motivazioni, valori ed immagini di sé che gli permettono di porre in atto dei comportamenti professionali competenti e che lo rendono capace di trovare soluzioni innovative e rapide ai problemi che incontra» (22).

Riassumendo, i *fattori* che consentono ad un'azione di riuscire bene ed essere efficace, mostrando competenze, e a una persona di agire in modo competente ed efficace sul piano professionale, in altre parole i componenti costitutivi delle competenze sono:

- *le conoscenze dichiarative (know what)* possedute : le nozioni teoriche (sapere cosa è una certa cosa; nel lavoro, i compiti, il ruolo, il contesto, l'azienda etc...),
- *le conoscenze procedurali (know how)* possedute: i metodi, le procedure, i ragionamenti sul come fare (sapere come fare una certa cosa), quelle conoscenze che «segnano e contraddistinguono profondamente l'individuo che le immagazzina nella memoria a lungo termine e le utilizza nell'affronto di tutte quelle situazioni che richiedono una risoluzione di problemi» (23),
- *le disposizioni individuali* possedute nei confronti del lavoro «che comprendono attitudini (mentali, fisiche e sensoriali), motivazioni, valori, rappresentazioni ed atteggiamenti nei confronti del lavoro e fattori strettamente connessi all'identità personale, alla stima e all'immagine di sé» (24) e hanno la capacità di mobilitare le altre due per fronteggiare una situazione e per realizzare un comportamento competente.

In altre parole i fattori costitutivi delle competenze, partendo da quelli più importanti per l'efficacia di una performance ma più *nascosti* e *stabili* (e quindi determinanti, ma cruciali) e andando a quelli tecnico-professionali implementabili osservabili misurabili, potrebbero essere così scomposti:

- *motivazione*: la capacità di concentrare i propri sforzi nel conseguimento di alcuni obiettivi sentiti come prioritari e di non rispondere a stimoli devianti,
- *tratti*: propensione, fisica e mentale, innata e frutto dell'educazione, a reagire in un determinato modo in una certa situazione,
- *immagine di sé*: insieme di valori e di valutazioni su se stessi, il proprio ruolo e le norme sociali, che inducono ad avere fiducia in se stessi e ad essere convinti di riuscire in qualche modo a superare qualsiasi situazione,
- *conoscenze*: le informazioni possedute in un certo campo relative a temi, fatti, dati e procedure (sapere dichiarativi e procedurali),
- *capacità (skills)*: abilità cognitive procedurali necessarie per eseguire un determinato compito,

- *contesto*: capacità appresa di interagire positivamente con il contesto e l'ambiente, a seconda delle contingenze.

Inoltre. Le competenze *non sono innate*. Esistono magari in origine alcune propensioni (più o meno spiccate), alcune potenzialità (più o meno differenziate) della singola persona, ma le competenze debbono essere *costruite, apprese, aggiornate* di continuo; non appaiono all'improvviso, ma si formano *progressivamente* e possono anche, almeno in parte, svilupparsi *spontaneamente, ma solo* fino ad un certo punto e con il *rischio* anche di svilupparsi male o meno di quanto possibile; si sviluppano bene e al massimo delle potenzialità con l'*uso*: è quindi *necessario allevarle e educarle svilupparle con l'esercizio/l'attività/l'esperienza guidati* (l'apprendimento intellettuale è necessario, ma non sufficiente). Sono, quindi, *frutto dell'insegnamento e dell'apprendimento* (almeno in parte).

Le competenze sono «un patrimonio flessibile del soggetto, acquisito e sviluppato *attraverso esperienze le più diverse, occasionali ed intenzionali*, e che lo abilita ad inserirsi creativamente in un ampio ventaglio di attività»(25). Si acquisiscono attraverso *molteplici esperienze*, ma anche attraverso la *riflessione sulle esperienze* in modo da imparare da esse, da essere consapevoli delle proprie strategie di apprendimento e da controllarle per costruire con le proprie conoscenze un sistema organico. Mentre alcuni fattori (le *conoscenze dichiarative*, il sapere cosa è una certa cosa) si acquisiscono per apprendimento intellettuale, altri (le *conoscenze procedurali*, il sapere come fare una certa cosa) si apprendono solo per azione e per esperienza: «*insegnare qualcosa su una competenza ... produce un effetto minimo* a livello di reale cambiamento della prestazione. La comprensione intellettuale è un processo-soglia, necessario per apprendere, ma non sufficiente a produrre un miglioramento duraturo. Un cambiamento profondo esige la *riorganizzazione di abitudini di pensiero, sentimento e comportamento ben radicate ...* l'apprendimento intellettuale differisce in modo fondamentale dalla modificazione di comportamento» nella quale «è la vita stessa a rappresentare l'autentica arena dell'apprendimento che richiede un prolungato esercizio» (26). In altre parole le competenze si imparano con la pratica reiterata in esperienze strutturate e strutturanti, tanto più quanto più sono accompagnate dalla riflessione su di esse. Si apprendono anche (e talvolta anche di più) in modo informale e non formale, oltre che formale (a scuola con le discipline, le conoscenze dichiarative e procedurali).

Ma, poiché le *caratteristiche personali profonde sono in genere molto «stabili e radicate»* e quindi «più difficilmente modificabili, correggibili e sviluppabili», è indispensabile *un intervento ad hoc* che diventa determinante per i risultati; da un punto di vista *formativo* è, infatti, *fondamentale costruire e rafforzare in modo mirato le risorse emozionali-psico-sociali* della persona tanto quanto le abilità di base non solo perché costitutive delle competenze, ma anche perché indispensabili per i giovani «in difficoltà»: entrambe *debbono essere apprese a scuola* in modo preliminare rispetto a tutto il resto. Del resto non a caso il più importante documento prodotto in Italia dagli studiosi con l'intento di delineare «un quadro complessivo di competenze e conoscenze irrinunciabili» nella scuola dei prossimi decenni auspica curricoli, metodi, progetti «capaci di valorizzare simultaneamente gli *aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento*» e aggiunge che «elemento cruciale per l'apprendimento e per la motivazione all'apprendimento è dato dalla qualità delle *esperienze* che insegnanti e studenti realizzano in relazione alle aree di studio» (27).

Le competenze, nel bene e nel male, sono anche fortemente *legate al progresso* dal momento che ogni esperienza è condizionata da quelle precedenti. Ma sono anche qualcosa che cresce di continuo con l'esperienza, sono in *continua evoluzione*, si potenziano e si arricchiscono con l'uso e con continue *integrazioni* reticolari (quando e dove occorre), sono qualcosa non di statico ma di *dinamico* e in *relazione* con altro, una costruzione continua, patrimonio della singola persona (del soggetto) e legate anche nel loro uso ad elementi di *imprevedibilità*.

Se, dunque, per il *comportamentismo* di inizio Novecento le competenze erano solo comportamenti osservabili e misurabili frutto dell'adattamento all'ambiente indotto dall'esperienza, senza alcuna rielaborazione da parte della mente (saper fare qualcosa applicando bene le regole), attraverso l'elaborazione del *cognitivismo* e poi del *costruttivismo*

nella seconda metà del Novecento la mente comincia a venir concepita come qualcosa di dinamico e creativo e il soggetto viene visto come un sistema complesso e in grado di essere autonomo e di interagire con l'ambiente, di selezionare ed elaborare informazioni, di decidere (input e output); acquistano così importanza le operazioni cognitive (motivazione, attenzione, osservazione, percezione, imitazione, memorizzazione, metacognizione) che vengono interpretate come processi dinamici che strutturano l'esperienza e l'apprendimento e costruiscono competenze (attestabili in singole prestazioni, ma non misurabili); attraverso, infine, l'elaborazione di Chomsky e la sua distinzione tra competenze (regole interiorizzate attraverso cui è possibile codificare e decodificare all'infinito) e prestazioni (realizzazioni di competenze), le competenze vengono concepite come «regole interiorizzate, in qualche modo *astratte*, che hanno una *capacità generativa*» (28), sono cioè in grado di produrre prestazioni sempre diverse e migliori.

Due ultime annotazioni.

Anche se talora si incontra ancora un uso della parola abilità con una connotazione esclusivamente operativa (saper fare), come se il fare non avesse bisogno anche del sapere, in quasi tutti gli autori ormai viene istituito un nesso sempre più stretto tra abilità e competenze e, anzi, «il *concetto di competenza ... risulta assimilabile a quello di abilità* nella misura in cui quest'ultima non viene ridotta ad una capacità esecutiva ristretta, ma ricondotta al suo significato di 'metodo adatto per'» (29); in entrambi i casi si tratta, in un ambito più contenuto e specifico oppure in un ambito più allargato e complesso, di «*modalità di gestione delle proprie conoscenze*, espresse dal soggetto attraverso comportamenti organizzativi osservabili che influenzano la natura e la qualità della prestazione finale» (30).

La stessa «competenza professionale ... può essere definita anche come una "*mentalità*", un modo costruttivo di fronteggiare le *diverse situazioni* lavorative, un importante *lavoro mentale* in cui il soggetto opera delle scelte di sintesi personale e finalizzata, prima di agire: è proprio tale *sintesi altamente personalizzata* a costituire il *nucleo centrale* della competenza» (unicità e personalizzazione), «ma, se la competenza è il frutto di un'esperienza individuale di organizzazione di differenti insiemi di abilità effettuata nell'ambito di un contesto determinato, *tutte le azioni formative finalizzate al potenziamento o all'acquisizione di competenze dovranno essere indirizzate verso il rafforzamento delle risorse psico-sociali e la specificazione del repertorio di abilità di base, più che verso la trasmissione di nozioni tecnico-professionali*» (31).

La ricerca sulle competenze in Italia ha riguardato principalmente, anche se non esclusivamente, il mondo del lavoro e l'insieme di risorse che l'individuo utilizza in compiti e attività diverse; quando l'*idea di competenze è stata proposta/estesa alla scuola* si sono avute (e si continuano ad avere) difficoltà di ogni genere. «La scuola ... ha accettato l'idea di competenza e l'ha tradotta in una modalità generale di acquisizione di informazioni, di conoscenze e di saper fare, allargando il suo campo semantico fino a comprendere tutte le operazioni metodologiche che la scuola può compiere», ma «l'*eccesso di estensività* è anche il suo rischio perché ha indotto la sensazione che esso finisca per coincidere con tutte le qualità che un soggetto deve avere nei diversi contesti del suo vissuto»: «il concetto di competenza ha raggiunto il massimo di estensività fino ad *identificarsi con la formazione generale* del soggetto» (32).

Anche se non mancano, tra le tante «invenzioni», alcune osservazioni/definizioni di grande respiro, mirate alla scuola e perfettamente inseribili nella ricerca più vasta sulle competenze, ad esempio quelle che descrivono l'apprendimento come «lo strumento attraverso cui l'uomo può giungere a dominare l'ambiente in cui vive» e le competenze come «l'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono a un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui/lei significativi - in questo caso, la scuola - e che si manifesta come capacità di affrontare e padroneggiare i problemi della vita attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali. La distinzione tra conoscenze, abilità e atteggiamenti introdotta con questa definizione può suonare forse un po' riduttiva: con essa non si intende certo dare una

classificazione, ma semplicemente richiamare da un lato la distinzione tra aspetti cognitivi (conoscenze dichiarative e procedurali) e affettivo-motivazionali (atteggiamenti e disposizioni) del comportamento, dall'altro, nell'ambito cognitivo, quella tra conoscenze dichiarative (sapere cosa) e procedurali (sapere come). Tra le conoscenze procedurali, o abilità, consideriamo anche le strategie con cui l'individuo elabora, utilizza e ricorda ciò che ha appreso. Pur nel suo schematico, la distinzione tra conoscenze dichiarative, procedurali e atteggiamenti o disposizioni si presta utilmente a delineare le caratteristiche dell'apprendimento come risorsa: risorsa come repertorio di conoscenze acquisite che l'individuo può usare, risorsa come insieme di abilità e strategie che permettono all'individuo di acquisire nuove conoscenze, risorsa, infine come orientamento motivazionale che regola e guida l'acquisizione e l'uso delle conoscenze stesse» (33). In termini analoghi si esprimono ormai molti altri autori; tra le tante possibili citazioni particolarmente «dense», anche se stringate, se ne riportano, a titolo di esempio, tre, tutte riferite in specifico alla scuola:

- la competenza è la «capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto ed a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (34),
- le competenze hanno *tre dimensioni*: «la prima è di natura cognitiva e riguarda la comprensione e organizzazione dei concetti che ne sono direttamente coinvolti, la seconda è di natura operativa e concerne le abilità che la caratterizzano, la terza è di natura affettiva in quanto coinvolge convinzioni, atteggiamenti, motivazioni ed emozioni, che permettono di darle senso e valore personale» (35),
- in una «prospettiva di apprendimento per competenze» è necessario che avvenga l'«*integrazione* dei processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali» e una sintesi tra le conoscenze dichiarative (*know what*), procedurali (*know how*), strategiche (*know when*) (36).

L'ingresso delle competenze nel sistema dell'istruzione e della formazione in Italia è avvenuto con la riforma della scuola elementare del 1985 e poi con il riordino degli esami di stato terminali della scuola superiore nel 1997 e il regolamento dell'autonomia del 1999. Ma, mentre nella formazione professionale è stato pacifico, nella scuola ha incontrato non poche difficoltà ed è stato accompagnato da forti critiche, talora molto ideologiche talaltra molto concrete, sia per essere un concetto a forte connotazione economica e legato all'operatività di un mestiere, sia perché comporta un curriculum molto orientato al prodotto e scomposto in tanti comportamenti segmentati da certificare, sia per essere frutto di una cultura aziendalistica e subalterna al mercato del lavoro globalizzato, anche se è ormai diffusa la convinzione che occorra preparare i giovani anche al lavoro, se pure in modo non esclusivo, e a comportamenti «intelligenti».

Senza lasciarsi trascinare dalle polemiche o dall'indubbio fascino delle competenze, non si può non annotare che l'introduzione delle competenze nel sistema scolastico e formativo presenta alcuni problemi/interrogativi reali e non semplici da affrontare.

Tra questi quelli che sembrano i più delicati possono essere così sintetizzati:

- la prima questione è se le competenze, una volta accertato che solo in parte possono manifestarsi in precise prestazioni, mentre rimane nascosta una parte considerevole dei fattori che le costituiscono, possono effettivamente essere assunte come *criterio di costruzione di un curriculum*, come sicuramente può essere lo *standard*, oppure possono essere considerate soltanto come «un *esito generale del curriculum*» (37),
- la seconda questione è se, una volta accertato che le competenze sono un insieme integrato di conoscenze dichiarative e procedurali ma anche di atteggiamenti, sia possibile parlare di *competenze disciplinari* oppure sia meglio parlare di *conoscenze disciplinari* accompagnate intenzionalmente dall'attenzione alla costruzione anche di *abilità di tipo metacognitivo ed emozionale*, come presupposto di base per la costruzione di competenze,

- la terza questione è rappresentata dallo iato, innegabile, tra il filone istituzionale di ricerca tutto teso alla soluzione del problema non indifferente e non eludibile della *certificazione delle competenze* e il filone della ricerca, accademica e didattica, che sottolinea da un lato la dinamicità che caratterizza la competenza, da un altro l'importanza molto rilevante del *loro lato nascosto ma determinante*.

1.4. Abilità

Sono un *aggregato di conoscenze dichiarative e procedurali* che serve a fronteggiare un determinato ambito, la capacità di applicare conoscenze settoriali, delimitate a un determinato campo, per compiere qualcosa in modo soddisfacente e per eseguire una *parte specifica* di un compito (capacità funzionale di fronte a *compiti determinati*): perizia, destrezza, bravura, attitudine che comunque richiedono una *precisa formazione*.

In altre parole, una *competenza più circoscritta e specifica*.

I grandi gruppi di *abilità personali*, utilizzabili in diversi contesti (trasversali) e, sulle quali si sta concentrando sempre più la ricerca sia perché sono fondamentali nell'apprendimento, sia perché effettivamente praticabili nella scuola lavorando con le discipline, sia perché costituiscono un repertorio indispensabile e prioritario di *risorse di base*, sia perché sono del tutto indispensabili per la stessa costruzione di competenze, sono:

- • le abilità comunicative,
- • le abilità cognitive logiche e metodologiche,
- • le abilità e strategie metacognitive,
- • le abilità metaemozionali.

A proposito di queste abilità spesso si parla di *trasversalità* per indicare sia la loro spendibilità in campi molto diversi sia la loro acquisizione in ambiti molto diversi (tra cui anche l'apprendimento disciplinare). Molto interessante a questo proposito la tesi sostenuta e ampiamente argomentata in base alla quale non è possibile parlare di trasversalità come spontanea e naturale capacità di usare una abilità in contesti diversi da quelli in cui sono state apprese, se non in presenza di una specifica «intenzionalità» in questo senso (38); in questa prospettiva assume, quindi, un ruolo fondamentale nel processo di insegnamento e di apprendimento l'intenzione, non solo dichiarata nell'elenco generale delle finalità e degli obiettivi ma attivamente praticata, di accompagnare i giovani, attraverso attività/esperienze/esercizi mirati, a passare dall'acquisizione di qualcosa, attraverso la consapevolezza di aver acquistato qualcosa, allo sforzo di applicarla in altri campi, contesti, situazioni, gradatamente sempre più distanti da quelli di apprendimento (*transfer, bridging*).

1.4.1. Abilità comunicative

Sono le capacità che consentono il dominio dei diversi linguaggi, verbali e non verbali, anche scientifici e informatici, la recezione e la produzione di messaggi in diversi contesti, la comunicazione diretta o mediata con altre persone e con oggetti. Le abilità comunicative di base del linguaggio verbale sono: ascoltare, parlare, leggere, scrivere.

Apparentemente si tratta delle abilità più familiari e più tradizionalmente scolastiche (l'educazione linguistica, le lingue straniere moderne e antiche, ma anche l'aspetto linguistico/comunicativo delle altre materie, anche se è innegabile che la scuola continua a privilegiare i linguaggi verbali), ma sarebbe, invece, opportuno soffermarsi su di esse con grande attenzione, avendo cura di mettere nel giusto conto l'enorme produzione, nel bene e nel male, di linguaggi e strumenti di comunicazione «inventati nel secolo scorso» e che fanno sempre più parte del mondo di oggi: essi caratterizzano, infatti, in modo significativo il modo di pensare e di vivere dei giovani che si sentono sempre più a distanza siderale dai loro docenti e dagli adulti di riferimento, non solo per motivi generazionali.

1.4.2. Abilità cognitive

Sono la capacità di *essere riflessivi* (39), di usare consapevolmente il pensiero in funzione e prima dell'azione. Una interessante possibile specificazione, molto connessa con l'apprendimento scolastico, può essere la seguente che tenta di identificare (e quindi concentrare l'attenzione didattica) su diversi aspetti, tutti importanti:

- *ragionare*: compiere con correttezza e pertinenza operazioni cognitive a partire da quelle delle specifiche discipline di apprendimento,
- *utilizzare la memoria* in modo strategico, usando le abilità fondamentali di tipo metacognitivo per raggiungere scopi, obiettivi, finalità,
- *affrontare i problemi e decidere*, passando dalla teoria all'azione,
- *apprendere ad apprendere*, usando autonomamente ma in modo contingente e contestualizzato, i metodi propri delle discipline come modalità alternative di conoscenza del mondo,
- sviluppare *creatività e flessibilità*, cercando per ogni situazione, compito, problema la gamma di possibili soluzioni/procedure tra le quali operare scelte finalizzate agli scopi (40).

In realtà in questo elenco sono comprese abilità di tipo sia logico sia metodologico sia metacognitivo che forse è più opportuno tenere distinte per concentrare su ciascun tipo una attenzione peculiare che poi aiuta ad individuare le strade più adatte per facilitare la loro costruzione e il loro potenziamento nelle esperienze didattiche.

1.4.2.1. Abilità cognitive/logiche

Le *abilità logiche o operatorie o operazionali*, proprie della cognizione, sono le capacità di compiere operazioni mentali o cognitive, di usare correttamente ed efficacemente le facoltà della mente che le rendono possibili, in breve di elaborare pensiero astratto.

Non identici se non in parte nelle menti, gli *operatori* o organizzatori cognitivi sono le facoltà della mente che sono il presupposto di ogni operazione cognitiva, sia nella vita quotidiana che nella ricerca scientifica, sono pezzi di un ingranaggio ciascuno dei quali svolge una funzione a sé stante: consentono di cogliere e di recepire i rapporti tra i fenomeni, di organizzare e strutturare le informazioni, di produrre nuove conoscenze e rendono possibile la conoscenza intelligente della realtà; alcuni sono comuni a più discipline, altri sono specifici di una singola disciplina.

Alcuni operatori possono essere considerati *trasversali* o perché sono utilizzati sia nella vita quotidiana sia nella ricerca o perché sono propri di tutti i saperi formali o perché caratterizzano più discipline (riconoscere, raggruppare, ordinare, classificare, selezionare, comparare, gerarchizzare, contestualizzare, collegare, concettualizzare, modellizzare, problematizzare, spiegare, mettere in relazione, quantificare, localizzare, temporalizzare, dedurre, inferire, analizzare, sintetizzare etc...). Altri operatori, invece, sono *caratteristici* solo di una disciplina o di un gruppo di discipline.

Il *concetto* è il risultato dell'operazione. *I concetti fondamentali di una disciplina sono le nozioni che insieme rendono possibile e determinano le operazioni di conoscenza o di articolazione dell'esperienza e insieme formano gli schemi cognitivi (come si conosce, come ci si atteggia).*

1.4.2.3. Abilità cognitive/metodologiche

Spesso purtroppo trascurate o sottovalutate (nonostante la convinzione largamente diffusa che il metodo è fondamentale per l'apprendimento e nonostante la diffusa lamentazione che i giovani non hanno metodo di studio), sono l'insieme di capacità teoriche e pratiche, di regole procedurali e di saperi, che guidano il lavoro di ricerca degli studiosi di una disciplina; sono le modalità idonee a consentire di scoprire qualcosa (e quindi apprenderla) e di produrre nuove conoscenze da un certo punto di vista disciplinare, servono a costruire il sapere esperto

professionale e sono funzionali all'uso dei saperi disciplinari, ma servono anche ad apprendere ad apprendere e ad arricchire e formalizzare il sapere quotidiano.

1.4.3. Abilità e strategie metacognitive (metacognizione)

Sono contemporaneamente la *conoscenza* che una persona ha o può imparare ad avere del funzionamento della propria mente e di quella degli altri, i meccanismi di *controllo* di tale funzionamento e la *consapevolezza* delle strategie di risoluzione dei problemi come regola o insieme di regole necessarie per risolverli e sufficientemente generali per essere applicate ad una grande varietà di situazioni.

Le *abilità fondamentali* che caratterizzano la metacognizione, cioè il conoscere la conoscenza, sono:

- la *predizione*, la capacità di prevedere mentalmente cosa succederà, applicando una certa procedura ad un determinato compito,
- la *progettazione*, la capacità di individuare e organizzare la strategia e le azioni concrete che consentono di raggiungere meglio e con il minor dispendio di energie un certo risultato,
- il *monitoraggio*, la capacità di osservare come procede un processo, anche cognitivo, e di costruire soluzioni alternative, qualora quelle usate non siano all'altezza,
- la *valutazione*, la capacità di cambiare in parte o tutta la strategia e il piano d'azione se essi si rivelano inadatti al problema specifico da affrontare.

Si tratta di abilità fondamentali sia nella vita professionale (un professionista esperto è quello che «vede» prima con la mente tra le tante soluzioni quella più idonea ai problemi che deve risolvere e che sa far tesoro delle attività pregresse), sia nella vita quotidiana (organizzare e progettare le proprie azioni, saper trarre insegnamento dalle esperienze per ripetere i successi e per evitare gli errori commessi e riconosciuti), sia nella vita scolastica/formativa (per migliorare le prestazioni e per orientarsi nelle scelte).

1.4.4. Abilità metaemozionali

Se l'*emozione* è l'impulso ad agire istintivamente e senza riflettere, è possibile, attraverso un'educazione mirata, imparare a controllarla razionalmente (intelligenza emotiva o carattere)⁽⁴¹⁾ e acquisire sia *abilità personali* che determinano il modo in cui la persona conosce e controlla se stessa, sia *abilità sociali* che determinano il modo in cui la persona gestisce le relazioni con gli altri; le principali di queste abilità sono:

- *Consapevolezza di sé*: comporta la conoscenza dei propri stati interiori, delle proprie risorse, delle proprie intuizioni e preferenze,
- *Padronanza di sé*: comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse,
- *Motivazione*: comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi,
- *Empatia*: comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi degli altri,
- *Abilità relazionali*: comportano abilità nell'indurre risposte desiderabili negli altri, nel negoziare, nell'evitare i conflitti, nel collaborare, nell'essere solidali.

Tra le abilità emozionali svolge un ruolo particolarmente rilevante per l'apprendimento la *motivazione*, la capacità, cioè, di *dominare* le emozioni, di attendere e di *rimandare* la soddisfazione di altri bisogni e di *concentrarsi* su un determinato obiettivo da raggiungere.

1.5. Gli standard

Parola poco presente nel dibattito e nelle riforme dei sistemi (soprattutto scolastici) in Italia e in Europa che incentrano l'attenzione piuttosto sulle competenze, in genere poco gradita perché evocatrice, nel senso comune, di significati quasi esclusivamente produttivi e commerciali, ma molto presente in USA.

Dopo il Rapporto del 1983 sulla disastrosa situazione del sistema scolastico degli Stati Uniti, a partire dai due importanti documenti *Standard for Excellence in Education (Standard per l'eccellenza nell'educazione)* del 1998 e *Equipped for the Future Content Standard (Equipaggiati per il futuro standard di contenuto)* del 2000 e con lo scopo di elevare i livelli e implementare la qualità, è stata avviata, infatti, una riforma radicale nel 1994 che ha gli standard come *cardine* e come *criterio di costruzione dei curricula* (prerogativa quest'ultima che è demandata interamente ai docenti e alle scuole). Questi standard sono reperibili facilmente in internet per tutte le discipline e anche per la storia (standard di storia e standard di storia mondiale).

Risulta, quindi, interessante indagare i significati della parola e le implicazioni sul piano dell'insegnamento e dell'apprendimento, a partire dalla annotazione che essa viene «dal francese antico *estandard*, insegna visibile da lontano come punto di riferimento verso un luogo da raggiungere» (42).

Innanzitutto non si può non osservare che gli standard esistono comunque, anche a prescindere dalla loro definizione istituzionale/normativa come *standard di fatto*, come *standard praticati* (gamma di servizi realizzati, competenze effettivamente attivate, metodologie strumenti e tecniche utilizzate di fatto). In statistica lo standard è il valore significativo di una certa grandezza, ricavato come *media* di un certo numero di valori consuntivi esaminati o come valore statisticamente più probabile fra quelli verificatisi; si tratta quindi di un *modello*, esempio, punto di riferimento prestabilito, di un insieme di caratteristiche (prefissate e non) che contraddistinguono una certa realtà, di soglie definite che assicurano l'*omogeneità* e la *qualità* delle azioni e che consentono la *comparazione* e quindi il riconoscimento: in altre parole indica il *livello desiderato di qualità di un servizio o di un prodotto* (standard di processo e standard di prodotto).

In particolare si parla di *standard dei servizi* per indicare l'«insieme degli elementi che *caratterizzano* in modo costante e riconoscibile un determinato servizio»(43), la definizione e la descrizione dettagliata delle caratteristiche dei servizi/prestazioni che consentono di considerarli *validi e accettati* da parte di tutti i soggetti interessati, l'insieme di aspetti specifici dei servizi valutati necessari per assicurare la qualità (ciò che ci si aspetta) e, individuando il livello di buona pratica per l'erogazione di un servizio, sono *funzionali all'innalzamento della qualità*. Si distinguono in:

- *standard di qualità* che si concretizzano in una descrizione analitica puntuale e dettagliata di diversi aspetti dai quali dipende la qualità e sono uno strumento di lavoro per migliorare la pratica,
- *standard minimi* che si concretizzano in una descrizione più sintetica e schematica degli elementi chiave di un servizio che sono indispensabili e controllabili.

Nella *scuola* gli standard:

- descrivono in parole chiare e inequivocabili («comprensibilità linguistica») (44) «ciò che ci si aspetta che gli studenti sappiano e siano in grado di fare in tutte le materie e in tutti i gradi» (45),
- sono «affermazioni di contenuto e obiettivi di abilità che gli studenti dovrebbero raggiungere per essere promossi» (46),
- definiscono argomenti che ci si aspetta che gli insegnanti insegnino e di cui gli studenti dovrebbero alla fine avere la padronanza,
- esplicitano con chiarezza e in modo trasparente i livelli progressivi e sequenziali di apprendimento,

- descrivono conoscenze e competenze che si palesano in comportamenti osservabili (prestazioni) che possono misurare, documentare, certificare i livelli raggiunti «anche in contesti diversi» (47),
- consentono in quanto misurabili di comparare i processi di apprendimento.

In particolare «lo standard *non è un oggetto semplice*, esso è costituito da una struttura complessa formata da *conoscenze, saper fare, performance, ...* il contenuto non è mai conoscenza pura come non è mai abilità pura, il contenuto *si esprime sempre in un'azione*», anche se essi debbono essere «*chiari, raggiungibili, stimolanti, misurabili*» (48).

Sono frutto di decisioni politiche e, quindi, legati a convinzioni ideologiche, ma costruiti a tutti i livelli sulla base del *compromesso* e della *mediazione* tra tutte le parti interessate (in USA, ad esempio, c'è l'accordo tra le due maggiori forze politiche), compresi gli insegnanti e le scuole, dalle cui pratiche migliori si parte nella loro definizione; essa, infatti, si basa sull'analisi della situazione reale e da quelli che sono in un certo momento gli standard reali riscontrati e le competenze reali possedute per poi poterli innalzare. La ricognizione viene fatta da specialisti di diverso tipo (insegnanti, esperti di discipline, di psicologia, di didattica etc...) che però si limitano a operare una «regolazione linguistica e contenutistica» (49).

Gli standard garantiscono, così, una *uniformità di base a livello nazionale* che costituisce punto di riferimento per l'innalzamento della qualità e favoriscono soprattutto gli studenti svantaggiati; il centro, se controlla i risultati (test nazionali per misurare il raggiungimento degli standard), lascia *libere le scuole e gli insegnanti di lavorare nella costruzione dei curricula, nella scelta dei metodi, nella definizione della progettazione* che rimangono *di loro esclusiva pertinenza*.

Gli standard sono, infatti, *descrizioni molto generali* che servono per impostare il lavoro in classe e definire i risultati attesi e sono in continua revisione/rielaborazione in base agli esiti dell'esperienza: occorre, quindi, scendere molto più in dettaglio e trarre indicazioni dalle domande dei test (se tutti gli adulti sono consapevoli degli obiettivi nel dettaglio possono meglio sostenere gli studenti nell'apprendimento). Sono accompagnati, perciò, dal *coinvolgimento di studenti e genitori* e della società più in generale (che paga le tasse per l'istruzione) nel sostegno al loro raggiungimento.

Sono, quindi, basati sia nella definizione che nell'uso sul *consenso*, indispensabile in una società pluralistica, anche se difficile in una società con molte differenziazioni etniche e culturali (responsabilità condivisa di tutti gli attori).

Si distinguono in:

- *standard di contenuto*: «il contenuto comprende sia la *conoscenza* dei fatti, concetti, idee ed operazioni che le abilità - *abilità di usare quella conoscenza* ed i concetti appresi per svolgere *operazioni* essenziali ad un'area culturale» (50), sono dunque *disciplinari*; «gli standard sono definiti dal rapporto concetto/azione, in base al quale il contenuto che ne scaturisce assume connotazioni essenzialmente operatorie ... la *dimensione operatoria non è ancora l'attività operativa* - questa è propria degli standard di performance» (51), «ogni standard ha una *dimensione concettuale* e una *indicazione operatoria, non operativa*» (52).
- *standard di prestazione (performance)*: «si riferiscono sia alla *quantità* di contenuto che uno studente dovrebbe conoscere in una certa materia ad un certo grado che al numero e *livello* di abilità di cui lo studente dovrebbe avere padronanza per quella materia a quel grado» (53), passando dall'apprendimento di nozioni all'applicazione di abilità per *capire e risolvere problemi* in modo sempre più approfondito (padronanza e trasferibilità in altri contesti). Questi standard sono i più difficili da descrivere perché rappresentano ciò che gli studenti *debbono saper fare per dimostrare di padroneggiare certe conoscenze*, ma non esiste ancora una teoria convincente per indicare come fare per *collegare* gli standard di contenuto con quelli di performance nella pratica didattica e rimane anche aperto il rapporto che deve sussistere tra test curricolo e standard.

Poiché gli studenti di una classe hanno capacità e pregresso di apprendimento diversi, occorre fissare *più livelli di successo* in quanto ognuno può tendere «ad obiettivi che sono entro le loro

possibilità di raggiungimento individuali» (54) e *sviluppare le competenze al livello adatto alle proprie capacità*.

I *livelli di successo* sono «ciò che gli studenti americani dovrebbero sapere e dovrebbero essere in grado di fare per avere successo» (55) ovvero per affrontare la vita con risultati positivi e costruttivi, senza rimanere schiacciati dagli eventi in una società in continua e veloce trasformazione; lo standard può essere, così, raggiunto a diversi livelli:

- un *livello base* «che rappresenta il contenuto e le abilità che *tutti* gli studenti a quel grado devono possedere per raggiungere il successo minimo» (56), i livelli minimi di apprendimento, la soglia minima di accettabilità, al di sotto della quale non si può scendere,
- un *livello competente* «che definisce obiettivi ragionevoli per la *maggior parte* degli studenti americani ad un determinato grado» (57),
- un *livello avanzato* «che riflette le prestazioni di alcuni studenti della classe particolarmente *dotati* in una data materia» (58) e esplicita con chiarezza e in modo trasparente i livelli progressivi e sequenziali di apprendimento fino all'eccellenza.

Anche in Italia ci sono gli standard.

Già presenti nella legge 59/1997 che parlava di «standard a livello nazionale», ma subito trascurati o ridotti ai soli livelli essenziali o del tutto ignorati o addirittura stravolti, sono stati, invece, assunti da due segmenti del sistema di istruzione e formazione (3-18 anni) che hanno in comune il fatto di rivolgersi ad un'utenza «difficile».

Hanno cominciato ad essere oggetto di attenzione e di ricerca nel 2000 nell'educazione per gli adulti (59), in riferimento a precise norme europee e italiane che li prevedono (Dichiarazione finale della Conferenza di Amburgo del 14-18 luglio 1997, OM 455 del 29 luglio 1997, Documento approvato dalla Conferenza Stato-Regioni del 2 marzo 2000 che introduce gli standard, Memorandum del 30 ottobre 2000, Direttiva 22 in vigore dal 2 aprile 2001 che fissa nell'Allegato A le 4 aree); per l'interesse di questi studi, sia nel metodo di lavoro sia nei risultati (in cui sono presenti sia standard disciplinari sia standard relativi ad abilità non disciplinari), si riporta, a titolo di esempio, uno degli standard previsti dalla prima ricerca nazionale in Italia entro l'area socio-economica (60):

Standard Q: *Utilizza le fonti e gli strumenti adeguati per comprendere il significato e interpretare eventi storici della realtà contemporanea e del passato.*

Livello 1 (il più basso, il livello minimo): *Riconosce eventi storici significativi: conosce le fonti fondamentali di informazione relative a tali eventi:*

- 1.1. Osserva e considera come eventi fatti relativi al proprio tempo
- 1.2. Distingue tra fatti ed eventi di un determinato periodo storico
- 1.3. Descrive le fonti utili e necessarie per comprendere un evento storico
- 1.4. Comprende l'argomento di un'informazione.

Livello 2: *Utilizza i diversi tipi di fonti e le utilizza per uno scopo determinato.*

- 2.1. Distingue tra fonti primarie e secondarie
- 2.2. Distingue vari tipi di fonti di documentazione (iconografiche, documenti scritti, reperti storici)
- 2.3. Analizza fonti di documentazione e le utilizza in funzione di un determinato compito
- 2.4. Descrive le caratteristiche proprie delle diverse fonti di informazione (carta stampata, radiofoniche, televisive, orali, internet).

Livello 3: *Utilizza fonti diverse per acquisire informazioni e riconosce che esse possono aver diversi gradi di significatività e attendibilità.*

- 3.1. Individua, seleziona, classifica i temi inerenti a determinati fatti, identificando e analizzando le fonti.
- 3.2. Riconosce elementi di soggettività in una informazione.
- 3.3. reperisce un'informazione attraverso fonti diverse.

Livello 4: *Comprende il linguaggio dei diversi tipi di fonti, valuta criticamente le caratteristiche dei diversi tipi di fonti per acquisire informazioni.*

- 4.1. Analizza il tipo di fonte e lo inquadra nel contesto culturale e sociale.
- 4.2. Legge ed interpreta le fonti, comprendendone il linguaggio verbale e simbolico.
- 4.3. Riconosce le implicazioni connesse alle modalità di diffusione dell'informazione (selezione, ordine di presentazione, modalità).
- 4.4. Conosce i principali sistemi di interpretazione storiografica.
- 4.5. Consulta testi storiografici.

Livello 5 (il più alto, l'eccellenza): *Utilizza le fonti per una lettura scientifica delle informazioni e degli eventi storici.*

- 5.1. Applica categorie interpretative di carattere storico ad aspetti, documenti, fatti del proprio tempo e del passato.
- 5.2. Utilizza e produce gli strumenti del lavoro storico: cronologie, mappe di contemporaneità, linee di tempo, tavole sinottiche, atlanti.
- 5.3. Spiega il differente significato di oggettività e scientificità di un'informazione.

Gli standard sono anche presenti nell'Accordo Stato-Regioni del gennaio 2004 a proposito dei trienni integrati degli istituti superiori come *Standard formativi minimi relativi alle competenze di base* (per l'occupabilità, ma anche per la piena cittadinanza) per il conseguimento della qualifica professionale e il riconoscimento a livello nazionale dei crediti, delle certificazioni e dei titoli (61) e su questi e con questi le scuole stanno già lavorando. Una delle quattro aree previste, quella *storico-socio-economica*, prevede 4 *standard formativi*, tutti a carattere disciplinare, il primo dei quali riguarda in specifico la storia:

1. *Cogliere il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali.*

Declinazione delle prestazioni per l'accertamento:

- 1.1. Riconosce le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche,
- 1.2. Identifica gli elementi maggiormente significativi per distinguere e confrontare periodi e aree diversi e li utilizza per cogliere aspetti di continuità e discontinuità, analogie e differenze e interrelazioni,
- 1.3. Riconosce le caratteristiche della società contemporanea come il prodotto delle vicende storiche del passato
- 1.4. Individua nel corso della storia mezzi e strumenti che hanno caratterizzato l'innovazione tecnico-scientifica.

In questi due segmenti del sistema di istruzione e formazione le istituzioni scolastiche, dunque, stanno già organizzando e realizzando curricula che assumono gli standard come criterio di costruzione.

2. Le conoscenze

Un posto a parte meritano le conoscenze non solo per il duplice significato della parola (le conoscenze sono il risultato di un processo di apprendimento di concetti e di procedure che sono, a loro volta, il risultato e il prodotto di processi analoghi e formalizzati compiuti da altri), ma anche perché nel dibattito più recente sempre più spesso si trovano interrogativi sulla loro adeguatezza oggi e anche affermazioni del loro superamento (passaggio dalle conoscenze alle competenze). Sicuramente la società dell'informazione, della tecnologia, della conoscenza richiede risorse personali di fronteggiamento e quindi competenze impensabili solo pochi decenni fa, ma, poiché un conto è affermare che oggi serve possedere competenze piuttosto che semplici conoscenze e un altro conto è dire che le conoscenze non servono più e poiché, anzi, le conoscenze sono parte fondamentale delle stesse competenze e queste si costruiscono lavorando su conoscenze e sul modo in cui esse sono costruite, risulta non superfluo ripensare ad esse. Tanto più che, se anche è vero che le conoscenze oggi rischiano di diventare obsolete in poco tempo, è altrettanto vero che siamo in presenza di un aumento continuo, veloce, esponenziale di conoscenze e di una loro fruibilità quasi immediata grazie agli strumenti di comunicazione di

massa. Il che, se rende sicuramente necessario aumentare il potenziale conoscitivo delle persone, non significa affatto dover trascurare le conoscenze. Anzi.

2.1. Le conoscenze come processo

In questo caso le conoscenze sono l'insieme dei *processi che la singola persona* deve fare per apprendere, conservare e utilizzare le conoscenze per eseguire nuove operazioni; in altre parole la *facoltà, l'atto, il modo, l'effetto* del conoscere nel senso di prendere possesso di qualcosa attinente qualunque aspetto di quella che è considerata la realtà, usando gli operatori cognitivi e facendo operazioni mentali, cioè intellettualmente, fino a padroneggiarlo con dimestichezza, mediante un'attività sistematica, uno studio e un'applicazione metodici e continui, o con l'apprendimento di conoscenze già costituite o con l'indagine e l'investigazione sul campo e la produzione di nuove conoscenze.

Nel processo di conoscenza, e quindi anche nell'apprendimento scolastico, sono centrali, oltre la consapevolezza e il controllo delle strategie di apprendimento (metacognizione, metodo di studio), *l'esperienza di apprendimento* (attività, esercizi, esercitazioni etc...), e *altri fattori* determinanti nell'esperienza: la motivazione, l'attenzione, l'osservazione, l'imitazione, la memorizzazione.

Si possono distinguere due tipologie di conoscenze che interagiscono «sia nell'apprendimento che nelle prestazioni» degli allievi, ma che richiedono «*condizioni per l'apprendimento ... molto diverse*» (62):

- *conoscenze dichiarative* (o *know-what*, informazioni verbali) che consistono nel sapere *teorico*, nozionistico, scolastico, nel «sapere che qualcosa è pertinente»; sono necessarie, ma non sufficienti per diventare esperti in qualcosa; si introiettano attraverso l'apprendimento *intellettuale* e sono acquisite dalla memoria, ma, se non vengono ripetutamente utilizzate, rischiano di andare perdute;
- *conoscenze procedurali* (o *know-how*, abilità intellettuali) che consistono nel «sapere come fare qualcosa» (regole), nel conoscere i metodi e le *procedure*, e che consentono di elaborare e trasformare le informazioni, riconoscere modelli (e quindi classificare) e individuare sequenze di azioni (e quindi realizzare sequenze di operazioni simboliche); si acquisiscono attraverso azioni, *esperienze, attività*, esercizi e vengono archiviate nella memoria a lungo termine per poi essere utilizzate nel fronteggiamento delle situazioni problematiche.

Ogni nuova esperienza di apprendimento si collega con le esperienze precedenti e provoca non solo un'*aggiunta* alla rete di conoscenze, ma una *riorganizzazione* e ristrutturazione dell'intera rete lungo un continuum che accompagna per tutta la vita in cui i saperi *formali* acquisiti si intrecciano con quelli *quotidiani*. L'apprendimento è una delle tante esperienze che si fanno e ogni nuovo apprendimento porta modifiche anche nel comportamento.

La memoria procedurale, infatti, conserva le sequenze di comportamenti che servono a raggiungere determinati scopi e progressivamente i risultati delle esperienze tendono a collegarsi fino a formare nuclei stabili, pacchetti, punti fermi anche di notevole complessità chiamati *schemi, script, frame, copioni* e a definire *gli stili personali*, mano a mano nelle diverse età della vita e andando dall'informale e non formale al formale (le discipline), in una continua ristrutturazione nella continuità. In altre parole le conoscenze si aggregano per unità/nuclei di esperienze a partire dai quali si formano le strutture concettuali relative ad un certo ambito. In particolare, se si tratta di conoscenze dichiarative, più che un'accumulazione di repertori di informazioni destinate ad essere dimenticate, avviene un'integrazione con il pregresso (più sono organizzate più sono apprendimento), se si tratta di conoscenze procedurali si può dire che «una abilità è bene appresa quando può essere usata in maniera automatica o comunque senza eccessivo dispendio di attenzione ... se chi la usa sa anche esercitare un controllo sulla sua esecuzione» (63), se si tratta di atteggiamenti conta la disposizione positiva che porta la persona ad aver voglia di imparare, se la cosa ha significato e la difficoltà è effettivamente affrontabile e superabile. Poco a poco, con l'esperienza e l'esercizio, si riducono

i tempi di esecuzione fino a che essa avviene in modo automatico soprattutto nei modi di fare ricorrenti, consentendo di concentrare l'attenzione sulla loro attualizzazione (così avviene tutta l'attività motoria e gran parte dei comportamenti), anche se solo la decisione di eseguire un'azione può comportare pure il controllo dell'azione. Le *mappe cognitive* sono le conoscenze che abbiamo del mondo e costituiscono gli *schemi cognitivi*, gli insiemi organizzati di conoscenze/concetti immagazzinati nella memoria che servono a definire conoscenze/concetti più complessi, servono da guida nell'organizzazione delle informazioni in arrivo, servono per dare un senso a ciò che percepiamo e a fornire un meccanismo di anticipazione che guida e costruisce l'esplorazione e l'esperienza, anche se si è sottoposti ad un flusso costante di stimoli. Gli *schemi mentali* che si formano mano a mano che aumentano le conoscenze e che consistono in «una serie di dati generici organizzati in una sequenza ordinata» suggeriscono «che cosa possiamo attenderci» e funzionano «come una procedura, come un programma»: quando apprendiamo qualcosa riempiamo gli schemi con nuovi contenuti che possono implementarli o anche modificarli; ma anche gli schemi si modificano continuamente (64). In tutto questo hanno un ruolo, e non secondario, anche l'affettività, la storia individuale, il contesto, il pregresso culturale.

2.2. Le conoscenze come prodotto

In questo altro caso le conoscenze sono le *operazioni cognitive che sono già state fatte*, usando facoltà mentali su informazioni, dati, percezioni, per organizzarle e dar loro un significato, e che hanno prodotto risultati che sono entrati nella *memoria collettiva*. Se tali operazioni sono state fatte con un livello di formalizzazione e regolazione molto basso i risultati si incarnano nei cosiddetti saperi:

- *non formali*: insieme di conoscenze che nascono e vengono utilizzate all'interno di un certo contesto (lavorativo, sociale, culturale etc...),
- *informali*: insieme di conoscenze generali che sono connesse con la vita quotidiana.

Se, viceversa, le operazioni sono state fatte da chi per produrle ha lavorato ad un livello *alto di formalizzazione*, ha seguito regole formali e ha ottenuto risultati formali, le conoscenze hanno costruito una *disciplina*.

Mentre le prime due forme di sapere per la loro relativa semplicità si apprendono quasi spontaneamente o per semplice trasmissione/imitazione, le discipline, per la loro complessità, si apprendono solo se si è guidati in appositi percorsi mirati di formazione.

Nel primo significato le conoscenze diventano risorse della persona, nel secondo sono un patrimonio di sapere dato, in un tempo e in un luogo, e offrono la materia prima per apprenderle e apprendere come sono costruite. Il principale problema dell'apprendimento consiste, nell'individuare le modalità più idonee per favorire l'*acquisizione* e la *spendibilità* delle conoscenze date per essere autonomi e dominare l'ambiente: gli artefatti sono appunto gli strumenti «inventati» che aiutano a fare questo.

3. Le risorse disciplinari

3.1. Cosa è una disciplina

È il prodotto della elaborazione fatta nel tempo dagli studiosi (professionisti della ricerca) che hanno letto e interpretato alcuni aspetti della realtà sulla base di uno *statuto epistemologico* che la regola e la formalizza affinché abbia fondamenti rigorosi e riconosciuti e sia comunicabile; è, quindi, un sistema di ordinamento dei saperi e comprende quel patrimonio di conoscenze, contenuti, informazioni, concetti, idee che si reputa indispensabile consegnare alle nuove generazioni (memoria, identità).

Ogni disciplina è insieme:

- un *campo di conoscenze* (l'aspetto contenutistico: ciò di cui si occupa, l'ottica da cui osserva la realtà),
- una *struttura concettuale* (l'insieme dei concetti, propri portanti e trasversali, che la organizzano): si tratta di *conoscenze di tipo dichiarativo* (sapere cosa è un certo oggetto), di *nuclei fondanti o nuclei essenziali o nodi* che sono le macro concettualizzazioni, i concetti che strutturano la disciplina e la distinguono da tutte le altre, gli organizzatori cognitivi o sintesi o sguardi di insieme che avviano la costruzione delle conoscenze perché hanno la capacità di spiegare: essi, infatti, lasciano un segno nello sviluppo cognitivo perché danno forma alle modalità di conoscenza, forniscono le regole necessarie, offrono una particolare chiave di lettura del mondo e forniscono gli strumenti conoscitivi che consentono di leggere la realtà in modo critico; essi diventano così possibili strumenti di lettura e schema interpretativo della realtà e garantiscono la capacità di dare significato alle proprie esperienze, di orientarsi, di comprendere costruire e criticare argomentazioni e discorsi, di generare nuove conoscenze, di sviluppare apprendimenti,
- una *struttura sintattica* (i paradigmi di base che organizzano l'insieme di procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative: in altre parole, il *metodo* e il *linguaggio* specifico, ma anche le specifiche *operazioni* di elaborazione delle informazioni e di conoscenza ovvero le regole che segnano le attività di chi opera nell'ambito della disciplina: si tratta di *conoscenze di tipo procedurale* (sapere come fare) che sono le nozioni che insieme rendono possibile e determinano le operazioni di conoscenza o di articolazione dell'esperienza e che formano gli *schemi cognitivi* della mente (come si conosce - come ci si atteggia); in questo senso la struttura *sintattica* è la parte tradizionalmente più trascurata, ma più importante per l'insegnamento e l'apprendimento, quella nella quale risiede principalmente la valenza formativa e orientativa della disciplina.

Ciascuna disciplina è un *modello di conoscenza*: fornisce modalità di conoscenza e strumenti di comprensione della realtà che mettono in atto processi di pensiero ed emozioni; è uno *strumento potente di comprensione della realtà e di se stessi*, ma anche uno *strumento per trasformare le acquisizioni in sviluppo mentale*, a patto ovviamente che i giovani riescano effettivamente ad appropriarsi del modello di conoscenza.

L'apprendimento diventa un processo di *interiorizzazione dei modi di agire, immaginare e simbolizzare che esistono nella cultura* (intesa come insieme di saperi formali, discipline, modelli d'uso) e che amplificano i poteri in riferimento agli usi nei quali vengono esercitati. I saperi formali, inoltre, fanno assumere significato e arricchiscono anche le esperienze e i saperi quotidiani e sono in grado di organizzarli: così si sostituiscono o si integrano con il senso comune e con i saperi non formali e informali.

Ogni disciplina è, quindi, *formativa* non solo per le conoscenze di tipo dichiarativo che mette a disposizione, ma anche perché fa acquisire:

- una modalità di percezione e di espressione della realtà (*linguaggio*),
- un insieme di *interpretazioni* dei fenomeni di percezione e di comunicazione,
- una *codificazione* peculiare dell'esperienza.

3.2. Le risorse che la storia come sapere esperto mette a disposizione

3.2.1. Gli indicatori di analisi

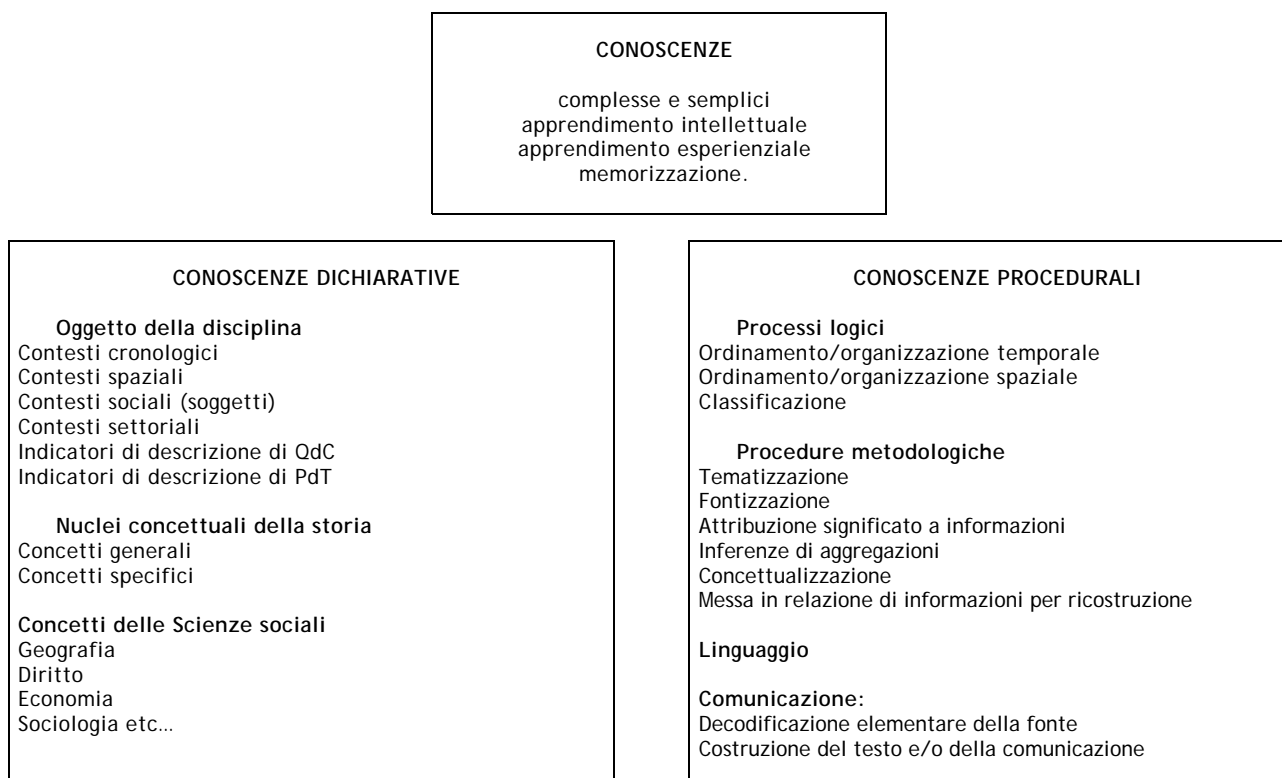
Per avere un quadro dell'insieme delle risorse che la storiografia mette a disposizione è necessario indagare i fattori costitutivi della disciplina così come essa si presenta oggi, ampiamente modificata e arricchita, nell'età della globalizzazione, della conoscenza, dell'informazione, della tecnologia avanzata; in questa analisi può essere utile usare appositi indicatori di osservazione che possono essere così schematizzati:

1. Storia della disciplina.

- Storia della disciplina come processo di ricerca scientifica.
- Storia dell'uso scolastico della storia.
- 2. *Struttura concettuale della disciplina*
 - Oggetto della disciplina o campo di conoscenze.
 - Nuclei concettuali fondamentali o concetti chiave.
 - Concetti generali.
 - Concetti specifici.
- 3. *Struttura sintattica della disciplina*
 - Processi logici tipici della disciplina o operazioni cognitive specifiche.
 - Procedure metodologia di ricerca.
 - Teorie o modelli di spiegazione.
 - Linguaggio.
 - Strumenti/Fonti.
- 4. *Rilevanza sociale*

Per un'analisi dettagliata sulla base di questi indicatori si rimanda a quanto già scritto (65) e ci si limita in questa sede a schematizzare qui di seguito i risultati dell'analisi, utilizzando la distinzione ormai classica (distinguere significa attribuire ruolo specifico a ciascuna parte), tra conoscenze dichiarative e procedurali.

Non senza annotare, tuttavia, che, pur essendo estremamente utile esaminare tutti gli aspetti della disciplina, in un'analisi che ha lo scopo di individuare risorse per l'insegnamento e per l'apprendimento, occorre, poi, focalizzare l'attenzione su alcune che siano particolarmente «fondative» in vista sia di successive acquisizioni sia della costruzione di competenze.



3.2.3. Gli aspetti essenziali per l'insegnamento/apprendimento

Lo studio del passato in funzione del presente (capire il presente, ma anche essere in grado di vivere positivamente nel presente) porta a privilegiare strategicamente (concentrarsi, senza escludere del tutto gli altri) alcuni aspetti.

3.2.3.1. Della *struttura concettuale*, alcuni *nuclei fondanti o nuclei essenziali o nodi o macro concettualizzazioni* con un insieme essenziale di *conoscenze di tipo dichiarativo* (sapere cosa è un certo oggetto) in termini di fatti eventi luoghi soggetti, sui quali focalizzare l'attenzione e fondare il lavoro didattico, in quanto hanno tutte le caratteristiche per essere strumenti conoscitivi che consentono di leggere la realtà in modo critico, di acquisire alcuni punti fermi da archiviare nella memoria, di scoprire le modalità con cui sono stati costruiti, a patto ovviamente di andare a individuarli nella ricerca storiografica più recente e di essere disponibili a «reimpostare l'insegnamento della storia a partire da una riflessione sul *mondo nel quale viviamo*»: la «crescente accelerazione del cambiamento che è tipica dell'età contemporanea ... ha minato alla radice la concezione del rapporto tra passato, presente e futuro su cui per decenni e decenni si sono fondate la ricerca e la didattica della storia, imponendone una ridefinizione ... i fenomeni dispiegatisi negli ultimi 30-35 anni» hanno «prodotto <cambiamenti molto profondi in un lasso di tempo relativamente breve, rispetto alla durata della fase precedente>: una cesura storica, cioè, e verosimilmente di grande rilievo». «Poiché tra i ... <caratteri originali>» del mondo in cui viviamo «il più evidente e pervasivo è notoriamente costituito da quei processi di globalizzazione che hanno prodotto livelli di interconnessione planetaria senza precedenti, adottare una *prospettiva globale* mi sembra una *conditio sine qua non per restituire senso, e con esso interesse, allo studio della storia*». In altre parole, pur ribadendo la valenza formativa di tutte «le storie» non si può non concordare che la parte «fondativa» della storia oggi è la *storia mondiale* e che, di conseguenza, occorre «una ricontestualizzazione della storia europea e la ridefinizione delle gerarchie di rilevanza funzionali a una sua lettura autocentrata come quella tradizionale» (66).

3.2.3.2. Della struttura sintattica, dell'insieme di procedure e regole, di conoscenze di tipo procedurale (sapere come fare una certa cosa) che contraddistinguono le attività degli storici, quelle che possono essere ritenute le più «felici» dal punto di vista «generativo» sono le specifiche operazioni di elaborazione delle informazioni e il metodo (si tratta sempre di operazioni cognitive) perché, oltre a far capire come la storia è costruita, sono in grado, apprendendole, di costruire gli schemi cognitivi della mente (come si conosce - come ci si atteggia) e di offrire un modello di conoscenza. (67); le operazioni cognitive proprie della storia sono descritte nel CD Insegnare storia come «operazioni che facciamo sulle informazioni del passato per dare loro una organizzazione e un significato che le strutturi in conoscenza significativa ... dobbiamo presumere che la capacità di compiere operazioni cognitive sia dovuta ad una facoltà disponibile nella mente che possiamo designare come operatore cognitivo».

Seguendo e schematizzando il lavoro dello storico, ma tenendo sempre ben presente che in realtà questa linearità ha uno scopo solo esplicativo ed è solo ipotetica in quanto sovente, per procedere o sciogliere un nodo, è necessario tornare indietro e rivedere, integrare, modificare, approfondire i passi già fatti, si possono individuare le seguenti operazioni che caratterizzano la ricerca storiografica e il sapere esperto (dalle informazioni alla ricostruzione storiografica), rispetto ad altre ricostruzioni che le utilizzano solo in parte e/o in modo meno rigoroso e formale:

- *Tematizzazione e articolazione tematica*
 Delimitazione del campo di indagine
 Individuazione del fatto storico
 Costruzione di insiemi di informazioni
 Costruzione di mappe di conoscenze
 Distinzione tra passato presente futuro
- *Fontizzazione*
 Reperimento di tracce scritte, iconiche, orali e materiali
 Scelta e assunzione come fonti attendibili
 Decodificazione elementare
 Reperimento/produzione di informazioni primarie su luoghi, soggetti, azioni, oggetti
- *Ordinamento/organizzazione temporale*

- Datazione
- Cronologia e messa in successione
- Rilevazione di contemporaneità
- Rilevazione di durate
- Periodizzazione e/o distinzione in periodi
- Individuazione di cicli
- Individuazione di congiunture
- *Ordinamento/organizzazione spaziale*
 - Definizione della localizzazione
 - Definizione della estensione
 - Definizione della forma
 - Definizione della densità
 - Definizione della distanza
 - Definizione della distribuzione territoriale
- *Classificazione*
 - Ricostruzione della situazione iniziale
 - Ricostruzione della situazione terminale
 - Individuazione di permanenze
 - Individuazione di mutamenti
 - Individuazione di fatti ed eventi
 - Individuazione dell' articolazione di un fenomeno/quadro su indicatori dati
- *Attribuzione di significato alle informazioni organizzate e classificate*
 - Interpretazione*
 - Valutazione
 - Selezione delle informazioni utili e pertinenti
- *Inferenze di aggregazioni delle informazioni*
 - Ricapitolazione
 - Generalizzazione
 - Seriazione
- *Concettualizzazione*
 - Costruzione e/o utilizzo di concetti interpretativi
- *Messa in relazione di informazioni per la ricostruzione di quadri di società/civiltà o di processi di trasformazione*
 - Problematizzazioni (ipotesi di correlazioni, di spiegazione, di ricerca)
 - Spiegazioni (relazioni temporali e fattuali, sistema di correlazioni)
 - Modelli di spiegazione
- *Costruzione del testo e/o della comunicazione*
 - Descrizione
 - Narrazione
 - Argomentazione.

Ripercorrendo questo lungo elenco di operazioni cognitive e ripensandolo a scopi didattici è utile operare una distinzione funzionale all'individuazione di sottoinsiemi ciascuno dei quali serve a costruire/potenziare abilità personali diverse, anche se tutte di tipo cognitivo procedurale:

- *Operazioni cognitive di tipo logico (lavoro intellettuale di elaborazione delle informazioni primarie)*
 - Ordinamento/organizzazione temporale
 - Ordinamento/organizzazione spaziale
 - Classificazione
- *Operazioni cognitive di tipo metodologico (modalità di lavoro e di produzione della conoscenza dello storico e della storiografia)*
 - Tematizzazione e articolazione tematica
 - Fontizzazione

Attribuzione di significato alle informazioni organizzate e classificate

Inferenze di aggregazioni delle informazioni

Concettualizzazione

Messa in relazione di informazioni per la ricostruzione di quadri di società/civiltà o di processi di trasformazione

- *Operazioni cognitive di tipo comunicativo*

Decodificazione elementare della fonte

Costruzione del testo e/o della comunicazione

3.2.3.3. Anche limitandosi, dunque, solo ad alcuni degli elementi costitutivi della disciplina, la storia mette a disposizione dell'insegnamento e dell'apprendimento risorse quantitativamente e qualitativamente molto significative in termini di conoscenze sia dichiarative che procedurali (logiche e metodologiche), a patto ovviamente di essere assunte ciascuna come oggetto di attenzione specifica, che offrono, altresì, materiale «potente» per formare almeno due delle tre componenti fondamentali delle competenze. Un'esperienza di apprendimento così impostata costituisce, inoltre, una esperienza ad alta valenza orientativa perché consente di attraversare la disciplina, di arricchirsi di nuove conoscenze e di dotarsi di nuove risorse personali, di confrontarsi e di sperimentare un particolare modo di vedere e di rapportarsi al mondo.

4. Gli artefatti per l'insegnamento e l'apprendimento intenzionali: curricula, metodi, progetti

La scuola è l'istituzione preposta all'*apprendimento* attraverso le *discipline* formali in *gruppi* organizzati e ha il compito, almeno negli anni dell'obbligo scolastico (68), di fornire a tutti una *formazione di base* che garantisca l'acquisizione di *risorse personali* (*capacità, conoscenze, competenze anche trasversali*); i punti di riferimento che occorre tenere presenti sono da una parte le discipline e le risorse che mettono a disposizione e dall'altra le regole fissate a livello nazionale (programmi, curricula, standard, competenze nazionali). L'intenzionalità educativa si concretizza, poi, in alcuni artefatti appositamente costruiti (curricula, metodi, progetti).

Purtroppo in questo periodo sussistono non poche questioni aperte e/o problematiche che rendono particolarmente difficile tale compito agli insegnanti; se in alcuni settori del sistema scolastico, infatti, ci sono *standard nazionali* (trienni integrati e educazione degli adulti) sui quali si sta per altro lavorando non sempre con risultati chiaramente orientati, in altri (scuola di base), pur essendo ribadito continuamente nella recente legge di riforma che gli esiti dell'apprendimento debbano essere la costruzione di *competenze* e che tali esiti vanno certificati in positivo e in modo assai dettagliato nel portfolio delle competenze individuali, *non esiste alcuna individuazione di competenze nazionalmente definite che possano fare da punto di riferimento*, ammesso che questo sia possibile, alla costruzione dei curricula. Esistono solo nelle *Indicazioni* elenchi di conoscenze e di abilità (concesso che ciascun elemento definito tale lo sia effettivamente) che debbono servire a costruire, genericamente, competenze («*tot scholae, tot competentiae*»), ma così diventa davvero arduo il riconoscimento da parte di altri sistemi e il passaggio). A meno che non si voglia intendere per competenze nazionali quelle indicate nella recente circolare operativa sul portfolio, in aperta contraddizione con quanto previsto nella *Indicazioni*. Di più. Mentre nelle *Indicazioni* si parla di «standard di apprendimento» (???) nel senso di livello di acquisizione di una competenza da raggiungere fino alla padronanza (???), nella legge 53 si parla di «*livelli essenziali delle prestazioni*» che, invece, sono *standard di prestazione* che andrebbero sempre riferiti a standard di contenuto che, però, non ci sono, nel senso che non c'è stata alcuna elaborazione nazionale in proposito.

Ora, poiché la scuola esiste e funziona, in attesa che in qualche modo si possa risolvere la questione delle «competenze scoppiate», occorre trovare altri punti di riferimento sensati.

In due documenti di pochi anni fa, - redatti da esperti di saperi, di scuola, di lavoro rappresentativi di tutti gli orientamenti - è sintetizzato lo sforzo più recente compiuto in Italia da una Commissione pubblica per individuare «*le competenze e le conoscenze che tutti debbono*

possedere alla fine del percorso scolastico comune a tutti» per essere in grado di orientarsi nel mondo reale, di decodificare e di costruire discorsi, di attribuire significato alle loro esperienze sulle quali possono innescare, nella formazione successiva, nuovi saperi (69).

In questi due testi viene assegnato un compito molto preciso e di grande rilievo alle discipline e ai saperi formali, senza sottovalutare l'enorme importanza delle informazioni e delle comunicazioni anche non verbali e della operatività: «La scuola è l'unica sede in cui si presentano in *forma ordinata* e relativamente completa le 'istituzioni' dei vari saperi, diversamente da quanto accade per le informazioni più o meno occasionali e scoordinate che vengono fornite in altre sedi. Ma questo stesso '*disordine*', che è proprio della società dell'informazione, agisce come specchio e generatore di una costante revisione dei quadri istituzionali delle conoscenze. La scuola non può assistere inerte a questo fenomeno ... La scuola della verbalità e dei saperi postverbalì gira a vuoto se non recupera le preve dimensioni della *manualità* e dell'*operatività* ... ».

«Le *discipline di studio* vanno dunque pensate come *campi di significato* che debbono fornire un orizzonte *intersoggettivo*, ma anche acquistare un senso *personale* e tradursi in *operatività*»: modi diversi di leggere e interpretare il mondo che forniscono strumenti diversi per operare nel mondo.

Ma i due documenti aggiungono anche, e con molta enfasi, che, «considerata la maggiore velocità di trasformazione dei processi strutturali rispetto a quelli culturali, il problema più urgente è di por mano all'*impianto metodologico* della scuola: è in gioco non solo una questione di contenuti, ma anche e soprattutto una questione di metodo di studio e di impegno umano ... Compito primario della nuova scuola è la *creazione di ambienti idonei di apprendimento* che abbandonino la sequenza tradizionale lezione - studio individuale - interrogazione per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi». Il *rinnovamento della metodologia* di insegnamento e apprendimento viene, così, considerato la *cosa più importante* per «valorizzare simultaneamente gli *aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali* di qualsiasi apprendimento» e per sviluppare nei giovani, attraverso la «*qualità dell'esperienze*», l'autonomia (imparare a fare da soli), ma anche la capacità di collaborazione con gli altri, la pianificazione della soluzione dei problemi concreti e la realizzazione di progetti.

Il primo problema è allora individuare:

- le *risorse messe a disposizione dalla disciplina* (saperi essenziali e formali come garanzia di correttezza),
- le *abilità/competenze* alle quali mirare,
- l'insieme di *conoscenze* formali da selezionare per impostare le *esperienze* di apprendimento e per selezionare i *materiali* più idonei,
- come *progettare/organizzare* le esperienze di apprendimento,
- come impostare e realizzare la *relazione* educativa a sostegno del processo di apprendimento.

Il secondo problema è mettere a punto un *setting di apprendimento* (70) per allestire, organizzare e gestire il processo, avendo cura di tutti gli aspetti che riguardano l'incontro e quindi di un insieme di fattori (*set*=insieme di cose; *to set*=disporre, fissare, mettere a punto; *setting*=ambiente, scenario), sia quelli materiali che mentali che relazionali, dal momento che esiste una relazione e un condizionamento tra ambiente e azione; questi diversi componenti che possono essere considerati come strati sovrapposti sono così sintetizzabili, partendo da quello più superficiale e andando verso quello più profondo:

- *uno spazio di azione* «organico e coerente»: luoghi fisici, modalità con cui le persone occupano gli spazi e si dispongono, strumenti materiali a disposizione, azioni che vengono compiute,
- *uno schema che regge* gli elementi citati: un «progetto strutturale» con obiettivi, azioni, materiali, sequenze, strategie,

- *atteggiamenti pertinenti*: adeguata disposizione a far adottare «la giusta prospettiva non soltanto a livello cognitivo ma anche a livello emotivo-relazionale», a individuare i punti critici e i feedback, a relazionarsi in modo flessibile e pertinente,
- *senso e significato* che si vuole dare all'esperienza: atmosfera, sfondo, immagini-guida, tipo di rappresentazione dell'apprendimento che si induce.

4.1. I curricoli

Il *curricolo* è l'artefatto, prodotto della ricerca dei docenti, che consiste nella *organizzazione*, attraverso l'uso *selettivo* delle risorse messe a disposizione dalle discipline, delle *esperienze di apprendimento* mirate alla costruzione di conoscenze, abilità, competenze, in riferimento ai diversi cicli scolastici e alla diversa età evolutiva; è la strutturazione dell'insieme delle attività del docente e dello studente che così possono essere rese pubbliche e socializzate, ma anche monitorate e valutate.

Organizzare il curricolo vuol dire, infatti, *organizzare l'apprendimento*, le esperienze e il sostegno al processo (mediazione): i *saperi* non sono più trasmessi, ma *scelti e organizzati* in funzione dell'apprendimento e le risorse fornite dalle discipline sono *adattate* ai bisogni e alle potenzialità degli allievi. In altre parole i curricoli sono la descrizione di percorsi strutturati di apprendimento di alcuni spezzoni di disciplina e *non sono una sintesi della disciplina*.

Si parla così di *curricolo centrato sulla persona* per indicare un artefatto costruito con il preciso intento di supportare la costruzione delle *risorse della persona*; ma si parla anche di *curricolo centrato sul significato* (71), mirato non alle semplici conoscenze, ma all'acquisizione di capacità, abilità e competenze personali che abbiano significato e siano consapevolmente considerate come nuove risorse personali dal soggetto in apprendimento.

Nella seconda metà del Novecento hanno avuto un ruolo sempre più importante, accanto agli obiettivi disciplinari, alcuni obiettivi trasversali, prima integrati con gli altri, poi con una loro autonomia; negli ultimi 15 anni si è parlato, così, sempre più insistentemente di curricoli per competenze oppure di curricoli per standard per una concomitanza di motivi: da un lato innalzare la qualità dei sistemi scolastici non all'altezza delle necessità del mondo del lavoro e renderli idonei a sostenere lungo il corso della vita percorsi di carriera sempre meno lineari e verticali e sempre più orizzontali e segmentati, da un altro lato tenere conto dell'aumento sempre più vorticoso delle innovazioni scientifiche e tecnologiche e dell'accessibilità alle informazioni.

Tra i tanti aspetti del curricolo si accenna brevemente ai due più importanti, anzi irrinunciabili, se si vuole effettivamente sostenere e favorire i processi di apprendimento.

4.1.1. Metodi/strategie/tecniche

Si tratta della scelta centrale e *prioritaria* da operare tra i possibili *modelli di insegnamento disciplinare*: prima di tutto, infatti, si scelgono le *strategie* e le *tecniche* del lavoro didattico (dei giovani e di conseguenza dei docenti) e si individuano le *esperienze* concrete in grado di innescare il *processo* di apprendimento e solo in un secondo momento si sceglie il *modello di progettazione* dettagliata e strutturata più *congruente alla prima scelta*.

Si possono insegnare le discipline seguendo due possibili direzioni:

- trasmettere conoscenze *relative ad una disciplina*, far imparare la materia e memorizzare le informazioni; ma le informazioni così imparate *non restano a lungo* nella mente e non si riesce a farle riemergere in un diverso contesto; si possono anche sviluppare abilità, ma spesso in modo *inconsapevole* e sicuramente *dimidiato*; si tratta della *mediazione tradizionale erga omnes*, considerati *tutti eguali* (mediazione *debole*), in cui i *giovani* sono lasciati *da soli* con i loro problemi di apprendimento;
- utilizzare le discipline *come occasione per la costruzione* di conoscenze, abilità competenze attraverso l'esperienza di apprendimento significativo in un itinerario altamente *organizzato* in cui si *impara ad imparare*, si diventa cioè consapevoli di cosa

avviene nel processo di apprendimento, si impara ad essere in grado di utilizzare strategie diverse e opportune e ad individuare le difficoltà del compito e la adeguatezza o meno delle proprie risorse; si tratta in questo caso di una mediazione individualizzata/personalizzata, basata su una pluralità di interventi, praticati e interconnessi, come mezzi per migliorare il lavoro quotidiano in classe, ai quali attingere secondo le situazioni per supportare la costruzione di conoscenze avendo attenzione ai diversi stili; i giovani, in questo caso, sono accompagnati a spostarsi gradatamente dall'esperienza e dai saperi quotidiani verso un livello crescente di formalizzazione.

Nel linguaggio comune per *metodo* si intende l'insieme di procedimenti che garantiscono, teoricamente e praticamente, un risultato soddisfacente, l'«insieme delle *pratiche* necessarie per raggiungere uno *scopo*»; «queste pratiche non sono casuali: esse sono organizzate e definite in anticipo. Chi agisce metodicamente sceglie i suoi atti e il loro ordine, e ciò implica una *riflessione preliminare*, o almeno una *rappresentazione anticipatrice*. In questo senso, il momento metodologico *precede* il momento dell'azione, ovvero il confronto con la realtà» (72).

Risulta, così, molto utile (per le conseguenze operative che comporta) distinguere tra:

- *metodo della disciplina* che è la modalità con la quale lo specialista fa ricerca scientifica e produce sapere esperto, attenendosi ad un preciso statuto disciplinare, ad un insieme di regole riconosciute che garantiscono il carattere di scientificità,
- *metodo di insegnamento di una disciplina* che è la modalità con la quale in qualche modo l'insegnante imposta la relazione educativa, realizza la mediazione e le regole in questo caso organizzano il saper fare professionale,
- *metodo di apprendimento di una disciplina* che è la modalità con la quale il singolo giovane lavora con la disciplina e mano a mano la introietta, comprendendo le regole del gioco, e acquisendo consapevolezza delle «procedure elementari del lavoro intellettuale» (73).

Ma, mentre il metodo della disciplina e il metodo di insegnamento debbono essere padroneggiati prima, il metodo di apprendimento viene acquisito e perfezionato gradatamente e parallelamente all'apprendimento della disciplina.

Un'altra distinzione molto utile (per le conseguenze operative che comporta) è quella tra (74):

- *strategie didattiche*: indicazioni che riguardano l'intero processo di insegnamento e apprendimento, l'individuazione di uno *scopo* e la predisposizione dei *mezzi* e delle *linee* generali del loro utilizzo per conseguirlo (principi e indicazioni: laboratorio, *cooperative learning*, didattica attiva etc...),
- *tecniche didattiche*: complesso di norme che regolano l'*esercizio pratico e strumentale* di un'attività professionale, modalità di conduzione di un segmento del lavoro didattico ciascuna centrata su un obiettivo o un numero limitato di obiettivi (il *brainstorming*, il *focus*, il gioco di ruolo, la simulazione etc...).

Un'ultima osservazione, ma non secondaria. Solo un *repertorio ricco di possibili pratiche professionali di insegnamento* da usare in risposta ai bisogni e alle situazioni reali che di volta in volta si presentano consente quel tanto di *flessibilità* necessaria per l'individualizzazione e la personalizzazione, in modo da rapportarsi effettivamente con i *diversi stili* cognitivi, affettivi, relazionali dei giovani e in modo da parlare a tutti e a ciascuno.

4.1.2. La progettazione

Se la progettazione e i progetti di Istituto sono a ragione ritenuti di grande rilievo in quanto definiscono l'identità della scuola e sono il suo biglietto da visita nei confronti della società circostante, se la progettazione e i progetti dei gruppi di docenti della stessa materia aggregati o meno in Dipartimenti sono giustamente valutati di grande importanza perché concorrono a omogeneizzare e ad arricchire la pratica didattica di tutto l'istituto, non sempre altrettanta attenzione viene purtroppo attribuita alla progettazione e ai progetti che i singoli docenti predispongono per le classi, per i piccoli gruppi, per i singoli allievi, anche se è in realtà *questo*

il livello di progettazione/progetti che dà corpo effettivo (o a non darlo) ai processi di insegnamento.

La *progettazione* è un'attività professionale di tipo metacognitivo, fondata sulla valorizzazione sia delle competenze *disciplinari* aggiornate e sia delle competenze *metodologiche*, e consiste nella ideazione, nella rappresentazione anticipata e nella organizzazione concreta di un *processo* o, meglio di un *segmento* significativo omogeneo e unitario di un percorso, finalizzato a un apprendimento circoscritto e alla costruzione/potenziamento/padronanza di alcune capacità, conoscenze, abilità, competenze (moduli/unità di apprendimento che solo strada facendo e in riferimento ai processi reali di apprendimento vengono aggregati fino a formare percorsi/itinerari/processi di medio termine) (75). Si tratta, quindi, di un'attività intellettuale di tipo strategico necessaria per:

- predisporre l'ambiente,
- selezionare temi e sottotemi su cui lavorare e abilità/competenze da promuovere a diversi livelli,
- individuare e organizzare/strutturare un insieme di attività/esperienze concrete e diversificate dell'insegnante e dei discenti in sequenza,
- scegliere e produrre materiali adatti,
- decidere i sistemi di valutazione dei risultati effettivamente raggiunti,
- definire le strategie e le tecniche di insegnamento più adatte ai singoli momenti,

correlando in modo organico i diversi fattori che sostengono l'apprendimento ed elaborando *proposte concrete relative alla realizzazione*. Per questo occorre fare i conti con la realtà (bisogni cognitivi e affettivi dei giovani da ascoltare/osservare e risorse reali a disposizione da ottimizzare) per innescare un cambiamento collocabile in una zona di «sviluppo prossimale» effettivamente praticabile.

La progettazione ha come prodotto un *progetto* (operativo) che serve a:

- tradurre in azione formativa intenzionale la volontà di insegnare,
- rendere pubblica e ripetibile l'esperienza,
- fare in modo che l'allievo voglia imparare (significato),
- insegnare ad apprendere in situazione (da qui ai concetti teorici) e in ambiente appositamente costruito per lavorare sulla motivazione,
- tenere viva l'attenzione metacognitiva e emozionale/sociale,
- proporre una varietà di modi differenti di apprendere per favorire rappresentazioni multiple della conoscenza e per comunicare anche con stili molto diversi.

Il progetto serve ad accompagnare sostenere guidare il processo di apprendimento ma, per lasciare spazio all'imprevisto, deve essere *flessibile*; serve, inoltre, per descrivere, monitorare, socializzare l'esperienza.

È appena il caso di far presente che la progettazione e i progetti come le attività di predire, progettare, monitorare, autovalutare rientrano tra quelle che naturalmente vengono compiute nelle azioni quotidiane, magari non sempre in modo sistematico e attento come invece richiede un'attività di tipo professionale ad alta responsabilità sociale come è l'insegnamento.

Due sono gli aspetti *fondamentali* della progettazione che si ponga come scopo il sostegno effettivo dell'apprendimento:

- la selezione, la riconfigurazione e la strutturazione dei *materiali specifici* sui quali vengono impegnati a lavorare per apprendere i giovani (strumenti),
- la definizione di *attività, esperienze, esercizi, esercitazioni* di apprendimento guidato longitudinali rispetto tutte le tappe dell'intero percorso (azioni).

4.2. I curricoli di storia

I due documenti dei Saggi già citati (76) indicano alcune priorità per l'insegnamento e l'apprendimento della *storia*:

- privilegiare lo studio delle grandi trasformazioni e la storia anche non europea,

- dare rilievo a tutti gli aspetti delle società del passato e ripensare alle periodizzazioni tradizionali: «Non si può più intendere la storia solo in senso politico e come sequenza cronologica di avvenimenti. Occorre un profondo ripensamento che investa i criteri delle periodizzazioni e tenga conto del fatto che ci sono tanti tempi quante sono le logiche dei fenomeni che si esaminano»,
- usare gli strumenti messi a disposizione dalle scienze sociali,
- lasciare spazio al Novecento che «non si caratterizza solo per un insieme notevolmente complesso di avvenimenti, ma anche per l'affermarsi di ottiche, teorie, linguaggi assai diversi da quelli adottati dalla scuola» come base delle esperienze contemporanee, come del resto è pratica comune e consolidata negli altri paesi europei: «nessuna riforma culturale del sistema scolastico italiano può lasciare il Novecento nell'attuale stato di abbandono o di rimozione».

Fortunatamente la ricerca educativa e le «sensate esperienze» degli ultimi 25 anni in Italia sulla didattica della storia (77) hanno prodotto moltissimo, per qualità e quantità, e mettono a disposizione tante risorse che consentono di ripensare, con ottime basi, l'insegnamento e l'apprendimento: la storia, anzi, può diventare oggi uno *strumento forte e significativo* non solo per capire meglio il presente alla luce del passato, ma anche per decodificare e vagliare le innumerevoli informazioni «facili» a disposizione grazie al dilagare dei prodotti di argomento storico che riempiono le edicole, i programmi multimediali e soprattutto gli accessi internet, molto venduti/seguiti, ma quasi mai confezionati da storici di professione.

Senza affrontare tutte le questioni relative alla costruzione di un curriculum di storia «effettivamente praticabile» vengono proposti/riproposti in modo sintetico solo alcuni punti che peraltro si pongono in perfetta continuità con le «sensate esperienze» rispetto le quali vogliono essere solo un semplice arricchimento.

4.2.1. I traguardi dello studio della storia

Si fa riferimento integralmente all'*educazione temporale* e alla *costruzione della cultura storica*, così come sono state già ampiamente formulate (78), ma si ritiene importante ricordare, sempre in riferimento alla implementazione delle risorse personali, la centralità dello studio della storia nell'acquisizione dell'*esperienza della temporalità* che gli psicologi ritengono fondamentale nella *crescita* e nella *maturazione* dei giovani e identificano nella capacità di collocare se stessi nel tempo e, contemporaneamente, di fare un uso produttivo di esso. I giovani, infatti, se sono per natura essenzialmente centrati sul presente e collocano le loro azioni nella breve durata, mano a mano che crescono e individuano obiettivi che si proiettano sempre più lontano nel futuro e imparano a collegare il passato con il futuro, acquistano una dimensione temporale che via via si allunga e si dilata e, quando la prospettiva temporale diventa ampia, imparano anche a differire la soddisfazione dei bisogni, ad elaborare *piani/progetti* rivolti in avanti e diventano capaci di *controllare* i propri comportamenti, sapendone anticipare e valutare le conseguenze.

4.2.2. I criteri di costruzione del curriculum

Purtroppo siamo in assenza di punti di riferimento certi normativi (non ci sono per la scuola di base e meno che meno per la scuola superiore *né competenze né standard nazionali*, ma solo elenchi di conoscenze e di abilità che dovrebbero tradursi in non ben identificate competenze che dovrebbero essere livelli essenziali di prestazione), ma sappiamo che tutta *Europa* sta lavorando sulle *competenze*, mentre in *USA* e anche in alcuni settori del sistema scolastico in *Italia* si sta lavorando sugli *standard*. Sappiamo anche che, mentre gli standard possono essere assunti come criteri di costruzione dei curricula, ci sono molti dubbi sul fatto che le competenze possano esserlo, anche se possono, invece, essere il risultato dei curricula.

In questa «chiara oscurità» e in attesa di qualche lume, può essere di una certa utilità, per governare nel frattempo l'incertezza, assumere provvisoriamente sia l'indicazione operativa che

viene dalla *distinzione teorica* tra standard di contenuto e standard di prestazione (si veda al paragrafo 1.5.) sia le teorie dell'*intenzionalità*; ne viene fuori questa sequenza di apprendimenti, anche se occorre poi fare i necessari adattamenti a ciascuno dei diversi livelli di istruzione:

- conoscenze di fatti, di *concetti*, di idee e di *operazioni* (nozioni),
- abilità di *usare* conoscenze e concetti appresi per svolgere *operazioni* essenziali all'area culturale (azione a connotazione essenzialmente operatoria, non operativa)
- in *quantità* idonea,
- con un livello di *padronanza* consono,
- capacità di applicare conoscenze e abilità per *capire e risolvere problemi* in modo sempre più approfondito (padronanza e trasferibilità in altri contesti) e con *successo* (azione a connotazione operativa),
- saper fare per *dimostrare* di padroneggiare conoscenze e operazioni apprese,
- abitudine a *trasferire* quanto appreso in contesti sempre più lontani (intenzionalità).

4.2.3. La questione delle competenze disciplinari e generali

Qualsiasi documento si esamini e qualsiasi autore si consulti sembra ormai ampiamente condiviso il fatto che dentro le competenze sono presenti in modo fortemente integrato *tre componenti* (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e attitudini personali) e che la terza è determinante, anzi «strategica» (soprattutto per gli alunni in difficoltà), anche se rimane in gran parte nascosta, perché è quella che sostiene la disponibilità ad usare effettivamente le conoscenze possedute e a farne una continua manutenzione. Ne consegue che, anche se le competenze si costruiscono (non esclusivamente, ma in parte significativa) dentro le discipline che le fondano e lavorando con i loro fattori costitutivi, *non esistono competenze puramente disciplinari* in quanto esse sono sempre costituite da più fattori coordinati organicamente e sono il risultato anche di altro; occorre, quindi, pensare all'opportunità di assumere un'*ottica mista e graduale* anche nella definizione del curriculum di storia e nella organizzazione dei processi di apprendimento, *individuando/selezionando*, per accentrare su essi in modo mirato i segmenti del percorso nei diversi gradi di istruzione, *contemporaneamente*:

- gruppi di *concetti* (come saperi chiave, punti forti, nuclei essenziali) e gruppi di *regole* (come operazioni logiche e metodologiche, schemi mentali, strumenti intellettuali e modelli di spiegazione, codici linguistici) della *storia* che siano significativi in riferimento sia alla struttura della disciplina che alla costruzione di risorse per la persona (conoscenze dichiarative e procedurali),
- attività di *riflessione metacognitiva*, intesa anche come padronanza disciplinare nei suoi processi logici e metodologici per arrivare al livello di eccellenza, e attività di costruzione/potenziamento dell'*intelligenza emotiva* intesa come capacità di autocontrollo, di motivazione (concentrazione sugli obiettivi) e di relazionalità costruttiva e collaborativa con le altre persone.

In altre parole occorre riaffermare con forza, pur dentro una tendenza generale che attribuisce sempre maggiore importanza alle capacità e competenze personali e rischia di svalutare almeno in parte l'antico primato delle conoscenze, e tenendo ben presente che non in tutti i paesi europei è presente in tutto il percorso scolastico, che *lo studio della storia è in grado di offrire un contributo irrinunciabile* per l'implementazione delle abilità/competenze personali (cittadino-lavoratore), a patto di includere contemporaneamente *contenuti* (conoscenze dichiarative), *strumenti* (conoscenze procedurali) e altro (riflessività ed intelligenza emotiva).

Ovviamente il discorso è riferito alle competenze acquisibili entro il sistema scolastico e *costitutive delle competenze complessive di soggetti/persone/cittadini*; diverso, almeno in parte dovrebbe essere il discorso se riferito a futuri *professionisti della storia* (storici, ma anche altro) alla formazione dei quali è deputata l'università.

4.2.4. Caratteristiche di un curriculum di storia

Come ogni disciplina, l'apprendimento della storia ha una funzione sia strumentale (serve a comprendere e dare significato alla realtà) sia culturale (serve a conoscere la disciplina); in entrambi i casi ha un alto valore orientativo. Per esplicare a pieno tali funzioni le prime caratteristiche del curriculum di storia nella scuola primaria e secondaria dovrebbero essere *organicità, continuità, verticalità* (come è ormai pacificamente acquisito per tutte le altre discipline) e una ripartizione nel corso dei 12/13 anni in alcuni *segmenti* assolutamente *non ripetitivi*, per evitare contemporaneamente noia e oblio, e diversificati in *rapporto ad età della vita* dei giovani assai diverse dal punto di vista cognitivo, affettivo, relazionale (nel Regolamento dell'autonomia si parla di crescente complessità che passa dal concreto all'astratto e dal semplice al complesso). In altre parole, il curriculum dovrebbe essere in grado di accompagnarli, da bambini a quasi adulti, in un percorso complessivo fino a renderli capaci sia di essere persone in grado di affrontare la vita, vedendo in ogni cosa anche uno spessore storico, sia di saper eventualmente affrontare studi specifici in campo storiografico.

In particolare per le *conoscenze dichiarative* su cui lavorare e da *memorizzare* (non stupisca questo richiamo alla memoria, all'archiviazione/recupero nel e dal magazzino della mente, spesso trascurati, ma la psicologia dell'apprendimento e le neuroscienze ci insegnano che non basta lavorare con le conoscenze avendole nella memoria di lavoro a breve termine e che occorre trasferirle nella memoria a lungo termine attraverso una codificazione che renda poi possibile recuperarle quando servono) si potrebbe pensare a:

- un primo segmento di *lento ingresso nella disciplina* che verta su un numero molto contenuto di conoscenze (lasciando molto spazio all'acquisizione di una strumentazione cognitiva, ma anche affettiva e sociale di base) relative alla storia personale, familiare, locale, anche mediante la fruizione delle risorse messe a disposizione dai beni culturali e dalle fonti materiali,
- un secondo segmento di *studio sistematico delle grandi trasformazioni* in cui sia predominante, anche in diverse scale spaziali e temporali e con ritmo sempre più lento quanto più ci si avvicina al presente, la *storia globale/mondiale* in base ai risultati dalla *ricerca contemporanea*,
- un terzo segmento di *approfondimento* tematico e settoriale che consenta l'accesso diretto a una pluralità di fonti e abitudini all'uso diretto di testi storiografici.

Quanto poi alle *conoscenze procedurali* andrebbero particolarmente curati in modo *mirato* lo sviluppo e il potenziamento delle abilità *cognitive disciplinari* (logiche e metodologiche, linguaggio), la capacità di padroneggiare e di saper collegare conoscenze concetti e procedure, il dominio del *linguaggio* e della comunicazione per cogliere e usare il codice simbolico, tutti aspetti indispensabili per la costruzione di competenze. In questo modo le *abilità*, in senso «nobile» (si veda al paragrafo 1.3. quasi in fondo) e più agevolmente traducibili in *prestazioni osservabili e misurabili*, da costruire e da potenziare potrebbero essere rappresentate nello schema di seguito riportato.

4.2.5. Metodi di insegnamento e di apprendimento e progetti operativi

Affinché le conoscenze consentano l'acquisizione di *procedure, capacità abilità e competenze* occorre un *apprendimento esperienziale* che educi a:

- un uso appropriato pertinente, funzionale, contestualizzato delle conoscenze,
- una riflessione sull'esperienza di apprendimento,
- un'intenzione di trasferire l'esperienza e le regole in altri contesti,
- una modalità di condivisione e comunicazione con gli altri.

Per questo occorre scegliere il *metodo* di insegnamento (che è anche una precisa scelta di metodo di apprendimento) più adatto che consenta di potenziare/esercitare non solo le conoscenze disciplinari soprattutto procedurali, ma anche le caratteristiche personali e quindi costruire *progetti* ben strutturati di apprendimento.

Sulle strategie didattiche (79) e sui modelli di progettazione (80) le «sensate esperienze» degli ultimi 25 anni hanno fortunatamente prodotto molto, di ottimo livello e del tutto ancora spendibili.

ABILITÀ

ABILITÀ COGNITIVE

Logiche	Metodologiche
Operative * Grafici Schemi Tabelle Operatorie Ordinamento temporale Ordinamento spaziale Classificazione	Operatorie Tematizzazione Fontizzazione Attribuzione significato Inferenze Concettualizzazione Messa in relazione

ABILITÀ COMUNICATIVE

Recettive	Produttive
Ascolto storia orale Lettura fonti scritte Decodifica fonti materiali Lettura * Grafici Schemi Tabelle Linguaggio	Costruzione*: Grafici Schemi Tabelle Transcodificazione Grafici Schemi Tabelle Costruzione Discorsi orali Testi scritti Rappresentazioni iconografiche (web) Descrizione Narrazione Argomentazione Spiegazione Linguaggio

ABILITÀ METACOGNITIVE

Conoscenza	Abilità
Conoscenza e controllo delle operazioni della propria mente Consapevolezza delle strategie di risoluzione dei problemi (regole generali)	Predizione Progettazione Monitoraggio Autovalutazione

ABILITÀ METAEMOZIONALI

Personali	Sociali
Consapevolezza di sé Autocontrollo Motivazione	Empatia Abilità relazionali

NOTE

- (01) Umberto Eco, dalla *Bustina di Minerva* pubblicata sul n.32/2003 dell'«Espresso»: «Oggi le cose vanno più in fretta la questione è che l'accelerazione dei processi innovativi metterà sempre più sul lastrico intere categorie ... per far fronte a possibilità di riciclaggi accelerati, dovrà diventare in gran parte formazione intellettuale ... si dovrebbe pensare a una scuola che produce solo maturati classici o scientifici perché chi andrà a fare ... dovrà avere una formazione intellettuale tale da consentirgli un giorno di pensare a programmare il proprio riciclaggio».
- (02) Flavia Marostica, *Competenze@competenze* (<http://www.clio92.it/index.php?area=4&menu=48&page=138>) per il successo formativo e non in «Innovazione Educativa» n.4/2003
- (03) Lucio Guasti, *Le competenze di base degli adulti*, I e II volume (competenze, standard, esempi), Le Monnier, Firenze 2002 (1)
- (04) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (05) L'elenco delle skill e la traduzione sono tratti dalla Relazione tenuta da Alessandra Cenerini al Seminario di Fano del 2004 e intitolata *Curricoli: le tendenze internazionali*
- (06) UNESCO, *Conferenza mondiale dell'educazione*, 1990
- (07) Silvana Marchioro (a cura di), *Gli standard nell'educazione degli adulti della regione Emilia Romagna*, IRRE ER e MIUR, Bologna 2003
- (08) OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità; in Italia sono state introdotte negli ultimissimi anni Novanta da una interessante sperimentazione ministeriale di cui è testimonianza il volumetto curato da Giovanna Boda, *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano 2001; le citazioni sono, invece, tratte dal recente libro di Paola Marmocchi, Claudia Dall'Aglio e Michela Zannini, *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*, Eickson, Trento 2004
- (09) Le elaborazioni ISFOL sono contenute in: Gabriella Di Francesco (a cura di), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base per il lavoro che cambia*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 1993; *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, FrancoAngeli, Milano 1998; *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, FrancoAngeli, Milano 1998; le citazioni sono tratte dal secondo dei tre volumi.
- (10) La ricerca, svolta da Eurydice nel 2002, analizza i curricoli della scuola dell'obbligo di 15 Paesi dell'UE (Belgio, Danimarca, Germania, Grecia, Spagna, Francia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Portogallo, Finlandia, Svezia, Regno Unito) nell'intento di rintracciare la presenza delle competenze.
- (11) Alessandra Cenerini, op.cit.
- (12) Si tratta del *Rapporto finale*, presentato nel novembre del 2003, della ricerca DeSeCo (*Definition and selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*) avviata dall'OCSE nel 1997.
- (13) Alessandra Cenerini, op.cit.
- (14) Giovan Francesco Lanzara, *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna, 1993
- (15) Roberto Frega, *Conoscenza e competenza. Alcune suggestioni in una prospettiva filosofica* in «Professionalità» n.65/2001, *Teorie della competenza. Alcune implicazioni nelle pratiche formative e di bilancio* in «Professionalità» n.66/2001, *Competenza e agire riflessivo: l'emergere di un paradigma* in «Professionalità» n.67/2001
- (16) G. Le Boterf, *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Parigi, Les Ed.de l'organisation, 1990
- (17) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (18) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (19) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (20) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (21) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (22) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (23) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (24) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (25) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (26) Daniel Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998
- (27) *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, Sintesi dei lavori della Commissione dei Saggi a cura di Roberto Maragliano, 13 maggio 1997
- (28) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (29) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (30) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (31) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (32) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (33) Pietro Boscolo, *Continuità, apprendimenti e competenze in un curriculum verticale* in *Gli istituti comprensivi*, Annali della Pubblica Istruzione n.83/1998, Le Monnier, Firenze 1999
- (34) Michele Pellery, *Le competenze individuali e il portfolio*, la Nuova Italia, Milano 2004
- (35) Michele Pellery, *Il portfolio formativo progressivo per la valutazione delle competenze* in «Orientamenti pedagogici» n.5/2000
- (36) Mario Castoldi, *Un portfolio per valutare le competenze* in Giancarlo Cerini, Mariella Spinosi (a cura di) *Voci della scuola 2006. Idee e proposte per l'autonomia e la formazione*, Tecnodid, Napoli 2005
- (37) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (38) Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003
- (39) D.Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993
- (40) P.Meazzini, *L'insegnante di qualità*, Giunti, Firenze 2000
- (41) Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996, e *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Rizzoli, Milano 1998
- (42) Silvana Marchioro (a cura di), op.cit.
- (43) Pier Giovanni Bresciani, *Progetto Rirò 1, Accredimento e figure professionali: i nodi del dibattito*, 2002
- (44) Lucio Guasti, *Curriculum e standard* in *Voci della scuola* 2004, Tecnodid, Napoli 2003 (2)
- (45) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (46) Lucio Guasti, op.cit. (1)
- (47) Lucio Guasti, op.cit. (2)

- (48) Lucio Guasti, op.cit. (1)
(49) Lucio Guasti, op.cit. (2)
(50) Lucio Guasti, op.cit. (1)
(51) Silvana Marchioro (a cura di), op.cit.
(52) Lucio Guasti, op.cit. (2)
(53) Lucio Guasti, op.cit. (1)
(54) Lucio Guasti, op.cit. (1)
(55) Lucio Guasti, op.cit. (1)
(56) Lucio Guasti, op.cit. (1)
(57) Lucio Guasti, op.cit. (1)
(58) Lucio Guasti, op.cit. (1)
(59) Silvana Marchioro, (a cura di), *Gli standard nell'educazione degli adulti della regione Emilia Romagna*, IRRE ER e MIUR, Bologna 2003, Lucio Guasti, *Le competenze di base degli adulti I e II*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione n.96 e 97 del 2001, Le Monnier, Firenze 2002; è in corso di stampa, inoltre, una nuova ricerca nazionale.
(60) Lo standard è tratto da: Lucio Guasti, op.cit. (1); dei 16 standard relativi all'area socio-economica almeno 4 sono riferiti decisamente alla storia; oltre quello riportato nel testo gli altri sono:
Standard O: *Si orienta nel tempo a partire dalla propria biografia, collocando la propria storia e quella della propria famiglia nei processi storici collettivi*,
Standard P: *Coglie il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche diverse e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali diverse*,
Standard R: *Utilizza le diverse rappresentazioni geografiche e le tecnologie per acquisire informazioni di tipo geografico e culturale*.
(61) L'Accordo tra Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, è stato sancito il 15 gennaio 2004, in attuazione dell'Accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003 e del Documento tecnico allegato. Si riportano qui di seguito gli altri standard dell'area perchè ritenuti interessanti didatticamente:
2. *Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul reciproco riconoscimento dei diritti per il pieno esercizio della cittadinanza*
Declinazione delle prestazioni per l'accertamento:
2.1. Comprende le caratteristiche fondamentali dell'ordinamento giuridico italiano come sistema di regole fondate sulla Costituzione repubblicana e si orienta nella struttura dello Stato, delle Regioni e degli Enti locali, riconoscendo le funzioni dei rispettivi organi,
2.2. Conosce gli organismi di cooperazione internazionale e il ruolo dell'Unione europea,
2.3. Comprende la dimensione storica dei sistemi di organizzazione sociale, mette a confronto modelli diversi tenendo conto del contesto storico / culturale di riferimento,
2.4. Riconosce il significato e il valore della diversità all'interno di una società basata su un sistema di regole che tutelano i diritti di tutti.
3. *Conoscere il funzionamento del sistema economico e orientarsi nel mercato del lavoro*
Declinazione delle prestazioni per l'accertamento:
3.1. Riconosce ed applica concretamente in fatti e vicende della vita quotidiana e professionale i fondamentali concetti economici e giuridici
3.2. Conosce le principali caratteristiche del mercato del lavoro europeo, nazionale e locale e le regole del suo funzionamento
4. *Essere consapevole dei comportamenti adeguati per assicurare il benessere e la sicurezza*
Declinazione delle prestazioni per l'accertamento:
4.1. Identifica le condizioni di sicurezza e salubrità degli ambienti di lavoro, nel rispetto degli obblighi previsti dalla normativa vigente, individuando i comportamenti da adottare in situazioni di emergenza
4.2. Comprende la necessità di adottare nella vita quotidiana e professionale comportamenti volti a rispettare l'ambiente
(62) Claudia Montedoro (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento: modelli, metodi e strategie didattiche*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2001, la distinzione è quella, ormai classica, introdotta dai Gagnè in: R.M. Gagnè, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma 1973, E.D. Gagnè, *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, SEI, Torino 1989, R.M. Gagnè, L.J. Briggs, *Fondamenti di progettazione didattica*, SEI, Torino 1990.
(63) Pietro Boscolo, op.cit. (1)
(64) Lucio Guasti, op.cit.
(65) Flavia Marostica (a cura di), *Medioevo e luoghi comuni*, Tecnodid, Napoli 2004 e Flavia Marostica, *Cosa sono e come si costruiscono moduli/unità di apprendimento in storia* (in corso di pubblicazione)
(66) Le citazioni sono tratte da Tommaso Detti, *Per una prospettiva di storia globale* del giugno 2005 e la citazione nella citazione è di P.Bairoch, *Le grandi cesure economiche e sociali*, Bologna 1998. Per la storia mondiale e a favore della sua introduzione nell'insegnamento a scuola si possono leggere: AAVV Quaderno n.13-14 dei «Viaggi di Erodoto» su *World History: Il racconto del mondo*, supplemento al n.33 (dicembre 1997), Antonio Brusa, *Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale* in «RS Ricerche storiche» n.89 (aprile 2000) *Il nostro convegno sul curricolo verticale di storia* (ISTORECO - INSMIL, Reggio Emilia, febbraio 2000), Luigi Cajani, *Il mondo come orizzonte: apologia dell'insegnamento della storia mondiale nella scuola* in «Innovazione educativa» n.4/2000, CD *Il novecento e la storia* (2002) prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione (versione definitiva 2003) con la responsabilità scientifica di Luigi Cajani, AAVV, Traiettorie della World History, Capuzzo P., Vezzosi E. (a cura di) in «Contemporanea» n.1/2005, Il Mulino, Bologna, pagg.105-133, i tre articoli di Tommaso Detti *Contemporaneità e lunga durata. L'uovo e la gallina, ovvero: sulle origini della supremazia dell'occidente* del dicembre 2004, *Per una prospettiva di storia globale* del giugno 2005, *Economie, imperi, mondi: percorsi di storia globale* del settembre 2005 e altri materiali collocati nel sito: www.storiainreer.it ->materiali ->storia mondiale
(67) L'elenco è tratto dai seguenti testi ai quali è totalmente debitore: Ivo Mattozzi, *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica in La cultura storica: un modello di costruzione* a cura di Ivo Mattozzi, Faenza Editrice, Faenza (RA) 1990; *Le parole del programma e la riconversione dell'apparato concettuale degli insegnanti, Struttura della conoscenza storica e didattica della storia nella scuola elementare, Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia, Formare il senso del fatto storiografico* in Pasquale Roseti (a cura di), *Storia geografia studi sociali nella scuola primaria. Linee guida per la formazione del docente*, Nicola Milano Editore, Bologna 1992; *Struttura della conoscenza storica, sapere storico nella scuola e bisogni cognitivi e affettivi degli adolescenti*

in *Innovazione della didattica della storia nella scuola secondaria superiore* (Atti corso di aggiornamento 1988-89) a cura di Ernesto Perillo, IRSSAE Veneto 1992; il CD *Insegnare storia* prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione e dall'Università di Bologna con la responsabilità scientifica di Ivo Mattozzi (2000) da cui è tratto l'elenco riportato nel testo.

(68) *Costituzione*, art. 3, comma 2: «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese; art.34: La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze che devono essere attribuite per concorso».

(69) *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni* (maggio 1997) e *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998).

(70) Alessandro Antonietti, *I contesti di apprendimento come scenari della scuola* nel sito dell'OPPI: in un contesto scolastico il setting è «un ambiente intenzionalmente predisposto affinché il processo di apprendimento che si intende innescare o accompagnare avvenga secondo le modalità attese».

(71) Lucio Guasti, *Un curriculum centrato sul significato*, Atti del Convegno CEDE di Frascati (1999), Dossier degli Annali della pubblica istruzione n.1, Le Monnier, Firenze 2000

(72) Bernard Rey, op.cit.

(73) Bernard Rey, op.cit.

(74) Attilio Monasta, *L'innovazione metodologica e didattica negli istituti comprensivi* in *Gli istituti comprensivi*, Annali della Pubblica Istruzione n.83/1998, Le Monnier, Firenze 1999; (62) Claudia Montedoro (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento: modelli, metodi e strategie didattiche*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2001

(75) Gaetano Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari-Roma 1998

(76) *Le conoscenze fondamentali ... e I contenuti essenziali ...* op.cit.

(77) Per la didattica della storia in generale si possono leggere: Antonio Brusa, *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1985; Rossana De Beni e Claudia Zanperlin, *Guida allo studio del testo di storia*, Erickson, Trento 1993; Ivo Mattozzi e Vincenzo Guanci, *Insegnare ad apprendere storia*, IRSSAE Emilia Romagna 1995; Ivo Mattozzi, *La mediazione didattica in storia: una riflessione teorica, una proposta pratica : guida per gli insegnanti*, Polaris, Faenza 1995; il CD *Insegnare storia* prodotto dal Ministero della Pubblica Istruzione e dall'Università di Bologna con la responsabilità scientifica di Ivo Mattozzi (2000); Ernesto Perillo, *La storia. Istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Tecnodid, Napoli 2002.

(78) Per l'Educazione temporale e la cultura storica si possono leggere: Ivo Mattozzi (a cura di), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza (RA) 1990 e *La formazione del pensiero temporale* in Ernesto Perillo (a cura di), *La storia. Istruzioni per l'uso*, IRRE Veneto, Tecnodid, Napoli 2002

(79) Per i metodi si possono leggere: Antonio Brusa *Il laboratorio di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991; Lina Santopaulo *Attività didattiche e laboratorio* in Flavia Marostica (a cura di), *Apprendimento e cultura storica*, IRRE ER, Bologna 1997; Paolo Bernardi (a cura di), *Laboratori per la storia*, Quaderno di Clio'92 n.3 del marzo 2002; Ivo Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia* in Paolo Bernardi (a cura di), *Insegnare storia con le situazioni-problema*, Quaderno di CLIO'92 n.4 del febbraio 2004.

(80) Per i modelli di progettazione si possono leggere: Ivo Mattozzi, *La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia* in Luigi Cajani (a cura di), *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, MPI Direzione Generale Istruzione Secondaria di I Grado, Brescia 2000; Ivo Mattozzi, *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: cinque elementi per modulare la programmazione e il curriculum* in Silvana Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Collana A prendre, n. 2, Assessorato all'Istruzione e Cultura, Direzione Politiche Educative, Ufficio Ispettivo Tecnico, Coordinamento editoriale Editrice Le Chateau, Aosta 2004

BIBLIOGRAFIA SULLE COMPETENZE

Punti di riferimento in ordine cronologico di pubblicazione

A. Documenti fondamentali (italiani, europei, internazionali)

- UNESCO, *Conferenza mondiale dell'educazione*, 1990
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *Life skills education in schools* (1993)
- J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione*, Commissione europea: Libro bianco sullo sviluppo - Unione Europea, Bruxelles (dicembre 1993)
- E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione europea: Libro bianco sull'istruzione e la formazione - Unione europea, Bruxelles (novembre 1995)
- Commissione dei Saggi, *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni - La sintesi* (maggio 1997)
- Minigruppo dei Saggi, *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998)
- Ministero del lavoro e della previdenza sociale, Commissione europea DG-V, *Contesto normativo sui temi della certificazione e dei crediti formativi*, ISFOL 1999
- *Conclusioni* del Consiglio Europeo di Lisbona (23 e 24 marzo 2000) nella parte dedicata a *Occupazione, riforme economiche e coesione sociale (Un obiettivo strategico per il nuovo decennio, Predisporre il passaggio a un'economia competitiva, dinamica e basata sulla conoscenza, Modernizzare il modello sociale europeo investendo nelle persone e costruendo uno stato sociale attivo)*
- *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* - Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità europee (30 ottobre 2000)
- *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* dei Presidenti del Parlamento europeo, del Consiglio e della Commissione, Nizza, 7-9 dicembre 2000
- *Relazione del Consiglio (Istruzione) per il Consiglio europeo (Stoccolma) sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione* (14 febbraio 2001)

- *Documenti conclusivi* del Consiglio europeo di Stoccolma del 23/24 marzo 2001
- *Rapporto nazionale sul processo di consultazione relativo al Memorandum su istruzione e formazione permanente - Italia* (novembre 2001)
- *Competenze chiave*. Un concetto in divenire nell'istruzione obbligatoria, Rapporto sui curricula dell'obbligo in 15 paesi europei svolto da Eurydice (2002)
- *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società*. Rapporto finale della ricerca OCSE DeSeCo, Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (2003)
- *Gli standard nazionali per la storia in USA* (edizione 2004)

B Letteratura (italiana, europea, internazionale)

Fino al 1990

- R.M. Gagnè, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma 1973
- G. Germani (a cura di), *Urbanizzazione e modernizzazione*, Il Mulino, Bologna 1975
- G. Germani (a cura di), *La marginalità come esclusione dai diritti* in A. Bianchi, F. Granato, A. Zingarelli (a cura di), *Marginalità e lotte dei marginali*, FrancoAngeli, Milano 1979
- Pietro Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino 1986
- S.G. Winter, *Conoscenza e competenze come risorse strategiche* in D.J. Teece (a cura di), *La sfida competitiva*, McGraw-Hill Italia, Milano, 1989
- E.D. Gagnè, *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, SEI, Torino 1989
- M. Barbagli, *Provando e riprovando*, Il Mulino, Bologna 1990
- R.M. Gagnè, L.J. Briggs, *Fondamenti di progettazione didattica*, SEI, Torino 1990

Negli anni Novanta

- A.M. Ajello, M. Cevoli, S. Meghnagi, *La competenza esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*, Ediesse, Roma 1992
- S. Meghnagi, *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992
- A. Carretta, M.M. Dalziel, A. Mitrani, *Dalle risorse umane alle competenze*, FrancoAngeli, Milano 1992
- Varchetta, *Il metodo delle competenze* in «Sviluppo e organizzazione» n.140 del 1993
- A. Camuffo, *L'approccio alle risorse umane basato sulle competenze: questioni di teoria e di metodo*, Direzione del personale, novembre-dicembre 1993
- D. De Masi (a cura di), *Verso la formazione post-industriale*, FrancoAngeli, Milano 1993
- Donald Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993
- Giovan Francesco Lanzara, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1993
- S. Gherardi, *Imparare a decidere* in D. Demetrio, D. Fabbri, S. Ghepard, *Apprendere nelle organizzazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994
- Gabriella Di Francesco (a cura di), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base per il lavoro che cambia*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano 1993
- L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenze nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano 1995
- Feuerstein Reuven, *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Milano (1995)
- Guido Sarchielli, *Le abilità di base e il ruolo attivo del soggetto nella costruzione di prestazioni professionali competenti* in «Risorsa uomo» n.2/1996
- P.G. Bresciani, *Competenze e comportamento organizzativo*, Sinform, Bologna 1996
- Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996
- De Feo, *Le competenze delle risorse umane e quelle organizzative* in «Sviluppo e organizzazione» n.157 del 1996
- Pietro Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino 1997
- Dal *Dossier formazione* in «Professionalità» n.38 del 1997:
 - P.G. Bresciani, *Le competenze: modelli di intervento e questioni aperte*
 - V. Sarchielli, *Personalità o competenze*
- V. Fargion, *Geografia della cittadinanza sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna 1997
- Kochanski, *Competenze e sviluppo delle risorse umane* in «Sviluppo e organizzazione» n.160 del 1997
- Saul Meghnagi, Marida Cevoli, Catia Mastracci (a cura di), *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi nell'artigianato - volume 2° Gli studi sulla competenza*, EBNA, Roma 1998
- Anna Maria Ajello e Saul Meghnagi (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione: il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi*, FrancoAngeli, Milano 1998
- W. Levati, M.V. Sarao, *Il modello delle competenze*, FrancoAngeli, Milano 1998
- Daniel Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Rizzoli, Milano 1998
- Gabriella Di Francesco (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, FrancoAngeli, Milano 1998, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali* FrancoAngeli, Milano 1998
- Alba Sasso, Sofia Toselli (a cura di), *Il sapere della scuola: proposte e contributi. Materiali per il Convegno nazionale CIDI 1999*, Loescher-Zanichelli, Bologna 1998
- Da *Gli istituti comprensivi*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n.83, Le Monnier, Firenze 1998:
 - Giancarlo Cerini, *Verticalità, Riforme e Istituti comprensivi*
 - Raffaella Semeraro, *I saperi in una nuova concezione del curriculum*
 - Attilio Monasta, *L'innovazione metodologica e didattica negli istituti comprensivi*
 - Pietro Boscolo, *Continuità, apprendimenti e competenze in un curriculum verticale*
- Gaetano Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari-Roma 1998
- Gabriella Di Francesco M. Ruffini, *L'approccio alle competenze come base per il longlife learning*, Osservatorio ISFOL, Roma 1999

- Gabriella Di Francesco (a cura di), *Introduzione e cap.4 Una prima definizione di alcune voci chiave in Contesto normativo sui temi della certificazione e dei crediti formativi*, ISFOL AT Fondo Sociale Europeo 1999
- P.G.Bresciani, A.Rossi, *Glossario minimo in Psicologia del lavoro e comportamento organizzativo* (Progetto CE, Regione ER, Università di Parma, STUDIOMETA di Bologna, Sinform), Bologna 1999
- Dagli Atti del Convegno CEDE di Frascati del 5 marzo 1999 (CEDE e Coordinamento nazionale per l'autonomia del MPI): *Definire le competenze per la scuola dell'autonomia* - Atti pubblicati in E.Bertonelli e G.Rodano (a cura di), *Il laboratorio della Riforma: Autonomia, Competenze e curricoli*, Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione n.1, Le Monnier, Firenze 2000 (Per una nozione condivisa di competenza - I parte da pagina 10 a 73; Definire le competenze per la scuola dell'autonomia - II parte da pagina 74 a 137):
 - Giuseppe Cosentino, *La nuova scuola di fronte al tema delle competenze*
 - Livia Barberio Corsetti, *Il regolamento dell'autonomia: prove di nuovo diritto*
 - Benedetto Vertecchi, *Per una riorganizzazione dell'offerta formativa*
 - Roberto Maragliano, *Consapevolezza dei saperi e filosofia della reticolarità*
 - Elena Bertonelli, *Il padoneggiamento delle conoscenze*
 - Franco Frabboni, *Disciplinarietà e trasversalità: sapere, comprendere, inventare*
 - Lucio Guasti, *Un curriculum centrato sul significato*
 - Saul Meghnagi, *La conoscenza in situazione concreta*
 - Gaime Rodano, *La giornata di Frascati: sintesi dei lavori*
- Competenze e unità capitalizzabili: *Schede sintetiche sui termini chiave del dibattito (materiale grigio prodotto a cura del gruppo degli esperti a sostegno delle esperienze di integrazione per la Regione Emilia Romagna - aprile 1999)*
- Atti del Convegno di Bologna di Progetto scuola e Forum delle Associazioni disciplinari della scuola dell'8 maggio 1999: *Quali competenze per i nuovi curricoli*. Atti pubblicati in E.Bertonelli e G.Rodano (a cura di), *Il laboratorio della riforma: verso i nuovi curricoli*, Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione n.1, Le Monnier, Firenze 2000 (I testi vanno da pagina 138 a 237)
- Da Giancarlo Cerini e Dino Cristanini (a cura di), *A scuola di autonomia: dal PEI al POF; Idee e strumenti per la gestione del Piano dell'Offerta Formativa*, Tecnodid, Napoli 1999:
 - Maurizio Tiriticco, *Apprendimenti e competenze*
 - Italo Fiorin, *Organizzazione e flessibilità*
 - Ettore Piazza, *Il successo formativo*
- I risultati di una ricerca-azione del 1999: *Primo rapporto sulla ricerca-azione condotta da 20 scuole sul tema delle competenze e dei curricoli*. Atti pubblicati in E.Bertonelli e G.Rodano (a cura di) *Il laboratorio della Riforma: verso i nuovi curricoli*, Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione n.2, Le Monnier, Firenze 2000
- Lucia Grugnetti e Vinicio Villani (a cura di), *La matematica dalla scuola materna alla maturità: proposta di un percorso globale per l'insegnamento della matematica*, pubblicato in Belgio nel 1995 a cura del Centro di ricerca sull'insegnamento della matematica e pubblicato in Italia, Pitagora Editrice, Bologna 1999
- Dossier *Esami di stato* (Flavia Marostica, Gabriele Pallotti, Gabriella Orlandi, Paolo Baroni) in «Innovazione educativa» n.3 maggio-giugno 1999
- Paolo Meazzini, *L'insegnante di qualità: alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Giunti, Firenze 2000
- Mauro Levratti, *Competenze, integrazione, capitalizzazione* in «Innovazione educativa» n.3/2000, Bologna
- Domenico Chiesa, *A proposito di contenuti e competenze* in «Insegnare» n.3 del marzo 2000
- Carlo Fiorentini, *Conoscenze, capacità, abilità, competenze* in «Insegnare» n.3 del marzo 2000
- Documento *Competenze e curricoli: prime riflessioni* del Gruppo di studio tecnico per l'autonomia del MPI costituito nel luglio 1999 presso il Coordinamento nazionale dell'autonomia (aprile 2000) - Atti pubblicati in E.Bertonelli e G.Rodano (a cura di) *Il laboratorio della Riforma: Autonomia, Competenze e curricoli*, Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione n.1, Le Monnier, Firenze 2000
- *Comunicazioni* di Gian Mario Anselmi, Franco Frabboni, Lorenzo Bianconi, Gabriele Falciasacca, Fabrizio Bolletta, Emilio Pasquini, Aurelio Alaimo, Bruno D'Amore, Ivo Mattozzi, Giovanni Sedioli, Sandra Soster al Seminario su *La scuola della riforma tra saperi e competenze* organizzato dall'Istituto Gramsci dell'Emilia Romagna in collaborazione con il Centro Interdisciplinare Ricerche Educative dell'Università di Bologna a Bologna il 10 maggio 2000
- *Comunicazioni* di Franco Frabboni, Bruno D'Amore, Vittorio Campione, Silvano Tagliabue, Luciano Lelli, Naria Carla Nannetti, Giovanni Sedioli al Seminario su *Didattica generale e Didattiche disciplinari a confronto: oggetti, linguaggi, metodi* organizzato dal MURST, dall'Università di Bologna, dalle facoltà di Scienze Matematiche Fisiche naturali e di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna, dall'IRRSAE Emilia Romagna e dalla Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario a Bologna il 24 maggio 2000
- Tavola rotonda con le Associazioni professionali degli insegnanti a Roma nel 2000: *Competenze e curricoli - Atti pubblicati in E.Bertonelli e G.Rodano (a cura di), Il laboratorio della Riforma: verso i nuovi curricoli*, Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione n.2, Le Monnier, Firenze 2000 - Il resoconto è da pagina 11 a 36
- Atti del Secondo Convegno delle Associazioni professionali degli insegnanti del maggio 2000 a Bologna: *Una filosofia per i nuovi curricoli* - Atti pubblicati in E.Bertonelli e G.Rodano (a cura di) *Il laboratorio della Riforma: verso i nuovi curricoli*, Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione n.2, Le Monnier, Firenze 2000 - (La prima parte è da pag.37 a 129, la seconda parte da pag.130 a 231)
- *Documento del 23 giugno 2000 del Gruppo di lavoro formato da Ispettori di tutte le Direzioni generali del MPI costituito nell'aprile 2000 presso il Coordinamento nazionale per l'autonomia* *Appunti di lavoro in vista dell'attuazione della legge quadro n.30/2000 sul Riordino dei cicli*
- M.Pellerey, *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze* in «Professionalità» n.57/2000
- Michele Pellerey, *Il portfolio formativo progressivo per la valutazione delle competenze* in «Orientamenti pedagogici» n.5/2000
- Guido Sarchielli, *Nuove competenze per il lavoro che cambia: il ruolo della formazione professionale nel processo di socializzazione adulta*, Atti del convegno Formatio professionnelle en mutation, OFIAMT, Berne, 4/1993, 2000

Dopo il 2000

- Luciano Meccacci (a cura di), *Manuale di psicologia generale. Storia, teoria e metodi, cervello, cognizione e linguaggio, motivazione ed emozione*, Giunti, Firenze 2001
- Claudia Montedoro (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento: modelli, metodi e strategie didattiche*, ISFOL, FrancoAngeli, Milano 2001
- Giovanna Boda, *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano 2001
- Pier Giovanni Bresciani, *Materiali per un dibattito. Perché parlare (ancora) di competenza, oggi* in «Professionalità» n.62/2001
- Roberto Frega, *Dalla competenza alla navigazione professionale. Riflessioni su alcune tesi di Guy Le Boterf* in «Professionalità» n.62/2001
- Pier Giovanni Bresciani, *Competenze trasversali: un cambiamento di paradigma? Materiali per un dibattito* in «Professionalità» n.63/2001
- Roberto Frega, *Le competenze trasversali in questione. Riflessioni sull'opera di Bernad Rey* in «Professionalità» n.63/2001
- Gabriella Di Francesco, *Approcci per competenze: confronto dei modelli di classificazione nelle diverse filiere e piste di lavoro* in «Professionalità» n.63/2001
- Pier Giovanni Bresciani, *Competenze, contesto, trasferibilità* in «Professionalità» n.64/2001
- Guido Sarchielli, *La relazione soggetto-lavoro: competenze trasversali e risorse personali* in «Professionalità» n.64/2001
- Pier Giovanni Bresciani, *Competenza, successo, saggezza* in «Professionalità» n.65/2001
- Roberto Frega, *Conoscenza e competenza. Alcune suggestioni in una prospettiva filosofica* in «Professionalità» n.65/2001
- Pier Giovanni Bresciani, *La competenza o le competenze?* in «Professionalità» n.66/2001
- Roberto Frega, *Teorie della competenza. Alcune implicazioni nelle pratiche formative e di bilancio* in «Professionalità» n.66/2001
- Guasti Lucio, *Le competenze di base degli adulti, I e II volume (competenze, standard, esempi)*, Le Monnier, Firenze 2002
- Luciano Benadusi - Gabriella Di Francesco, *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli 2002
- Anna Maria Ajello, *La competenza*, Il Mulino, Bologna 2002
- Pier Giovanni Bresciani, *La competenza tra teorica e pratica* in «Professionalità» n.67/2002
- Roberto Frega, *Competenza e agire riflessivo: l'emergere di un paradigma* in «Professionalità» n.67/2002
- Pier Giovanni Bresciani, *Ricostruire le proprie competenze. Effetti di apprendimento e sviluppo* in «Professionalità» n.68/2002
- Alessia Rossi, *Documentare le competenze. Metodologie e strumenti a 'portafoglio'* in «Professionalità» n.68/2002
- Enrico Tezza, *Le basi comuni della competenza* in «Professionalità» n.68/2002
- Pier Giovanni Bresciani, *Itaca o della competenza* in «Professionalità» n.69/2002
- Roberto Frega, *Incompetenza esperta, capacità negativa e deuterioapprendimento* in «Professionalità» n.70/2002
- Pier Giovanni Bresciani, *La capacità di non fare, ovvero l'arte di astenersi* in «Professionalità» n.70/2002
- Lilia Infelise, *Sviluppo professionale e carriera: il soggetto al centro. Il modello delle competenze nella prospettiva internazionale* in «Professionalità» n.70/2002 *
- Flavia Marostica, *Costruire competenze orientative nella scuola: didattica orientativa e azioni di orientamento* in «Innovazione educativa» n.6/2002
- Paola Vanini, *Potenziare la mente? Una scommessa possibile*, presentazione di Flavia Marostica, Vannini, Brescia 2003
- Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Presentazione di Pier Giovanni Bresciani, FrancoAngeli, Milano 2003
- Silvana Marchioro (a cura di), *Gli standard nell'educazione degli adulti della regione Emilia Romagna*, IRRE ER e MIUR, Bologna 2003
- Lucio Guasti, *Curriculum e standard* in *Voci della scuola* 2004, Tecnodid, Napoli 2003
- Flavia Marostica, *Costruire competenze orientative specifiche nella scuola: le azioni di orientamento* in «Innovazione educativa» n.1/2003
- Flavia Marostica, *Costruire competenze orientative propedeutiche: la didattica orientativa* in «Innovazione educativa» n.2/2003
- Flavia Marostica, *Competenze@competenze* per il successo formativo e non in «Innovazione educativa» n.4/2003
- Pier Giovanni Bresciani, *Competenza, talento, identità* in «Professionalità» n.73/2003
- Roberto Frega, *L'apprendimento come competenza tra individuo e organizzazione* in «Professionalità» n.74/2003
- Pier Giovanni Bresciani, *L'alchimia delle competenze* in «Professionalità» n.76/2003
- Gianluca Cepollaro, *Le competenze non sono cose* in «Professionalità» n.76/2003
- Gabriella Di Francesco, *Apprendimento e competenze. Un percorso di ricerca sui modelli di analisi e sui dispositivi di bilancio e valorizzazione delle competenze individuali* in «Professionalità» n.76/2003
- Pier Giovanni Bresciani, *Le competenze: teoria e pratica* in «Professionalità» n.78/2003
- Furio Bednarz, *Cap competence. L'analisi della competenza come processo di apprendimento. Riflessioni su un progetto pilota* in «Professionalità» n.78/2003
- Becciu Mario, Colasanti Anna Rita, *La promozione delle capacità personali*, FrancoAngeli, Milano 2004
- AAVV (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2004
- Paola Marmocchi, Claudia Dall'Aglio e Michela Tannini, *Educare le Life Skills Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004
- Michele Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano 2004
- Pier Giovanni Bresciani, *Bilancio di competenze, formazione e approccio biografico-narrativo* in «Professionalità» n.80/2004
- Roberto Frega, *La logica della 'competenza': un problema aperto*, in «Professionalità» n.80/2004
- Pier Giovanni Bresciani, *Le competenze tra linguaggi, pratiche e sistemi di regolazione* in «Professionalità» n.83/2004
- Alessandra Cenerini, *Curricoli: le tendenze internazionali*, Relazione tenuta al Seminario di Fano del 2004
- *Competenze e standard nella scuola di oggi. Intervista a Lucio Guasti* in «Scuolainsieme» n.2/2004 (dicembre)
- Saul Meghnagi, *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano 2005
- Franco Almacolle, Vincenzo Missio, Luigi Zanini, *Sviluppo delle competenze: prepararsi al futuro. Metamorfosi, un programma per il potenziamento delle abilità cognitive-emotive*, FrancoAngeli, Milano 2005

- Mario Castoldi, *Un portfolio per valutare le competenze* in Giancarlo Cerini, Mariella Spinosi (a cura di) *Voci della scuola 2006. Idee e proposte per l'autonomia e la formazione*, Tecnodid, Napoli 2005
- Giancarlo Gola, *Competenze e formazione. Dal concetto di competenza alla progettazione formativa* in «Professionalità» n.86/2005
- Pier Giovanni Bresciani, *Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie* in «Professionalità» n.87/200
- Michele Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano 2004
- Tino Maglia, *Lo sviluppo della conoscenza. Dalle conoscenze alle competenze* in «Scuolainsieme» n.5/2005 (giugno)
- Gabriele Ferrante, *Dalle conoscenze alle competenze* in «Scuolainsieme» n.1/2005
- Pier Giovanni Bresciani, *Competenze sul lavoro e competenze nei curricoli formativi* in «Professionalità» n.90/2005
- Furio Bednarz, Clementina Marinoni, *Apprendere risolvendo problemi. Le competenze informatiche tra specializzazione e imprenditorialità* in «Professionalità» n.90/2005
- Maurizio Lozzi, *Competenze essenziali e accertamento. La necessità di un gioco a carte scoperte* in «Professionalità» n.90/2005
- Giancarlo Cerini, Mariella Spinosi (a cura di), *Voci della scuola 2006*, Tecnodid, Napoli 2005
 - Carlo Petracca, *Competenze e standard formativi*
 - Silvana Ferreri, *Competenze linguistiche*
 - Berta Martini, *Competenze matematiche*
 - Carlo Fiorentini, *Competenze scientifiche*
- *Competenze on line* a cura di Mario Ambel in: www.memorbalia.it/competenze/sitobibliografiaok.htm

R. Crumb's "Ministoria dell'America" poster



L'immagine più famosa e senza tempo del cartoonista Rober Crumb. Questo poster mostra la graduale metamorfosi di un singolo lembo di terra, dalla fase di verginità selvaggia al decadimento urbano, in 12 pannelli. Fu pubblicato per la prima volta in bianco e nero nel 1979 nel magazine ecologico Co-Evolutionary Quarterly. Nel 1981 fu rimaneggiato e colorato da Peter Poplaski e presto divenne il poster più venduto di Kitchen Sink Press'. Dopo che il popolare ma triste poster andò fuori stampa, Crumb aggiunse 3 pannelli per rispondere alla domanda "cosa avverrà in futuro?" posta nel dodicesimo pannello finale della versione originale. In questa versione a 15 pannelli dipinge 3 possibili futuri:

1. in basso a sx: "lo scenario peggiore: disastro ecologico"
2. in centro: "il futuro divertente: la tecnologia in marcia"
3. a destra: "la soluzione ecologica"

Nella pagina seguente: lo zoom su uno dei pannelli

