

di Flavia Marostica
IRRE Emilia Romagna

Competenze @ Competenze per il successo formativo e non

“Da una parte infatti abbiamo assistito al cambiamento del sistema di aspettative, di valori, di bisogni, di motivazioni degli individui, dall'altra alla creazione di nuovi modelli organizzativi dove centrale è divenuto lo sviluppo delle risorse umane sempre più caratterizzate dal possesso di capacità di tipo cognitivo, sociale e relazionale”

G. Di Francesco, *Unità capitalizzabili e crediti formativi: metodologie e strumenti di lavoro*, ISFOL, F. Angeli, Milano, 1998

“Sapersi orientare significa essere in possesso di strumenti cognitivi, emotivi e relazionali idonei per fronteggiare il disorientamento derivato dalla attuale società che si connota per il flusso mutevole di conoscenza. Di continuo l'individuo viene spinto a mutare le proprie caratteristiche, a diversificare e ampliare le proprie attività ed i campi di interesse in modo da aggiornare in tempo reale il proprio curriculum di conoscenze e competenze in maniera dinamica e flessibile per rispondere alle trasformazioni costanti che caratterizzano la nostra società”

Anna Grimaldi (a cura di) *Repertorio bibliografico nazionale sull'orientamento*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2003

“L'individuo competente è quello capace di affrontare con successo determinate situazioni mobilitando e utilizzando in modo istantaneo un campo di conoscenze diversificate”

G.F. Lanzara, *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna, 1993

“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”

D. Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998

1. La centralità della persona

Nel corso degli anni Novanta il linguaggio della scuola (dei docenti e dei dirigenti, dei progetti e della normativa) è molto cambiato: esperienze e riflessioni di una letteratura sempre più ricca e sempre più globale, oltre che europea, hanno reso via via più familiari e quotidiane (anche se persistono ancora alcuni problemi di interpretazione comune) parole come: conoscenze, abilità, capacità, *competenze*, curricoli, moduli e hanno anche determinato (se pure non ovunque e non con la stessa intensità) modificazioni significative nelle modalità di pensare di organizzare e di realizzare la relazione di insegnamento/apprendimento.

Negli stessi anni è cresciuta anche la consapevolezza che stiamo vivendo in una società pervasa e dominata dall'informazione e dalle *nuove tecnologie dell'informazione e della conoscenza* (TIC) e che la scuola con questo fatto deve confrontarsi inevitabilmente in via preliminare, ribaltando anche, quando e dove serve, pratiche e usi tradizionali consolidati nei decenni e in alcuni casi nei secoli, pena l'impossibilità di comunicare con le giovani generazioni (e anche con quelle meno giovani) e quindi di sostenerle effettivamente nell'apprendimento. Non solo.

Si è affermata anche la convinzione della necessità di assumere la pro-

spettiva della *formazione continua* e della *continuità dell'apprendimento e dell'orientamento lungo l'intero arco della vita* e di distinguere, ma anche di valorizzare, tre aspetti dell'apprendimento per altro tra loro complementari: è cresciuta, così, la consapevolezza che la scuola, pur essendo il luogo in cui si apprende lavorando, pur nel rispetto delle diverse età evolutive, sulle conoscenze dei *saperi formali* (le discipline), non può non cimentarsi anche da un lato con i *saperi non formali*, che si apprendono sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile e da un altro lato con i *saperi informali*, che si apprendono nella vita quotidiana, non necessariamente in modo intenzionale e quindi riconosciuto. I giovani, infatti, e gli adulti che stanno a scuola sono portatori (e lo saranno sempre di più) di saperi non formali e informali che condizionano in modo significativo le modalità con cui essi si rapportano ai saperi formali disciplinari (*Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità Europee, 30 Ottobre 2000).

Inoltre. Le continue, e spesso radicali, trasformazioni dell'assetto sociale e del mondo del lavoro impongono sempre nuovi cambiamenti ai quali le persone sono costrette continua-

mente ad adattarsi. Il passaggio, inoltre, dalla società industriale alla società conoscitiva basata soprattutto sul terziario (i nuovi posti di lavoro sono tutti lì o quasi) ha determinato il fatto che sempre più gente lavora con le informazioni e la distinzione tra compiti manuali e compiti intellettuali va diminuendo mano a mano che evolvono le tecnologie. Il percorso lavorativo, infine, è sempre più spesso orizzontale/trasversale (da un lavoro all'altro) piuttosto che verticale (sviluppo di carriera).

Sicché occorre mirare a costruire i presupposti sia del successo (transizione in verticale) sia dell'adattamento, del passaggio (transizione in orizzontale): per non sentirsi inadeguati o disorientati, è sempre più importante da un lato possedere risorse personali e sociali, possedere cioè le competenze indispensabili per fronteggiare l'*imprevisto*, da un altro lato fare una continua *manutenzione* dei saperi di cui si è portatori.

È in atto, infatti, il superamento graduale del concetto di profilo professionale che prevede professionalità ben distinte e statiche e si sta andando verso un modello di competenze multiple e integrate con elementi di flessibilità, personalizzato capitalizzabile fruibile nella prospettiva della formazione continua (per gestire il cambiamento). Quindi, più che analizzare come è fatto il lavoro, si tende

oggi a concentrarsi sulle caratteristiche personali e le specificità di ogni singolo soggetto che influenzano in modo considerevole le competenze professionali e sono determinanti anche nella stessa costruzione di competenze generali.

Se, infatti, l'esperienza certo migliora le capacità di affrontare un compito e dà una maggiore padronanza della tecnica, la differenza vera nel fronteggiamento è data dalle caratteristiche personali e sociali: ha successo solo chi, oltre ad avere una buona preparazione per saper eseguire un compito in modo corretto ed adeguato, è dotato anche di "voglia di crescere, interesse a conoscere e imparare, stima di sé, buone capacità di autoanalisi, creatività, flessibilità ... si sa relazionare, usa un metodo di lavoro scientifico, si mette in discussione, ha delle idee per migliorare, è capace di mantenere nel tempo la qualità del lavoro, è creativo e innovativo, si mantiene aggiornato, sa negoziare e gestire conflitti, sa separare l'emozione dal contenuto" (Grimaldi 2002 Orientamento). Se le competenze professionali e, a maggior ragione quelle necessarie per inserirsi nella società, hanno questi fattori costitutivi, "diventa quanto mai strategico per il sistema dell'orientamento riuscire ad individuare quali *caratteristiche cognitive e affettive* intervengono a guidare e sorreggere il comportamento lavorativo" (Grimaldi [2002] Orientamento), mentre orientare e orientarsi diventa "una operazione complessa e continua, un processo di conoscenza di sé e del mondo del lavoro che punti l'accento su caratteristiche come la flessibilità, la creatività, il mantenimento di variabili quali l'identità e la stima di se stesso indipendentemente dai continui cambiamenti professionali" (Grimaldi [2002] Orientamento).

Dunque, mentre è diventata sempre minore la separatezza tra lavoro e vita, è diventata via via sempre maggiore la centralità della persona, da accompagnare nella sua interezza e per tutto l'arco della vita, e delle competenze di cui deve essere portatrice per essere in grado di vivere e lavorare nella società contemporanea.

2. Le competenze

Nella vita per affrontare una situazione, per eseguire un compito, per

risolvere un problema sono necessarie contemporaneamente conoscenze di tipo dichiarativo (sapere il cosa), procedurale (sapere il come), pragmatico (sapere perchè e quando): gli interventi di insegnamento/apprendimento sono tanto più efficaci quanto più si misurano con questi tre tipi di conoscenze e sono in grado di costruire competenze e di educare all'autoriflessione e all'automodificazione.

Le competenze (per molti studiosi, ma non per tutti) sono, infatti, l'insieme di abilità e informazioni /conoscenze (risorse) che un soggetto non solo possiede ma effettivamente usa per uno scopo, combinandole in modo appropriato ma anche personale, per fronteggiare una situazione concreta; sono un sapere che viene utilizzato concretamente, che si traduce in azione/comportamento, sono un saper fare non a caso o per prove ed errori, ma basato sul padroneggiamento di conoscenze, abilità, capacità apprese ed esercitate; sono, in definitiva, la capacità di usare in modo mirato originale e responsabile le abilità e le conoscenze in situazione.

Le competenze si potenziano e si arricchiscono con l'uso e con continue integrazioni reticolari (quando e dove occorre), quindi sono in continua evoluzione. Non solo. Esse si costruiscono, si apprendono. Esistono magari in origine alcune propensioni (più o meno spiccate), alcune potenzialità (più o meno differenziate) della singola persona, ma esse, tenuto conto della straordinaria plasticità e capacità di modificarsi e di apprendere del cervello e della mente per tutta la vita, debbono però essere esercitate, allevate, educate.

Se le diverse *abilità* consistono nell'essere in grado di eseguire una parte specifica di un compito, di applicare conoscenze settoriali, di eseguire semplici applicazioni di istruzioni delimitate a un determinato campo, che comunque richiedono un preciso addestramento, le *conoscenze* riguardano un duplice campo semantico: per un verso sono l'insieme di dati e informazioni elaborate attraverso operazioni mentali, le conoscenze formalizzate disciplinari (e non), procedurali o dichiarative o pragmatiche, per un altro verso sono l'insieme dei processi che la singola persona deve

fare per apprendere, conservare e utilizzare le conoscenze per eseguire nuove operazioni. Le competenze sono qualcosa di più complesso e richiedono percorsi di apprendimento a loro volta più complessi.

Le competenze si apprendono nella scuola lavorando principalmente (anche se non esclusivamente) *sulle conoscenze formali/disciplinari*, ma esse sono utilizzabili anche per organizzare i saperi non formali e informali; le discipline, anzi, in quanto sistema formalizzato di conoscenze, sono la materia prima su cui si costruiscono e si organizzano le esperienze e quindi sono fondamentali per la costruzione delle competenze. Ma la scuola, per dotare effettivamente i giovani di risorse personali e sociali deve imparare a far imparare *con le discipline, non le discipline*.

Il *curricolo* è, infatti, l'artefatto, prodotto della ricerca dei docenti, che consiste nella progettazione, attraverso l'uso selettivo delle risorse messe a disposizione dalle discipline, delle esperienze di apprendimento mirate alla costruzione di conoscenze e competenze. L'espressione *curricolo centrato sulla persona* significa, dunque, artefatto costruito con il preciso intento di supportare la costruzione delle risorse della persona. Come a proposito della vita e del lavoro si sta passando dalle professioni alle competenze, così nella scuola è necessario passare dalla centralità delle discipline alla centralità della persona.

Ovviamente l'esigenza di una scuola per competenze va curvata in riferimento ai diversi cicli scolastici e alla diversa età evolutiva: occorre, infatti, individuare per i diversi segmenti di percorso (dall'inizio della scuola dell'infanzia fino alla fine della scuola superiore) competenze via via più complesse e raffinate mano a mano che si passa dai campi di esperienza agli ambiti e alle aree disciplinari e, infine, alle discipline vere e proprie.

Ma, dal momento che la scuola è il luogo in cui *tutti* passano e restano come minimo 8 anni (ma ormai è altissima la percentuale di chi rimane molto più a lungo) e ritornano (o dovrebbero ritornare) sempre più spesso in modo ricorsivo, non è affatto indifferente come il curricolo/programma verticale/ generale/ nazionale di riferimento è strutturato, come

è graduato nei diversi cicli e quali competenze in uscita dai diversi cicli prevede. La domanda fondamentale è: quali competenze occorre apprendere nella scuola?

3. Le competenze per la vita

Per rispondere a questo interrogativo un primo punto di riferimento può essere l'elaborazione fatta in sede europea da Delors (1994) che individua 4 tipi di apprendimento fondamentali nella società contemporanea (*imparare a conoscere, a fare, a vivere, ad essere*) e da Cresson (1995) che indica come competenze necessarie per il lavoro sia le *conoscenze tecniche* sia le *attitudini sociali* e afferma che ogni singola persona è protagonista e artefice delle proprie competenze. Un secondo punto di riferimento può essere la indicazione già più concreta formulata dall'OCSE (1998) delle *competenze di base necessarie per la vita lavorativa* (*competenze comunicative verbali, matematiche, informatiche e tecnologiche, civiche e sociali, multiculturali, capacità di analisi e di risoluzione dei problemi*) che andrebbero acquisite possibilmente alla scuola media (si veda la tabella 1). Dunque, da un lato, abilità cognitive e conoscenze tecniche, da un altro lato abilità personali e sociali di fronteggiamento come prerequisiti per vivere e per lavorare nella società contemporanea. Un terzo punto di riferimento può essere la proposta messa a punto, coerentemente con le indicazioni europee, dall'ISFOL (1998) che parla da un lato di *competenze di base* che consentono di fruire a pieno dei moderni diritti di cittadinanza, di fronteggiare situazioni di cambiamento, di saperi minimi *comuni* a una pluralità di compiti e quindi *trasferibili* e sempre *potenziabili*, saperi ovviamente intesi non come semplice repertorio di contenuti, ma come saperi operativi e quindi come comportamenti (competenze *organizzative, linguistiche-inglese, informatiche, economiche di base, giuridico-istituzionali, di ricerca attiva del lavoro*) e da un altro lato di *competenze trasversali* (*core skills*), che consentono di svolgere diversi compiti, dai più semplici ai più complessi, sono utilizzabili in situazioni diverse e quindi sono generalizzabili, implicano insieme *processi cognitivi,*

emotivi, motori, sono capacità individuali essenziali per determinare un comportamento adeguato in grado di trasformare un sapere in una prestazione efficace (lavorativa e non), sono utilizzabili in *tutte le esperienze* che il soggetto fa (*diagnosticare la situazione e le risorse personali* che si possono mettere in campo, *relazionarsi in modo adeguato* con l'ambiente, le persone, le cose, le regole per rispondere ad un compito e raggiungere risultati, mettendo in campo abilità socio-emozionali e cognitive e opportuni stili di comportamento, *affrontare in modo efficace e creativo* un problema, sapendo cosa come quando perchè fare, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio; le prime due sono propedeutiche alla terza). Le *competenze tecnico-professionali* vere e proprie vengono dopo e si basano sul possesso delle competenze di base e di quelle trasversali. Dunque, anche qui, sono considerati prioritari da un lato alcuni saperi minimi (non come semplici conoscenze dichiarative) e da un altro alcune abilità psicosociali di fronteggiamento (si veda la tabella 2). In un mondo che cambia con velocità quasi incredibile ed è dominato dalle informazioni, la grande portata innovativa di queste proposte sta, quindi, proprio nell'attribuzione crescente di importanza alle abilità e alle competenze che mettono in grado le persone di affrontare i continui cambiamenti (conoscenze procedurali e competenze personali/ sociali).

4. Le competenze nella scuola

Se queste sono le elaborazioni centrate sui requisiti necessari per la vita e il lavoro, occorre individuare come la scuola, che è l'istituzione preposta all'apprendimento attraverso le discipline formali, può attrezzarsi per dare una *formazione di base a tutti* e per avviare all'acquisizione delle competenze tecnico-professionali. In altre parole, occorre individuare la specificità della scuola rispetto alle altre agenzie di formazione nella costruzione dei prerequisiti fondanti. A partire dall'inizio degli anni Novanta sono stati introdotti, ma quasi sempre come monadi chiuse, alcuni nuovi programmi (i Nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia nel 1991, i Programmi degli IP del 1992 e del 1994, poi in parte rivi-

sionati nel 1997, e i Programmi dei 6 progetti assistiti dell'Istruzione tecnica passati ad ordinamento tra il 1994 e il 1997); sono state anche prodotte, a livello istituzionale, molte proposte organiche che riguardano complessivamente almeno un intero ciclo, ma sono rimaste sempre a questo livello o al massimo hanno dato vita a sperimentazioni (il Biennio e il Triennio della Commissione Brocca per la scuola superiore, i Curricoli disciplinari della Commissione dei 250 e gli Indirizzi De Mauro per la scuola di base, il Biennio dell'Autonomia negli anni iniziali delle superiori, le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati predisposti per la sperimentazione Moratti).

I soli documenti che, negli stessi anni, testimoniano uno sforzo (necessariamente preliminare alla costruzione di curricoli/programmi e fondante) sui saperi di base o essenziali o irrinunciabili sono quelli della Commissione dei Saggi: *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).

I due documenti tentano di 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 e sulle quali possono innescare, nella formazione successiva, nuovi saperi, formali, non formali, informali (*comprensione del discorso e piacere per la lettura, uso di almeno una lingua comunitaria, linguaggio e metodo delle discipline fisico-naturali, idee e tecniche matematiche, trasformazioni e periodi della storia anche non europea, strumenti delle scienze sociali, idee della filosofica, capacità di fruizione delle arti sonore e visive, dimensioni della tecnica*): potrebbe sembrare una riproposizione, grosso modo, delle 10 discipline oggi presenti nella scuola media, anche se pare davvero inspiegabile l'assenza della geografia (in un mondo globalizzato), compensata solo in parte dall'ingresso delle scienze sociali (tra le quali essa per altro potrebbe essere compresa) e della filosofia. Ma non è così.

Non solo perché, pur con un'attenta e doverosa valorizzazione della cultura classica, viene dato giusto 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. Ma anche perché si sostiene che "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.

Oltre che al *cosa*, i Saggi hanno grande attenzione anche al *come*. Il *rinnovamento della metodologia* di insegnamento/apprendimento viene, infatti, 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'esperienza", 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: ciò significa abbattere "la tradizionale barriera fra processi cognitivi e emozionali, facendo emergere un'idea di *persona* come sistema integrato" con una componente percettivo-motoria, una logico-razionale, una affettivo-sociale (si veda la tabella 3).

5. Le competenze nella pratica didattica

Se, comunque, è importante il curricolo/programma nazionale, ancora più importante è quello di cui si dota ciascuna singola istituzione scolastica dal momento che, come tutti gli insegnanti sanno fin troppo bene, è la *pratica didattica quotidiana* quella che ha realmente il potere di valorizzare ed esaltare oppure di dimidiare o di distruggere il curricolo/programma nazionale.

Non è, così, affatto indifferente quali sono le conoscenze dichiarative e procedurali sulle quali gli insegnanti decidono di incentrare il lavoro didattico (quale equilibrio tra i contenuti e il

potenziamento delle abilità cognitive generali e proprie della singola disciplina), quali sono i supporti che gli insegnanti costruiscono al processo di apprendimento (a quale livello di completezza arriva la progettazione delle esperienze/attività/esercizi di apprendimento), quali sono le scelte relative alle modalità di conduzione del lavoro didattico in classe (mediazione o trasmissione, attività individuali o attività cooperative etc...). Come non è indifferente che gli insegnanti si limitino al solo apprendimento cognitivo o si facciano carico anche di costruire/potenziare le abilità psico-sociali per mettere in grado i giovani, di sentirsi consapevoli delle proprie capacità, di percepire la propria competenza, di governare il proprio comportamento e il proprio apprendimento per autorealizzarsi e per contribuire allo sviluppo della società in cui vivono.

Il problema è allora individuare *quali risorse, messe a disposizione dalle discipline* (saperi essenziali) è opportuno selezionare, a quali competenze mirare, come progettare/organizzare la relazione educativa e come realizzarla a sostegno del processo di apprendimento. Non conta, infatti, la quantità, ma la qualità dei saperi ("poche cose e bene" hanno saggiamente sentenziato i Saggi), il *cosa* e il *come* (Domenici 1998), le conoscenze su cui si lavora, i traguardi di apprendimento in termini di potenziamento delle risorse, il tipo di progettazione e le modalità di realizzazione (mediazione) (si veda la tabella 4).

Solo così è possibile rivisitare i programmi/curricoli e trasformarli in curricoli e in moduli di apprendimento (DPR 275/1999 Regolamento dell'Autonomia delle scuole e Decreto 234/2000 Regolamento sui curricoli nell'autonomia).

Alla luce di quanto dicono e ripetono ormai insistentemente i docenti (scarsa motivazione, difficoltà a "tenerli") e di quanto in modo sostanzialmente unanime mettono in evidenza i documenti e le elaborazioni teoriche e tenendo quindi conto dei bisogni cognitivi ed affettivi di cui sono portatori i giovani nella società contemporanea, si possono individuare *due priorità* parallele che vengono distinte per comodità di ragionamento, come sono distinti i quattro aspetti del *cosa* e del *come*, ma che in realtà vivono in perfetta simbiosi.

Si tratta sempre di competenze che possono anche poggiare su propensioni spontanee ma che debbono comunque essere imparate e migliorate attraverso l'apprendimento/insegnamento: si possono acquisire attraverso i curricoli disciplinari e, solo se e quando serve, si possono potenziare attraverso appositi percorsi. La loro acquisizione si mostra nella assunzione consapevole di comportamenti adeguati alle situazioni.

5.1. Primo punto: le competenze cognitive o logico-razionali.

Se le discipline sono, dunque, la materia prima utilizzata dalla scuola per far apprendere e se ciascuna di esse è un campo di conoscenze (ciò di cui si occupa), una struttura concettuale (i concetti che la organizzano), una struttura sintattica (il metodo, le procedure, le regole, gli strumenti e il linguaggio utilizzati da chi opera e fa ricerca nella disciplina), le risorse che esse mettono a disposizione sono davvero tante: si tratta di modalità di vedere le cose materiali e non materiali del mondo e di organizzare e comunicare tale visione che *possono diventare, se appresi con l'esercizio, eseguendo compiti esperti sulle conoscenze disciplinari (dichiarative e procedurali), un possibile strumento di lettura del mondo e di intervento consapevole in esso.*

In particolare, i giovani, se sono opportunamente guidati, attivano i loro operatori cognitivi (le facoltà della mente che consentono di fare operazioni cognitive), imparano a compiere autonomamente operazioni cognitive corrette e ad elaborare informazioni, *imparano ad usare correttamente il pensiero astratto* e a lavorare con il pensiero, imparano ad acquisire modalità di lettura e di organizzazione delle informazioni sulla realtà per decodificarle e non essere subalterni ai tanti messaggi (garanzia democratica) e per poterle usare in risposta ai propri bisogni (uso pratico), imparano ad allontanarsi dall'urgenza dell'immediato presente e a proiettarsi in avanti, a progettare, a monitorare, ad autovalutare le proprie esperienze, soprattutto se l'esercizio cognitivo è potenziato dall'esercizio metacognitivo, in poche parole *imparano ad apprendere* in un mondo dominato dalle informazioni, nel lavoro come nella vita quotidiana, ma contemporaneamente si preparano anche a svolgere un lavoro sulle

informazioni e/o un lavoro in cui aumenta sempre più la parte intellettuale e diminuisce la parte manuale.

Contemporaneamente *imparano a costruire, nella società conoscitiva, le proprie risorse personali* (modalità diverse di analisi lettura della realtà e di risoluzione dei problemi).

Le discipline diventano così strumenti di conoscenze ulteriori e di organizzazione e di attribuzione di significato alle esperienze quotidiane. Non solo. Lavorare con le risorse che le discipline mettono a disposizione, fare un'esperienza continuata nel tempo e guidata/strutturata di attraversamento delle discipline, almeno dei campi fondamentali dei saperi, è un esercizio potente e ripetutamente verificato per scoprire propensioni interessi e attitudini personali, per capire quale modalità di lettura e di intervento sul mondo incuriosisce e affascina maggiormente perché è più vicina alle proprie caratteristiche e quindi consente di immergersi in essa e di ottenere risultati soddisfacenti e quale, invece, non attrae e non motiva alla dedizione. In questo senso le discipline costituiscono la condizione necessaria e in molti casi anche sufficiente per scoprire e conoscere gradatamente se stessi e quindi un'occasione orientativa di grande impatto (si veda la tabella 5).

Per questi motivi è estremamente delicato per un verso selezionare e ristrutturare in curricoli e moduli l'insieme di conoscenze formali su cui impostare le esperienze di apprendimento e per un altro verso individuare le competenze cognitive prioritarie da costruire. Ma non basta.

5.2. Secondo punto: le competenze personali e sociali, psico-sociali, trasversali, vitali, emozionali

Da tempo ormai è chiaro che a fare la differenza in una prestazione (scolastica o professionale che sia) non sono tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie, etc..) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere i sentimenti, le norme implicite di comportamento delle persone, le relazioni interpersonali, in breve il clima del contesto. I continui cambiamenti nella società come nel lavoro richiedono, inoltre, sempre di più flessibilità e capacità di adattarsi e di padro-

neggiare le operazioni fondamentali che si debbono compiere di fronte un compito.

La stessa ricerca che l'ISFOL sta conducendo, del resto, e che ha prodotto finora alcuni testi di grande interesse curati da Anna Grimaldi, è significativa già nel titolo (*Modelli cognitivo-psicologici nella scelta e nel successo della professione*) e ha dedicato un intero saggio di Gian Piero Quaglino a *Coping, emozioni e autostima: una proposta di strumento per l'orientamento*. Ma già ricerche precedenti dell'ISFOL, del 1993 e del 1998, hanno focalizzato l'attenzione sulle competenze trasversali: "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, del feedback che riesce ad ottenere e di come sa utilizzarli per riorganizzare la sua conoscenza".

Si tratta, quindi, di competenze che vengono ritenute fondamentali per il lavoro ma anche per la vita quotidiana (life skills), come l'Organizzazione mondiale della sanità ha già messo in luce ancora nel 1993 e l'Unione europea ha fatto proprie negli anni successivi.

Non esistono più i meccanismi tradizionali di costruzione delle competenze psico-sociali (i giochi nel cortile, la consuetudine di relazione con i genitori, le relazioni familiari et...): i giovani sono sempre più soli e si relazionano con crescente frequenza più agli strumenti di comunicazione di massa che non ad altre persone (familiari, gruppi di pari), hanno, quindi, un estremo bisogno di imparare a socializzare e ad avere relazioni interpersonali costruttive e soprattutto hanno sempre più bisogno di avere accanto adulti significativi di riferimento.

Inoltre. Lo stesso processo di apprendimento e il successo scolastico sono ostacolati proprio da carenze psico-sociali. A maggior ragione la scuola non può non farsi carico anche della costruzione delle competenze per-

sonali e sociali, essenziali per l'apprendimento ma anche per la vita e il lavoro.

Secondo Goleman (1996) le emozioni sono un impulso ad agire in modo irreflessivo, sono tendenze automatiche, un "bagaglio comportamentale innato": "abbiamo due menti, una che pensa, l'altra che sente. Queste due modalità della conoscenza, così fondamentalmente diverse, interagiscono per costruire la nostra vita mentale"; "il rapporto fra razionale ed emozionale nel controllo della mente varia lungo un gradiente continuo".

Il problema è l'"appropriatezza dell'emozione e della sua espressione. Il punto è *come portare l'intelligenza nelle nostre emozioni*".

Non solo per "tenerli", come dicono spesso gli insegnanti, ma piuttosto per aiutare i giovani a costruire le condizioni necessarie per l'apprendimento e il successo.

Infatti. "Coloro che non riescono ad esercitare un certo controllo sulla propria vita emotiva combattono battaglie interiori che finiscono per sabotare la loro capacità di concentrarsi sul lavoro e di pensare lucidamente"; quindi non riescono mai a scoprire le aree del loro interesse spontaneo nelle quali possono motivarsi, sapersi concentrare e riscuotere successo tale da sviluppare la passione che può renderli sempre più competenti.

Solo quando c'è il totale assorbimento, la completa *immersione* nell'attimo presente ci sono le prestazioni di più alto livello, quando si supera se stessi in un'attività che si ama (flusso): "riuscire ad entrare nel flusso è la massima espressione dell'intelligenza emotiva, il flusso rappresenta il massimo livello di imbrigliamento e sfruttamento delle emozioni al servizio della prestazione e dell'apprendimento...si tratta di uno stato in cui la consapevolezza si fonde con le azioni e nel quale gli individui sono assorbiti in ciò che stanno facendo e prestano attenzione esclusivamente al loro compito...gli individui sono consapevoli solo della ristretta gamma di percezioni immediatamente legate a ciò che stanno facendo e perdono ogni cognizione dello spazio e del tempo...l'individuo si disinteressa di sé...il puro e semplice piacere dell'atto in se stesso basta a motivarlo".

Per entrare nel *flusso* bisogna concen-

trarsi (sforzo), ma una volta entrati la concentrazione si autoalimenta.

In genere le persone danno il meglio quando si chiede loro "qualcosa più del solito ed essi sono in grado di darlo", in un sano equilibrio tra l'ansia per il troppo e la noia per il poco. In questo modo "i compiti più difficili sono eseguiti con un dispendio di energia mentale minimo", "l'attenzione è rilassata", si possono esercitare al meglio le proprie capacità e il cervello può essere più efficiente.

Si raggiungono, anzi, livelli di eccellenza proprio quando si è stimolati dall'esperienza di flusso: "la motivazione a fare qualcosa sempre meglio ... consiste, almeno in parte, in uno stato di flusso durante l'esecuzione"; "proprio come il flusso è un prerequisito per raggiungere l'eccellenza in un mestiere, in una professione o in un arte, lo stesso vale anche per l'apprendimento".

Bandura (1996), nello sforzo di cogliere l'insieme di relazioni attraverso le quali avviene il processo di sviluppo della personalità di un soggetto, vede la mente come strumento capace di autoregolarsi e di progettare/modificare le azioni per raggiungere precisi obiettivi; le strutture mentali che emergono, si formano e danno vita alla personalità hanno la capacità di elaborare informazioni (mondo interno) e di scambiarle (con il mondo esterno). La mente è considerata *proattiva*, in grado cioè di intervenire su di sé e sul mondo esterno perché è dotata di capacità che sono propedeutiche all'apprendimento.

Tra i meccanismi di autoregolazione il più significativo è il *sensu di autoefficacia* che consente al soggetto di essere protagonista, assumendosi la responsabilità di costruire gli eventi della propria vita in modo mirato. Il senso di autoefficacia consiste, appunto, nella *convincione di possedere capacità adeguate ad affrontare le situazioni per conseguire le mete prefissate, quindi con efficacia*; tale convinzione che regola le azioni umane attraverso processi cognitivi, motivazionali, affettivi, selettivi ha il potere di *motivare* e di portare al *successo*.

L'*ottimismo* e la *speranza* possono essere *appresi*, o, per lo meno, alimentati: "alla base di entrambi c'è una visione che gli psicologi

chiamano self-efficacy, ossia la convinzione di avere il controllo sugli eventi della propria vita e di poter accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano. Lo sviluppo di una competenza di qualunque tipo rafforza questa sensazione aumentando la disponibilità dell'individuo a correre dei rischi e a tentare imprese sempre più difficili. A sua volta, il superare queste difficoltà aumenta il senso di self-efficacy. Questo atteggiamento aumenta le probabilità che gli individui facciano il miglior uso delle proprie capacità o che facciano quanto è necessario per svilupparle" (Goleman 1996).

In questo campo (che riguarda i comportamenti) *non basta l'apprendimento intellettuale, occorre l'esperienza diretta*. In altre parole, se è importante il *come* si apprende, è altrettanto importante il *come* si apprende: attraverso quali metodi, attraverso quali esperienze, attraverso quali livelli di mediazione pratica. E di conseguenza diventa fondamentale il modo in cui si progetta e si organizza preventivamente l'esperienza di apprendimento, attribuendo ad essa, nella costruzione dei supporti/artefatti didattici (curricoli e moduli di apprendimento), un ruolo del tutto centrale.

"Il modo in cui un'insegnante gestisce la classe è, infatti, in se stesso un modello, una lezione di fatto, di competenza emozionale o della sua mancanza. Ogni atteggiamento di un insegnante nei confronti di un allievo è una lezione rivolta ad altri venti o trenta studenti"; sicché è fondamentale porre la massima attenzione al modo con cui si impostano le lezioni in modo che la scuola possa effettivamente essere un luogo essenziale di educazione, un "luogo in cui gli studenti si sentano rispettati seguiti curati e legati ai compagni, agli insegnanti e alla scuola stessa" (Goleman 1996).

"Utilizzando strategie didattiche idonee a rinforzare il senso di autoefficacia, si può incrementare l'apprendimento, migliorando il livello di impegno, la persistenza e la scelta delle attività, creando un circolo virtuoso in cui il senso di efficacia influenza i processi motivazionali e cognitivi": *"per realizzare il compito tipico e tradizionale della alfabetizzazione cognitiva la scuola deve contemporaneamente perseguire anche l'obietti-*

vo irrinunciabile dell'alfabetizzazione emotiva e sociale" (Boda 2001).

Il padoneggiamento, infatti, di alcune abilità scolastiche non garantisce affatto di avere buoni risultati nella scuola e nella vita in quanto il loro possesso non significa automaticamente capacità di usarle nelle situazioni difficili o particolari o di svolta per affrontare le quali, con successo, invece è determinante la propria convinzione di efficacia, l'essere creativi, flessibili, disponibili al cambiamento. Hamburg, Presidente della Carnegie Corporation, sostiene che, fra le doti principali per avere buoni risultati a scuola, vi è la capacità di "rimandare la gratificazione, di essere socialmente responsabile nei modi opportuni, di mantenere il controllo sulle emozioni e di avere una visione ottimistica", tutte abilità proprie dell'intelligenza emotiva (Goleman 1996) (si veda la tabella 6).

In conclusione. In *tutti* i documenti e nella letteratura sull'apprendimento prodotti dall'inizio degli anni Novanta in poi, pur con alcune sfumature diverse (di linguaggio e di scuola di pensiero), viene affermata sia la *necessità, nella società contemporanea, di padroneggiare anche competenze psicosociali (personali e sociali) di fronteggiamento, sia, quindi l'esigenza di costruirle durante il percorso formativo (cioè anche nella scuola)*, si chiamino esse:

- capacità di fare, di vivere, di essere (Delors 1994 e 1997);
- attitudini sociali (Cresson 1995);
- competenze emozionali personali e sociali (Goleman 1996 e 1998);
- competenze trasversali: senso di responsabilità e di autonomia, capacità di collaborazione con gli altri, di pianificazione per la soluzione di problemi concreti e la realizzazione di progetti necessarie a valorizzare "gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento" (Saggi 1997 e 1998);
- competenze civiche e sociali, multiculturali, di analisi e di risoluzione dei problemi (OCSE 1998);
- competenze trasversali (diagnosticare, relazionarsi, affrontare) (ISFOL 1998, ma già nel 1993);
- life skill (Boda 2001 ma già l'OMS nel 1993);
- competenze orientative (Pombeni 2001 e 2002).

La ricchissima normativa sull'Educazione alla Salute degli anni '90 (obbligatoria) offre in questo senso una molteplicità di spunti di grandissimo interesse.

6. Last but not least: alcuni interrogativi

In *quanti anni* la scuola può essere in grado di dotare i giovani delle competenze fondamentali e irrinunciabili per gestire in modo efficace la loro vita? è pensabile e soprattutto praticabile nella complessità del mondo contemporaneo il traguardo della *III media*? cosa dire, poi, di quel tumultuoso e sconvolgente periodo che è l'*adolescenza* che per molti comincia dopo l'ingresso alla scuola superiore (alla quale alcuni accedono, avendo ancora 13 anni), che ha per di più ritmi, collocazione e durata temporale così diversa tra ragazze e ragazzi e palesa bisogni cognitivi e affettivi del tutto peculiari e nuovi rispetto le età precedenti? cosa dire, infine, della *matùrità* cioè di quel traguardo in cui una persona diventa adulta, finalmente del tutto autonoma e in grado di vivere accettando se stessa e gli altri, in una società come quella post-moderna in cui gli studiosi esperti di indagini

sociologiche stanno continuamente spostando i limiti delle fasce di età e ormai comprendono tra i giovani (non ancora adulti) individui fino ai 34-36 anni?

Le risposte non potrebbero altro che essere complesse ed esulano dall'intento di questo breve saggio. Al loro posto può, tuttavia, essere utile riflettere su tre questioni tratte da Goleman (1996).

6.1. Le condizioni per il successo

Dal *Rapporto del National Center for Clinical Infant Programs* (T. Berry Brazelton 1992) risulta che le caratteristiche che portano al successo scolastico sono:

- essere sicuri di sé e interessati;
- sapere quale tipo di comportamento ci si aspetta da noi e sapere come trattarsi dall'impulso a comportarsi male;
- essere capaci di aspettare, di seguire istruzioni e di rivolgersi agli insegnanti per chiedere aiuto ed esprimere le proprie esigenze pur andando d'accordo con altri bambini.

“Quasi tutti gli studenti che vanno male a scuola ...mancano in uno o più di questi elementi dell'intelligenza emotiva”.

“Il fatto che un bambino sia più o

meno pronto per la scuola dipende dalla più *fondamentale* di tutte le conoscenze, ossia quella di *come imparare*. Il Rapporto elenca i 7 ingredienti fondamentali di questa capacità importantissima, tutti collegati all'intelligenza emotiva”:

- 1 *fiducia* ovvero la sensazione di essere in grado di controllare e padroneggiare il proprio corpo, il proprio comportamento e il proprio mondo, di avere probabilità di riuscire nelle cose che si intraprendono, di poter essere aiutati dagli adulti;
- 2 *curiosità* ovvero la sensazione che apprendere cose nuove porti piacere e quindi sia una cosa positiva;
- 3 *intenzionalità* ovvero il desiderio e la capacità di essere influenti e perseveranti nella convinzione di essere competenti ed efficaci;
- 4 *autocontrollo* ovvero la capacità di controllare e di plasmare le proprie azioni e i propri pensieri;
- 5 *connessione* ovvero la sensazione di essere compresi e di comprendere gli altri e quindi la capacità di impegnarsi con gli altri;
- 6 *capacità di comunicare* ovvero la sensazione di fiducia e di piacere nell'impegnarsi con gli altri (pari

Tabella 1

COMPETENZE UE	COMPETENZE OCSE
<p style="text-align: center;">COMPETENZE FONDAMENTALI</p> <p>L'educazione deve essere organizzata su 4 tipi fondamentali di apprendimento che sono i pilastri della conoscenza (Delors):</p> <ul style="list-style-type: none"> • essere capaci di usare gli strumenti della comprensione (imparare a <i>conoscere</i>) • essere capaci di agire in modo creativo in un contesto (imparare a <i>fare</i>) • essere capaci di essere protagonisti e di collaborare con gli altri (imparare a <i>vivere</i>) • essere capace di comportamenti consequenziali alle altre 3 acquisizioni (imparare ad <i>essere</i>) 	
<p style="text-align: center;">COMPETENZE PER LAVORO</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>conoscenze tecniche</i>: sono le competenze necessarie all'esercizio di una professione • <i>attitudini sociali</i>: sono le capacità relazionali <p>“l'attitudine di un individuo al lavoro, la sua autonomia, la sua capacità di adattamento sono legate al modo in cui saprà combinare queste varie conoscenze e farle evolvere. L'individuo diventa il protagonista e l'artefice principale delle proprie qualifiche; egli è capace di combinare le competenze trasmesse dalle istituzioni formali con le competenze acquisite grazie alla sua pratica professionale e alle sue iniziative personali in materia di formazione” (Cresson)</p>	<p style="text-align: center;">COMPETENZE DI BASE</p> <p>Sono l'insieme di abilità e conoscenze necessarie per la vita lavorativa; si possono distinguere in aree:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>competenze comunicative verbali</i> • <i>competenze matematiche</i> • <i>competenze informatiche e tecnologiche</i> • <i>competenze civiche e sociali</i> • <i>competenze multiculturali</i> • <i>capacità di analisi</i> • <i>capacità di risolvere problemi</i> <p>il periodo migliore per acquisire tali competenze è considerato quello corrispondente alla <i>scuola media</i></p>

e adulti) e quindi il desiderio e la capacità di comunicare verbalmente con gli altri

7 *capacità di cooperare* ovvero il saper equilibrare le proprie esigenze con quelle degli altri in un'attività di gruppo.

6.2. Le manifestazioni del disagio

“La situazione difficile dei giovani di oggi si manifesta” maggiormente con queste modalità:

- *chiusura in se stessi o problemi sociali*: preferenza a restare soli, non comunicare, rimuginare in silenzio, essere privi di energia, sentirsi infelici, dipendere eccessivamente dagli altri
- *ansia e depressione*: essere soli, nutrire molte paure e preoccupazioni, avere il bisogno di essere perfetti, non sentirsi amati, sentirsi nervosi o tristi e depressi
- *difficoltà nell'attenzione e nella*

riflessione: essere incapaci di fare attenzione o di restare seduti tranquilli, fantasticare a occhi aperti, agire senza riflettere, essere troppo nervosi per concentrarsi, avere risultati scolastici scadenti, essere incapaci di distogliere la mente da un pensiero fisso

- *delinquenza o aggressività*: frequentare ragazzi che si cacciano nei guai, mentire e imbrogliare, litigare spesso, trattare gli altri con cattiveria, pretendere attenzione, distruggere gli oggetti altrui, disobbedire a casa e a scuola, essere testardi e di umore mutevole, parlare troppo, prendere in giro gli altri in maniera eccessiva, avere un temperamento collerico”. Si tratta in tutti i casi di “*impressionanti lacune di competenza emozionale*”.

6.3. Il ruolo della scuola

I momenti di *transizione* da un ciclo scolastico ad un altro sono “momenti

cruciali nel processo adattivo del ragazzo”, sono una “sfida emozionale” perchè comportano un cambiamento che provoca insicurezza e bisogno di riavere fiducia. Non solo. Tutto il percorso scolastico segna potentemente le persone. Hamburg, Presidente della Carnegie Corporation, sostiene, infatti, che “*la scuola è un crogiolo e un'esperienza definitiva che influenzerà pesantemente l'adolescenza del ragazzo e anche gli anni successivi. In un bambino il senso del proprio valore dipende sostanzialmente dal rendimento scolastico. Un ragazzo che fallisce a scuola comincia ad assumere quegli atteggiamenti controproducenti che possono oscurare le prospettive di tutta la sua vita*”.

Su questo, forse, occorre riflettere davvero a lungo.

Tabella 2

COMPETENZE PER IL LAVORO ISFOL
COMPETENZE DI BASE
<p>Sono l'insieme di abilità e conoscenze che consentono di fruire a pieno dei moderni diritti di cittadinanza, consentono di fronteggiare situazioni di cambiamento, sono i saperi minimi <i>trasversali</i> a una pluralità di compiti e quindi <i>trasferibili</i> e sempre <i>potenziabili</i>, sono la base minima per inserirsi nel mondo del lavoro e per usare efficacemente le competenze trasversali, aumentano la probabilità del soggetto di inserirsi/reinserirsi bene in un contesto lavorativo e di fronteggiare situazioni di cambiamento da un ruolo lavorativo ad un altro e da un contesto ad un altro, sono la condizione necessaria per l'esercizio efficace delle altre due tipologie di competenze:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>competenze organizzative (organizzazione aziendale)</i>: essere capaci di analizzare un'organizzazione a livello macro e micro (struttura e processi) e una strategia organizzativa • <i>competenze linguistiche (inglese)</i>: essere capaci di comunicare a livello accettabile in lingua inglese • <i>competenze informatiche (informatica utente)</i>: essere capaci di usare i programmi più diffusi di comunicazione e di elaborazione • <i>competenze economiche (economia di base)</i>: essere capaci di usare i concetti fondamentali e di analizzare i rapporti economici • <i>competenze giuridico-istituzionali (diritto del lavoro e sindacale)</i>: essere capaci di analizzare il contratto di lavoro e di fruire dei diritti sindacali • <i>competenze di ricerca attiva del lavoro</i>: essere capaci di padroneggiare le regole di accesso al lavoro e le tecniche di ricerca e di fruire dei servizi esistenti (cultura del lavoro)
COMPETENZE TRASVERSALI (core skills)
<p>Sono l'insieme di abilità necessarie per svolgere diversi compiti, dai più semplici ai più complessi, sono utilizzabili in situazioni diverse e quindi sono generalizzabili, implicano insieme processi cognitivi emotivi motori, sono capacità individuali essenziali per determinare un comportamento adeguato in grado di trasformare un sapere in una prestazione efficace (lavorativa e non), sono quindi macro-competenze e fanno riferimento ad operazioni fondamentali, le prime due sono propedeutiche alla terza; queste competenze sono utilizzabili <i>in tutte le esperienze</i> che il soggetto fa, non solo in quelle lavorative</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>diagnosticare</i>: saper individuare le caratteristiche della <i>situazione</i>, dell'ambiente e del compito da svolgere (individuare rappresentazioni del contesto che influenzano molto i piani di azione del soggetto) e le <i>caratteristiche di cui si è portatori (competenze e attitudini)</i>, le risorse che si possono mettere in campo, gli investimenti che si è disponibili a fare per affrontare la situazione • <i>relazionarsi</i>: sapersi mettere in relazione adeguata con l'ambiente (persone, cose, regole etc...) per rispondere ad un compito; padroneggiare le abilità di relazione interpersonale utili per il raggiungimento di risultati (saper lavorare in gruppo, saper negoziare) ovvero le competenze sociali intese come “insieme di abilità di natura <i>socio-emozionale</i> (espressione e controllo delle emozioni, gestione dell'ansia etc...) e <i>cognitiva</i> (leggere in modo adeguato la situazione, percepire correttamente l'altro e le sue richieste etc...) e di <i>stili di comportamento</i> messi in atto nell'interazione”, tra le competenze relazionali/sociali è centrale la <i>competenza comunicativa (verbale e non verbale)</i> che è alla base di qualunque comportamento interpersonale • <i>affrontare</i>: insieme di abilità che consentono al soggetto di intervenire in modo efficace e creativo su un problema; sapere, in riferimento ad una situazione o ad un compito o a un problema, cosa fare, come fare, quando fare, perchè fare (progettazione ed esecuzione di una prestazione efficace), sia mentalmente che a livello affettivo e motorio in relazione ad un ambiente o a un

compito (scegliere e fare); possedere e arricchire precise strategie di azione finalizzate al raggiungimento di precisi scopi, saper migliorare le proprie strategie di apprendimento e di azione e le proprie prestazioni (comportamento lavorativo)

COMPETENZE TECNICO-PROFESSIONALI

Conoscenze dichiarative e procedurali (saperi e tecniche operative) proprie delle attività relative a determinati processi lavorativi (processi lavorativi)

Tabella 3

SAPERI DI BASE – ESSENZIALI – IRRINUNCIABILI NELLA SCUOLA

“quadro complessivo di competenze e conoscenze irrinunciabili per tutti coloro che escono dalla formazione scolastica” e in particolare i saperi “che possano risultare comuni a tutti i cittadini ... al termine del percorso della scolarità obbligatoria”, saperi “essenziali della formazione di base”, “saperi di base che tutti i giovani devono solidamente possedere all’uscita della formazione scolastica obbligatoria e sui quali poggiare, con la scolarizzazione successiva ed anche con ogni altra iniziativa di formazione, formale o non formale, quelle capacità di adattamento e di cambiamento che sono sempre più richieste dalle trasformazioni in corso in ogni ambito della vita sociale” per garantire a tutti:

- “lo sviluppo di tutte le ... potenzialità e la capacità di orientarsi nel mondo in cui” si vive
- “lo sviluppo della capacità di comprendere, costruire, criticare argomentazioni e discorsi, per dare significato alle proprie esperienze”

nei *Quadri di riferimento*: “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 ... si tratta allora di utilizzare e valorizzare le forme dell’apprendere proprie del mondo esterno alla scuola, sviluppando il senso di responsabilità e di autonomia che richiede il lavoro, le capacità etiche e intellettuali di collaborazione con gli altri, la pianificazione per la soluzione di problemi concreti e la realizzazione di progetti significativi (competenze di tipo trasversale da promuovere nella scuola e nell’educazione permanente)”

nella *Coordinate metodologiche*: “ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli *aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento*”; “elemento cruciale per l’apprendimento e per la motivazione all’apprendimento è dato dalla qualità dell’*esperienze* che insegnanti e studenti realizzano in relazione alle aree di studio”; “*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*”; “sezioni diverse del sistema scolastico hanno livelli e scopi diversi, ma in ognuno di esse la regola dovrebbe essere l’insegnamento di *alcune cose bene e a fondo*” nelle *Aree del sapere*:

- comprensione e produzione del *discorso parlato e scritto* e abitudine al *piacere della lettura* (dimensione letteraria)
- laboratorio e linguaggio, tappe di sviluppo, prospettiva critica delle *discipline scientifiche* (fisico-naturali)
- uso di idee e tecniche di tipo *matematico* nella soluzione di problemi diversi
- acquisizione della portata delle grandi trasformazioni e periodizzazioni della *storia* europea ed extraeuropea
- comprensione dei meccanismi di fondo dell’agire individuale e collettivo attraverso le *scienze sociali*
- valorizzazione della *cultura classica*
- rassegna delle idee portanti della *filosofia* e poi degli elementi della disciplina
- acquisizione di un *inglese essenziale* e poi di una o più lingue comunitarie
- capacità di fruizione (esperienza) delle *arti sonore e visive* (compreso teatro e cinema) e del loro linguaggio
- percezione delle dimensioni culturali della *tecnica* per valorizzare la componente operativa (nuove tecnologie dell’informazione)

“nessuna riforma culturale del sistema scolastico italiano può lasciare il *Novecento* nell’attuale stato di abbandono o di rimozione. La storia e la cultura recenti devono trovare adeguato spazio negli insegnamenti ... il Novecento non si caratterizza solo per un insieme notevolmente complesso di avvenimenti ma anche per l’affermarsi di ottiche, teorie, linguaggi assai diversi da quelli tradizionalmente adottati dalla scuola. La rilevanza scientifica, tecnologica ed epistemologica del Novecento andrà quindi riferita alle dimensioni di crisi e alle tradizioni conflittuali che stanno all’origine delle esperienze contemporanee”

“grande importanza va attribuita all’interazione fra i linguaggi della mente e i linguaggi del corpo, che abbatte la tradizionale barriera fra *processi cognitivi e emozioni*, facendo emergere un’idea di persona come sistema integrato, alla cui formazione e al cui equilibrio dinamico concorrono la componente percettivo-motoria, quella logico-razionale e quella affettivo-sociale. Ne consegue un’impostazione della didattica volta a favorire l’integrazione tra le diverse matrici di cui si compone l’esperienza quotidiana, riconoscendo pari dignità al segno della scrittura, all’immagine, al suono, al colore, all’animazione”.

Tabella 4

COSA	
conoscenze	abilità - capacità - competenze
<i>CON</i>	<i>PER</i>
<i>DURANTE</i>	<i>PRIMA</i>
mediazione	curricoli - moduli - strumenti
COME	

Tabella 5

ABILITÀ COGNITIVE GENERALI o razionali o logico-matematiche	ABILITÀ COGNITIVE SPECIFICHE DI UNA SINGOLA DISCIPLINA un esempio: la storia (Mattozzi)
<p>saper usare in modo appropriato gli operatori cognitivi, le facoltà della mente razionale di elaborare informazioni e di produrre inferenze:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere, selezionare, tematizzare, • classificare, ordinare, organizzare, raggruppare, • quantificare, rappresentare dati, rielaborare dati, • collegare, confrontare, comparare, gerarchizzare, • localizzare, temporalizzare, contestualizzare, • concettualizzare, modellizzare, • problematizzare, ipotizzare, spiegare, • produrre inferenze <p>si tratta di abilità in parte trasversali a tutti i saperi, in parte proprie di una specifica area di saperi formali esperti o di una specifica disciplina servono anche a organizzare i saperi informali e non formali</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>operazioni di tematizzazione:</i> individuazione del fatto storico; costituzione di insiemi di informazioni costituzione di mappe di conoscenze • <i>operazioni di organizzazione temporale:</i> distinzione tra passato presente futuro; successione; contemporaneità; periodo/periodizzazione, ciclo, congiuntura distinzione di durate; cronologia, datazione • <i>operazioni di organizzazione spaziale:</i> localizzazione; estensione; distanza; distribuzione territoriale • <i>operazioni di organizzazione di intreccio:</i> problematizzazioni; spiegazioni; individuazione di permanenze, mutamenti, eventi • <i>operazioni di formazione del testo:</i> descrizione; narrazione; argomentazione

Tabella 6

LIFE SKILL competenze di vita	COMPETENZE EMOZIONALI intelligenza emozionale personale e sociale/relazionale	COMPETENZE ORIENTATIVE
<p>abilità che mettono in grado di affrontare con efficacia le esigenze e i cambiamenti della vita di ogni giorno con comportamenti efficaci (OMS)</p>	<p>capacità della mente razionale di riconoscere e governare le emozioni involontarie, i sentimenti e i pensieri, le condizioni psicologiche e biologiche, le propensioni (innate, tendenzialmente automatiche) ad agire per impulso (collera, tristezza, paura, gioia): “un insieme di tratti che qualcuno potrebbe definire carattere” e che garantisce le condizioni per l’apprendimento</p>	<p>“insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali che sono necessari al soggetto per gestire con consapevolezza ed efficacia la propria esperienza formativa e lavorativa, superando positivamente i momenti di snodo” (Pombeni); si possono individuare tre macro-aree /capacità:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere, utilizzare, potenziare le proprie risorse personali • conoscere il mondo circostante e sapersi muovere in esse • scegliere, progettare, realizzare
<ul style="list-style-type: none"> • <i>problem solving:</i> saper affrontare e risolvere in modo positivo i problemi di tutti i giorni • <i>pensiero critico e pensiero creativo:</i> saper analizzare la situazione, saper individuare più strategie, saper individuare quella migliore o più praticabile • <i>comunicazione efficace:</i> saper esprimere la propria posizione a livello verbale e non verbale in modo appropriato alla situazione e all’interlocutore 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>autoconsapevolezza:</i> avere una continua attenzione ai propri processi interiori, essere in grado di conoscere e distinguere le proprie emozioni e i propri processi mentali, di saperli riconoscere sul nascere e di saperli monitorare momento per momento (metacognizione e metaemozione) • <i>autocontrollo:</i> saper resistere agli impulsi, saper dominare e controllare 	<p>- <i>competenze orientative generali:</i> possedere “competenze di base nel processo di orientamento personale, trasferibili da una sfera di vita ad un’altra, propedeutiche allo sviluppo di competenze specifiche” (Pombeni), apprese attraverso esperienze informali e non formali oppure attraverso esperienze intenzionali (didattica orientativa)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>efficacia personale e collettiva</i>: convincimento di essere in grado di realizzare le azioni che servono per affrontare le diverse situazioni di vita e convincimento di un gruppo di essere in grado di realizzare obiettivi comuni 	<p>le proprie emozioni e i propri pensieri in modo che siano appropriati alla situazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>motivazione</i>: saper attendere rimandare, per raggiungere un obiettivo, la soddisfazione di un bisogno, sapersi concentrare su un obiettivo, sapersi immergere totalmente in un'azione senza pensare ad altro • <i>empatia</i>: saper riconoscere le emozioni e i pensieri degli altri, saperli distinguere sul nascere, capire i bisogni e i desideri degli altri • <i>competenze sociali o relazionali</i>: essere in grado di intessere e gestire relazioni interpersonali positive e costruttive, essere in grado di collaborare di negoziare di gestire il conflitto 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>competenze orientative specifiche</i> (per gestire il processo di orientamento) <i>di monitoraggio</i>: essere in grado di tenere monitorato l'andamento delle esperienze in corso quando in assenza di decisioni importanti da prendere - <i>competenze orientative specifiche</i> (per gestire il processo di orientamento) <i>di sviluppo</i>: essere in grado di affrontare positivamente decisioni importanti della propria vita, situazioni di transizione e di evoluzione della propria storia
---	---	---

Bibliografia

- 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
- World Health Organization, *Life skills education in schools*, Geneva 1993
- Gabriella Di Francesco, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base del lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano 1993
- Jacques Delors, *Crescita, competitività, occupazione*, Unione Europea, Bruxelles 1994
- Edith Cresson, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Unione Europea, Bruxelles 1995
- Renato Di Nubila, *La valenza formativo orientativa del sapere disciplinare* in *Orientamento e scuole superiori Atti del Convegno del 1992* (a cura di Flavia Marostica), IRRSAE Emilia Romagna, Bologna 1995
- Daniel Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996
- Albert Bandura, *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento 1996
- Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventesimo secolo, Armando editore, Roma 1997
- Gabriella Di Francesco, *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 1998
- OCSE, *Esami delle politiche dell'Istruzione – Italia*, Armando editore, Roma 1998
- Daniel Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998
- Flavia Marostica *Curricoli e moduli di apprendimento* in *Autonomia flessibilità scelta del curricolo* (a cura di Anna Bonora e Paolo Senni), IRRSAE ER, Bologna 1998, ripubblicato con gli stessi titoli nel 1999 a Bologna da Cappelli editore
- Gaetano Domenici *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, Bari 1998
- Elena Bertonelli, Giaime Rodano, *Il laboratorio della riforma: verso i nuovi curricoli*, Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione n.2, Le Monnier, Firenze 2000
- Claudia Montedoro (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento: modelli, metodi e strategie didattiche*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2001
- Giovanna Boda, *Life skill e peer education*, La Nuova Italia, Firenze, 2001
- Paola Vanini, *Il metodo Feuerstein: una strada per lo sviluppo del pensiero*, IRRSAE ER, Bologna 2001
- Maria Luisa Pombeni, *La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche*, in *Professionalità* 2001
- Anna Grimaldi (a cura di) *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, Franco Angeli, Milano 2002
- Anna Grimaldi (a cura di) *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Franco Angeli, Milano 2002
- Maria Luisa Pombeni, *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità*, in "Orientamento" op. cit., cura di Anna Grimaldi, 2002