

## **Abilità, competenze e saperi nei documenti internazionali (dal 1990 ad oggi)**

### **1. Premesse**

Le parole *abilità* e *competenze* sono molto presenti nella letteratura internazionale e sono purtroppo spesso tradotte in italiano scambiando i significati e prescindendo dai termini effettivamente usati nei documenti originali.

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 *skilful* indica una persona dotata di abilità, destrezza, praticità, accortezza, esperienza o *skilled* una persona che possiede abilità, è abile ed esperta, e *skilfully* una modalità abile, destra, pratica, accorta; derivano 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.

L'intento di questo scritto è quello di analizzare, in ordine cronologico di pubblicazione, alcuni importanti documenti e ricerche internazionali sulle abilità e sulle competenze ma anche sui *saperi*, a testimonianza della vastità e dello spessore delle elaborazioni in proposito, e di provare a fare una sintesi provvisoria nel tentativo di cogliere gli orientamenti generali nella loro dinamica e i punti sui quali c'è ormai una larga e consolidata condivisione.

Questi testi si sono concentrati di volta in volta alternativamente e in modo quasi esclusivo su:

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

Ognuno di questi filoni ha comportato, tuttavia, idee e contributi molto importanti che non possono essere ignorati nella *riorganizzazione dei sistemi* di istruzione e di formazione come anche nel *ripensamento degli insegnamenti e degli apprendimenti disciplinari*.

### **2. Le parole dei documenti e della letteratura**

Alcune parole ricorrono frequentemente nei documenti; è utile, perciò, chiarire in via preliminare il loro significato, 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* ma anche di *altro*, 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» (01):

- *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 necessarie per gestire le richieste matematiche delle diverse situazioni» (*ALL, Adult Literacy and Lifeskills Survey*) (02).

### 3. Sintesi dei documenti più significativi

#### 3.01. **La Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento dell'UNESCO del 1990** (03)

Il primo documento che segna l'avvio di una riflessione allargata sull'educazione nella società della conoscenza e della globalizzazione è questa dichiarazione che così si esprime:

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.

#### 3.02. **Imparare a vivere: un progetto di massima per l'eccellenza (Learning a living: A blueprint for High performance), USA, del 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 (04).

Su questa base è stata avviata da Clinton (democratico) ed è stata portata avanti da Bush (repubblicano), sulla base di un consenso condiviso, una radicale riforma del sistema scolastico USA caratterizzata dal potenziamento dei saperi fondamentali, come la matematica e la lettura/comprendimento del testo scritto, dalla definizione di standard nazionali, dall'erogazione di fondi federali per le scuole e per la formazione dei docenti, dalla valutazione esterna sistematica e periodica dei risultati.

### 3.03. Competenze per la vita dell'OMS (*Life skills education in schools*) del 1993 (05)

Proposte dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, fatte proprie dall'Unione Europea e raccomandate ai paesi membri affinché le introducessero nei rispettivi sistemi scolastici, sono l'insieme di abilità cognitive, metacognitive, metaemozionali e relazionali che servono per *governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana*, le «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», e «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*za 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»; saper 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, e 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 «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».

### 3.04. Jacques Delors, *Crescita, competitività, occupazione*, Unione Europea, Bruxelles 1994

Il libro (bianco), affrontando temi di carattere prevalentemente economico, introduce concetti che più avanti saranno largamente ripresi («in tutto il mondo i sistemi produttivi, i metodi di organizzazione del lavoro e i modelli di consumo stanno subendo cambiamenti che avranno effetti di lungo termine comparabili con la prima rivoluzione industriale. Questo è il

risultato dello sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione», parte A tema 1, «sta emergendo una nuova <società dell'informazione> in cui i servizi forniti dalle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni segnano le attività umane. Ciò costituisce una crescita, ma può anche offrire nuove prospettive di lavoro», capitolo 5, punto A). Il testo esamina, in riferimento all'Europa, le cause e le caratteristiche della disoccupazione e lo svantaggio, rispetto i concorrenti, sia nei mercati «ad alto valore aggiunto come l'informatica, l'elettronica, la robotica, gli strumenti ottici e il materiale medico-chirurgico» sia nel «livello insufficiente di investimenti nella ricerca e nello sviluppo tecnologico». Denuncia, altresì, l'inadeguatezza dei livelli di istruzione «di fronte sia ai rapidi mutamenti della tecnologia che alla sfida portata al sistema europeo dalla globalizzazione dell'economia» e sostiene che è indispensabile, per riacquistare competitività, la *riorganizzazione dei sistemi scolastici e formativi* finalizzata a valorizzare il capitale umano e a consentire a tutti di «imparare a imparare per tutto il corso della vita» (capitolo 7 *Riorganizzazione dei sistemi di istruzione e formazione professionale*).

Quest'ultimo tema viene ripreso e ampliato in un altro testo dello stesso Autore(6) che individua 4 tipi di competenze che dovrebbero costituire gli apprendimenti fondamentali nella società contemporanea (*imparare a conoscere, a fare, a vivere, ad essere*) e sostiene, quindi, che l'educazione va organizzata su 4 pilastri per insegnare a:

- essere capaci di usare gli strumenti della comprensione (*imparare a conoscere*),
- essere capaci di agire in modo creativo in un contesto (*imparare a fare*),
- essere capaci di essere protagonisti e di collaborare con gli altri (*imparare a vivere*),
- essere capaci di comportamenti consequenziali alle altre 3 acquisizioni (*imparare ad essere*).

### **3.05. Edith Cresson, *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*, Unione Europea, Bruxelles 1995**

Il libro (bianco) sostiene che gli enormi cambiamenti che sono avvenuti e che avvengono nella società dell'informazione, del progresso scientifico, della globalizzazione, richiedono una *profonda trasformazione dei sistemi scolastici* in modo che essi erogino ai cittadini nuove forme di sapere che consentano loro di controllare sia il lavoro che la vita quotidiana, nuove competenze che li mettano in grado di rinnovarsi e di adattarsi continuamente alle nuove esigenze, nuove conoscenze indispensabili per la vita e funzionali all'inclusione o ad evitare il rischio dell'esclusione (*costruzione saperi, conoscenze, competenze*). Afferma anche l'esigenza, per tutti i gruppi sociali, di un apprendimento continuo lungo tutto il corso della vita che realizzi un continuo potenziamento/miglioramento delle risorse personali (*manutenzione saperi, conoscenze, competenze*).

Per operare questa trasformazione radicale occorre, innanzi tutto, *rivalutare la cultura generale (knowledge base)* che serve per «cogliere il significato delle cose», per comprendere situazioni complesse che si evolvono in modo imprevedibile e per essere creativi (*comprehension and creativity*) e per garantire il potere di esprimere giudizi e di assumere decisioni (*powers of judgement and decision making*). Occorre, altresì, garantire ad ogni singola persona, considerata protagonista e artefice dei propri saperi, la costruzione di *competenze necessarie per il lavoro* che comprendano le *conoscenze tecniche* necessarie all'esercizio di una professione e le *attitudini sociali* o capacità relazionali: «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».

### **3.06. Competenze di base e competenze trasversali per l'occupabilità dell'ISFOL del 1993 e 1998 (07)**

In questa ricerca dell'Istituto per la Formazione dei Lavoratori, afferente al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che è tra le più significative condotte in Italia dove l'attenzione si è concentrata, anche se non esclusivamente, sicuramente in modo prevalente sulle competenze professionali, il concetto di competenza 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 padroneggiati alla fine della scuola di base/obbligatoria* in quanto sono *propedeutiche* all'apprendimento delle competenze tecnico-professionali.*

Le *competenze di base* consentono la piena fruizione dei moderni diritti di cittadinanza e il fronteggiamento di 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; sono la base minima «per inserirsi nel mondo del lavoro» e aumentano la probabilità del «soggetto di inserirsi (o reinserirsi) positivamente, cioè con un livello di consapevolezza adeguato, 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, inoltre, la condizione necessaria per l'esercizio efficace delle altre due tipologie di competenze; esse sono:

- *competenze organizzative (organizzazione aziendale)*: essere capaci di analizzare un'organizzazione a livello macro e micro (struttura e processi) e una strategia organizzativa,
- *competenze linguistiche (inglese)*: essere capaci di comunicare a livello accettabile in lingua inglese,
- *competenze informatiche (informatica utente)*: essere capaci di usare i programmi più diffusi di comunicazione e di elaborazione,
- *competenze economiche (economia di base)*: essere capaci di usare i concetti fondamentali e di analizzare i rapporti economici,
- *competenze giuridico-istituzionali (diritto del lavoro e sindacale)*: essere capaci di analizzare il contratto di lavoro e di fruire dei diritti sindacali,
- *competenze di ricerca attiva del lavoro*: essere capaci di padroneggiare le regole di accesso e le tecniche di ricerca del lavoro e di fruire dei servizi dedicati esistenti di orientamento e di incontro tra domanda e offerta di lavoro.

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, non solo in quelle lavorative: 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»: saper analizzare, capire, rappresentare, individuandone le peculiarità, la situazione, l'ambiente, il compito da svolgere e/o il problema da affrontare, le caratteristiche di cui si è portatori (competenze e attitudini), le risorse personali che possono essere utilizzate e messe in campo o, all'occorrenza, incrementate e/o potenziate, gli investimenti che si è disponibili a fare, come

condizione indispensabile «per la progettazione e la esecuzione di una prestazione efficace» (richiede abilità cognitive),

- *relazionarsi*: saper «mettersi in relazione adeguata con l'ambiente», con il contesto (persone, cose, regole etc ... ) per rispondere alle richieste, per eseguire un compito e raggiungere risultati; 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 *socio-emozionale* (espressione e controllo delle emozioni, gestione dell'ansia etc...) e *cognitiva* (leggere in modo adeguato la situazione, percepire correttamente l'altro e le sue richieste etc...) e di *stili di comportamento* messi in atto nell'interazione»; tra le competenze relazionali/sociali è centrale la *competenza comunicativa (verbale e non verbale)* che è alla base di qualunque comportamento interpersonale (richiede abilità interpersonali o sociali: insieme di abilità emozionali, cognitive e stili di comportamento, ma anche di abilità comunicative),
- *affrontare*: saper fronteggiare *in modo efficace e creativo* la situazione, il compito, il «problema (uno specifico evento, una criticità, una varianza e/o una anomalia) con migliori probabilità di risolverlo»; saper cosa come quando perché dove fare, saper progettare ed eseguire efficacemente, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio; saper costruire e implementare le «strategie di azione, finalizzate al raggiungimento degli scopi personali del soggetto e di quelli previsti dal compito», e migliorare le proprie strategie di apprendimento e le proprie prestazioni (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 e 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».

### **3.07. Commissione dei Saggi, *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni* (13 maggio 1997)**

Questo e il seguente sono i soli documenti prodotti in Italia negli ultimi 15 anni che testimoniano lo sforzo (necessariamente preliminare alla costruzione di curricula, programmi, indicazioni, standard e, quindi, fondante) di individuare i «saperi di base» o essenziali o irrinunciabili e di delineare le condizioni della loro effettiva praticabilità. I due documenti tentano, infatti, di delineare le competenze e le conoscenze *necessarie* per essere in grado di orientarsi nel mondo reale, di decodificare e di costruire discorsi, di attribuire significato alle esperienze, e sulle quali è possibile innestare, nella formazione successiva, nuovi saperi, formali, non formali, informali.

Il testo, redatto a conclusione dei lavori, durati poco più di tre mesi, della Commissione dei 40 Saggi come sintesi di un lavoro ben più ampio (circa 500 cartelle che documentano l'intera elaborazione), individua gli scenari generali, i contesti didattici e gli orientamenti culturali entro i quali vanno collocati i prossimi cambiamenti della scuola.

Il documento è diviso in tre parti.

Nella prima, intitolata *Quadri di riferimento*, vengono individuati 7 nodi problematici così sintetizzabili:

- la questione dell'identità delle persone e del paese entro un quadro di globalizzazione della comunicazione, della cultura, dell'economia, della politica,
- l'esigenza di rendere effettiva l'educazione democratica,
- la dialettica necessaria tra curricula disciplinari formali e reticolarità delle conoscenze,
- il problema della sostenibilità dinamica dello sviluppo sociale e individuale,
- la necessità di valorizzare il sapere operativo,
- il ruolo della cultura del lavoro all'interno delle scelte educative,
- la sfida dell'innovazione tecnologica e della pervasività della comunicazione.

Nella seconda parte, intitolata *Coordinate metodologiche della nuova scuola*, vengono definiti alcuni punti di riferimento forti per la costruzione della relazione educativa:

- la necessità che scuola sia un luogo di arricchimento non solo cognitivo ma anche socio-affettivo-valoriale,
- l'opportunità di pensare ai saperi disciplinari come a risorse cui attingere nell'insegnamento come nell'apprendimento in *tutte le loro potenzialità* cognitive e anche in risposta ai bisogni di costruzione delle identità,
- l'esigenza di avere programmi leggeri con alcuni obiettivi irrinunciabili e alcuni temi portanti,
- la necessità di utilizzare una pluralità di metodi e di strumenti didattici per comunicare con tutti (ciascuno dotato dei propri stili cognitivi e affettivi) e per suscitare in ciascuno, con le proprie specificità, la curiosità, l'interesse, l'amore per lo studio,
- l'esigenza di intervenire sull'editoria scolastica per sollecitarla ad una produzione più sensibile alle nuove esigenze della didattica,
- l'opportunità di introdurre nel sapere didattico e nella pratica didattica una maggiore attenzione alle peculiarità di genere,
- l'esigenza di realizzare una nuova connessione costruttiva tra scuola, famiglia e altri soggetti che operano nel territorio,
- il buon senso di investire sui docenti anche in relazione con le Università e i Centri di Ricerca.

Particolare attenzione è prestata *al metodo e alle strategie di insegnamento* (e quindi di apprendimento) e di conseguenza ai modelli di progettazione degli interventi didattici.

Nei *Quadri di riferimento*, infatti, si afferma 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» e nelle *Coordinate metodologiche* non solo si auspica il «ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli *aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento*», ma anche si sostiene che il *rinnovamento della metodologia* di insegnamento/apprendimento è la *cosa più importante* per sviluppare nei giovani, attraverso la esperienze di qualità, l'autonomia (imparare a fare da soli), la capacità di collaborare con gli altri, di pianificare la soluzione dei problemi concreti e di realizzare i 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 afferma, infine, che l'«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» e si conclude 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*»: «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*».

Nella terza parte, intitolata *Le aree di sapere della nuova scuola*, vengono individuate alcune scelte di fondo relative ai curricula sia formali che reali così schematizzabili:

- priorità da attribuire al controllo della parola (4 abilità di base) per la comprensione e la produzione del *discorso parlato e scritto* e alla conquista dell'abitudine al *piacere della lettura* (dimensione letteraria),
- priorità da assegnare alle esperienze laboratoriali nelle *discipline scientifiche* (fisico-naturali) da affrontare anche nella loro dimensione storica, epistemologica, tecnologica e come linguaggio e modello di prospettiva critica, lavorando sia con la certezza che con l'incertezza,

- adeguato peso da attribuire in particolare allo studio della *matematica* come veicolo di idee e tecniche fondamentali nella soluzione di problemi diversi,
- esigenza di valorizzare la nuova *storia* costruita non solo sulla narrazione di fatti, ma anche su argomentazioni e descrizioni (temporalizzazioni, periodizzazioni, rilevanze etc...) e sempre su una pluralità di fonti, per l'acquisizione della reale portata delle grandi trasformazioni in ambito sia europeo che extraeuropeo,
- allargamento dello spazio da attribuire alle *scienze sociali* e individuazione di un nuovo modello di educazione civica per la comprensione dei meccanismi di fondo dell'agire individuale e collettivo,
- ruolo positivo e irrinunciabile *della tradizione e della cultura classica* da valorizzare,
- passaggio dalla filosofia alla storia delle idee da offrire a tutti, per temi e a partire dalla lettura diretta dei testi, passando, successivamente, dalla rassegna delle idee portanti agli elementi della disciplina,
- estensione a tutti dello studio dell'*inglese essenziale* e poi di altre lingue comunitarie,
- valorizzazione delle *arti sonore e visive* (compreso teatro e cinema) e del loro linguaggio, privilegiando la costruzione della capacità di fruizione (esperienza di ascoltare e vedere).

Ma. «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».

Potrebbe sembrare la 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*, come del resto è pratica comune e consolidata negli altri paesi europei, ma anche perché si sostiene che le discipline di studio rappresentano modi diversi di leggere e interpretare il mondo e *forniscono strumenti diversi per la costruzione delle risorse personali (intellettuali e pratiche) per operare nel mondo*.

Si tratta, in tutti i casi, di indicazioni tutte assai preziose, anche se indirette, per pensare e attuare attività di *orientamento*; ma c'è un punto in cui se ne parla anche in modo specifico, a proposito del ruolo della *cultura del lavoro* all'interno delle scelte educative, e si sostiene l'esigenza «di introdurre nella didattica alcuni contenuti innovativi come le opportunità di lavoro e le professioni», la «cultura della flessibilità attraverso la conoscenza delle nuove forme di organizzazione dei processi lavorativi», le «nuove forme di lavoro», la «preparazione all'autoimprenditorialità», e si parla anche dell'opportunità 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)».

### **3.08. Minigruppo dei saggi, *I contenuti essenziali per la formazione di base* (20 marzo 1998)**

Il documento, redatto da 6 saggi, è riferito alla *scuola dell'obbligo di 10 anni* e ha lo scopo di individuare le competenze e le conoscenze irrinunciabili e comuni a tutti, i «*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 ciascuno (compiti fondamentali della scuola) lo sviluppo:

- «di tutte le ... potenzialità e la capacità di orientarsi nel mondo in cui» vive,
- «della capacità di comprendere e di costruire messaggi e argomentazioni e discorsi, per *dare significato alle proprie esperienze*» e per essere autonomo.

Nella *Premessa* viene affermata l'esigenza di individuare alcuni punti validi per l'insieme delle persone e di ragionare non tanto in termini di materie/programmi quanto piuttosto in termini di attese da parte della società come degli operatori scolastici. Ribadendo e anzi rafforzando alcune affermazioni del Documento dei Saggi (programmi snelli con un notevole alleggerimento dei contenuti, significativo investimento sulle professionalità dei docenti anche in collaborazione con le Università e i Centri di Ricerca, tecnologie come ambienti di formazione e quindi con una grossa valenza sul piano epistemologico), le osservazioni formulate si propongono come:

- quadro dei saperi che tutti devono padroneggiare alla fine dell'obbligo in modo da essere insieme capaci e flessibili (capacità di adattarsi, arricchirsi ...),
- *quadro entro il quale vanno individuati gli standard formativi disciplinari* («definizione di standard per le verifiche di qualità»),
- *stimolo alla elaborazione culturale e didattica.*

Nella seconda parte, intitolata *I contenuti irrinunciabili*, si afferma che la scuola ha il compito di *costruire le condizioni affinché avvenga l'apprendimento*, rapportandosi alla tradizione storica, ma soprattutto alla concreta realtà del mondo contemporaneo. In particolare vengono considerati terreni prioritari per l'attività didattica:

- l'acquisizione del bisogno-piacere di leggere come fonte di emozioni e come risposta agli interessi,
- la comprensione e la produzione del discorso parlato e scritto, dai testi brevi funzionali espositivi ai testi via via più complessi e argomentativi (padronanza della lingua italiana),
- l'apprendimento di un inglese essenziale finalizzato alla comunicazione interpersonale e ad un miglior inserimento lavorativo,
- l'acquisizione della padronanza dei linguaggi non verbali e delle relazioni che esistono tra essi e i linguaggi della mente, come anche tra i processi cognitivi e quelli emotivi,
- l'attribuzione della *stessa dignità a tutti i saperi*, in quanto prodotti della mente umana, e l'organizzazione dell'insegnamento/apprendimento per temi di impianto multidisciplinare,
- l'utilizzo nelle discipline scientifiche sia del momento della ricerca applicata, attraverso la pratica del laboratorio inteso come luogo fisico e come orizzonte culturale, sia di quello cognitivo-intellettuale, attraverso attività di modellizzazione, di schematizzazione, di formalizzazione, con particolare attenzione alla matematica,
- lo sviluppo di competenze di inquadramento e di ricostruzione dei fatti nel senso più ampio possibile nell'insegnamento/apprendimento della storia anche in riferimento ai paesi extra-europei e con una particolare attenzione alla storia del Novecento e soprattutto degli ultimi 50 anni,
- il potenziamento delle conoscenze e competenze relative alle scienze sociali, magari attraverso l'approfondimento di blocchi tematici significativi,
- l'acquisizione di *strumenti concettuali* adeguati per sviluppare razionalmente i propri punti di vista e per potenziare le *competenze logiche* fin dagli anni conclusivi dell'obbligo,
- la valorizzazione della tradizione classica come parte integrante della identità europea moderna,
- la maggiore presenza dell'educazione alle arti visive e sonore sia in riferimento alla fruizione che alla *produzione* personale,
- il ripensamento critico della tecnica e della tecnologie e della loro valenza non solo operativa ma anche creativa.

Dunque, rispetto il Documento del 1997, sono presenti, oltre l'ovvio sforzo di centraggio sui saperi di base per l'obbligo («quadro dei contenuti essenziali della formazione di base») di cui in premessa, due approfondimenti/arricchimenti rispetto al primo documento:

- la percezione delle dimensioni culturali della *tecnica* necessarie per valorizzare la componente operativa (nuove tecnologie dell'informazione), quando si afferma che «le tecnologie possono essere viste come veicoli. Oppure come ambienti di formazione dell'esperienza e della conoscenza. Nel primo caso il loro apporto alla formazione sarà puramente strumentale: permettono di risparmiare tempo (e talvolta denaro), ma non incidono sulla qualità culturale dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nel secondo caso il ruolo che svolgeranno tenderà ad essere ben più impegnativo, anche e soprattutto sul piano epistemologico»,
- la ulteriore valorizzazione di tutti i linguaggi non verbali quando si sostiene che «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».

### **3.09. OCSE *Esami delle politiche dell'Istruzione*, Italia, Armando editore, Roma 1998**

In questa interessante analisi dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), prestigiosa istituzione che periodicamente analizza, con la collaborazione di studiosi di fama internazionale, le politiche scolastiche, universitarie e della ricerca, pubblica comparazioni tra i vari sistemi educativi nazionali e studi sulla situazione economica di singoli paesi, vengono individuate concretamente *le abilità, le conoscenze e le competenze di base necessarie per la vita lavorativa* che andrebbero acquisite nel segmento di percorso scolastico comune a tutti (obbligo); esse sono:

- competenze comunicative verbali,
- competenze matematiche,
- competenze informatiche e tecnologiche,
- competenze civiche e sociali,
- competenze multiculturali,
- capacità di analisi,
- capacità di risolvere problemi.

### **3.10. *Conclusioni del Consiglio europeo a Lisbona il 23/24 marzo 2000***

Il lungo documento, articolato in 6 parti, affronta più questioni, ma è divenuto, a ragione, un punto di riferimento di grande importanza soprattutto per le parti mirate alla definizione degli *obiettivi strategici nella società della conoscenza*: il primo, il secondo e soprattutto il terzo paragrafo del primo capitolo, intitolato *Occupazione, riforme economiche e coesione sociale* sono a questo proposito le parti più interessanti.

Nel primo paragrafo, *Un obiettivo strategico per il nuovo decennio*, dopo avere affermato che l'Europa sta attraversando «una svolta epocale» derivata dalla globalizzazione e dalle sfide poste da un'economia basata sulla conoscenza che imprimono «il ritmo rapido e sempre crescente dei mutamenti» e «interessano ogni aspetto della vita delle persone», sostiene la necessità di assumere alcuni obiettivi immediati come «creare le infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e le riforme economiche e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione» per «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo» e per allargare l'inclusione sociale.

Nel secondo paragrafo, *Predisporre il passaggio a un'economia competitiva, dinamica e basata sulla conoscenza*, il documento afferma non solo la grande importanza delle *tecnologie dell'informazione* come base per il lavoro digitale del domani affinché «ogni cittadino possieda competenze necessarie per vivere a lavorare in questa nuova società dell'informazione», ma anche la necessità che sia combattuto l'analfabetismo, che le istituzioni mettano in circolazione il maggior numero possibile di informazioni accessibili a tutti, che siano premiate le imprese innovative.

Il terzo paragrafo, *Modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e costruendo uno stato sociale attivo*, il più importante per le questioni dell'istruzione e della formazione, inizia affermando che «le persone sono la *principale risorsa* dell'Europa e su di esse dovrebbe essere imperniata le politiche dell'Unione», prosegue sostenendo che occorre adeguare i sistemi scolastici «alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione» nelle diverse fasi della vita (giovani, adulti, disoccupati e occupati a rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai continui cambiamenti) e individua, infine, tre questioni principali, sviluppare i centri di apprendimento e qualifiche più adeguate, ma soprattutto promuovere «nuove *competenze di base*» da fornire lungo tutto l'arco della vita così articolate:

- alfabetizzazione nelle tecnologie dell'informazione (diploma europeo con certificazione),
- lingue straniere,

- cultura tecnologica,
- imprenditorialità,
- competenze sociali.

C'è, inoltre, la richiesta di «avviare una riflessione generale sui futuri obiettivi concreti dei sistemi di istruzione» e l'affermazione dell'urgenza di «attribuire una più elevata priorità all'attività di apprendimento *lungo tutto l'arco della vita*» per dare a tutti gli strumenti di base e per evitare il «rischio di un divario sempre più ampio tra coloro che hanno accesso alle nuove conoscenze e quanti ne sono esclusi» (educazione degli adulti).

### **3.11. Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità Europee del 30 Ottobre 2000**

Il lungo documento, composto da un'Introduzione, 4 parti e 2 Allegati, è di *primaria importanza*, sotto molteplici aspetti, per tutto il sistema di istruzione e di formazione.

Nell'*Introduzione*, sulla base delle conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, si afferma che «il buon esito della transizione ad un'economia e una società basate sulla conoscenza deve essere accompagnato da un orientamento verso l'istruzione e la formazione permanente» (*lifelong learning* ovvero lungo l'intero arco della vita) e si individua l'obiettivo del Memorandum: «dare l'avvio ad un dibattito su scala europea su una *strategia globale di attuazione dell'istruzione e della formazione permanente* sia individuale che istituzionale» («ogni attività di apprendimento finalizzata, con carattere di continuità, intesa a migliorare conoscenze, qualifiche e competenze»).

Nella prima parte intitolata *La formazione lungo l'intero arco della vita: è il momento di agire* vengono esplicitati i motivi della necessità di attuare l'istruzione e la formazione permanenti anche in riferimento alla promozione della cittadinanza attiva e dell'occupabilità (acquisire le competenze necessarie per affrontare le sfide del cambiamento, per mantenere la competitività economica, per superare l'esclusione sociale).

Nella seconda parte intitolata *La creazione di un Europa dei cittadini tramite l'istruzione e la formazione permanente* viene presa in considerazione l'ampiezza delle attuali trasformazioni sociali ed economiche che impone un approccio del tutto nuovo.

Vengono approfondite in particolare tre questioni:

- *La società della conoscenza: la sfida del cambiamento*
- *La continuità dell'apprendimento lungo l'intero arco della vita* in cui si distinguono tre aspetti dell'apprendimento per altro tra loro *complementari*:
  - *apprendimento formale* che si svolge negli istituti di istruzione e formazione,
  - *apprendimento non formale* che si svolge sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile,
  - *apprendimento informale* che si svolge nella vita quotidiana, non è necessariamente intenzionale e quindi può non essere riconosciuto,
- *Un'azione comune per fare della formazione continua una realtà.*

Nella terza parte intitolata *Adozione di misure nel campo della formazione permanente* sono elencati *6 messaggi chiave*, con i relativi *obiettivi*, che possono essere di supporto al dibattito e aiutare a chiarire i campi di azione prioritaria; essi sono:

#### *1 Nuove competenze di base per tutti*

«Garantire un accesso universale e permanente all'istruzione e alla formazione per consentire l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società della conoscenza».

#### *2 Maggiori investimenti nelle risorse umane*

«Assicurare una crescita visibile dell'investimento nelle risorse umane per rendere prioritaria la più importante risorsa dell'Europa, la sua gente».

#### *3 Innovazione nelle tecniche d'insegnamento e di apprendimento*

«Sviluppare contesti e metodi efficaci d'insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta di istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti».

#### *4 Valutazione dei risultati dell'apprendimento*

«Migliorare considerevolmente il modo in cui sono valutati e giudicati la partecipazione e i risultati delle azioni di formazione, in particolare nel quadro dell'apprendimento non formale e informale».

#### *5 Ripensare l'orientamento*

«Garantire a tutti un facile accesso alle informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita».

#### 6 *L'apprendimento sempre più vicino casa*

«Offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC».

Due messaggi in particolare.

Le *competenze di base* «di cui ciascuno deve disporre come minimo per partecipare attivamente alla vita professionale, familiare o collettiva, a tutti i livelli, da quello locale a quello europeo», e quindi indispensabili sia per la «cittadinanza attiva» sia per l'«occupabilità», non sono un elenco di discipline, ma definiscono «*ampi ambiti di conoscenza e competenza, interdisciplinari*» rispetto le quali «il contenuto e la funzione delle competenze generali, professionali e sociali, si possono definire sempre più *complementari*»; non si discostano sostanzialmente da quanto definito a Lisbona e sono definite come «competenze indispensabili alla partecipazione attiva nella società e nell'economia della conoscenza», nel mercato del lavoro e nel regime democratico, da acquisire nel percorso scolastico e su cui poi fare manutenzione per tutta la vita:

- leggere e scrivere (ricezione e produzione della comunicazione verbale),
- conoscenze matematiche,
- alfabetizzazione digitale nelle tecnologie dell'informazione,
- cultura tecnologica,
- conoscere le lingue straniere,
- competenze relative allo spirito d'impresa come «la capacità di migliorare la sua prestazione sul piano professionale» e «la capacità di diversificare le attività di una società»,
- competenze sociali come «la fiducia in se stessi, l'autodeterminazione e la capacità di assumere dei rischi»,
- competenze generali come imparare ad imparare, sapersi adattare al cambiamento, sapere gestire i grandi flussi di informazione.

L'*orientamento* va adeguato alle necessità reali di chi oggi può avere bisogno, in diversi momenti della vita e talora in modo del tutto imprevedibile, di informazioni e di consigli «per valutare le diverse alternative e adottare una decisione ... sulla strada da prendere» dal momento che «*il cambiamento diventa parte integrante della pianificazione e dell'attuazione permanente di un progetto di vita*». L'orientamento deve, quindi, diventare un «servizio accessibile a tutti in permanenza, *senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale e personale*», e rivolgersi ad un pubblico nuovo. Inoltre.

«Il compito dell'orientatore consiste ... nell'*accompagnare le persone in questo viaggio individuale attraverso la vita*, motivandole, fornendo loro informazioni pertinenti e facilitandone le scelte. Questo compito implica un *approccio più attivo* che consiste nel cercare volontariamente un contatto con la persona, invece di aspettare che sia lei a chiedere consiglio e nel seguirne personalmente i progressi realizzati. Esso implica, inoltre, azioni per prevenire l'abbandono scolastico e perseguire il rientro di chi lo ha vissuto».

I servizi di orientamento, in prospettiva, debbono essere, così, in grado di soddisfare bisogni e utenze assai *diversificati* ed essere localmente accessibili e *integrati in rete* con altri servizi alla persona presenti sul territorio.

L'ultima parte intitolata *Mobilizzazione delle risorse a favore dell'istruzione e della formazione permanente* mostra come azioni realizzate a livello europeo possono implementare le diverse azioni degli stati membri.

Nell'Allegato I ci sono *Esempi di buone prassi nel campo dell'istruzione e della formazione permanente*

Nell'Allegato II è riportato un *Quadro per la determinazione di indicatori e parametri di comparazione in materia di formazione permanente*.

### **3.12. Relazione del Consiglio (Istruzione) per il Consiglio dell'Unione Europea a Stoccolma sugli Obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione il 14 febbraio 2001**

Traduzione operativa (e contenimento) di quanto delineato a Lisbona, il Documento individua sia gli *obiettivi generali* affidati all'istruzione e alla formazione (sviluppo dell'individuo,

della società, dell'economia) sia alcuni *obiettivi prioritari* comuni per affrontare le *sfide* poste dai veloci mutamenti e dal fatto che economia e società sono sempre più basate sull'informazione e la conoscenza. I mutamenti, infatti, nell'ambito della vita lavorativa, nella società, nella demografia (migrazione e allargamento imminente ad altri paesi) come anche l'esigenza di pari opportunità e di inclusione sociale richiedono contemporaneamente *nuove competenze e apprendimento lungo tutto l'arco della vita* per «fornire alle persone informazioni e orientamenti professionali nonché istruzione e formazione continua nel corso di una vita più lunga e attiva» e per «servire una popolazione più eterogenea e multilinguistica».

*Gli obiettivi individuati per i prossimi 10 anni sono in sintesi:*

1. *migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione*

- migliorare l'istruzione e la formazione degli insegnanti e dei formatori,
- sviluppare le *capacità per la società della conoscenza*:  
incrementare l'alfabetizzazione,  
garantire a tutti un livello operativo di alfabetizzazione,  
aggiornare la definizione delle competenze di base,  
mantenere la capacità di apprendimento,
- garantire a tutti l'accesso alle *nuove tecnologie informatiche della comunicazione*:  
attrezzare le scuole e i centri di insegnamento,  
coinvolgere gli insegnanti e i formatori,  
utilizzare reti e risorse,
- incentivare le candidature a livello di studi scientifici e tecnici,
- sfruttare al meglio le risorse:  
migliorare i sistemi di garanzia della qualità,  
garantire un uso efficace delle risorse,

2. *facilitare l'accesso a tutti i sistemi di istruzione e formazione*

- realizzare un ambiente di apprendimento aperto: «orientamento e consulenza devono diventare più rapidamente disponibili e si devono utilizzare maggiormente metodi alternativi per personalizzare i percorsi di apprendimento. Vanno concepiti *sistemi flessibili di orientamento e informazione*, da adattare alle esigenze locali in una prospettiva di apprendimento lungo tutto l'arco della vita»; «questo richiede che si vada verso una cultura di *responsabilità condivise*, di impegno delle parti sociali, di compartecipazione tra pubblico e privato e di accordi di cofinanziamento per partecipare all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita»,
- rendere l'apprendimento più attraente,
- sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale,

3. *aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione*

- rafforzare i collegamenti tra vita lavorativa e ricerca e società in generale,
- sviluppare lo *spirito di impresa*,
- migliorare l'apprendimento delle *lingue straniere*,
- aumentare la mobilità e gli scambi,
- rafforzare la cooperazione a livello europeo.

«È necessario che i sistemi d'istruzione e di formazione possano essere adattati e sviluppati in modo da fornire le capacità e le competenze *di cui tutti hanno bisogno nella società della conoscenza*, rendere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita attraente e valido, *raggiungere tutti coloro che fanno parte della società*, anche se si considerano lontani dall'istruzione e dalla formazione, utilizzando sistemi per svilupparne le competenze e sfruttarle in modo ottimale».

«Se la società della conoscenza deve diventare realtà, tutti gli attori del processo d'istruzione e di formazione devono essere *pronti ad imparare* e *l'apprendimento reciproco fra Stati membri*, implicito nel <metodo aperto di coordinamento>, costituisce un sistema per *migliorare* la qualità del servizio offerto ai cittadini».

### **3.13. Rapporto nazionale sul processo di consultazione relativo al Memorandum su istruzione e formazione permanente (Italia) del novembre 2001**

Il Documento, lungo e interessante perché frutto di un dibattito allargato tra gli addetti ai lavori, è composto da 6 parti.

Le prime due comprendono la *Descrizione del processo di consultazione e Considerazioni generali sul Memorandum*.

La larga consultazione ha consentito di accumulare larghi apprezzamenti per gli stimoli alla riflessione indotti e di *condividere alcuni intenti* come la centralità degli investimenti sulle risorse umane, la costruzione di un sistema a rete che colleghi gli apprendimenti formali non formali e informali, l'aumento degli investimenti nella formazione da parte delle imprese, la ricerca di una sinergia tra i sistemi formativi attraverso la «progettazione di percorsi integrati personalizzati e flessibili», il rafforzamento del «dialogo tra mondo della scuola dell'extra scuola e del lavoro, rendendo effettiva una continuità tra i diversi contesti di apprendimento del nostro paese, sviluppando una cultura dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita». Sono anche presenti alcune *osservazioni critiche*, tra le quali la constatazione che «sul team della valutazione dei risultati della formazione si tende a sottolineare gli aspetti legati al prodotto (i diplomi, gli attestati, le qualifiche) e non al processo formativo».

La parte più corposa del rapporto sono *I contributi sui sei messaggi chiave*.

Le osservazioni più interessanti contenute nei cinque punti che riguardano le *competenze di base e l'apprendimento* possono essere così sintetizzate:

- viene avvertita l'esigenza di riportare nell'ambito dell'istruzione anche l'acquisizione delle *conoscenze minime* (culturali, linguistiche, giuridiche, economiche, matematiche e di lingua straniera) propedeutiche per l'accesso non solo alle competenze legate alle nuove tecnologie informatiche e della comunicazione di base (TIC), ma anche a quelle tecnico-professionalizzanti più specificatamente connesse al mondo del lavoro,
- viene sottolineata l'opportunità, basata sulla convinzione che la formazione non sia solo uno strumento per l'inserimento professionale ma anche una occasione equilibratrice della vita di un soggetto sul piano familiare e sociale, di realizzare *piani formativi di tipo individualizzato* per rispondere ai reali bisogni del singolo soggetto,
- viene auspicata una radicale revisione dei curricula rivolti agli adulti, dando ad essi carattere di essenzialità e di progressività «attraverso l'individuazione degli elementi essenziali, dei *nuclei costitutivi delle discipline* su cui poi innestare ulteriori sviluppi e approfondimenti che garantiscano un patrimonio di conoscenze/competenze consolidate e stabili nel tempo» (imparare ad imparare),
- viene chiarito che, per garantire effettivamente il diritto di ogni persona ad acquisire le competenze di base, sono indispensabili alcuni prerequisiti come «la *libertà dal bisogno*, la possibilità di accesso ad Internet universale e gratuita, almeno per le fasce più deboli o emarginate della popolazione, la creazione di *motivazione* per queste ultime fasce, tali da incoraggiare all'apprendimento delle abilità richieste per l'accesso»,
- viene auspicato «il riconoscimento di quella autonomia didattica, organizzativa e finanziaria che potrebbe consentire credibilità e visibilità» ai Centri Territoriali Permanenti con la loro trasformazione in *Centri autonomi* deputati all'educazione permanente e capillarmente presenti sul territorio, con la partecipazione di tutti i soggetti pubblici e privati,
- viene affermato che «il diritto alla formazione continua ed al relativo investimento non dovrebbe però ricadere sulla sola responsabilità individuale o sull'etica dei datori di lavoro, ma contemplarsi all'interno di leggi valide per tutti, contrattate tra le parti sociali» e che quindi vanno previsti investimenti pubblici a sostegno dell'educazione permanente adeguati ai bisogni concreti esistenti,
- viene sottolineata la necessità nella formazione continua di «promuovere l'utilizzo delle *nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione* per andare incontro all'esigenza di individualizzazione della formazione, di organizzazione del lavoro, di disponibilità di spazio nell'impresa e di flessibilità», incrementando la FAD, preparando apposite figure di appoggio (tutor) e trasformando il ruolo dei formatori (mediatori e consulenti).

Le osservazioni più interessanti a proposito del quinto messaggio che riguarda l'*orientamento* sono quelle che ribadiscono che deve ormai essere inteso come una «misura di accompagnamento per tutto l'arco della vita di un individuo, non soltanto per le fasce deboli» e che è «*connaturato all'essenza stessa dell'atto formativo*, identificandosi con la nascita e lo sviluppo dell'identità personale e del senso di sé». Una risposta in questo senso può venire dall'integrazione tra i sistemi di istruzione e formazione e i centri per l'impiego che possono insieme mettere a disposizione «in modo permanente un servizio accessibile a tutti a livello locale in funzione dei loro bisogni», soprattutto se verranno dotati di «risorse umane

specialistiche per un'efficace attività di accoglienza e di conseguente orientamento» e in grado di dare fiducia e rassicurare.

Le ultime due parti riguardano *Aspetti importanti, non trattati dal Memorandum, da inserire nel piano d'azione sull'istruzione e la formazione permanente e Sviluppo di una strategia in materia di istruzione e formazione.*

Vengono messi in luce alcuni aspetti non contenuti nel Memorandum, ma ritenuti fondamentali per la definizione delle strategie ottimali sull'educazione permanente; tra queste sono di particolare interesse l'attenzione proposta anche per le *competenze tecniche* e professionali e per le *competenze sociali*, la sottolineatura della necessità di realismo e di concretezza nella individuazione delle risorse finanziarie realmente necessarie, la consapevolezza della necessità di «incentivare la *motivazione* e la *responsabilizzazione* degli stessi soggetti beneficiari nella partecipazione ad attività di istruzione e formazione».

Nell'ultimo paragrafo, oltre ad un dettagliata e interessante analisi di tutte le principali innovazioni legislative adottate in Italia a partire dal 1993 e soprattutto dal 1996 e in qualche modo collegate con l'educazione permanente, ci sono alcune osservazioni di grande rilievo legate entrambe al tema dell'integrazione:

- *integrazione tra formazione iniziale e formazione permanente* per fare in modo che «quest'ultima non sia volta soltanto al recupero, ma ad un miglioramento continuo delle conoscenze e competenze individuali, professionali e sociali, a qualsiasi livello d'istruzione»,
- *integrazione tra tutti i soggetti istituzionali* per la realizzazione dei percorsi e soprattutto potenziamento della rete delle strutture per l'*orientamento* presenti sul territorio,
- *integrazione tra individui, collettività e contesto economico*, tenuto conto anche del ruolo che il mondo del lavoro sta acquisendo quale «centrale educativa, punto di riferimento per l'apprendimento non formale e informale».

### **3.14. Competenze chiave. Un concetto in divenire nell'istruzione obbligatoria (Key Competencies. A developing concept in general compulsory education) di Eurydice del 2002 (09)**

L'indagine ha esaminato i *curricoli dell'istruzione obbligatoria* dei 15 Paesi UE e ha rilevato che, 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 pur oscillando tra una attenzione prioritaria all'occupabilità oppure alla cittadinanza oppure in equilibrio tra le due, essi *convergono* sulle seguenti competenze:

- *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 mondi diversi, 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 insieme di 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, 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/chave o le dettagliano (10).

### 3.15. *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società (Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society)* dell'OCSE - Rapporto finale della Ricerca DESECO del 2003 (11)

Già nel documento strategico del 2002 si affermava che la *competenza* è «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'era, anche, 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.

Rimanevano (e rimangono in parte) ancora aperte alcune questioni sulle quali il dibattito prosegue: la dimensione operativa, la trasferibilità in altro contesto, la dimensione strategica gestita consapevolmente dal soggetto, il controllo, la parziale certificabilità.

Nel *Rapporto finale* della Ricerca DESECO del 2003 la *competenza* viene 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 a 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 quest'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, servendosi 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 (12).

### **3.16. Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo del 10 novembre 2005 (13).**

Nella *Relazione* di accompagnamento al punto 1 si ricorda che, come ha messo in evidenza il Consiglio di Lisbona (2000), nella società della globalizzazione e delle conoscenze è necessario che *tutti* possiedano alcune *conoscenze e competenze di base* indispensabili (competenze in tecnologia dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali oltre, ovviamente, la capacità di leggere, scrivere, far di conto) che *vanno integrate nei curricula* e aggiornate lungo tutto l'arco della vita.

Viene anche precisato che «nel presente documento per *competenza* si intende una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione particolare (nell'Allegato si dice «appropriate al contesto»). Le *competenze chiave* sono quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione»; esse «comprendono le competenze di base ma hanno una dimensione più ampia».

Si parla, inoltre, dello «sviluppo di *competenze trasversali* nell'ambito dell'istruzione dell'obbligo» e di «*competenze trasferibili*», ma si aggiunge che «ciò richiede approcci diversi nell'organizzazione dell'apprendimento nonché nuove competenze da parte degli insegnanti».

Al punto 2 si afferma che «la presente proposta sosterrà lo sviluppo delle strategie degli Stati membri in materia di apprendimento permanente e dei loro sistemi di istruzione e formazione» e al punto 3 che «essa sollecita gli Stati membri ad assicurare l'acquisizione di competenze chiave da parte di tutti entro la fine dell'istruzione e formazione iniziale».

Nella *Raccomandazione* si sollecitano di nuovo esplicitamente gli Stati membri ad «assicurare che l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa» ... utilizzando come punto di riferimento il Documento.

L'*Allegato* descrive le 8 competenze chiave, dando per ciascuna, oltre la *definizione* qui di seguito riportata, anche un elenco dettagliato e corposo di *conoscenze*, di *abilità*, di *attitudini essenziali* ad essa legate:

#### 1. *Comunicazione nella madrelingua* (14)

«la capacità di esprimere e interpretare pensieri, sentimenti e fatti in forma sia orale che scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente sul piano linguistico nell'intera gamma di contesti culturali e sociali (istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero)».

#### 2. *Comunicazione nelle lingue straniere*

«la capacità di comprendere, esprimere e interpretare i pensieri, i sentimenti e i fatti in forma sia orale che scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali (lavoro, casa, tempo libero, istruzione e formazione) a seconda dei desideri o bisogni individuali. La comunicazione nelle

lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni, le diverse lingue e a seconda del suo background, del suo ambiente e dei suoi bisogni/interessi».

### 3. *Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia*

A. «La competenza *matematica* è l'abilità di far uso di addizione, sottrazione, moltiplicazione, divisione e percentuali in forma mentale e scritta per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. L'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici/carte)»;

B. «La competenza *scientifica* riguarda la capacità e la disponibilità a usare il corpus di conoscenze e di metodologie utilizzato per spiegare il mondo naturale al fine di identificare le problematiche e di trarre conclusioni basate su fatti comprovati. La competenza *in campo tecnologico* è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. Entrambi gli ambiti di questa competenza comportano la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino».

### 4. *Competenza digitale*

la capacità di «utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet».

### 5. *Imparare a imparare*

«l'abilità di perseverare nell'apprendimento. Le persone dovrebbero essere in grado di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la *consapevolezza* del proprio processo apprenditivo e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli in modo da apprendere in modo efficace. Ciò comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso di strumenti orientativi. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti (a casa, sul lavoro, in situazione di istruzione e formazione). La *motivazione* e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza».

### 6. *Competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica*

«riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica»; esse concernono sia il *benessere personale e sociale* e i codici di comportamento sia le *dimensioni dei diritti, della storia, della geografia e dei movimenti* e sono, quindi, articolate in un punto A e in un punto B.

### 7. *Imprenditorialità*

«la capacità di una persona di *tradurre le idee in azione*. In ciò rientra la *creatività*, l'innovazione e l'assunzione di rischi come anche la capacità di *pianificare* e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza utile a tutti nella vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, serve ai lavoratori per aver consapevolezza del contesto in cui operano e per poter *cogliere le opportunità* che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno gli imprenditori che avviano un'attività sociale o commerciale».

### 8. *Espressione culturale*

«consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di media, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive».

## 4. Un tentativo di sintesi

Nella società contemporanea caratterizzata dalla dimensione globale/mondiale, dai cambiamenti incredibilmente veloci, dall'enorme sviluppo tecnologico, dall'ampliamento della produzione e della comunicazione di informazioni, il prerequisito per vivere, per lavorare, per affrontare il molto, il nuovo, il complesso, l'imprevisto, l'incerto e per evitare il rischio dell'esclusione, è, dunque, come tutti i documenti insistentemente suggeriscono, il *potenziamento delle risorse personali*: abilità/competenze di base e abilità/competenze essenziali o chiave, ma anche «saperi», formali non formali informali, *per tutti*. Occorre, però, individuare come la scuola, che è l'istituzione preposta all'apprendimento attraverso le discipline formali, possa attrezzarsi per dare una *formazione di questo tipo* e svolgere un ruolo specifico rispetto tutte le altre agenzie di formazione e la loro potente concorrenza.

Può essere interessante, così, dopo l'analisi della dinamica delle linee di tendenza che emergono dai documenti internazionali, provare a portare a sintesi nella statica alcuni elementi che ricorrono costantemente e appaiono, quindi, il risultato di un largo e ormai consolidato consenso, limitandosi in questa sede ad elencare, entro uno *schema interpretativo* dedotto dalla letteratura degli ultimi decenni in tema di apprendimento e quindi noto, le abilità/competenze e i saperi enunciati ma non classificati nei documenti. Questa operazione è indispensabile non solo per individuare le *esperienze di apprendimento* necessarie per la costruzione di tali abilità/competenze, ma anche per valutare *quali risorse sono messe a disposizione dalle discipline* e dai saperi esperti e quali sono, invece, le *nuove risorse* di cui la scuola ha bisogno di avvalersi per dare riposte significative ai *bisogni cognitivi ed emotivi emergenti nella società della conoscenza e della globalizzazione*.

### 4.1. Saperi minimi per tutti (discipline)

Relativamente pochi i documenti e le ricerche che sono riferiti in tutto o almeno in parte ai saperi formali (le due ricerche ISFOL del 1993 e del 1998, i due documenti dei Saggi del 1997 e 1998, la proposta OCSE del 1998, il Memorandum del 2000 e l'ultimo documento della UE del 2005, oltre agli accordi sugli standard nell'educazione degli adulti e nei trienni integrati dell'istruzione superiore). In questi documenti vengono individuati i *saperi di base, minimi per tutti*, trasferibili e utilizzabili in diversi contesti, i saperi da usare come occasione per costruire abilità/competenze e da trasformare quindi in capacità di azione, per conoscere il *mondo circostante* da più prospettive e per *sapersi muovere* in esso, con una particolare attenzione al Novecento: esso, infatti «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».

I saperi considerati indispensabili sono:

- lingue come comprensione e produzione del discorso parlato e scritto in italiano, in inglese essenziale e poi in altre lingue comunitarie, con attenzione all'interazione fra i linguaggi della mente e i linguaggi del corpo (componenti percettivo-motoria, logico-razionale e affettiva).
- matematica come veicolo di idee e tecniche fondamentali nella soluzione di problemi diversi,
- discipline fisico-naturali (scienze naturali, fisica, chimica, biologia etc...),
- informatica, tecnica e tecnologia nella loro valenza non solo operativa, ma anche creativa,
- geografia (territori, risorse, popolazioni, culture del mondo),
- elementi fondamentali della tradizione e della cultura classica,
- storia delle grandi trasformazioni del passato del mondo in ambito sia europeo che extraeuropeo,
- scienze sociali: economia (concetti fondamentali dell'economia, rapporti economici, percorsi formativi, mercato del lavoro), diritto (diritto del lavoro, diritti sindacali, diritti e doveri civici, funzionamento delle istituzioni), nuovo modello di educazione civica (meccanismi di fondo dell'agire individuale e collettivo),
- storia delle idee (dalla filosofia per temi e con i testi),

- arti sonore (musica) e visive (arti visive), compreso teatro e cinema (fruizione e produzione).  
Negli accordi sugli standard sono, inoltre, individuate 4 aree di saperi:
- area dei linguaggi,
- area scientifico/matematica,
- area tecnologica,
- area storico-socio-economica.

## **4.2. Abilità/competenze essenziali/chiave/trasversali non collegate ad una specifica disciplina**

Molto più ricco il repertorio che riguarda le abilità/competenze (intese come capacità/risorsa della persona), anche se non sempre il linguaggio utilizzato è univoco. In questo tentativo di sintesi, tenuto conto che le ricerche sono ancora in corso, si è preferito limitarsi a primi elenchi provvisori, riconducendo le diverse proposte alla terminologia più familiare in ambiente scolastico e come primo passo per orientarsi. Con un'avvertenza: trattandosi in tutti i casi di *procedure*, è fondamentale (affinché siano insegnabili e quindi apprendibili) non solo delineare un *percorso verticale e graduale* negli anni di scuola obbligatoria, ma anche individuare per ciascun insieme le *tipologie di esperienze* di apprendimento più idonee.

### **4.2.1. Abilità comunicative**

- saper recepire e decodificare le informazioni verbali e non verbali e il loro significato esplicito e implicito,
- saper esprimere in piccolo gruppo e in pubblico idee, informazioni, dati, opinioni (descrizioni, narrazioni, argomentazioni) verbalmente (in madre lingua, ma anche inglese e in altre lingue comunitarie) e non verbalmente, in modo efficace e appropriato alla situazione e all'interlocutore,
- saper leggere schemi costruiti con linguaggi logici e iconografici,
- saper produrre schemi usando i linguaggi logici e iconografici,
- saper utilizzare le informazioni in maniera interattiva per comprendere il mondo e interagire efficacemente con il proprio ambiente,
- saper usare gli strumenti materiali (es. i computer) e le nuove tecnologie in maniera interattiva.

#### **4.2.2.1. Abilità cognitive di tipo logico**

- saper reperire, raccogliere, analizzare, organizzare informazioni,
- saper fare operazioni cognitive corrette (ragionare),
- saper conoscere/imparare,
- saper fare una continua manutenzione dei saperi.

#### **4.2.2.2. Abilità cognitive metodologiche**

- saper usare il metodo di lavoro intellettuale (disciplinare),
- saper costruire/implementare un metodo personale di studio,
- saper apprendere con modalità diverse.

#### **4.2.3.1. Abilità metaemozionali personali**

- *autoconsapevolezza*: saper riconoscere sul nascere e monitorare le proprie emozioni, saper essere consapevoli di sé (caratteristiche, punti forti e punti deboli, aspirazioni, inclinazioni etc...),
- verbalizzazione: saper esprimere verbalmente le proprie emozioni e i propri sentimenti,
- *autocontrollo*: saper controllare le proprie dinamiche emozionali e i propri impulsi ad agire in modo immediato, saper resistere agli impulsi e dominare emozioni e pensieri per renderli adeguati alla situazione, saper riconoscere e controllare le tensioni, saper prevenire e gestire lo stress, l'angoscia, la collera e l'aggressività,
- *motivazione*: saper sostenere un impegno e sapersi concentrare su un obiettivo, rimandando tutto il resto (volontà),
- saper essere protagonisti della propria vita,

- efficacia personale: convincimento di essere in grado di fare e di realizzare obiettivi, efficacemente e con risultati buoni/accettabili.

#### 4.2.3.2. Abilità metaemozionali sociali/relazionali

- saper essere assertivi e prosociali,
- *empatia*: saper capire comprendere, dimostrandolo, le emozioni e i sentimenti degli altri,
- sapere avviare, costruire e tenere in vita (ma eventualmente anche interrompere) relazioni sociali e interpersonali positive e costruttive e saper coesistere con altre persone, anche se non parlano necessariamente la stessa lingua (letteralmente o metaforicamente) né appartengono alla stessa storia (capacità sociali e multiculturali),
- *saper cooperare*, collaborare e/o lavorare in gruppo e saper tendere a un fine comune,
- *saper gestire il conflitto*, assumendolo come aspetto intrinseco alle relazioni umane, e saperlo risolvere con la negoziazione e adottando un modo costruttivo,
- efficacia collettiva: convincimento di essere in grado come gruppo di fare e di realizzare obiettivi efficacemente e con risultati buoni/accettabili,
- saper competere con una o più persone secondo le regole del contesto/ambiente,
- saper applicare diritti e doveri collettivamente/socialmente/istituzionalmente riconosciuti (capacità civiche e educazione alla cittadinanza).

#### 4.2.4. Abilità metacognitive

- saper essere riflessivi e non impulsivi,
- *autoconsapevolezza*: saper riconoscere e monitorare le proprie operazioni mentali e i propri processi mentali,
- saper capire i pensieri degli altri e saper riconoscere le operazioni mentali degli altri,
- verbalizzazione: saper esprimere verbalmente le operazioni cognitive proprie e degli altri,
- autoregolazione: saper controllare le proprie operazioni mentali e saper scegliere quelle più adatte alla situazione,
- saper riconoscere i propri bisogni e desideri, i punti deboli e i punti forti,
- saper riconoscere e utilizzare le proprie risorse personali,
- saper apprendere per potenziare/implementare le proprie risorse e saperne fare una continua manutenzione,
- saper difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni, nel rispetto di quelli degli altri,
- saper utilizzare le conoscenze e informazioni accumulate nella memoria in modo strategico, interattivo e funzionale al raggiungimento di obiettivi, come base per compiere le proprie scelte, per prendere decisioni, per agire e per interagire,
- saper essere creativi, flessibili, critici per trovare soluzioni e realizzare azioni originali,
- *predizione*: saper anticipare mentalmente le conseguenze di una situazione per poter evitare quelle potenzialmente negative,
- saper scegliere e saper prendere decisioni in modo autonomo, consapevole e costruttivo in un contesto dato,
- saper definire degli obiettivi e dei traguardi realisticamente praticabili,
- *progettazione*: saper pianificare e progettare qualcosa, organizzando le risorse necessarie,
- saper agire in un contesto dato,
- saper realizzare qualcosa in situazione,
- saper chiedere aiuto, qualora necessario, a chi è effettivamente in grado di offrirlo,
- *monitoraggio*: saper analizzare e tenere sotto controllo le esperienze in corso e/o quelle passate, individuando i lati positivi e quelli negativi,
- *autovalutazione*: saper modificare il proprio percorso, qualora con il monitoraggio siano stati individuati punti critici,
- saper capire l'ambiente/contexto/situazione (cosa comprende, come funziona, qual è la propria collocazione, la posta in gioco e le possibili conseguenze delle proprie azioni) per tenerlo sotto controllo, per agire in un quadro d'insieme e per intervenire, eventualmente, per modificarlo,
- fronteggiamento: saper analizzare i compiti e i problemi, individuare le modalità possibili per eseguirli e/o risolverli positivamente, assumere decisioni funzionali al raggiungimento di obiettivi, saper pianificare le azioni da compiere,

- senso della temporalità: saper andare con il pensiero, oltre che al presente, al passato e soprattutto al futuro e saper mettere in relazione le tre dimensioni,
- saper riconoscere e differenziare le diverse strategie mentali usate e saper scegliere quella più idonea, o perché migliore o perché più praticabile, alla situazione e/o al contesto,
- saper gestire positivamente le situazioni di transizione e di evoluzione della propria storia,
- saper definire e realizzare progetti personali e programmi di vita,
- saper sentirsi capaci di affrontare i casi della vita, quelli previsti e quelli non previsti,
- saper riconoscere tutte le opportunità a disposizione e saperne cercare altre,
- saper resistere agli urti (sconfitte, scacchi, perdite, lutti etc...) e volgere la propria vita in positivo.

## NOTE:

(01) Lucio Guasti, *Le competenze di base degli adulti*, I e II volume (competenze, standard, esempi), Le Monnier, Firenze 2002 (1)

(02) L'elenco delle skill e la traduzione sono tratti dalla Relazione tenuta da Alessandra Cenerini al Seminario di Fano dell'ADI nel 2004 e intitolata *Curricoli: le tendenze internazionali*

(03) UNESCO, *Conferenza mondiale dell'educazione*, 1990

(04) Silvana Marchioro (a cura di), *Gli standard nell'educazione degli adulti della regione Emilia Romagna*, IRRE ER e MIUR, Bologna 2003

(05) OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità; World Health Organization, *Life skills education in schools*, Geneva 1993; 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

(6) Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventesimo secolo, Armando editore, Roma 1997

(07) 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.

(08) L'OCSE, nata originariamente per la distribuzione programmata delle risorse del Piano Marshall ai paesi europei, è stata riconvertita/istituita, con lo scopo di promuovere politiche di espansione economica e occupazionale, in una Convenzione del 1960; conta oggi l'adesione di 29 paesi (allora 27), 22 europei e 7 extra-europei: Australia, Austria, Belgio, Canada, Corea, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Grecia, Irlanda, Islanda, Italia, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Spagna, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Ungheria.

(09) 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.

(10) Alessandra Cenerini, op.cit.

(11) 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.

(12) Alessandra Cenerini, op.cit.

(13) *Allegato alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente*

(14) Si riporta la nota al testo: «Si dà atto che la madre lingua potrebbe non essere sempre una lingua ufficiale dello Stato membro e che la capacità di comunicare in una lingua ufficiale è condizione essenziale per assicurare la piena partecipazione degli individui nella società. Provvedimenti per affrontare simili casi rientrano nella responsabilità dei singoli Stati membri conformemente ai loro bisogni e alle loro circostanze specifici».

(15) Commissione dei Saggi, *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni* (13 maggio 1997).