

SIPED

**IL SAPERE DELLA COMPETENZA.
Indagine sulla pertinenza scolastica
di una categoria didattica emergente**

*di
Elio Damiano*

Monte Sant'Angelo: 4 giugno 2008

In prima approssimazione, <*saperi*> e <*competenze*> sono concetti appartenenti allo stesso ambito, quello della conoscenza, che si distinguono perché il primo è più esteso, mentre l'altro ne rappresenta la specificazione che copre quel tipo particolare di saperi designati come 'procedurali' (*know-how*, sapere-come), rispetto all'altro tipo, dei saperi 'dichiarativi' (*know-what*, sapere che). Tuttavia, quando, come in questo caso, si formulano in coppia –saperi 'e' competenze- il primo termine sta ad indicare, più restrittivamente, soltanto i saperi dichiarativi, in modo da venire a creare una sorta di classificazione tra conoscenze 'teoriche' e conoscenze 'pratiche' (che si possono manifestare anche 'praticamente').

Ma le coppie, come si sa, non sempre sono simmetriche: e pertanto la loro associazione potrebbe significare (a) l'intento di segnalare che le competenze non debbano esaurirsi nel 'fare', ma sono tenute a considerarsi comunque un'espressione del 'sapere'; (b) all'opposto, la preoccupazione che il sapere debba essere finalizzato a valere 'praticamente', senza limitarsi ad una conoscenza astratta, dalla vita e dal lavoro (un limite regolarmente paventato per l'educazione che si compie a scuola). Emerge così, intorno all'abbinamento tra saperi e competenze, una tensione fra questi due lemmi del discorso pedagogico, che può cercare una risposta in (c): la soluzione va trovata nel 'giusto' equilibrio fra le due polarità, riconosciute entrambe nella loro reciproca complementarità. Un equilibrio difficile, perché di volta in volta va modulato a seconda dei gradi –il fare della scuola dell'infanzia ha ben altra pregnanza generale rispetto a quello della secondaria- e degli indirizzi scolastici, p.e. tra licei ed istituti tecnici; ma anche, e non poco, a seconda delle discipline d'insegnamento –secondo la tradizione culturale: umanistiche, scientifiche e tecniche- e della loro collocazione nella struttura gerarchica del curriculum scolastico, tra fondamentali, opzionali e facoltative. Infine, e proprio a questo riguardo –intendo il valore assegnato alla pratica- sappiamo bene quanto peso esercitino le concezioni dell'insegnamento, in base alle epistemologie di riferimento, dal comportamentismo (anche nelle sue edizioni cognitiviste), al gestaltismo, all'*information-processing* fino al costruttivismo.

Di qui il taglio che ho inteso dare al mio intervento: assumere 'saperi' e 'competenze' come categorie che si prestano, come poche altre, per eseguire una ricognizione intorno alle questioni che si pongono oggi all'atto di ripensare la scuola all'epoca del mercato globale dell'educazione, tra comparazioni internazionali del rendimento scolastico e politiche educative *knowledge based* che ci piacerebbe fossero ispirate dalla ricerca pedagogica. E tenuto conto che si tratta di un'*entrée* relativamente recente nel lessico scolastico, l'attenzione principale sarà riservata alle <competenze> (d'ora in avanti = C).

L'indagine sarà condotta lungo quattro tracciati concentrici, distinti e collegati fra di loro. Il primo, ovviamente, sarà quello della ricerca di una definizione: per quanto 'intrigante' (cfr LE BOTERF, 1990), siamo dinanzi ad una categoria oltremodo vaga se non equivoca o addirittura opaca. Proveremo, senza scoraggiarci, a cercare –più che un denominatore comune- le tensioni interne tra le diverse proposte in circolazione. Una volta così delineata la problematicità semantica del concetto di C, seguirò due altre piste d'analisi: una in riferimento ai modelli didattici "Process-Product", per individuare quale sia il posto occupato dalle C nell'evoluzione in corso della ricerca in proposito, in particolare rispetto alla "Pedagogia per Obiettivi" dalla quale trae le origini. Dopo di che proporrò una lettura curricolare in senso stretto, mostrando le ricadute delle C sui saperi scolastici, con le preferenze che ne discendono in fatto di discipline e argomenti di studio. Il quarto e ultimo tracciato seguirà il processo della "didattizzazione", mirando a mostrare come la scolarizzazione di un sapere –nella fattispecie un sapere pratico- agisca alla maniera di un dispositivo di trasformazione ("*trasposizione*", nel linguaggio di DEVELAY, 1995), che non è –come vedremo- irrilevante, per l'integrità stessa della categoria in esame, anzi rischia di alienarne le proprietà più innovative, quelle che toccano le ragioni stesse per le quali viene proposta ed alimenta significative attese. Concluderò, infine, con un paio di considerazioni: (a) sui 'modi' della didattica, quando si dedica a tipi di saperi diversi –come quelli 'teorici' rispetto a quelli 'pratici'- con un corollario sulla professionalizzazione iniziale degli insegnanti; (b) sui rapporti tra pedagogisti e amministrazione scolastica, a proposito di 'categorie scientifiche' e 'parole d'ordine'.

Per una definizione

Cercare di spiegare che cosa significa sembra l'esercizio preferito di quanti si occupano di C, che dedicano regolarmente a questo scopo la prima parte del loro lavoro (e se è un'opera in volume, anche più di un capitolo). Perché la definizione di C è già un problema, dal momento che sono varie decine le proposte in campo; e per quanto le convergenze non mancano di emergere, tuttavia non sono pochi gli aspetti che restano indeterminati quando si tratta di tracciare i confini a fronte di termini contigui, quali '*capacità*', '*abilità*', '*mansioni*', '*conoscenze*', '*comportamenti*' e, nonostante Chomsky, addirittura rispetto a '*performance*'. E' evidente che si tratta di un concetto ancora in costruzione o, meglio, tuttora in via di trasferimento dagli ambienti dai quali proviene, che sono perlomeno due: quello socio-economico, ovvero delle professioni e della formazione professionale, dal quale intende conservare dichiaratamente la filiazione, l'altro –quello della valutazione- con appartenenze strette ai modelli *Process-Product*, dai quali, invece (v. la <*Pedagogia per Obiettivi*>), mira (di solito) a prendere le distanze.

Se l'impegno di trovare una definizione sta diventando una sorta di sfida, non dipende semplicemente dal fatto che la nozione di C – alla stregua di Proteo- sfugge alla presa. Piuttosto, l'attrattiva si giustifica perché il termine veicola attese ricorrenti nella storia dell'educazione: quelle che s'aspettano di superare la separatezza della scuola dal mondo della vita, colmando il fossato che fin dall'inizio era stato scavato. E così l'esercizio della definizione – di tutte le valenze implicite della C, a partire dall'etimologia- può affascinare come l'esplorazione che promette, finalmente, di recuperare la ferita originaria e riconciliare quello che da sempre era uno e congiunto. Fino allo sfinimento, se è vero che uno dei più affermati studiosi – Bernard Rey, il pedagogista che alla C ha dedicato almeno gli ultimi quindici anni- è pervenuto ad un certo punto a candidare –per venirne a capo- un concetto sostitutivo (quello husserliano di <intenzione>: cfr REY, 2003).

Si aggiunga una ulteriore aggravante. La C è anche una parola 'normativa', nel senso che è entrata in dispositivi di legge emanati in non pochi Paesi, compreso il nostro, sia per quanto concerne le direttive sul lavoro che quelle riguardanti l'amministrazione della scuola, anche di scuola di base e di orientamento generale (per una rassegna puntuale di queste fonti, v. CHESI, 2002 e MACCARIO, 2006). Non solo, ma è anche entrata come categoria-chiave nelle valutazioni internazionali sul rendimento scolastico, attraverso le quali –come si sa- i politici cercano di porre rimedio alla loro impotenza nel governo dei sistemi scolastici (per l'inchiesta PISA, condotta dall'OCDE nel 2000, v. la coordinatrice italiana, NARDI, 2001). Ne consegue pertanto la necessità di fissarne un uso formalizzato come univoco, che possa valere come riferimento stabile e sicuro rispetto all'interpretazione ed alle prassi di tutti i numerosi soggetti interessati, a cominciare dagli insegnanti (e dai loro formatori e dirigenti, convocati a rendere un servizio capillare di uniformazione e applicazione). Per questioni di posizione, mentre il centro determina e omologa, la periferia –nel lavoro di traduzione concreta- subisce la tentazione di adattare la categoria alla particolarità delle situazioni, introducendo delle varianti ad ogni piè sospinto. Si viene così ad instaurare un circuito di chiarimenti, adattamenti e reinterpretazioni che rischiano di mantenere il termine sulla corda di una dialettica aperta e senza fine (cfr REY, 2003). Ma il timore, per una parola d'ordine, è anche quello della banalizzazione, che può fare della C un termine di moda, come segnala PERRENOUD, 2003, un altro pedagogista che ha investito molto della sua ricerca nella attuazione di una '*Pedagogia per Competenze*'.

Un'area semantica così connotata, fra derivazioni esterne ed istanze interne, sconsiglia di procedere classicamente ad una definizione sia per genere prossimo e differenze specifiche, sia per tratti definienti. Piuttosto, sembra preferibile individuare una serie di polarità, intorno alle quali esplicitare le tensioni fra esigenze divergenti che non risultano ancora del tutto composte. Ricorrerò pertanto al formato degli 'assi semantici' (senza necessariamente appellarmi a Greimas ed allo strutturalismo) per segnalare, insieme, i punti critici dove si concentrano i tentativi, pur in conflitto tra loro, di uscire dalla vaghezza e, insieme, risolvere i problemi formativi che l'uso del termine promette ('miticamente') e/o non consente (del tutto) di risolvere. (Avvertenza: poiché la letteratura al riguardo non solo è considerevole, ma attraversa tutti o quasi gli 'assi' proposti per l'analisi, per evitare noiose ripetizioni, mi limiterò a citare solo le fonti che esprimono punti di vista estremi, rinviando per tutte le altre alle note bibliografiche.)

Asse semantico I: *specializzazione vs integralità*. Siamo al tema del tipo di sapere che alimenta la C. Da un lato si pone chi non ha dubbi che si tratti di una conoscenza 'pratica' ovvero di tipo *procedurale*. Secondo un'altra variante, al 'sapere-come' si deve aggiungere la conoscenza *condizionale*, che viene ad esplicitare come la C implichi anche sapere quando e dove, con pertinenza, esercitarla. Altri richiamano come la C, proprio in quanto sapere procedurale e condizionale, non possa non comprendere anche la conoscenza dei ruoli sociali che la sua attivazione comporta, ovvero a chi tocchi metterla in opera e rispetto a quali altri attori, nel quadro di un gruppo e/o di una organizzazione più o meno complessa, della sua cultura e dei valori di riferimento condivisi. Né, sempre in questa prospettiva, possono essere trascurate le componenti affettive ed emotive che l'azione competente è tenuta a controllare e ad orientare produttivamente. Fino a questo punto, si tratta comunque di una linea che porta all'evidenza quel che possiamo considerare la pregnanza interna della C, in tutte le sue dimensioni, comunque intesa quale conoscenza 'pratica'.

Per altro verso, invece, la letteratura in materia registra una tendenza a superare i limiti di queste specificazioni perché teme il riduzionismo di una C limitata alla sola 'razionalità tecnica', e sollecita a recuperare quelle conoscenze di base, a carattere generale, che offrono garanzie di fondamento e di consapevolezza ad un fare che rischia di esprimersi in forme meramente esecutive. Siamo, in tutta evidenza, dinanzi a preoccupazioni d'ordine formativo, che procedono anche oltre, e propongono la C come 'sapere integrato', teorico-pratico, con articolazioni interne, sì, ma senza residui. In questa medesima ottica di reintegrazione, si attesta anche la posizione estrema di quanti richiedono che la C attinga anche il piano del '*saper essere*': per una formazione a tutto tondo, identificata senza residui col soggetto che la esprime.

Asse semantico II: *disciplinarietà vs interdisciplinarietà*. Qui siamo al cosiddetto 'dominio', ovvero al problema della frammentazione e dell'articolazione dei saperi che viene posto all'attività formativa perché venga opportunamente, se non risolto, perlomeno controllato e contenuto. Su questo fronte la C viene raccomandata come la chiave di volta

della ricomposizione della diaspora disciplinare. Non mancano interpreti che manifestano attese più dinamiche –la *circumdisciplinarietà*– riconoscendo alla C la disposizione a far convergere, di volta in volta e su misura, le disciplinarietà necessarie, comunque sempre varie e multiple. Altri si spingono ben oltre, e vagheggiano uno status ben diverso, alternativo alla disciplinazione, e affermano la C come una forma di superamento della condizione contingente in termini di *transdisciplinarietà* e, finanche, di *a-disciplinarietà*.

E tuttavia, vanno registrati, anche perché sono numerosi, in alcuni casi anche epistemologicamente agguerriti (cfr HEINTZ, ORIGGI and SPERBER, 2004-05), quanti sostengono le attese effimere del superamento delle frontiere disciplinari, che mantengono, nonostante tutto, non solo una loro impermeabilità, ma anche una fondata legittimità. E trattenendoci nei limiti dei discorsi pedagogico-didattici, sono frequenti i casi in cui si afferma la consistenza scolastica e formativa di C a portata semplicemente *disciplinare* e addirittura *intra-disciplinare* (se non altro, a ragione del fatto che gli insegnanti dispongono, e rispondono, di conoscenze di dominio).

Asse semantico III: *contestualità vs trasferibilità*. E' un ambito tematico contiguo al precedente, ma che se ne distingue perché si colloca all'interno del discorso sulla *valutazione* e tocca l'esercizio pratico delle professionalità, quindi non necessariamente a carattere 'disciplinare'. Inoltre consiste in una serie molto ampia di ricerche finalizzate al controllo sul terreno della fattibilità di C 'trasferibili'. Difatti, una delle attese focali che investono la C è la sua portata: (a) siccome non è possibile formare a tutte le C acquisibili, è importante che queste siano *feconde*, nel senso che possano essere estese anche ad altre che non è possibile inserire nei curricula scolastici; (b) la scuola, sia di tipo generale che ad orientamento professionalizzante, viene 'prima' ed è pertanto tenuta a preparare l'esercizio susseguente delle C sul *campo del lavoro e della vita*; (c) infine, ma basilamente, la C si definisce, appunto, in riferimento alla *numerosità* e *imprevedibilità* delle situazioni alle quali ci si dovrà confrontare. Ne discende che, al momento di accertarne l'avvenuta acquisizione, a conclusione dei cicli scolastici, si punti a predisporre situazioni di valutazione costituite da *challenge processes*: tali da sfidare il candidato a dimostrare, in situazione simulata –ma realistica– la sua capacità di andare oltre le situazioni già esperite durante la formazione. Ed è a questo proposito che le attese si scontrano con gravi difficoltà, prima ancora che presso il soggetto in prova, con la possibilità di mettere a punto situazioni-problema '*analoghe*' –ovvero omologhe sul piano strutturale e significativamente diverse quanto a situazioni e contenuti– rispetto a quelle già note e collaudate nelle esercitazioni scolastiche. I risultati di queste verifiche sono immancabilmente negativi e inducono a ritenere che le C realizzabili a scuola siano tutt'altro che trasferibili. La C sembra stabilmente ancorata al contesto in cui è stata insegnata ed appresa.

E tuttavia, ciò non toglie che l'aspettativa resti ancorata alla speranza che –prima o poi– si riesca a determinare la decontestualizzazione delle C apprese. Oltremodo interessanti sono le considerazioni svolte a più riprese, sul tema, dal già citato REY. Soprattutto quando arriva in qualche modo a concludere che l'analogia –da parte del soggetto in formazione, all'atto dell'*assessment*– viene scoperta '*dopo*' –e non prima– che la prova venga superata. Si tratta di un motivo che dovremo riprendere, per comprendere meglio questo paradosso e tirarne le conseguenze.

Asse semantico IV: *valutabilità vs non-valutabilità*. Anche qui, come nel precedente, siamo nel campo della valutazione: soltanto che qui l'interesse si volge, dalla 'estensione' della C, verso la sua '*profondità*'. Se prima si trattava di accertare se e fino a che punto la C funzionasse trasferendosi da un contesto all'altro, qui l'attenzione viene portata sulla 'visibilità': quando cerco di verificare se la C è stata acquisita, devo fare in modo di poterla 'oggettivare' in una prestazione, ovvero in una azione capace di trasformare la situazione nella direzione voluta. Ma questa azione, constatata come efficace e risolutiva, 'dimostra' davvero il possesso di una C, intesa come disposizione duratura, costitutiva, inerente al soggetto? Una matrice di un repertorio potenzialmente generativo di innumerevoli –per quanto a limitato raggio di variabilità– prestazioni conformi fra loro? Ma una rondine può non fare primavera... Detta in termini chomskiani: *una <performance> quanto può essere rivelativa di una <competence>?* A quali prestazioni corrisponde una C? Quanto la prestazione può essere predittiva di una C? In definitiva: è possibile valutare una C attraverso una prestazione, per quanto 'di qualità'?

La questione posta non è solo una curiosità da ricercatori, in concorrenza fra loro o impegnati ad accertare se quella di Chomsky sull'innatismo della C linguistica sia solo una tesi 'per esclusione', in polemica con il comportamentismo. In gioco è ben altro, se badiamo alla libera circolazione dei professionisti nel mercato globalizzato del lavoro e, quindi, alla necessità di standardizzare la certificazione delle C. E pertanto non basta, come concludono SPENCER & SPENCER (1993), che la C si possa riconoscere, perché il vero ostacolo è che non si può valutare. Così non manca chi (RAVEN, STEPHENSON, 2001) tenta una tassonomia secondo il criterio della biografia professionale, individuando questi livelli:

- <Novizio>, comportamento basato sul ruolo, strettamente delimitato e non –flessibile
- <Principiante d'esperienza>, circoscritto a situazioni specifiche
- <Pratico>, interventi consapevoli in ordine ad obiettivi e piani a lungo termine
- <Pratico consolidato>, approccio globale alla situazione sulla base di convinzioni personalizzate
- <Esperto>, comprensione intuitiva della situazione e capacità di focalizzazione sugli aspetti critici
- <Virtuoso>, grado elevato di competenza, superiore agli standards, stile semplice, elegante e creativo

- <Maestro>, segna la storia, inventa soluzioni e introduce innovazioni rivoluzionarie nella professione. Ma si tratta di tentativi che, nello sforzo di produrre definizioni a carattere qualitativo, mettono ben in chiaro la contraddizione interna tra istanze di oggettivazione – richieste dalle certificazioni internazionali- e costitutiva soggettività della C, che tende a ad affermarsi ‘ereticamente’, rompendo gli schemi e trascendendo le pratiche ortodosse.

Asse semantico V: insegnabilità vs non-insegnabilità. Si può insegnare la C, oppure si può solo apprendere? Anche qui siamo dinanzi ad un dilemma che consegue dalla visione –oggettiva o soggettiva- della C. La via oggettiva si manifesta mediante un approccio analitico, che consiste nell’identificare le diverse sub-competenze che si compongono per sommatoria in vista della C terminale, articolata in ordine di complessità –nel trittico di *conoscenze-capacità-atteggiamenti*- oppure, secondo criteri di progressione curricolare –tra competenze di base, specifiche e trasversali (alla maniera, da noi, dell’ISFOL). Superfluo richiamare il vizio congenito di ogni approccio analitico, condannato a redigere elenchi, insieme, minuziosi ed indefiniti. Al quale si cerca di porre rimedio, costruendo un catalogo di C in funzione dell’uso (senza peraltro grossi miglioramenti, se è vero che anche il computo delle funzioni non dispone di un valido criterio di esaustività).

Nella via soggettiva, invece, si procede in modo olistico, considerando la C come una relazione fra conoscenze/capacità da un lato e situazioni/ruoli dall’altro, in una trama di quadri di riferimento, copioni e strategie di interpretazioni e azioni, dove si intrecciano esperienze precedenti e acquisizioni nuove, che vengono strutturate e finalizzate in direzione del problema da affrontare (cfr MEGHNAGI, 1992). In questa prospettiva, la C emerge come un processo che viene allo scoperto nel *matching* tra soggetto e contesto. Riaprendo in questo modo la questione spinosa della sua decontestualizzazione e trasferibilità (e, ancora più lungi, l’orizzonte della generalizzazione).

Nell’uno e nell’altro caso, quale che sia la visione della C, bisogna segnalare la rarità di studi che indicano come insegnarla. Per quanto concerne la situazione italiana, all’inizio la ‘didattica delle competenze’ è stata di fatto assimilata all’insegnamento ‘per moduli’ (cfr DOMENICI, 2001; CHESI et Alii, 2002). Recentemente, la MACCARIO ha avuto il merito di fare il punto sulla problematica dell’insegnamento delle competenze, coordinando una rassegna sistematica (per la scuola primaria) che rimanda al repertorio attivistico, di ieri e di sempre -<Didattica per Progetti>, <Didattica per Problemi>- ed al costruttivismo di oggi - <Apprendistato Cognitivo>, <Comp.A.S. >- in una comprensiva “Didattica per la Mobilitazione” (2006, capp. 4 e 5).

E tuttavia, la questione si pone anche a riguardo di queste proposte che ritengono di poter ottenere come risultato le C: chi assicura che il risultato sia tale? Solo il fatto che l’insegnamento sia condotto in modo attivo e/o in chiave costruttivista? Ma l’insegnamento è predittivo dell’apprendimento? Sono proprio i modelli di stampo attivistico e costruttivistico che mettono in guardia rispetto a tali aspettative, affermando –correttamente- che l’insegnamento non è certamente la causa dell’apprendimento. E riaffermando il ruolo del soggetto –attivo e autopoietico- vanno a congiungersi con la folta schiera di quanti affermano che la C –se intesa in senso integrale ed essenzialista: cfr assi semantici I e IV- è tutt’altro che insegnabile perché è da considerare, invece, azione ‘positiva’ del soggetto in apprendimento. D’altra parte, i sostenitori della insegnabilità vanno individuati tra coloro che della C enfatizzano le caratteristiche di oggettività e standardizzabilità: ma sulla base di un approccio scopertamente ‘causalista’, né attivo e ancor meno costruttivista, ed in linea con i modelli Processo-Prodotto.

In definitiva: se la C è intesa come un costrutto soggettivo, non può essere l’esito ‘certo’ di una didattica aperta; se invece la C fosse intesa come risultato predefinito, non può che essere il terminale di una didattica direttiva e deterministica.

Ovviamente, non possiamo accontentarci di cogliere una contraddizione tra teorie dell’apprendimento e modelli di insegnamento. Quello che occorre, piuttosto, è cercare di capire in che senso la C rappresenti un punto critico per la ricerca didattica. Quel che ci accingiamo a fare nei prossimi paragrafi.

Tra contaminazioni e persistenze

Il dibattito messo in scena nel paragrafo precedente ha mostrato in piena evidenza la fluidità di una categoria che mantiene un notevole grado di ambiguità; ma soprattutto ha mostrato due vettori che si contendono la definizione di C. All’origine dei quali non è difficile riconoscere all’opera due paradigmi in conflitto, anzi, per la precisione, i segni premonitori dell’avvento di un paradigma alternativo –potremmo identificarlo come <Costruzionismo>- rispetto a quello corrente –ad orientamento oggettivista e di matrice cartesiana- dominante fino al secolo scorso e da tempo variamente rimaneggiato. Ma come sappiamo, perlomeno presso le scienze umane, i paradigmi possono essere superati, ma non vengono sostituiti. Piuttosto si contaminano variamente, confermando tuttavia i loro orientamenti di fondo. Ho già esaminato, in altra sede (DAMIANO, 2004) come la nozione di C rechi tracce inconfondibili dei suoi

referenti originari, pur introducendo alcune varianti che tengono evidentemente conto del dibattito in corso con il paradigma antagonista che segna il 'ritorno del soggetto' in epistemologia (cfr BOCCHI e CERUTI, 1992).

Si spiega così che la C sia scopertamente centrata sul soggetto: perché al soggetto inerisce, come una qualità che lo denota non-superficialmente; perché non tollera (in alcune delle sue versioni più recenti) una composizione analitica di abilità elementari 'discrete' -cioè che si possano distinguere ed enumerare- ma si presenta come una unità 'molare', denotata da globalità ed apertura. Soprattutto perché, a differenza dell'obiettivo, la C inerisce al soggetto con una intimità che fa del 'saper-fare' una espressione manifesta del 'saper-essere'. Piuttosto che 'avere' una C, competenti si 'è'. Si badi, inoltre, nel quadro della Pedagogia delle Competenze, il ricorso al *portfolio* (cfr COMOGLIO, 2003; BLUM, ARTER, 1996), ovvero ad un dispositivo di autovalutazione, a carattere storico-biografico, in cui il soggetto interessato articola opportunamente la documentazione sulla base della quale provare e pubblicizzare le competenze di cui dispone. Il ricorso alle C come punto focale di condensazione del curriculum punta a superare il riduzionismo precedente in strutture a corpo più ampio e comprensivo; soprattutto capaci di integrare antiche fratture della formazione, come quelle fra pratica e teoria, in cui l'accento -si badi bene- non cade solo sulla immediatezza dell'utilizzo delle conoscenze, ma anche sul potenziale di generalizzazione della teoria. E quindi più profonde e personalizzate. Non è difficile leggere queste ristrutturazioni in termini di opportunità e convenienze economiche, ma anche in chiave di arricchimento del lavoro e di rivalutazione delle risorse umane, alla luce dei valori di libertà, espressione e creatività individuali e di riscatto socio-culturale e democratico della condizione operaia e impiegatizia. Per esplicitare fino in fondo il senso dell'innovazione concettuale, si può in qualche modo parlare di un 'neo-umanesimo' del lavoro (cfr AA.VV., 2000; DEPOVER et NOEL, 1999; MINER, F., PARLIER, M., DE WITTE, S., 1994; WITORSKI, 1997).

Nel saggio del 2004 argomentavo che la matrice di un'epistemologia dell'oggetto erano comunque ben visibili: (a) nella disposizione terminale delle C, con funzione di traguardo atteso e di organizzatore anticipato della molteplicità delle attività didattiche- e (b) nella loro portata sommativa, accreditata dal rigore della valutazione oggettiva degli esiti formativi presso l'alunno e della qualità dei servizi educativi forniti dall'insegnante e dall'istituto di formazione. L'una e l'altra proprietà, osservavo, convergono sulla rilevanza del risultato, in diretta dipendenza del controllo delle operazioni, com'è proprio dei modelli Processo-Prodotto, centrati sulla valutazione, secondo una razionalità di tipo social-tecnologico. Non starò a riprendere in dettaglio quell'analisi, anche perché tale appartenenza è confermata da tutta una letteratura, che comprende quanti continuano ad apprezzare i meriti di tali, pur discussi, antecedenti (cfr DOLZ e OLLAGNIER, 2003; BOSMAN, GERARD e ROEGERS, 2000), ma anche chi li attenua nei loro aspetti estremi e chi li denuncia in termini critici anche molto duri (v. ALLAL, 1999; cfr anche REBOUL, 1983).

Rispetto a quegli argomenti, qui aggiungo un'altra chiosa: la internazionalizzazione, che vale come titolo di prova della persistenza dell'epistemologia dell'oggetto. Difatti, la C, prioritariamente e funzionalmente, è unità di capitale formativo certificato, in grado di circolare sul mercato globale della formazione e del lavoro perché standardizzata: garantita all'origine e apprezzata dagli eventuali interessati per il suo valore dichiarato. E' questa validità universale lo scopo stesso che giustifica l'adozione del termine in questione: la certificazione è condizione necessaria della mobilità, formativa e professionale, del soggetto che ne dispone, in assenza della quale non sono possibili né rimodellamenti interni né reti di connessione fra i diversi sistemi. Ma sono proprio la precisione ed il rigore delle procedure che portano alla certificazione -la loro trasparenza e standardizzazione- gli attributi che consentono di attivare lo scambio fra settori diversi e lontani. Soprattutto si devono cogliere le coerenze fra le due dimensioni della C -quella interna, dell'integrazione di conoscenze, esperienze e *savoir faire* a gamma generalistica, quella esterna, del suo riconoscimento a portata universalistica- che si richiamano e giustificano, l'una condizione dell'altra.

Le C sono imposte dall'evoluzione delle tecnologie e dei principi di gestione: la flessibilità e la mobilità, intra-aziendale, inter-aziendale e intersistemica travalicano i confini nazionali, dispositivi necessari in un contesto di cambiamenti di scala della produzione, non solo in congiunture negative, ma in quanto condizione di normale imprevedibilità del mercato. Su uno sfondo ad alto grado di variabilità, il lavoro viene angustiato dal localismo e nazionalismo dei contesti operativi e formativi. Siamo ancora lontani dall'omologazione totale, ma i lavori di certificazione sono in corso, e l'area della standardizzazione tende ad estendersi a macchia d'olio, unificando settori d'attività una volta ben lontani fra loro, tutte le volte che è possibile scoprire o costruire omologie formali e complementarità strutturali.

Ma più che i risultati, ancora in fieri, conta la 'fiducia' di riuscire a realizzare un sistema così imponente di razionalizzazione (cfr GUAZZI, 2003, 2000; VAN DER VLIET, 2002). Le C, quando prendono il formato degli standards, legittimano il loro valore prescrittivo attraverso la loro internazionalizzazione, passando trasversalmente lungo tutte (o quasi) le diverse culture formative. Si viene così a rovesciare lo schema dell'attribuzione: mentre all'origine è la standardizzazione che ottiene la internazionalizzazione, una volta acquisita tale proprietà cross-culturale, è la internazionalizzazione il valore che funge da parametro. E' questa che giustifica la validità delle C, la loro qualità e la loro credibilità. Così la parola d'ordine è <internazionalizzare> (ne sappiamo qualcosa anche noi, in fatto di parametri di ricerca...).

Orbene, mettiamo da parte i sospetti più o meno fondati e percepiti –‘le paure e le speranze’- sul senso profondo della globalizzazione. Non entriamo nel merito della effettiva praticabilità dell'internazionalizzazione a proposito dei contesti formativi; né andiamo a vedere come la certificazione internazionale degli istituti scolastici serva da volano a mettere in concorrenza le scuole e a differenziare i pubblici scolastici; né ci impegniamo a prendere le distanze critiche dai diffusi miti dell'educazione permanente, che dovrebbero riconoscere, prima che il radioso avvenire della società dell'educazione continua, la realtà di sistemi scolastici che non riescono a garantire la scolarizzazione adeguata della popolazione e quindi –ovvero l'impotenza dei governi- tentano un ricorrente *rattrappement*, se non addirittura provano ad affidarsi al libero mercato della formazione aziendale e peri-aziendale. A ciascuno di questi temi non mancano di corrispondere numerose e disincantate ricerche in campo sociologico e pedagogico: DELAMOTTE, 2004; DEMAILLY, L., 2006; DEMEUSE, BAYE, STRAETEN, NICAISE, MATOULE, 2005 ; DEROUET, 1992; 2000 a; 2000 b; 2003; 2003 ; MEYER, RAMIREZ, 2000; NORMAND, 2006; 2004; SCHRIEWER, 1993; SCHRIEWER, HEINZE, 1999; TIANA, 2001). Anche se siamo in sede di convegno SIPED, limitiamoci solo a citare la questione dell'impianto disciplinare (non-pedagogico) delle istituzioni educative a livello internazionale (v. DAMIANO, 2005).

Quello che ci preme, qui, in ottemperanza al tema, è il riferimento epistemologico che ispira la fiducia nella convinzione per la quale, a ragione la latitudine del mondo globalizzato, la standardizzazione delle C e la loro internazionalizzazione non solo sono necessarie, ma anche 'possibili', effettivamente, per raggiungere una comprensione esaustiva comune –intersoggettiva e convenzionale- dei parametri di riferimento. L'attesa di questa impostazione è scopertamente quella della razionalità social-tecnologica, di un soggetto 'esterno', di matrice comtiana, capace di scoprire le leggi della realtà e di governare prometeicamente il mondo. Se le contaminazioni sono palesi, resiste la matrice oggettivista. Ed è questa condizione di persistenza e ibridazione che spiega le tensioni individuate all'interno delle opposte definizioni della categoria in esame.

La C come principio curricolare

Analogamente all'Obiettivo nei modelli Processo-Prodotto, la C viene fatta valere come criterio ordinatore delle pratiche di programmazione e conduzione del lavoro didattico. Lo consentono la sua disposizione terminale –la C, come l'Obiettivo, è il risultato atteso- e la sua portata sommativa –ancora come il suo precursore, la C vincola alla coerenza gli elementi costitutivi del curricolo (canonicamente, attività-contenuti-metodi). In questo modo essa acquisisce una funzione prescrittiva, nel senso che legittima opzioni e decisioni degli operatori rispetto alle attese di chi, come i ricercatori, produce conoscenze (almeno dal primo Bruner in qua), delle élites dirigenti e del pubblico in generale. Ma anche nel significato, in ultima istanza quello determinante, di valutazione e certificazione (a portata internazionale, sia scolastica –si pensi alle comparazioni internazionali, ormai mediatizzate- sia professionali). E pertanto, come per l'Obiettivo e, per le sue proprietà, ancora più ampiamente, è il caso di porsi l'interrogativo: quali sono le conoscenze che le C –ovvero un curricolo ordinato dalle C- tendono a promuovere? Quali, invece a rendere periferiche, se non ad escludere?

Le risposte non sono difficili, quando non ovvie. La preferenza viene accordata a tipi di conoscenze:

- (a) efficaci, ovvero capaci di abilitare il soggetto a trasformare la realtà secondo criteri di incisività e utilità, con un bilancio accettabile tra risorse impiegate, carico di lavoro e risultati acclarati;
- (b) procedurali, ovvero adatte "per" leggere la situazione, far convergere le nozioni pertinenti ed eseguire interventi mirati, in sintesi il repertorio del *know-how* disponibile, collaudato ed aggiornato in materia;
- (c) metacognitive, ovvero in grado di prendere coscienza del proprio pensiero, di dirlo riflessivamente e di governarlo opportunamente in ordine alle circostanze e ad agli scopi che via via ci si prefigge.

Siamo di fronte, evidentemente, a un orientamento curricolare che privilegia una formazione a carattere 'operativo', per la quale la capacità di agire strategicamente diventa la misura pedagogica da adottare per l'insegnamento e l'apprendimento. Come è facile immaginare, vengono selezionate e promosse non solo le discipline eminentemente procedurali –tipo la matematica, la lingua, le scienze e la tecnologia- ma in particolare – all'interno di queste- le branche più squisitamente orientate operativamente, quali –per la matematica- la logica e l'aritmetica; per la lingua: la retorica, la pragmatica e la linguistica; per le scienze: la dimensione laboratoriale e sperimentalista; per la tecnologia: l'ergonomia e l'informatica. E potremmo continuare, con la storiografia (per la storia), la cartografia (in geografia), le competenze veicolari per le lingue straniere e via di seguito.

Sarebbe un 'buon curricolo' per la scuola? La risposta discende dalle propensioni culturali. Lungi da me la condanna delle conoscenze procedurali. Sarebbe sicuramente un curricolo in chiave modernista, più che post-moderna. E sicuramente piacerebbe poco o punto a chi tiene ben presente, e a ragione, discipline e settori disciplinari 'sostanzialisti' che sarebbero emarginati, dalla storia alla letteratura, fino –tra le matematiche- alla geometria. E in genere, quali siano le discipline, le conoscenze dichiarative. Sarà difficile prendere in

considerazione le risposte in base alle quali tali 'saperi di contenuto' avrebbero fatto il loro tempo, avendo almeno per quattro secoli dominato incontrastati la scena scolastica.

E' per questo motivo che non sono pochi quanti s'ingegnano di cercare un recupero dei saperi sui quali incombe la riduzione se non l'omissione, proponendo degli 'et-et', mettendo a rischio di contraddizione –come abbiamo visto- la stessa semantica della C, condannandola perlomeno alla vaghezza. Così abbiamo che –a differenza degli ingenui, ovvero di quanti non si rendono ben conto delle opzioni curriculari che una categoria come la C implica per la scuola- non manca chi si preoccupa di questi 'tagli' e delle loro conseguenze, ed avanza proposte come le seguenti:

- solleva dubbi sull'appropriatezza della C come criterio ordinatore dei curricula della scuola di base, in particolare per la sua matrice economicista ed ideologica, e rinvia a quando la categoria riuscisse a diventare una nozione matura in ordine a questa importante funzione (è il caso, p.e., di HESLON, 2004).
- Anche REBOUL (1983), al quale dobbiamo una lucida messa a punto, difficilmente emulabile, del lessico didattico, quando si concentra sul concetto di C diventa molto cauto e tenta di esorcizzarlo, nel timore di veder affermare, nella scuola, una <pedagogia delle competenze>, tale da mettere a repentaglio la cultura generale. Così, per allontanare il pericolo di una formazione precocemente specializzata, costruisce una classificazione delle C in tre livelli che distinguono quelle <fondamentali> -finalizzate appositamente a vaccinare il soggetto rispetto al rischio di diventare <cieco ingrannaggio della macchina economica> (p. 140)- rispetto a quelle <speciali>, proprie della professionalizzazione (come del tempo libero), per approdare, infine, alla <C a essere>, riservata, però, alla compiutezza dell'uomo adulto, autonomo e responsabile. Ma quest'ultimo grado di C non si insegna, precisa Reboul, perchè viene solo appresa. E per quel che ha affermato, in precedenza, su insegnamento ed apprendimento, è una differenza da non sottovalutare.
- Più decisamente, c'è chi esclude le C dai curricula delle scuole di formazione generale, per collocarle specificamente ed esclusivamente nella formazione a carattere professionalizzante. Non ha dubbi al proposito uno dei maggiori studiosi del problema come LE BOTERF (2000), che segnala lucidamente la priorità –in ambito scolastico- da assegnare alla letteratura, la filosofia, le scienze umane, l'interculturalità (per le lingue). Tutte 'risorse', dice Le Boterf, che saranno la fonte generale di cui, domani, sapranno alimentarsi proprio le C.

Come si vede, non siamo molto lontani dalle tesi di Rousseau, anche in questo il nostro *maitre-à-penser*, e più in generale –a partire dal Ginevrino- ad uno dei punti topici della pedagogia europea moderna, a proposito del quale non si può non richiamare, oltre che Pestalozzi, soprattutto l'antirussiano (per questo problema) Kerschensteiner. Al quale non mancano certamente seguaci, più o meno consapevoli, fra i sostenitori delle C fin dalla prima scolarizzazione.

Fra questi si possono rintracciare quanti, consapevoli delle critiche rivolte loro da chi teme i rischi di una professionalizzazione anticipata, si preoccupano di svolgere, per lo più in chiave cognitivista, i processi implicati dalla <pedagogia delle competenze>. Fra questi possono essere citati:

^ FABRE (2004), che riprende ampiamente la definizione di C del Reboul e la sviluppa come processo di "problematizzazione" che corrisponde alla capacità di rendere ragione della procedura adottata, dal riconoscimento della situazione come 'problema', individuando i dati e le condizioni rispetto a regole e principi, fino ad offrire soluzioni corrispondenti e ragionate. Ed è proprio questa attitudine discorsiva –esibita a giustificazione della soluzione prescelta- che fa tale la C e la sua potenziale applicabilità non solo ad un caso particolare, ma alla 'famiglia' di situazioni in cui si colloca per omologia strutturale.

^ PERRENOUD (1999, 2000, 2003), sicuramente uno dei sostenitori più convinti delle C come ordinatore curricolare, il quale invece svolge in termini di didattica scolastica la definizione di Le Boterf, intendendola come processo di <mobilitazione>. La C si riconosce dal fatto che riesce a dinamizzare le risorse personali del soggetto, anteriori ed attuali, nelle loro molteplici dimensioni cognitive, sociali, emotive, interne all'individuo, ma anche esterne, come strumenti e materiali, e pure simboli, come norme e valori, a fronte di situazioni selezionate, offerte come stimoli capaci di richiamare, più che il lavoro, la realtà della vita. Anche in questo caso la mira è rivolta non a situazioni singole, bensì al più ampio ventaglio di domini con analogie strutturali, che fanno della C una categoria diversa, più estesa e complessa, rispetto a quella di *transfer*, perché non si tratta semplicemente di spostare ed applicare, bensì di rielaborarle creativamente e di orchestrarle.

Come si può vedere, l'impianto è scopertamente attivista, e soprattutto Perrenoud non manca di dichiarare i suoi riferimenti al movimento delle 'scuole nuove'. In questa prospettiva, la scuola agisce e fa agire i processi corrispondenti alle C, si fa laboratorio di operazioni qualificate e dedicate. E' il caso di chiedersi: si tratta di processi, pregiati, di induzione e preparazione, oppure riescono già a generare delle effettive C? E più in generale, l'attenzione posta ai processi ottiene di coprire l'essenziale della C, ovvero anche la risposta efficace? In altri termini: quanto vale un processo –di 'problematizzazione' o di 'mobilitazione'- in assenza di una visibile e puntuale risoluzione

trasformativa della situazione antecedente? E quanto, invece, sia necessario e sufficiente, per riconoscere una C, in ultima istanza, l'intervento ed il suo effetto? Quanto, di una 'vera' C agita, resta inevitabilmente 'tacito', e quanto vuoto psittacismo ci può essere in una verbalizzazione di procedure che non si sostanzino di soluzioni effettuali e probanti? Quanto, di effettuale e probante, possa esserci nella cornice della scuola, pur anche 'attiva'?

In attesa di riprendere questa problematica nel prossimo paragrafo, il punto è che i processi –di problematizzazione e mobilitazione- sono presupposti –'sottostanti'- una C 'manifesta'. Come lo stesso Perrenoud ammette, è solo 'possibile' che tali processi si compiano ultimativamente come C esplicita, mentre il modo con cui si realizzano resta alquanto 'misterioso'. Vuol dire che potrebbero anche restare sterili, premesse inconcludenti di un approdo soltanto atteso?

Più certo, suggerisce REY (2003), è ricostruire tali processi a posteriori, ovvero quando le C abbiano fatto la loro parusia, mostrandosi in tutta il loro fulgore. Probabilmente, insinua sempre Rey, perché essi sono semplicemente 'supposti', se non addirittura si tratta di processi che l'analista ha bisogno di costruire per rendere conto di un evento –la prestazione efficace- mediante impalcature che non trovano alcun corrispettivo in 'facoltà' presenti nel soggetto. Forse, aggiunge, ci si deve domandare se dei termini come "*analizzare, dedurre, indurre, comparare, identificare, discriminare, formulare un'ipotesi, costruire una sintesi –termini correntemente utilizzati per designare delle competenze trasversali- ricoprono delle operazioni mentali effettive.*" E conclude: "*Trovo vana e vanitosa la pretesa di insegnare agli allievi ad osservare, a comparare, a pensare, a dedurre, ad adottare delle strategie riflessive, ecc. Che essi apprendano piuttosto un po' di matematica, un po' di letteratura, un po' di storia, un po' di biologia, un po' di lingue straniere, ecc.* (p. 30).

Piuttosto deludente, come conclusione, per un ricercatore che ha dedicato la vita alle C, in particolare alla <trasversalità>, ovvero nel loro aspetto più eminente e legittimante. Ma qui non sono in ballo la frustrazione e la resa rispetto alla resistenza degli apprendimenti, che restano ben radicati nei contesti nei quali sono stati costruiti. Al contrario, si tratta della denuncia di un nuovo formalismo in didattica: la pretesa infondata di poter insegnare un sapere procedurale, riducendo la rilevanza dei saperi dichiarativi con i quali sono strettamente interrelati, fin quasi a prescindere. Resuscitando una ben nota disputa plurisecolare –la ricerca della "*methodus*"- ovvero l'illusione che esistesse una sola via, unica ed universale, di fare scienza, applicabile a qualunque oggetto.

Il formalismo ha insidiato regolarmente l'insegnamento e le sue dottrine. Rey lo sa bene e lo spiega come il necessario 'mito fondatore' della didattica: l'attesa per la quale l'apprendimento scolastico, in quanto preparatorio e necessariamente limitato, dovrà servire per la vita, che ha un'estensione ben più ampia e soprattutto diversificata ed imprevedibile. Un'aspettativa che è insieme economica –per la quale l'alunno dovrebbe riuscire a saper fare ben di più di quel che ha imparato fra i banchi- ed etica –perché l'alunno non dovrà solo replicare le conoscenze apprese, ma reinterpretarle ed ampliarle in autonomia. Comunque si tratta di un mito, giustificato dalla posizione introduttiva della scuola, fatto proprio dall'attivismo di ogni epoca, oggi rilanciato attraverso la C (per considerazioni analoghe sulla meta-cognizione, cfr OLSON, ASTINGTON, 1995; NGUYEN-XUAN, 1995; NOTTI, 1994; HOUDE', WINNIKAMMEN, 1992; DEPOVER, NOEL, 1998; HIGELE', 1998; FISCHER, 1998; NOEL, ROMAINVILLE, WOLFS, 1995; LOARER, 1998; GOLDBER, 1996). Speranza indomabile e sfida aperta: che ha il suo nemico naturale nel formalismo.

Fosbury, il salto dorsale e la didattica

Quando il russo Valery Brumel interruppe la sua straordinaria carriera di saltatore in alto per un brutto incidente stradale, che lo costrinse a ritirarsi a soli 23 anni, era il 1965. Negli anni successivi si cercò di trovare il suo successore, in grado di superare l'asticella oltre il suo record di m 2,27, ma senza successo. A quel punto tutti cominciarono a pensare che il suo modello, una variante della tecnica ventrale, aveva raggiunto il limite insuperabile.

Fu in quegli stessi anni, nel 1968, che fa la sua apparizione sulla scena internazionale un tale Dick Fosbury che vinse i *trials* statunitensi e sbaragliò tutti gli avversari conquistando l'oro alle Olimpiadi di Città del Messico con 224 cm. La sua tecnica era fino a quel momento assolutamente impensabile: l'atleta non solo prendeva una rincorsa addirittura curva, ma affrontava l'asticella –assurdo- ruotando il corpo e valicandola ... di spalle! Era la rivoluzione. I tecnici e gli atleti si divisero fra ventralisti e fosburisti. I primi non erano disposti ad abbandonare un gesto complesso, imparato tanto faticosamente. Gli altri adottarono immediatamente la novità, apprezzandone la facilità di esecuzione e la semplicità di allenamento. Col tempo i dorsisti hanno preso il sopravvento, con risultati eccezionali, che hanno portato il record a cm 245 con il cubano Javier Sotomayor.

Non è una digressione sportiva né un amarcord dei magnifici '60. Ormai tutti i saltatori –e le saltatrici- adottano la tecnica <fosbury>, con interpretazioni personali, apportando variazioni sotto l'aspetto dinamico. Non ci sono spiegazioni che fanno dipendere i risultati da particolari situazioni ambientali (come l'altitudine), condizioni socio-economiche o razziali, anche se ci sono ovviamente dei soggetti che manifestano una particolare disposizione per la specialità. La spiegazione risiede nel fatto che la tecnica viene 'insegnata'.

I didatti hanno filmato il salto di Fosbury, l'hanno segmentato nelle sue fasi principali, l'hanno montato alla moviola e l'hanno esaminato in tutti i passaggi: la <rincorsa>, l'<entrata>, lo <stacco>, il <valicamento>. Hanno notato che il fosbury apporta grandi vantaggi di tipo prevalentemente bio-meccanico, rispetto al ventrale che richiedeva maggiore forza esplosiva e la padronanza di movimenti specifici più complessi. Il dorsale risulta più naturale e, se eseguito correttamente, ogni giovane atleta, con discrete capacità elastiche, è in grado di ottenere buone prestazioni. In dettaglio, il principale problema risolto da Fosbury è la velocità della rincorsa: la corsa in curva e la conseguente inclinazione verso l'interno, consente un notevole abbassamento del centro di gravità e insieme una elevata velocità di rincorsa. Inoltre, per una corretta esecuzione dello stacco, è molto importante il penultimo appoggio, con tutta la pianta oppure con anticipo del tallone, che va collocato in avanti rispetto alla proiezione del ginocchio sul terreno. Inoltre, nella fase finale della curva, l'atleta fosburyano compie un'azione di raddizzamento che si compie con lo stacco. L'arto di stacco dev'essere disteso e ben avanti rispetto alla proiezione del centro di gravità sul terreno, in modo da comportarsi come un'asta di salto per la successiva operazione di stacco; e ad una prima fase di ammortizzazione segue una seconda, costituita da una estensione decisa e completa dell'arto di stacco, mentre le braccia possono oscillare in modo alternato o concorde al movimento della gamba libera. Infine, una volta decollato, l'atleta inizia la sua fase di volo, che avviene con tre movimenti di tipo rotatorio: (a) intorno al proprio asse longitudinale; (b) sull'asse di ribaltamento in avanti; (c) sull'asse di ribaltamento laterale per eseguire l'azione di valicamento. Superato con il bacino l'asticella, l'atleta completa il valicamento richiamando gli arti anteriori, per mezzo di una flessione delle cosce sul bacino ed una estensione delle gambe sulle cosce. Per ragione, il capo si flette in avanti, come le braccia che si avvicinano alle gambe (posizione di chiusura). Quindi fine della fase di volo ed inizio della fase di atterraggio con il contatto del dorso e della nuca con i materassini (cfr www.atuttascuola.it, 17.05.08).

A nessuno può venire in mente che Dick Fosbury 'sapesse' tutto questo quando, per primo, eseguiva i suoi salti dorsali dinanzi agli occhi stupefatti di tecnici, saltatori ventrali e spettatori. E per quanto, in qualche modo, pur lo 'sapeva', furono i tecnici ad esaminarlo a fondo, scoprendone le ragioni della sua superiorità e le regole interne che lo rendevano possibile. E fu a seguito di queste indagini che il salto di Dick Fosbury divenne la '*tecnica fosbury*'. E quel che più conta per noi: oggetto di insegnamento, durante il quale ogni singolo passaggio si trasformò in esercizio, singolo tirocinio e duro allenamento; per essere quindi montato in tutti i suoi segmenti e ricomposto nella sua sequenza su una pedana di salto in alto, al coperto e all'aperto, infine nello stadio, in una vera gara, con le emozioni di una seria competizione con avversari in carne e ossa, eliminatorie, coach in attesa, commissari e tifo dagli spalti.

Voglio portare l'attenzione su che cosa comporti -rispetto ad una 'conoscenza pratica' appresa per invenzione ed esperienza- l'azione d'insegnamento, chiamata a scomporre l'esperienza nei suoi elementi costitutivi. Riuscirà mai, l'insegnamento di scuola, a ricomporre l'esperienza? Oppure serve un altro 'modo' dell'insegnamento? La C, della quale oggi l'insegnamento di scuola è chiamato ad occuparsi, è compatibile con la <**didattizzazione**> (brutto neologismo) cui la scuola sottopone -a fini didattici- la 'conoscenza pratica'? Come dire: Dick Fosbury avrebbe mai imparato -frequentando un corso formale di educazione fisica- a saltare ... 'alla fosbury'?

Yves LENOIR e Marie-Hélène BOUILLIER-OUDOT hanno curato, nel 2006, la pubblicazione di un volume che ci offre risposte convincenti a riguardo di questo problema (e di altri), in relazione alla compatibilità della professionalizzazione con i curricula di formazione. Fra i numerosi saggi, ritroviamo uno firmato da Bernard REY, che continua il discorso sulle C e procede oltre le rassegnate conclusioni e le denunce polemiche di qualche anno prima (pp. 83-108). Qui cerca delle spiegazioni, che presento in rapida sintesi, servendomi dell'indice americano per far apprezzare la lucidità dell'argomentazione:

- 0. Si parte dalla constatazione che non sembra mai esserci stato un curriculum di formazione professionale non discusso: dai professionisti, all'atto d'ingresso nel lavoro (<*choc da realtà*>) e lungo l'attività professionale, dai responsabili della gestione di organizzazioni a carattere professionale (dirigenti, direttori del personale etc.). Una sorta di impotenza dei curricula, troppo frequente per essere imputata ad imperfezioni dell'uno o dell'altro. Sembra un dato strutturale.
- 0.1 Si propone di cercarne la spiegazione nell'origine dei curricula.
- 0.2 TESI: è la forma curricolare stessa, in quanto dispositivo di organizzazione di attività di insegnamento/apprendimento, che è in qualche modo inconciliabile con la professionalizzazione. Recentemente si è cercato di superare l'ostacolo adottando il termine <C>, ma a ragione dell'ambiguità di questa categoria e delle relative difficoltà il tentativo non è a tutt'oggi andato in porto.
- 1. Definizione di Curricolo: sequenza organizzata di situazioni destinate a far apprendere, pianificata secondo un certo tipo di progressione e concertata fra attori diversi. In questo senso, il Curricolo tende a prendere la forma d'una scuola (p. 84).
- 1.1 Si cerca di spiegare analiticamente il Curricolo attraverso quello che non è 'curricolare', ovvero l'apprendimento diretto, per esperienza e immersione nella pratica: non è progressivo, ma un adattamento che il soggetto nemmeno percepisce come 'apprendimento' (p.e. parlare, camminare e larga parte degli apprendimenti culturali, in particolare gesti, mimiche espressive, lavarsi, sedersi, mangiare, le 'tecniche del corpo', insomma e quant'altro, e non è poco, s'impara da soli: p. 85).

- 1.2 Questi apprendimenti si servono dell'imitazione, o meglio del '*mimetismo*', ovvero di una identificazione globale e spontanea al modello.
2. L'ordine curricolare –quello ritenuto migliore per insegnare le operazioni di una pratica- si discosta notevolmente all'apprendimento in condizioni naturali.
 - 2.1 L'instaurazione di un curriculum consiste innanzitutto in una separazione fra il tempo dell'apprendimento e quello della pratica effettiva (e di solito anche dei luoghi).
 - 2.2 Tale separazione si accompagna ad una differenza di status dell'apprendista, che comporta la sua deresponsabilizzazione rispetto alla pratica.
 - 2.3 Questa distanza simbolica fra i tempi, i luoghi e lo status comporta delle distorsioni, la più evidente delle quali è l'autonomizzazione dell'apprendimento.
 - 2.3.1 Rispetto alla pratica, per la quale conta l'efficacia globale dell'appreso, si affermano altri criteri di rilevanza, che –invece di valere come criteri intermediari rispetto all'efficacia- diventano fini a se stessi.
 - 2.3.2 Allo scopo di costruire la progressione curricolare, la pratica da apprendere viene decomposta per identificare gli elementi costitutivi e desincretizzarli.
 - 2.3.3 Ciascuno di questi segmenti vengono esaminati, analizzati, esplicitati: in questo modo la pratica non è più agita, bensì viene oggettivata, per essere descritta ed esplorata in tutte le sue componenti.
 - 2.3.3.1 Emerge a questo punto la figura dell'insegnante, come colui che –come l'oggetto di studio, deve mettersi all'esterno rispetto alla medesima pratica.
 - 2.3.3.2 Questa esteriorità investe anche il ruolo dell'alunno il quale –rispetto all'apprendista naturale, tenuto ad introdursi 'nella' pratica- viene a distanziarsi rispetto all'oggetto di studio (completando così il 'triangolo' del campo curricolare).
 - 2.3.3.3 L'oggettivazione della pratica comporta l'affermazione di un nuovo statuto alla parola: questa non è più quella che accompagna il fare insieme, nemmeno quella di una collaborazione finalizzata al risultato: non più 'dentro', bensì 'sopra l'azione'. La messa in curriculum di una pratica equivale alla sua collocazione in un 'discorso'.
 - 2.3.3.3.1 Questa operazione mediata dalla parola è un movimento storico di sdoppiamento del mondo, con il doppio rappresentato dalla scrittura, il calcolo, la misurazione, l'arte di persuadere e così via (v. l'esempio illustre, in epoca moderna, del progetto delle Enciclopedie, in Inghilterra ed in Francia, di mettere per iscritto le arti e i mestieri, coincisa in Europa con il primo sviluppo della scolarizzazione e la sua formalizzazione istituzionale).
 - 2.3.3.4 L'oggettivazione, l'esplicitazione e la messa in discorso corrispondono ad una de-personalizzazione della pratica: la messa in parola rende la pratica un fatto pubblico, non più frutto d'un saper-fare indicibile o d'un carisma; non si gioca più nel rapporto di iniziazione, fra l'autorità di chi sa –offre o trattiene il suo sapere- ma è descrivibile, è decifrata laicamente pezzo dopo pezzo, resa trasmissibile ed insegnata. Può essere riprodotta all'infinito e resa disponibile a chiunque.
 - 2.3.3.5 L'apprendimento scolastico si distingue anche dall'addestramento, perché il soggetto in formazione riceve spiegazioni per quello che impara e per le attività che è chiamato a svolgere. In questo modo, la didattizzazione della pratica implica che non basti più solo la riuscita. L'articolazione di un discorso giustificativo si fonda su un altro valore: quello della 'verità', che non dipende più, come la tecnica, dallo statuto di chi la detiene. La didattizzazione trasforma le tecniche in <teorie>. Rey coglie una relazione stretta fra didattizzazione e produzione di teorie, e porta esempi probanti come l'origine della grammatica (dalla lingua orale e scritta), della geometria euclidea (dalle pratiche di misurazione dei terreni agricoli), anche se non arriva fino al punto di instaurare una relazione necessaria e diretta tra insegnamento e formalizzazione delle conoscenze pratiche (ipotesi storico-epistemologica tutt'altro che peregrina, annoto io). Quel che conta, ai fini dell'argomentazione in corso, è la autonomizzazione del 'discorso' sulla pratica, che viene a fondarsi sulla coerenza interna di enunciati connessi fra di loro, in cui la verità fa tutt'uno tanto con la logica interna quanto con la conformità al reale (pp. 88-9). Attraverso la didattizzazione, viene costruito un sapere che non è più validato dall'efficacia, bensì dalla verità stabilita sulla base di osservazioni e sensati ragionamenti.
 3. Questo lavoro di teorizzazione mostra tutta una serie di vantaggi, che qui vengono richiamati dall'analisi precedente:
 - 3.1 la fine della dipendenza 'faccia-a-faccia' dalla persona dell'esperto, se è vero che la pratica è esplicitata e giustificata in termini accessibili a chiunque. Non c'è più bisogno di un rapporto privilegiato, fatto di accompagnamento e fedeltà, né di una impregnazione lenta, né di un carisma; non serve rispettare ciecamente un'autorità e il soggetto è invitato regolarmente a pensare con la sua testa.
 - 3.2 finisce l'esoterismo delle pratiche di mestiere, i curriculum sono pubblici e si afferma la tendenza alla standardizzazione di procedure e valutazione. E con la teorizzazione si pone termine alle credenze magiche, alla ritualizzazione, al tradizionalismo, per aprire alla ricerca ed al cambiamento.

- 3.3 Con la teorizzazione si creano le condizioni per la trasferibilità e la generalizzazione dei saperi pratici, che per sé hanno requisiti opposti, essendo contestuali, locali e singolari.
4. E tuttavia, questi vantaggi si accompagnano a dei limiti che bisogna riconoscere con lo stesso rigore:
- 4.1 lo spazio ed il tempo non si lasciano dire facilmente con il linguaggio verbale. Per quanto concerne lo spazio, quella che si perde è la copresenza: le cose che abitano lo spazio e le dimensioni spaziali (destra, sinistra, nord, sud...) nella realtà sono molteplici allo stesso istante: il discorso, invece, è lineare e le indica in successione, uno alla volta. Per questo motivo le pratiche non riescono ad essere 'dette' adeguatamente con un discorso, nemmeno o non del tutto attraverso termini come 'schema', 'piano' etc.
- 4.2 analogamente si dica per la continuità. Mentre i concetti creano discontinuità, attraverso definizioni, distinzioni, classificazioni, le cose del mondo reale, e l'azione in particolare, si collocano in una trama di connessioni di fatto e appositamente costruite come tali. E non è poco né inessenziale il riduzionismo indotto dalla duplicazione linguistica. Tale duplicazione crea un universo alternativo: alla pratica si sostituisce un 'testo', un insieme di enunciati che si costituiscono in unità: con regole di trasformazione che selezionano quel che in un testo ci può stare e quel che viene escluso. Le parole, come ha dimostrato lo strutturalismo, si comprendono per differenza, rimandi ed opposizioni fra di loro, con esiti di decontestualizzazione che ottengono di 'estrarre' la comunicazione dalla situazione reale e a estenderla ad interlocutori lontani, nello spazio e nel tempo. Al contrario, in loco, gli interlocutori si capiscono fra di loro a ragione del contesto nel quale si trovano, direttamente, ad interagire. Abbiamo così un 'ambiente di cose' a fronte di un 'ambiente di parole', con evidenti rischi di dispersione e distorsione nel passaggio dall'uno all'altro, se non di reificazione e di autoreferenzialità delle rappresentazioni linguistiche.
- 4.3 Nel passaggio dalle pratiche al curriculum cambia anche l'ordine: l'ordine delle pratiche è l'organizzazione delle operazioni in vista del fine da raggiungere, mentre l'ordine del curriculum è quello di creare un intervallo: rinvia il raggiungimento dello scopo per perseguire la comprensione delle pratiche –dei discorsi 'sulle' pratiche- da parte dello studente. Così, mentre per l'apprendista pratico si tratta di inserirsi, anche fisicamente ed emozionalmente, nella realtà, per lo studente si tratta di isolarsi dalla realtà per procedere all'indagine linguistica sull'oggetto di studio: corre tutta la differenza tra un regime esistenziale diretto ed un regime virtuale, separato dal reale, artefatto e indiretto. In uno conta il riuscire, nell'altro il comprendere, il valore dell'uno è l'efficacia, per l'altro è la verità. Uno deve riuscire a fare, l'altro deve riuscire a dire.
- 4.4 Il bilancio delle perdite può essere gravemente riduttivo, e spiega l'insoddisfazione diffusa dalla constatazione della quale avevamo preso le mosse. Ma si tratta di perdite inevitabili?
5. E' a questo proposito che **si cerca una soluzione attraverso l'uso della categoria didattica della C.**
- 5.1 La C –definita come la capacità di assolvere un compito, ovvero di svolgere un'azione capace di modificare una situazione data- per quanto mobilità delle conoscenze, non si lascia circoscrivere in una conoscenza e non può essere descritta come uno stato semplice. La C comporta una serie eterogenea di azioni, unificate dallo scopo da perseguire e raggiungere.
- 5.1.1 La didattizzazione procede, come solito, alla decomposizione: ma, nel caso della C, può segmentarla fino ad un certo punto, perché –comunque- la C, per quanto divisa in micro-competenze, resta sempre un compito da assolvere. Al di sotto di questa soglia, non può più essere riconosciuta come tale. Altrimenti si arriva ad unità talmente parcellari che smarriscono ogni funzionalità e perdono il loro senso per il soggetto in apprendimento (Rey porta l'esempio di Freinet e di Decroly e dei tentativi di restituire senso e globalità all'apprendimento).
- 5.1.2 L'altro vantaggio della C è che essa comporta la possibilità di tradursi in una azione: la C è una disposizione a 'fare', e non semplicemente a 'conoscere' o a rappresentare. Un'azione può essere tanto intellettuale, su oggetti simbolici, quanto fisica, su oggetti materiali, ma è sempre –in quanto azione- provista di un fine.
- 5.2 La C promette dunque di ridurre, per queste sue caratteristiche, il rischio di quelle perdite denunciate in 4.4: ma è in grado di mantenere queste promesse? Rey anticipa che la risposta può non essere positiva.
- 5.3 Senza stare a richiamare tutti i dubbi e le difficoltà già espresse in letteratura a proposito, Rey propende per una definizione di C 'di secondo livello', per la quale C è <capacità di scegliere, combinare e modificare competenze elementari per rispondere ad una situazione inedita e per la quale non ha ricevuto alcuna formazione specifica> (p. 98). In quanto tale, una C non è mai accertabile per se stessa, perché è una proprietà conferita ad un soggetto attraverso una inferenza condotta a partire dalle sue azioni (cita BARBIER, 1996). E soprattutto, **non può essere mai certo che al termine di un curriculum un soggetto sia davvero capace di aver acquisito una C così intesa**. Non si tratta, comportamentisticamente, di una disposizione a produrre un comportamento stereotipato in risposta ad un segnale, perché, chomskianamente, la C è la capacità di generare una risposta inedita e pertinente ad una situazione inattesa e singolare (p.100).

- 5.3.1 La C non è semplice 'reazione' ad un contesto, perché è essa che 'costruisce' il dato, non viceversa.
- 5.3.2 La C non è un determinismo fisico o psichico, bensì una scelta del soggetto, anche non necessariamente del tutto chiara, esplicita e cosciente al soggetto stesso.
- 5.3.3 La C non è una semplice procedura cognitiva, perché invece mobilita globalmente il soggetto in tutte le sue dimensioni, fisiche, emozionali, relazionali...
6. Queste proprietà fanno sì che, onestamente, non si può dire come la C si possa acquisire. Quel che è certo, però, è che non può essere trasmessa solamente attraverso la didattizzazione, né può essere sufficiente quel che si può ottenere con un curriculum. Invece è indispensabile l'esercizio effettivo di una pratica professionale (p.105). Quanto detto per la C vale ovviamente anche per la professionalizzazione degli insegnanti. Ancora di più se, con RAYMOND e LENOIR (1998), si riconosce la natura morale dell'insegnamento.
- 6.1 Una parte non secondaria della conoscenza pratica e dell'attività professionale sfugge alla didattizzazione così come è stata operata finora dai curricula. Ciò che è all'opera in una C professionale nel senso forte del termine non può essere ridotta al visibile, al divisibile, agli atti segmentari di cui si potrebbe fare un elenco indefinito.
- 6.2 L'uso della nozione di C discende dalla denuncia della iper-didattizzazione dell'apprendimento. In questo senso la C non è integrabile e mantiene una sua irriducibilità alla logica curricolare. Per recuperare la quale è necessaria l'identificazione con professionisti collaudati ed una certa componente di mimetismo tipico degli apprendimenti non didattizzati.
- 6.3 Il problema della professionalizzazione va risolto attraverso una combinazione della via curricolare e della costruzione identitaria del soggetto in formazione.

Per concludere

La conclusione principale e diretta l'ha già tirata il Rey: la C appartiene al mondo dal quale proviene: la professione, più che la professionalizzazione. Perché si esprime, ma non si insegna. E se si apprende, e si apprende dopo che la si manifesti, a posteriori.

A partire da questa, fra le molte che si possono svolgere, ricavo due considerazioni.

La prima riguarda la messa in evidenza della conoscenza pratica: una conoscenza originaria, sia nella filogenesi che nella sociogenesi. Ma anche una conoscenza irriducibile alla conoscenza 'teorica', rispetto alla quale, a lungo, è stata giudicata 'minore', o mera 'applicazione'. Da qualche tempo sappiamo che non è vero e che essa ha fronteggiato storicamente –in fatto di scoperte e anticipazioni- l'altra conoscenza, pur diventata egemone, da Cartesio in qua. La riabilitazione in corso era atto dovuto ed oggi l'epistemologia della pratica ha portato alla luce che essa dispone di sue specifiche proprietà teoriche, dove si affermano rilevanze quali la "contestualità", la "singolarità", la "complessità". Il linguaggio verbale è troppo lineare e temporalmente consecutivo per riuscire a formalizzare la pratica, che invece richiede un 'linguaggio dell'azione'.

Ne faccio discendere un corollario (fra i molti): anche la didattica della conoscenza pratica è tenuta ad essere specifica. Quella che Rey ha esaminato così lucidamente è la didattizzazione 'secondo il modo scolastico'; che ha grandi meriti, in parte ancora misconosciuti, per la stretta correlazione (causativa?) con la produzione della conoscenza generale (o almeno della sua sistematica). La resistenza opposta dalla C a questo lavoro di duplicazione verbale mostra a chiare lettere che esiste un altro 'modo' del conoscere e dell'apprendere. Il quale rovescia l'ordine delle operazioni canoniche dell'insegnamento e pone all'inizio l'azione del soggetto in apprendimento: <Le cose che bisogna apprendere per farle, le apprendiamo facendole>, così affermava Aristotele, anch'egli, a questo riguardo, riabilitato (Etica Nicomachea, 1103a). E' il paradosso dell'apprendimento pratico: per imparare a saper fare, bisogna fare quel che non si sa ancora fare! Si rende così necessario procedere a riconoscere l'altro 'modo' di insegnare, del resto sempre esistito, prima e a fianco della didattizzazione: l'insegnamento della pratica attraverso la pratica. Da riabilitare in quanto altro 'modo' della didattica, non minore e tantomeno a-didattico.

Senza dilungarmi troppo –tra pedagogisti- invito a ricordarcene, quando ci occupiamo di formazione – professionalizzazione- degli insegnanti: con i tirocini e i laboratori. Che hanno bisogno di strategie diverse da quelle canoniche di aula, diverse anche rispetto a quelle più sofisticatamente cognitive e costruttive. Non riducibili a quelle formali e accademiche.

La seconda considerazione è laterale, rispetto al tema delle C, ma non divergente: perché siamo in contesto SIPED e ci siamo posti il problema di dire la nostra a proposito di politica e riforme scolastiche. L'adozione del termine C ci ha visto –non sempre, non tutti- muoverci a rimorchio rispetto alle iniziative del ministero. Non è la prima volta che ci dedichiamo a fare i filologi dell'amministrazione presso gli insegnanti. Quando la prospettiva vogliamo che sia ben

altra: prendere l'iniziativa per stimolare, invece, una politica scolastica *knowledge based*, magari ispirata da noi pedagogisti.

(Per continuare la discussione: edam@unipr.it)

NOTE

- ALLAL, L., Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, in Dolz, J., Ollagnier, E. (reds.), op. cit., pp.77-94
- BARBIER, J.-M., Introduction, in Barbier, J.-M., (dir), savoir théoriques et savoir d'action, PUF, Paris 1996, pp. 1-17
- BARNETT, R., The limits of competence. Knowledge, Higher education and Society, Society of Research in Higher Education & Open University Press, Buckingham 1994
- BENADUSI, L., CONSOLI, F., L'emergenza delle competenze fra scuole e lavoro, in 'La valutazione delle competenze in impresa', in Osservatorio ISFOL, nn.5/6, 1999, pp.40-47
- BENEDETTI, F., GUSPINI, M., La didattica modulare: un approccio sistemico e integrato, Anicia, Roma 2000
- BERNSTEIN, R.J., Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Practice, University of Pennsylvania press, Philadelphia (PA) 1991
- BLUM, R.E., ARTER, J.A., A Handbook of student performance assessment, in an era of restructuring, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA) 1996
- BOCCHI, G., CERUTI, M., L'epistemologia genetica ed il pensiero evoluzionista, in Ceruti, M., (a cura di), Evoluzione e conoscenza, Lubrina, Bergamo, 1992, pp. 21-46
- BOSMAN, C., GERARD, F.-M., ROEGIERS, X., (dir), Quel avenir pour les compétences?, De Boeck, Bruxelles 2000
- CEDEFOP, Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe, Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg 2000; Training and learning for competence, ibidem 2001
- CHESI, M.L., Competenza è..., in Scuola Insieme, n.3, 2002, Dossier "La didattica modulare", pp. 29-32
- COMOGLIO, M., Insegnare e apprendere con il portfolio, Fabbri, Milano 2003
- DAMIANO, E., Prove di formalizzazione. I modelli della 'Nuova Ricerca Didattica', in 'Pedagogia e Vita', n.3, 1998, pp.21-57; Didattica ed epistemologia. Indagine sui fondamenti di alcuni modelli d'insegnamento, in 'Pedagogia e Vita', n. 4, 2004, pp. 75-106; La "Nuova Alleanza". Temi, problemi prospettive della <Nuova Ricerca Didattica>, CODSE, Roma 17-9 novembre 2005, in via di pubblicazione
- DELAMOTTE, E., (dir), Du parage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2004
- DEMAILLY, L., En Europe: l'évaluation contre la crise des systèmes scolaire, l'évaluation en crise, in Education et Société, n. 17, 2006, pp. 105-120
- DEMEUSE, M., BAYE, A., STRAETEN, M.-H., NICAISE, J., MATOULE, A. (dir), Vers une école juste et efficace: vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation: une approche internationale, De Boeck, Bruxelles 2005
- DEPOVER, Ch. et NOEL, B., (dir), Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitives, Acte du Colloque de l'ADMEE, Université de Mons-Hainaut, Mons 1999 ; (éds), L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes, De Boeck, Bruxelles 1998
- DEROUET, J.L., Ecole et justice, De l'égalité des chances aux compromis locaux?, Métailié, Paris 1992; et DUTERQ, Y., L'établissement scolaire, autonomie locale et service publique, ESF-INRP, Paris 1997; L'école dans plusieurs mondes, De Boeck, Paris 2000 a; Politiques éducatives et évaluation, PUF, Paris 2000 b; Du temps des études à la formation tout au long de la vie. A la recherche de nouvelles références normatives, in Education et Société, n. 11, 2003, pp. 65-86
- DEVELAY, M., (dir), Savoirs scolaires et didactique des disciplines, ESF, Paris 1995 ; De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire, ESF. Paris 1992
- DOLZ, J., OLLAGNIER, E., (dir), L'énigme de la compétence en éducation, in 'Raisons éducatives', numéro monographique, 1-2, 1999
- DOMENICI, G., Manuale dell'orientamento e della didattica modulare, Laterza, Roma-Bari 2001

- FABRE, M., Savoir, problème et compétence. Savoir c'est s'y connaître, In Toussaint, M.J., Xypas, C., op.cit., pp.299-319
- FISCHER, J.-P., La distinction procédural/déclaratif: une application de l'impact d'un passage du cinq au CP, in *Revue Française de Pédagogie*, n. 122, 1998, pp.99-111
- GOLDER, C., La production de discours argumentatifs : revue de questions, Note de Synthèse, in *Revue Française de Pédagogie*, n. 116, 1996, pp. 119-134
- GUASTI, L., Il sistema degli standards, in *Pedagogia e Vita*, n. 3. 2003, pp.139-149; *Curricolo, competenze, significati*, ibidem, n.4, 2000, pp. 102-131
- HABER, H. and WEISS, G., *Perspectives on embodiment*, Routledge, London and New York 1996
- HEINTZ, C., ORIGGI, G. and SPERBER, D., (mods), *Rethinking Interdisciplinarity*, Institut Nicod, (www.interdisciplines.org), Paris 2004-05, 04.05.2008)
- HESLON, C., La compétence à l'école et dans la transition de la vie adulte : enjeux actuels pour l'éducation, in Toussaint, M.J., Xypas, C., op. cit., 2004, pp. 243-257
- HIGELE', P., Le transfert en éducation, in *Revue Française de Pédagogie*, n. 122, 1998, pp.113-120
- HOUDE', O., WINNIKAMMEN, F., Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels, Note de Synthèse, in *Revue Française de Pédagogie*, n. 98, 1992, pp. 83-103
- HYLAND, T., *Competence, Education and NVQs. Dissenting perspectives*, Cassel, London 1994
- JOHNSON, M., Embodied knowledge, in *Curriculum Inquiry*, n. 4, 1989, pp.361-377; with LAKOFF, G., (eds), *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*, University of Chicago press, Chicago 1987
- LE BOTERF, G., De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Editions de l'Organisation, Paris 1990; De quel concept de compétence les entreprises et l'administration ont-elles besoin ?, in Bosman, C., Gerard, F.-M., Roegiers, X., op. cit., pp.15-19
- LENOIR, Y., BOUILLIER-OUDOT, M.-H., (dir), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Les Presses de l'Université de Laval, Saint-Nicolas (Québec), 2006
- LOARER, E., L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser, Note de Synthèse, in *Revue Française de Pédagogie*, n. 122, 1998, pp. 121-161
- MACCARIO, D., *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006
- MEGHNAGI, S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992
- MESSER-DAVIDOW, E., SHUNWAY, D.R., SYLVAN, D.L., (eds), *Knowledges: historical and critical studies in Disciplinarity*, University Press of Virginia, Charlottesville 1993
- MEYER, J.W. and RAMIREZ, F.O., The World Institutionalization of Education. Origins and implication, in SCHRIEWER, J., (ed), *Discours Formation in Comparative Education*, Comparative Studies Series, vol.10, Peter Lang, Frankfurt a. M. 2000, pp.111-132
- MEZIRROW, J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento*, Cortina, Milano 2003
- MINER, F., PARLIER, M., DE WITTE, S., *La compétence, mythe, construction ou réalité?*, L'Harmattan, Paris 1994
- MONASTA, A., *Strategia, contraddizioni e governo del sistema integrato*, in TORRIGIANI, C. e Van der VLIET, I., *Formazione integrata e competenze*, Carocci, Roma 2002 a, pp. 17-35; a cura di, *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, ibidem, 2002 b; *Progettualità, sviluppo locale e formazione*, NIS, Roma 1997
- MORTARI, L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Milano 2004
- NARDI, E., La ricerca OCSE-PISA, in *Annali dell'Istruzione*, nn. 1-2, 2001, pp.302-310
- NGUYEN-XUAN, A., Les mécanismes cognitifs d'apprentissage, in *Revue Française de Pédagogie*, n. 112, 1995, pp. 57-67
- NOEL, B., ROMAINVILLE, M., WOLFS, J.-L., La métacognition: facettes et pertinences du concept en éducation, in *Revue Française de Pédagogie*, n. 112, 1995, pp.47-56
- NORMAND, R., L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire, in *Revue Française de Pédagogie*, n. 54, 2006, pp. 33-44; *Les comparaisons internationales des résultats: problèmes épistémologiques et questions de justice. Standards européens*, in *Education et Société*, n. 12, 2004, pp. 45-66
- NOTTI, A.M., Lo sviluppo della competenza metacomunicativa nei bambini. Requisiti cognitivi sottostanti alla capacità di comunicare in modo adeguato e socializzato, in *Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'Educazione*, nn.1-2, Università di Salerno 1994, pp. 191-202
- OCDE, *Apprendre aujourd'hui, réussir demain*, 2004 (www.pisa.oecd.org)
- OLSON, D.R., ASTINGTON, J.W., *Pensare il pensiero. Imparare ad interpretare le affermazioni e a considerare le credenze*, In LIVERTA SEMPIO, O. e MARCHETTI, A., *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Cortina, Milano 1995, pp. 428-446
- PELLEREY, M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999

- PERRENOUD, P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003; *D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?*, in Dolz, J., Ollagnier, E., op.cit., pp.61-73 ; *L'école saisie par les compétences*, in Bosman, C., Gerard, F.-M., Roegiers, X., op. cit., pp.21-41
- PETERS, M., (ed), *After the Disciplines. The emergence of Culture Studies*, Bergin and Garvei, Westport (CO) 1999
- RAVEN, J., STEPHENSON, J., (eds), *Competence in the Learning Society*, Peter Lang, New York 2001
- RAYMOND, D. et LENOIR, Y., *Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe*, in Raymond, D. et Lenoir, Y., (dir), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles 1998, pp. 47-102
- REBOUL, O., *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando, Roma 1983
- REY, B., *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003 (orig. 1996); *Les compétences professionnelles et le curriculum: des réalités conciliables?*, in Lenoir, Y., Bouillier-Oudot, m.-H., (dir), op. cit., pp. 83-108
- Salto in alto. Storia e considerazioni tecniche, www.atuttascuola.it (17.05.08).
- SCHRIEWER, J., *The method of comparison and the need for externalization: methodological criteria and sociological concepts*, in SCHRIEWER, J. and HOLMES, B., eds., *Theories and methods in comparative education*, Comparative Studies Series, vol. 1, Peter Lang, Frankfurt a. M. 1993; SCHRIEWER, J., HEINZE, J. et alii, *Konstruktion von Internationalitaet: Referenzhorizonte paedagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowietunion/Rusland, China)*, in KAELBLE, H. und SCHRIEWER, J., eds., *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial-und Geschichtswissenschaften, Komparatistische Bibliothek*, bd. 9, Peter Lang, Frankfurt a. M. 1999, pp. 151-258
- SPENCER, L.M., SPENCER, S.M. (eds), *Competence at work*, Wiley, New York 1993
- TIANA, A., *Le monde comme laboratoire éducatif*, in *Politiques d'éducation et de formation: analyses et comparaisons internationales*, n. 3, 2001, pp. 45-57
- VAN DER VLIET, I., *La certificazione delle competenze nel sistema formativo integrato*, in Torrigiani, C. e Van der Vliet, I., op.cit., pp. 93-124