

S

F

Maria-Chiara Michelini,
Susanna Testa
(a cura di)

Apprendimenti e competenze

Dalla condivisione
alla certificazione

S C I E N Z E
D E L L A
FORMAZIONE

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

**Maria-Chiara Michelini,
Susanna Testa**
(a cura di)

Apprendimenti e competenze

**Dalla condivisione
alla certificazione**

FrancoAngeli

Copyright © 2012 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Presentazione

di *Franco Marini*

pag. 7

Introduzione

di *Massimo Baldacci*

» 9

Parte I

1. Competenze e curriculum

di *Maria-Chiara Michelini*

» 13

2. Riflessività e competenze

di *Maria-Chiara Michelini*

» 29

3. Valutare le competenze

di *Susanna Testa*

» 43

4. Competenze nella normativa europea e italiana

di *Susanna Testa*

» 57

Parte II

1. Progetto “Apprendimenti e Competenze: dalla condivisione alla certificazione”

di *Susanna Testa*

» 73

2. Metodologia e strumenti di <i>Maria-Chiara Michelini</i>	pag. 79
3. Lingua Italiana e didattica per competenze di <i>Paola Massaro e Maria-Chiara Michelini</i>	» 93
4. Matematica e didattica per competenze di <i>Berta Martini</i>	» 111
5. Apprendimenti e Competenze in storia di <i>Ivo Mattozzi</i>	» 125

Parte III

1. “L’amore ai tempi di Lucia”: ragionando di lingua di <i>Paola Massaro</i>	» 145
2. Laboratorio di matematica di <i>Patrizia Alessandri e Oriella Sabatini</i>	» 151
3. Unità di lavoro di Storia di <i>Daniela Petrucci ed Elisa Rondina</i>	» 157

Conclusioni

di <i>Maria-Chiara Michelini e Susanna Testa</i>	» 163
--	-------

Appendice. Elenco delle Scuole aderenti alla Rete relativa al progetto “Apprendimenti e Competenze: dalla condivisione alla certificazione”

di <i>Susanna Testa</i>	» 171
-------------------------	-------

Presentazione

di *Franco Marini**

Il progetto *Apprendimenti e Competenze: dalla condivisione alla certificazione* nasce inizialmente per rispondere alla necessità individuata da un gruppo di lavoro¹, che ho avuto il privilegio di coordinare, particolarmente attento alle innovazioni introdotte dalle “Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo” e dal regolamento che disciplina l’innalzamento dell’obbligo di istruzione nella secondaria superiore introdotto con legge 296/2006 (art. 1, comma 622). Si volevano costruire unità di lavoro orientate allo sviluppo di competenze con un linguaggio comune e comprensibile secondo una prospettiva di continuità verticale. Proposi la direzione scientifica del progetto al professore Massimo Baldacci, allora Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, il quale accettò. Era indispensabile, a mio avviso, il coinvolgimento dell’Università di Urbino, centro di eccellenza per la ricerca in ambito pedagogico e per la formazione dei docenti². Il progetto ha coinvolto gli insegnanti delle scuole della Provincia di ogni ordine e grado, permettendo loro di rimettersi in gioco, aggiornarsi, riflettere sul proprio modo di insegnare, confrontarsi con i colleghi di ordine di scuola differente, condividere difficoltà e punti di forza che l’impostazione didattica per competenze chiedeva. Mi auguro che questo percorso possa continuare e costituisca la base per ulteriori sviluppi e approfondimenti, così come

* Franco Marini, ex dirigente scolastico ed ex dirigente dell’Ufficio Scolastico Provinciale di Pesaro, ha svolto attività di formazione didattica e di organizzazione scolastica collaborando con l’ex IRRSAE e in seguito con l’Istituto Regionale di Ricerca di Ancona.

¹ Paolo Barchiesi, Frediana Benni, Anna Maria Feduzzi, Anna Gennari, Rosanna Marchionni, Susanna Testa, Rosanna Valeri, Nadia Vandì.

² Composizione del Comitato Tecnico scientifico: Massimo Baldacci, professore ordinario di Pedagogia generale presso l’Università degli studi Urbino; Maria-Chiara Michelini, Dirigente Scolastico distaccato presso l’Università di Urbino; Franco Marini, Dirigente dell’Ufficio Scolastico Provinciale di Pesaro Urbino; Susanna Testa, docente distaccato presso l’Ufficio Scolastico Provinciale di Pesaro Urbino.

ipotizzato dalla dottoressa Michelini e dalla dottoressa Testa, che ringrazio per aver curato la presente pubblicazione.

Ringrazio inoltre la Fondazione Cassa di Risparmio di Pesaro che ha contribuito a finanziare la pubblicazione.

Introduzione

di *Massimo Baldacci**

La questione delle competenze rappresenta uno dei punti focali dell'attuale dibattito pedagogico.

Da una parte, vi sono motivi per criticare un'eccessiva enfasi sulla formazione delle competenze.

Questo concetto è sorto nell'ambito formazione professionale, pertanto la sua adozione nel curriculum potrebbe favorire la dipendenza della scuola dal mondo dell'impresa. Ciò sarebbe conforme a una visione neo-funzionalista propensa a fare di questa istituzione un elemento del sistema economico, esauendo così il suo compito nella formazione dei produttori. In questa prospettiva, le competenze coinciderebbero con il cosiddetto capitale intellettuale, che costituisce ormai il principale fattore produttivo dell'odierna economia della conoscenza.

Questa diffidenza è in parte legittima. La globalizzazione della competizione economica sta portando a premere sul sistema formativo, affinché fornisca le risorse umane necessarie al funzionamento della macchina produttiva. Ma una scuola ridotta a formare meri produttori verrebbe meno al suo autentico compito educativo, che consiste nel formare non solo lavoratori, ma cittadini e persone capaci di pensare in modo autonomo.

Se queste critiche sono in parte fondate, non si deve però trarne motivo per rifiutare di includere la formazione delle competenze nel curriculum scolastico. Difatti, il risvolto economico delle competenze non è negativo in sé, ma solo se viene assolutizzato. Nell'economia globalizzata, la libertà di un Paese è legata anche alla sua salute socio-economica. Pertanto, un contributo della scuola alla solidità del sistema economico è da valutare in termini pienamente positivi.

D'altra parte, sarebbe errato legare le competenze soltanto alla capacità

* Massimo Baldacci è professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" e Prorettore ai processi formativi del medesimo ateneo.

di fornire prestazioni professionali. Le competenze vanno lette anche alla luce di un paradigma della cittadinanza. Secondo studiosi come Amartya Sen e Martha Nussbaum non è sufficiente godere di diritti formali, occorrono anche le capacità per avvalersene. Pertanto, formare competenze significa rendere capaci le persone di usufruire realmente dei propri diritti, trasformandoli in vere opportunità di vita. Così, vi sono competenze di base necessarie per un reale accesso alla cittadinanza, e come tali devono essere garantite a tutti gli studenti. Ma non basta. Oggi, la vita democratica richiede cittadini in grado di comprendere criticamente i complessi problemi della contemporaneità (dalla tutela dell'ambiente al multiculturalismo), e perciò equipaggiati di competenze elevate e ad ampio spettro (linguistiche, storiche, scientifiche).

Alla luce di queste considerazioni, un curriculum centrato sulle competenze, purché sappia evitare una deriva economicista, gode di una sicura legittimazione pedagogica.

Per costruire un curriculum di questa natura occorre però una puntuale elaborazione metodologica, e in una rigorosa sperimentazione sul campo. È questa la via intrapresa dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Pesaro, oggi Ufficio VII con l'istituzione di un apposito gruppo di ricerca, il cui lavoro ha portato al presente volume.

Parte I

1. Competenze e curriculum

di *Maria-Chiara Michelini**

In questo capitolo ci proponiamo di tracciare, sia pure sinteticamente, le cornici pedagogiche entro le quali il progetto “Apprendimenti e Competenze”, voluto dall’Ufficio Scolastico Provinciale di Pesaro, oggi Ufficio VII, ha preso vita e si è sviluppato. Tali cornici delineano una scelta di campo in ordine alle competenze, tema su cui a partire dagli anni Novanta, si sono concentrate attenzioni eterogenee e di diverso segno anche da un punto di vista assiologico/valoriale. Il ragionamento tenderà in prima istanza di evidenziare i principali orizzonti di riferimento di tale costrutto, declinandone, conseguentemente il significato. Successivamente affronteremo il tema dell’apprendimento in relazione alle competenze. La terza e ultima parte, infine, è dedicata allo spazio e al ruolo delle competenze entro il curriculum scolastico. I tre passaggi sono anche gli snodi concettuali su cui il Progetto “Apprendimenti e Competenze” si è articolato.

1. Orizzonti e definizioni

Appare oramai acquisito parlare dello sviluppo di competenze come finalità fondamentale dell’istruzione e della formazione, sia nei termini formalizzati delle teorie scientifico-pedagogiche, sia nelle opzioni di istituzioni nazionali e sovranazionali, sia nel discorso informale comune¹. In realtà i significati attribuiti a tale termine sono spesso differenti e in qualche modo controversi. Essi rimandano alle diverse visioni delle finalità della scuola e del-

* Maria-Chiara Michelini insegna Pedagogia della formazione presso il corso di laurea in Scienze dell’educazione e della formazione dell’Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”; dirigente scolastico, coordina il tirocinio di Scienze della formazione primaria del medesimo ateneo.

¹ Una recente analisi del concetto di competenza nel discorso formale e informale è stata condotta da Baldacci (2010). Avremo modo di approfondire successivamente questo contributo.

l'educazione, con le conseguenti opzioni circa i mezzi più idonei rispetto ai fini². Radicalizzando il ragionamento possiamo ricondurre tali visioni a due: la prima considera l'educazione e la formazione cinghia di trasmissione delle richieste provenienti dal *mercato del lavoro*, dal mondo economico e produttivo. In quest'ottica l'educazione è in qualche modo asservita all'economia, che indica le competenze necessarie alla competizione e all'inserimento nel mondo del lavoro. Questa visione è considerata un rischio sotteso al pensare i curricula scolastici orientati alla formazione delle competenze, rischio in qualche modo legato all'origine del costrutto medesimo in ambito formativo-professionale. L'approccio per competenze, in questo senso, condurrebbe all'asservimento dell'uomo e della sua educazione a logiche lineari deterministiche, che vorrebbero modellarlo a schemi standardizzati ed eterodiretti. Questa concezione, tipicamente postfordista, implica una forte caratterizzazione in senso tecnico delle competenze medesime, pensate essenzialmente come un saper fare, relativamente autonomo rispetto al conoscere vero e proprio. In realtà il *mercato* ha già verificato l'insufficienza di una visione tecnicistica e riduttiva delle competenze, rispetto a trasformazioni della realtà sempre più globale dell'economia, che richiede individui attrezzati a livelli superiori e più profondi di cambiamento e d'interazione con l'ambiente. Il mercato globale, tanto più dopo essere stato attraversato dalla crisi planetaria dell'economia, necessita di persone capaci di risolvere problemi inediti e complessi, per i quali occorrono inventiva e creatività, oltre a capacità di interazione e comunicazione. Il mercato stesso sta profilando l'esigenza di traguardi lontani da quelle competenze meramente "esecutive", riferite a compiti ben specificati, da realizzare in condizioni di svolgimento prevedibili, competenze che Frabboni (2000) ha definito *elementari*. Viceversa sono sempre più richieste competenze *superiori*, da mobilitare in situazioni a basso indice di predittività, con compiti non ben specificati (Frabboni, 2000).

La seconda visione iscrive le competenze nell'idea di *cittadinanza*, coniugata in senso globale. In questa cornice esse rappresentano la chiave d'accesso per la partecipazione attiva e propositiva alla vita della società civile del terzo millennio. Non a caso le *Raccomandazioni* del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 individuano otto competenze chiave per permettere a ciascuno di perseguire i propri obiettivi personali, svolgere il ruolo di cittadino attivo nella società e inserirsi efficacemente nel mercato del lavoro. L'individuazione di queste competenze chiave rappresenta, per il Parlamento Europeo, non solo uno sforzo di convergenza

² Abbiamo già affrontato il tema della scuola come comunità o come impresa in Michelini (2006).

delle politiche educative dei Paesi aderenti, ma anche un impegno a superare la retorica dell'educazione alla cittadinanza, costruendo le condizioni per un effettivo esercizio della stessa.

Nella cornice di senso della cittadinanza il costruito delle competenze, per il fatto di legare il sapere e il saper fare, le intenzioni e le propensioni degli individui, alla vita reale, va nella direzione del superamento del circuito chiuso della scuola-per-la-scuola e del recupero del suo scopo ultimo, vale a dire quello di dare degli strumenti per l'esistenza (vedi Perrenoud 2010).

Il significato che viene così ad assumere il costruito in esame è in linea con l'idea di *capacitazioni*, intese come capacità particolari della persona di acquisire funzionamenti cui ha motivo di attribuire valore. Si ricorderà che il premio Nobel 1998 per l'economia, Amartya Sen (1999), ha proposto di considerare lo sviluppo, non solo in senso economico, ma umano, come un processo di espansione delle libertà reali di cui godono le persone. Tali libertà includono, appunto, *capacitazioni* che vanno da quelle elementari del nutrirsi e curarsi, a quelle più complesse del rispetto per se stessi e della partecipazione alla vita della comunità. In questa concezione le *capacitazioni* rappresentano l'unione di un diritto formale dell'individuo con le competenze che lo mettono in grado di esercitarlo. Scegliere di finalizzare l'istruzione e la formazione all'acquisizione di competenze significa, in questo senso, mettere in grado le persone di avvalersi dei propri diritti e di trasformarli in chance di vita, operando in vista della conquista della libertà da parte dei cittadini.

Essere consapevoli delle differenti visioni entro cui collocarsi significa attribuire significati e operare scelte coerenti e conseguenti. Prendiamo per esempio il concetto di *merito*, proposto frequentemente come principio di equità sociale, per il quale l'eccellenza viene promossa indipendentemente dalla provenienza degli individui, entro un sistema che premia coloro che la raggiungono, grazie a intelligenza e sforzo, secondo la formula inglese:

$$I \text{ (intelligenza)} + E \text{ (impegno, sforzo)} = M \text{ (merito)}.$$

Entro la logica del *mercato* premiare il *merito* significa caratterizzare la formazione e l'istruzione come selezione dei più meritevoli, con il rischio di emarginare i soggetti più deboli e socialmente deprivati. Michael Young (1958), nel volume *The rise of meritocracy* che, paradossalmente ha reso noto in senso positivo il termine da lui coniato, ha denunciato come un sistema meritocratico possa condurre a una stratificazione sociale profondamente iniqua e rovinosa per la società stessa. Leggere, quindi, la categoria del merito entro la logica della cittadinanza significa caratterizzare in senso fortemente solidaristico l'agire educativo, in modo da dare di più a chi ha

avuto di meno, secondo principi ispiratori di pedagogie autenticamente democratiche quali quella di don Milani. Ecco allora che l'invocazione del merito può divenire uno slogan in base al quale attingere le migliori risorse per ottenere profitti più elevati nel mercato del lavoro, senza eccessive preoccupazioni per coloro che partono da posizioni di svantaggio naturale o sociale o, al contrario, può essere l'occasione per un impegno forte nel creare le condizioni che offrano a tutti, *in primis* ai più deprivati, l'opportunità di crescere e di raggiungere i migliori risultati.

È quanto anticipato da Dewey quando afferma che “noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente [...] che consiste nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono le attività caratteristiche di un essere umano. [...] Il vero ambiente dell'uomo è costituito da quelle cose che effettivamente lo mutano” (Dewey, 2000, pp. 24 e 14-15).

Scegliere di promuovere lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza significa riflettere sulle condizioni e sulle conseguenti scelte operative che promuovano il loro conseguimento, non indicare come le persone debbano essere attrezzate per un migliore e più produttivo inserimento nel mercato del lavoro. Le competenze sono per l'esercizio di una cittadinanza che è più vasta del lavoro e abbraccia la vita nelle sue più variegate articolazioni, il che non esclude, ovviamente, l'importanza della realizzazione professionale degli individui. In questo senso anche Perrenoud (2010) propone un'alleanza virtuosa tra queste due visioni delle competenze, in modo da promuovere libertà del soggetto e qualificazione per il lavoro.

Riteniamo così di aver chiarito, sia pure per punti essenziali, l'orizzonte in cui intendiamo muoverci. Ora, nella consapevolezza della pluralità delle possibili definizioni di competenza e, addirittura, dell'opportunità di non costringere tale costrutto entro una concezione rigida, per ragioni di convenienza pratica e condivisione di significati, proponiamo di assumere la definizione di competenza come “capacità di mobilitare (attivare), orchestrare (combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili) e quelle esterne disponibili, per far fronte a una classe o tipologia di situazioni formative e/o lavorative in maniera valida e produttiva”³.

Come osserva Baldacci (2010, p. 18) l'orchestrazione cui si fa riferi-

³ Tale definizione, espressamente proposta da Pellerey (2004, p. 23), è in sostanziale consonanza con quella assunta da altri autori (per esempio Perrenoud 2003 e 2010), oltre che dai documenti più significativi del Parlamento Europeo e dalle indagini Pisa (Programme for International Student Assessment) promosse dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE).

mento non si acquisisce applicando delle regole, in maniera algoritmica, ma esige l'impegno in una certa attività con l'aiuto di una guida adeguata. Avremo modo di riprendere più avanti questo concetto. Per ora ci limitiamo a sottolineare che la competenza, e il suo conseguimento, hanno una struttura complessa che tiene insieme vari aspetti. Il primo riguarda le dimensioni esterna (la *performance* osservabile) e quella interna (le *operazioni cognitive* che si compiono nella testa). Potremmo dire che la competenza non s'identifica semplicemente con i prodotti che genera, ma ha molto a che fare con la padronanza dei processi attivati da parte del soggetto. Conseguentemente l'addestramento, capace di affinare la ripetizione di prestazioni, di un saper fare esecutivo, risulta inadeguato, mentre si rende necessario un intervento educativo che sostenga il soggetto nel compiere operazioni mentali originali e innovative.

Il secondo aspetto riguarda la produttività delle competenze, che rimanda alla pluralità delle prestazioni richieste. È competente colui che è capace di produrre una molteplicità di *performance* valide, di fronte a situazioni sfidanti varie, molteplici e inedite.

In altri termini possiamo dire che la mobilitazione, di cui stiamo parlando ha un carattere situato, vale a dire avviene in un contesto specifico, sulla base di un compito da portare a termine (Pellerey, 2010). La competenza si esplica nell'interazione tra soggetto e situazione sfidante che emerge nel contesto di una pratica cooperativa e socialmente stabilita, quale può essere quella che si attua a scuola. La complessità del costruito della competenza sta proprio in questa sorta di conversazione tra realtà esterna e realtà interna, che coinvolge situazioni concrete, l'interpretazione loro attribuita da parte dei soggetti, sia in termini cognitivi che emotivi, e conseguentemente l'interesse e le motivazioni a esse riferite.

Complessità che potremmo definire globalità, perché mal si coniuga con frammentazioni e gerarchie e perché ciò che avviene quando fronteggiamo efficacemente richieste e compiti complessi, non è riconducibile alla somma delle singole operazioni e componenti. La competenza è per certi versi una questione di alchimia, tra processi cognitivi, affettivi, motivazionali, operativi, della mente e aspetti problematici, stimolanti, sfidanti dei contesti. In questo senso, per esempio, Bernard Rey (1996) propone di rinunciare alla dicotomia tra competenze e abilità, distinguendo piuttosto competenze di complessità crescente. Con l'aumentare della complessità salirà il numero delle risorse mobilitate e la qualità della sinergia attivata. Questi argomenti trovano consonanza con la proposta di Baldacci (2010) di raffigurare la competenza come *rete*, con il suo carattere di integrazione di risorse e processi e non come *stringa* di procedure linearizzabili. Baldacci ancora tale proposta a para-

digmi generali, intesi come quadri teorici di riferimento, precisamente alle filosofie della mente di tipo intenzionale, ecologico e culturale, la prima, all'approccio comportamentista e computazionale della mente, la seconda. L'approfondimento di questi aspetti non rientra nell'economia del presente lavoro, rimandiamo pertanto al volume citato più volte.

Il carattere situato delle competenze porta l'attenzione sul superamento dell'autoreferenzialità della scuola, spesso ridotta a circuito chiuso scuola-scuola, oltre che sul tipo di apprendimenti conseguenti.

2. Competenze e apprendimento

L'interesse per le competenze porta con sé un'idea di apprendimento che si è progressivamente affermata e affrancata dai limiti propri di una sua interpretazione in senso meccanico, riproduttivo, astratto/formale/verbale, incapsulato, come assunzione acritica di conoscenze. La didattica scolastica migliore ha interpretato, viceversa un'idea più ampia di apprendimento attivo, significativo, volto alla soluzione di problemi, trasferibile in contesti differenti da quello in cui esso si è realizzato. La riflessione pedagogica e psicologica hanno promosso e sostenuto questo processo trasformativo globale, che qui possiamo solo nominare, senza neppure entrare nel merito. Il portato di tale idea di apprendimento è la concezione di competenza come uso consapevole delle conoscenze in contesti inediti e problematici, differente dall'idea di sapere imprenditoriale che la vorrebbe ridurre a una prestazione, a un'abilità tecnico-pratica, come abbiamo già avuto modo di dire.

In questa sede vorremmo soffermare la nostra attenzione su due intersezioni della riflessione sull'apprendimento e di quella sulla competenza, le quali rappresentano due coordinate fondamentali della medesima:

1. la centralità del soggetto;
2. il transfer delle competenze.

2.1. La centralità del soggetto

Considerare competenza delle competenze la capacità di far proprie nuove conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili e di valorizzarle/utilizzarle nell'affrontare situazioni e problemi più o meno complessi e poco familiari, significa portare in primo piano il soggetto che, solo, può attivare la dinamica interiore, la motivazione, il reperimento di energie per

muovere dinamicamente verso un obiettivo, ritenuto significativo per sé, finché non si sia stabilita la compatibilità con la struttura personale (il sé) e/o finché non si sia tradotto in routines comportamentali immediatamente disponibili. Questo ragionamento apre ad almeno due importanti temi: quello dell'intenzionalità e quello dell'autodirezione dell'apprendimento.

È l'intenzionalità a mobilitare le competenze (Baldacci, 2010, p. 77). L'uomo, infatti, reagisce secondo il significato rivestito dalla situazione, non secondo le proprietà fisiche della stessa. L'intenzionalità è il principio cognitivo universale e fondante della mente e dell'io (Cambi, 2005, p. 17)⁴. La centralità dell'intenzionalità rende l'apprendimento della competenza non riducibile a un algoritmo, conferendo allo stesso un carattere in gran parte insondabile. Possiamo però ricostruire le fasi che ne costituiscono il continuum. Baldacci (2010, p. 81), rifacendosi espressamente a Searle (Searle, 2001 e 2004), propone di assumere, come ipotesi di lavoro, la seguente articolazione del processo in cui l'intenzione necessita di essere articolata:

- a. il giudizio, che il soggetto si forma di fronte a un problema da affrontare; le competenze possedute fanno vedere il mondo in un certo modo, influenzando quindi il significato attribuito alle cose;
- b. la formazione dell'intenzione precedente, connessa alla rappresentazione delle condizioni di realizzazione;
- c. la decisione di agire;
- d. l'azione che implica l'esecuzione in atto e l'intenzione in atto, prodotta dalla decisione di rendere esecutiva l'intenzione precedente.

Da questa articolazione si deduce che l'intenzione non è da intendersi come un mero atto mentale, ma si traduce nell'agire di un soggetto per raggiungere uno scopo. Detto con le parole di Colicchi: il volere non precede l'azione, ma descrive l'aspetto interiore di essa (Colicchi, 2011, p. 30).

Rovesciando i termini della questione e riconducendoli al nostro tema, possiamo affermare che il soggetto competente è colui che sa fare e che sa quel che fa, vale a dire che è consapevole dei processi attivati e dei principi

⁴ La categoria dell'intenzionalità è stata ampiamente indagata in campo pedagogico a partire, in particolare, dalla filosofia fenomenologica, da Husserl a Sartre, da Banfi a Bertin. Ampie ricostruzioni teoriche sul tema sono state condotte in particolare in Colicchi (2004 e 2011) e Cambi (2004 e 2005). Nel più volte citato Baldacci (2010) l'intenzionalità è stata indagata con riferimento al cognitivismo non computazionale e ad altri orientamenti (Bateson, Karmiloff-Smith, Olson, Searl, Putnam ecc.). Nel presente lavoro intenderemo l'intenzionalità nel linguaggio proprio del senso comune, ovvero quello di proposito e di intenzione cosciente di perseguire uno scopo, causa (spiegazione causale) e fine (spiegazione teleologica) dell'agire.