

# Competenze di base, competenze chiave e standard formativi

MICHELE PELLERÉY<sup>1</sup>

*Parole chiave:*  
Competenza;  
Standard;  
PISA;  
OCSE

Ci sono almeno tre fonti di riferimento che sollecitano la tradizionale definizione di competenze di base in una più comprensiva e penetrante: quella di competenze chiave. Il primo riferimento proviene dagli studi condotti in sede OCDE (in italiano OCSE) che hanno portato tra l'altro allo sviluppo delle indagini PISA. Il secondo riferimento, anch'esso di natura internazionale, deriva da alcuni documenti elaborati da esperti della Commissione europea a partire dalle indicazioni che il vertice di Lisbona del 2000 aveva dato alla questione delle "competenze di base". Il terzo riferimento è di natura più teorica e tiene conto delle ricerche sviluppate in Francia sulla nozione di competenze necessarie per garantire ai cittadini le condizioni di una occupabilità valida e produttiva nel tempo.

Il presente contributo intende non solo presentare nelle grandi linee le caratteristiche dell'attuale orientamento, ma anche appoggiarne una più puntuale e compiuta presa di coscienza del significato e delle implicazioni formative.

## 1. LE COMPETENZE DI BASE NEL PROCESSO FORMATIVO

In Italia, a partire dallo studio svolto dall'ISFOL sulle competenze che dovrebbero caratterizzare il cittadino-lavoratore, si è diffusa la tendenza a di-

---

<sup>1</sup> Professore Emerito, già Ordinario di Didattica presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

stinguerle secondo tre categorie fondamentali: competenze di base, competenze trasversali, competenze tecnico-professionali<sup>2</sup>. Tale studio teneva conto in particolare dei processi di formazione continua. La distinzione è stata utilizzata sistematicamente nelle proposte formative elaborate nel contesto dei percorsi IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) e, più recentemente, nella definizione degli standard formativi minimi relativi alla conclusione del percorso sperimentale triennale di formazione professionale cui consegue l'acquisizione di una qualifica. Le competenze di base, secondo la prospettiva adottata dall'ISFOL, si riferiscono a saperi fondamentali utilizzabili nel contesto della vita quotidiana e lavorativa secondo necessità, trasferibili al variare delle condizioni di contesto e incrementabili secondo i diversi livelli di responsabilità<sup>3</sup>. Nell'accordo raggiunto nella Conferenza Stato-Regioni del 2003 esse sono state considerate come una "base più ampia di quella tradizionalmente utilizzata nella formazione professionale, in quanto non sono [gli standard] concepiti solo in riferimento all'occupabilità delle persone, ma anche al fine di garantire i pieni diritti di cittadinanza a partire dal possesso di un quadro culturale di formazione di base". Gli standard minimi di competenza sono distribuiti secondo un'area linguistica, un'area tecnologica, un'area scientifica e un'area storico-socio-economica.

Esempio di competenze di base relative all'area tecnologica e storico-socio-economica.

<i>Area tecnologica Obiettivi generali</i>	<i>Competenze di base</i>
1. Utilizzare strumenti tecnologici e informatici per consultare archivi, gestire informazioni, analizzare dati (riferimento ECDL Start)	<p>1.1 Sa acquisire, leggere, creare, gestire e stampare testi usando le funzionalità di un programma di videoscrittura</p> <p>1.2 Usa le potenzialità offerte da applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire un foglio elettronico, utilizzando le funzioni aritmetiche e logiche, le normali funzionalità di trattamento dei testi, la rappresentazione dei dati in forma grafica</p> <p>1.3 Conosce che cos'è una rete e utilizza in sicurezza internet per raccogliere informazioni, esplorare argomenti specifici, comunicare, collaborare e condividere risorse a distanza</p>

<sup>2</sup> Cfr. a esempio: ISFOL *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base nel lavoro che cambia*, Milano, Franco Angeli, 1994; ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli, 1998.

<sup>3</sup> Le competenze trasversali hanno carattere generale e si riferiscono a qualità della persona che hanno rilevanza nel contesto di ogni sua attività e relazione. Si citano spesso tre macrocategorie: relazionarsi in modo adeguato con l'ambiente fisico, tecnico e sociale; affrontare e gestire operativamente l'ambiente, il compito e il ruolo sia mentalmente, sia a livello della condotta finale; diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente, del compito e del ruolo assegnato. Quelle tecnico-professionali riguardano un settore specifico dell'attività professionale.

2. Utilizzare consapevolmente le tecnologie tenendo presente sia il contesto culturale e sociale nel quale esse fanno agire e comunicare, sia il loro ruolo per l'attuazione di una cittadinanza attiva	2.1 È consapevole delle regole della comunicazione telematica e utilizza gli strumenti nel rispetto della propria e altrui privacy 2.2 Conosce potenzialità e rischi nell'uso delle tic
<b>Area storico-socio-economica</b> <i>Obiettivi generali</i>	<i>Competenze di base</i>
1. Cogliere il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali	1.1 Riconosce le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche 1.2 Identifica gli elementi maggiormente significativi per distinguere e confrontare periodi e aree diversi e li utilizza per cogliere aspetti di continuità e discontinuità, analogie e differenze e interrelazioni 1.3 Riconosce le caratteristiche della società contemporanea come il prodotto delle vicende storiche del passato 1.4 Individua nel corso della storia mezzi e strumenti che hanno caratterizzato l'innovazione tecnico-scientifica
2. Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul reciproco riconoscimento dei diritti per il pieno esercizio della cittadinanza	2.1 Comprende le caratteristiche fondamentali dell'ordinamento giuridico italiano come sistema di regole fondate sulla Costituzione repubblicana e si orienta nella struttura dello Stato, delle Regioni e degli Enti locali, riconoscendo le funzioni dei rispettivi organi 2.2 Conosce gli organismi di cooperazione internazionale e il ruolo dell'Unione europea 2.3 Comprende la dimensione storica dei sistemi di organizzazione sociale, mette a confronto modelli diversi tenendo conto del contesto storico / culturale di riferimento 2.4 Riconosce il significato e il valore della diversità all'interno di una società basata su un sistema di regole che tutelano i diritti di tutti
3. Conoscere il funzionamento del sistema economico e orientarsi nel mercato del lavoro	3.1 Riconosce ed applica concretamente in fatti e vicende della vita quotidiana e professionale i fondamentali concetti economici e giuridici 3.2 Conosce le principali caratteristiche del mercato del lavoro europeo, nazionale e locale e le regole del suo funzionamento
4. Essere consapevole dei comportamenti adeguati per assicurare il benessere e la sicurezza	4.1 Identifica le condizioni di sicurezza e salubrità degli ambienti di lavoro, nel rispetto degli obblighi previsti dalla normativa vigente, individuando i comportamenti da adottare in situazioni di emergenza 4.2 Comprende la necessità di adottare nella vita quotidiana e professionale comportamenti volti a rispettare l'ambiente

A proposito di competenze di base degli adulti e di standard formativi si può citare la ricerca pubblicata nel dicembre 2002 sui *Quaderni degli Annali dell'Istruzione* realizzata a cura dell'*Indire* nel corso del 2002. Nella premessa metodologica, Guasti tratta del concetto di standard riferendosi soprattutto alle esperienze in corso nel mondo anglosassone e statunitense in particolare. I cosiddetti "*content standards*", egli ricorda, dovrebbero descrivere "ciò che gli studenti dovrebbero conoscere ed essere capaci di fare" e pertanto "non si ha un puro contenuto senza una concettualizzazione operativa né un'operazione senza un concetto formale. Così il conoscere qualcosa richiede alcune operazioni intellettuali che possono essere dimostrate solo attraverso alcune 'performance'. [...] Si ha così il valore degli standard come **certificatori**, che si occupano del rapporto con le competenze dimostrate e certificate, gli standard come **predittori**, che affrontano la relazione tra le performances e la prospettiva di sviluppo del soggetto, gli standard come **descrittori**, che hanno la funzione di evidenziare i risultati e i processi finalizzati all'accertamento e alla valutazione, gli standard come **motivatori**, che hanno lo scopo di mettere il soggetto nella condizione di poter essere costantemente attratto dall'apprendimento del livello successivo o di una conoscenza integrativa o correlata" (Guasti L., 2002, 23; grassetto nell'originale).

Gli standard elaborati dalla ricerca avevano come base contenutistica le indicazioni della direttiva 22, approvata dalla Conferenza Unificata Stato Regioni il 6 febbraio 2001 ed entrata in vigore il 2 aprile dello stesso anno, che individuava in quattro aree la cultura di base che un adulto deve possedere: socio-economica, dei linguaggi, scientifica, tecnologica. Sono di conseguenza stati individuati 5 standard per l'area dei linguaggi, 16 per l'area socio-economica, 11 per l'area scientifica, 5 per l'area tecnologica, in tutto 37. Essi "sono definiti dal rapporto **concetto-azione**, in base al quale il contenuto che ne scaturisce assume connotazioni essenzialmente operatorie. Va qui ricordato che la dimensione operatoria non è ancora l'attività operativa – questa è propria degli standard di performance – che tanta parte ha nell'immaginario comune teso alla delegittimazione culturale degli standard. Ci sono aspetti dello standard che hanno carattere operativo ma la loro legittimità è data dalla **funzione operatoria** dei dinamismi della mente e della coscienza del soggetto. [...] La presentazione formale degli standard è caratterizzata dalla **descrizione** dello standard e dalla successiva indicazione dei **livelli**" (*Ibidem*, 24). Vengono anche evidenziate le più rilevanti connessioni fra i diversi standard.

Non è possibile anche in questo caso riportare i vari standard e i rispettivi livelli. A titolo di esempio vengono presentati due standard e relativi livelli. Il primo è ricavato dall'area socio-economica (standard E), l'altro dall'area tecnologica (standard C).

*Standard E: Si riconosce come soggetto di diritti e doveri nell'ambito delle norme che regolano il rapporto di lavoro e comprende come opera un sistema di tutela del lavoro in relazione alle trasformazioni della società.*

*Livello 1*

Riconosce, a partire dall'esperienza personale, i principali diritti connessi al lavoro e li collega alle principali norme costituzionali.

- 1.1 Elenca e spiega i principali diritti costituzionali in materia di lavoro;
- 1.2 Descrive modalità secondo le quali opera la tutela costituzionale nei rapporti di lavoro, attraverso riferimenti alle proprie esperienze personali;
- 1.3 Esemplifica diritti e doveri con riferimento al vissuto lavorativo.

*Livello 2*

- 2.1 Distingue le fonti di regolazione del rapporto di lavoro (Costituzione, legge, contratto collettivo, contratto individuale);
- 2.2 Descrive, anche con riferimento a situazioni concrete, le relazioni tra le diverse fonti di regolazione del rapporto di lavoro;
- 2.3 Identifica e spiega i principali diritti e doveri connessi al rapporto di lavoro;
- 2.4 Identifica, nel testo della Costituzione, gli articoli relativi al lavoro;
- 2.5 Spiega, attraverso esemplificazioni e a partire dalla propria condizione lavorativa, come opera la legislazione del lavoro.

*Livello 3*

Legge e interpreta semplici norme che regolano il rapporto di lavoro; utilizza fonti, selezionate dall'insegnante, nella soluzione guidata di semplici casi legati all'esperienza personale.

- 3.1 Identifica, a partire da estratti della Costituzione, di leggi ordinarie, di contratti collettivi, norme significative per la definizione dei propri diritti e doveri come lavoratore;
- 3.2 Utilizza le diverse fonti di regolazione come strumento per identificare e spiegare diritti e doveri delle parti nell'ambito del rapporto di lavoro;
- 3.3 Utilizza le fonti di regolazione del rapporto di lavoro per comprendere situazioni concrete e risolvere semplici problemi connessi alla propria condizione lavorativa;
- 3.4 Interpreta una busta paga e ne identifica le voci fondamentali (retribuzione fissa e variabile, ritenute fiscali e previdenziali).

*Livello 4*

Comprende che la legislazione del lavoro definisce un equilibrio tra esigenze e interessi in funzione di un determinato contesto storico; identifica e utilizza in modo guidato le fonti pertinenti nella soluzione di casi.

- 4.1 Identifica le clausole principali di un contratto individuale di lavoro e le pone in relazione con la contrattazione collettiva e la legislazione sul lavoro;
- 4.2 Mette in relazione il sistema di tutela del lavoro adottato dall'ordinamento italiano con il contesto storico che lo ha originato e con le sue successive evoluzioni;
- 4.3 Distingue e analizza le esigenze della produzione e le esigenze di tutela del lavoratore;
- 4.4 Trova la soluzione di semplici casi attraverso l'uso guidato delle fonti appropriate.

*Livello 5*

Discute criticamente le diverse modalità di regolazione del rapporto di lavoro in contesti storici e sociali differenti; identifica e utilizza in autonomia le fonti appropriate per la soluzione di casi.

- 5.1 Analizza e valuta con giudizi argomentati le modalità secondo le quali le esigenze di tutela del lavoratore si conciliano/non conciliano con il contesto della nuova organizzazione del lavoro;
- 5.2 Confronta e valuta diversi sistemi (in Paesi diversi e/o in epoche diverse) di regolazione del rapporto di lavoro;
- 5.3 Identifica e utilizza le norme pertinenti per la soluzione di casi problematici relativi al lavoro.

*Standard C: Usa strumenti elettronici e computer per elaborare e presentare informazioni*

*Livello 1*

- 1.1 Coglie le peculiarità del testo elettronico rispetto al testo tradizionale nelle sue caratteristiche di manipolabilità e ne sa fare uso.

*Livello 2*

- 2.1 Sa scegliere i formati che offrono maggiore compatibilità con i vari sistemi operativi;
- 2.2 Conosce le caratteristiche e le differenze che i documenti devono possedere per essere adatti alle tecniche di video proiezione e di pubblicazione in Internet;
- 2.3 Padroneggia programmi specifici per gestire testi ed ipertesti complessi con salvataggio e conversione nei formati più adatti, invio automatico ad una lista di destinatari attraverso le varie modalità di stampa o di condivisione mediante posta elettronica.

*Livello 3*

- 3.1 Padroneggia tutte le possibilità di gestione offerte dal sistema operativo e sa ottimizzarne le prestazioni per migliorarne e velocizzarne l'uso;
- 3.2 Usa applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire un foglio elettronico, utilizzando funzionalità di trattamento dei testi, la rappresentazione di dati in forma grafica;
- 3.3 Usa applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire le basi di dati, utilizzando le peculiari funzioni di inserimento, ricerca, selezione e ordinamento dei dati, generazione di semplici rapporti;
- 3.4 Sa acquisire immagini da scanner, fotocamera e videocamera, e importarle, convertirle ed esportarle nel formato migliore per l'uso a cui sono destinate con particolare riferimento alla videoproiezione ed alla pubblicazione in Internet;
- 3.5 Usa applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire presentazioni multimediali destinate a fini specifici usando funzionalità peculiari per la creazione di disegni e pulsanti di spostamento e l'aggiunta di effetti speciali;
- 3.6 Usa applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire ipertesti complessi per creare documenti destinati ad usi specifici e adatti alla videoproiezione.

*Livello 4*

- 4.1 Usa con competenza applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire un foglio elettronico, utilizzando le funzionalità aggiuntive di inserimento di oggetti, importazione ed esportazione dei dati nel formato più adatto per l'uso a cui sono destinati;
- 4.2 Crea e gestisce database relazionali, importa ed esporta dati nel formato migliore per l'uso a cui sono destinati;
- 4.3 Sa acquisire sequenze di immagini, importarle, convertirle, elaborarle e farne il montaggio filmico;
- 4.4 Sceglie ed usa applicazioni specifiche per acquisire, elaborare e gestire suoni digitali e convertirli nel formato migliore per l'uso a cui sono destinati;
- 4.5 Usa applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire presentazioni multimediali destinati a fini specifici usando le funzionalità peculiari di formattazione del testo e della pagina, l'inserimento di grafici, immagini, suoni e l'esportazione nel formato migliore per l'uso a cui sono destinate con particolare riferimento alla videoproiezione ed alla pubblicazione in Internet;
- 4.6 Usa applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire ipertesti complessi per creare documenti destinati ad usi specifici e adatti alla pubblicazione in Internet.

## **2. LE COMPETENZE CHIAVE**

Nel 1997 i Paesi membri dell'OCSE lanciarono un progetto internazionale di valutazione delle competenze degli studenti denominato PISA (*Pro-*

gram for International Student Assessment) al fine di monitorare fino a che punto gli studenti che stavano per giungere al termine dell'obbligo scolastico avessero acquisito le competenze essenziali per una piena partecipazione alla società<sup>4</sup>. Lo studio iniziale, poi progressivamente approfondito, si poneva la questione preliminare di “definire e selezionare le competenze” da prendere in considerazione, in gergo DeSeCo (“*Definition and Selection of Competencies*”). La definizione assunta all'avvio delle indagini messe in atto nel 2000 (Pisa 2000) e nel 2003 (Pisa 2003) era la seguente: “Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità ma anche l'uso di strategie e di *routines* necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di *competenze* include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali e relative ai comportamenti. Costituisce l'integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Da tale punto di vista, leggere, scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di *competenza* si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici”<sup>5</sup>.

Verso la fine del 2005 veniva pubblicato dall'OCSE un rapporto che faceva il punto sulla questione delle competenze essenziali del cittadino rilegendole sotto la dizione di “competenze chiave”<sup>6</sup>. In tale documento si evidenziavano tre fondamentali criteri per selezionarle e definirle: a) importanza dei benefici economici e sociali che ne derivano; b) ampiezza dello spettro di contesti nei quali si manifestano tali benefici; c) universalità di tali benefici, nel senso che non sono limitati a specifiche categorie di persone. L'aggregazione proposta per combinare tra loro le competenze individuate su tale base utilizza concetti di interazione e di riflessività. Le categorie individuate sono le seguenti.

<sup>4</sup> Dalla “Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento” (UNESCO, Conferenza mondiale sull'educazione 1990): Art.1: “Ogni persona – bambino, giovane e adulto – dovrà poter beneficiare di opportunità educative progettate per rispondere ai loro fondamentali bisogni di apprendimento. Questi bisogni comprendono sia gli strumenti essenziali di apprendimento (literacy, espressione orale, numeracy e problem solving) sia i contenuti di base (conoscenze, abilità, valori e attitudini) necessari agli esseri umani per poter sopravvivere, sviluppare le loro capacità, vivere e lavorare dignitosamente, partecipare pienamente allo sviluppo, migliorare la qualità della loro vita, prendere decisioni informate e continuare ad apprendere”.

<sup>5</sup> Vedi a esempio: OCDE, *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations*. Strategic Paper , 07- Oct-2002.

<sup>6</sup> Cfr. OECD, *The definition and selection of key competencies. Executive summary* , Unpublished Paper, 27 – May 2005.

- 1) *Agire in modo autonomo* implica due caratteristiche interconnesse: lo sviluppo dell'identità personale e l'esercizio di un'autonomia relativa, nel senso di saper decidere, scegliere e agire in un contesto dato. Per esercitare quest'autonomia, occorre avere un orientamento rivolto al futuro, essere sensibili al proprio ambiente, capire che cosa comprende, come funziona e qual è il posto che vi si occupa. Le competenze essenziali di questa categoria sono:
  - a) la capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni: permette di fare scelte come cittadino, membro di una famiglia, lavoratore, consumatore, ecc.;
  - b) la capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali: permette di concepire e realizzare obiettivi che danno significato alla propria vita e si conformano ai propri valori;
  - c) la capacità di agire in un quadro d'insieme, in un contesto ampio: consente di capire il funzionamento del contesto generale, la propria collocazione, la posta in gioco e le possibili conseguenze delle proprie azioni.
  
- 2) *Servirsi di strumenti in maniera interattiva*. La parola strumento è qui usata nel suo significato più ampio: strumenti cognitivi (es. la lingua), sociali e fisici (es. i computer). L'aggettivo interattivo è importante, si riferisce all'esigenza non solo di conoscere questi strumenti, ma anche di capire come modificano il nostro modo di interagire con il mondo, consentendoci di raccoglierne le sfide. Le competenze essenziali di questa categoria sono:
  - a) la capacità di utilizzare la lingua, i simboli e i testi in maniera interattiva: permette di comprendere il mondo, di comunicare e interagire efficacemente con il proprio ambiente;
  - b) la capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva: permette di gestire il sapere e le informazioni, servendosene come base per compiere le proprie scelte, per prendere decisioni, agire e interagire;
  - c) la capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva: non solo abilità tecniche nell'uso della tecnologia, ma anche conoscenza delle nuove forme di interazione che questa ha reso possibili.
  
- 3) *Interagire in gruppi socialmente eterogenei*. Il punto focale è l'interazione con l'"altro" diverso da sé. Per la propria sopravvivenza fisica e psicologica, per la propria autostima, identità e collocazione sociale, l'essere umano ha bisogno, per tutta la vita, di legami con altri esseri umani. Questa categoria di competenze favorisce la costituzione di relazioni sociali e la coesistenza con persone che non parlano necessariamente la stessa lingua (letteralmente o metaforicamente) né appartengono alla stessa storia. Sono particolarmente importanti per lo sviluppo del capitale sociale. Le competenze essenziali di questa categoria sono:

- a) la capacità di stabilire buone relazioni con gli altri: permette di stabilire, mantenere e gestire relazioni personali;
- b) la capacità di cooperare: permette di lavorare insieme e tendere a un fine comune;
- c) la capacità di gestire e risolvere i conflitti: presuppone l'accettazione del conflitto come aspetto intrinseco alle relazioni umane e l'adozione di un modo costruttivo per gestirli e risolverli.

In questo quadro il progetto PISA ha esaminato le competenze chiave raggiunte nei vari Paesi industrializzati nell'ambito del leggere, della matematica e delle scienze. Definendo queste competenze nel modo seguente.

La competenza nel leggere si riferisce alla capacità di capire, usare e riflettere a partire da testi scritti, al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità, partecipare nella società.

La competenza matematica riguarda la capacità di identificare e comprendere il ruolo che essa riveste nel mondo, elaborare giudizi ben fondati, utilizzarla e impegnarsi in essa in modo da soddisfare ai bisogni della propria esistenza come cittadino costruttivo, impegnato (*concerned*) e riflessivo.

La competenza scientifica concerne la capacità di usare le conoscenze scientifiche, identificarne i problemi, e trarre conclusioni basate su prove al fine di comprendere e favorire le decisioni da prendere nei confronti del mondo naturale e i cambiamenti da realizzare attraverso l'attività umana.

### 3. L'APPORTO DELLA COMMISSIONE EUROPEA

In un documento redatto nel 2002 da un gruppo di esperti europei facenti parte della Commissione sulle competenze dal titolo "Le competenze chiave in una società fondata sulla conoscenza: un primo passo sulla via della loro selezione, della loro definizione e della loro descrizione", si accennava all'attenzione che il vertice di Lisbona del 2000 aveva dato alla questione delle "competenze di base". Nel rapporto sugli obiettivi comuni elaborato e adottato dal Consiglio a febbraio del 2001, le competenze di base costituivano uno dei tre obiettivi prioritari, sui tredici individuati. Il gruppo pensa preferibile parlare di "competenze chiave" essenzialmente per le seguenti: 1) è difficile esprimere la differenza tra i termini inglesi "*skills*" (saper fare) e "*competencies*" (competenze) nelle altre lingue; 2) il termine inglese "*competencies*" designa generalmente un insieme di saper fare, di conoscenze e di disposizioni – tra tutti i termini possibili è considerato come il più generico. Include nozioni meno tangibili come le attitudini e le disposizioni, contrariamente al termine "*skills*"; 3) per molte persone il qualificativo "di base" (competenze di base), ricopre un insieme limitato di competenze di lettura, di scrittura e di calcolo, ciò che dà luogo spesso a confusione nei dibattiti, mentre il termine "chiave" è più dinamico e non ha questo connotato; 4) nello stesso ordine di idee, molte persone intendono le (competenze) "di base" come una serie di "competenze vitali", mentre il di-

battito attuale sulle competenze è lungi dal limitarsi al semplice aspetto vitale.

Per giungere a una scelta il gruppo aveva individuato tre criteri: a) completezza personale ed evoluzione durante tutta la vita; b) inclusione nella società; c) capacità di inserimento professionale. Inoltre, si riconosce che il concetto di competenza implica allo stesso tempo conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili, che siano trasferibili e in qualche misura polivalenti. Nel caso delle competenze chiave, queste dovrebbero costituire un bagaglio trasferibile e polivalente necessario al compimento o allo sviluppo personale, come anche all'inclusione e all'impiego di ognuno, che si suppone essere state acquisite alla fine del periodo di scolarità o di formazione obbligatoria e che costituiscono il fondamento dell'educazione e della formazione lungo tutta la vita. È questa una posizione che può essere rivista considerando come nel corso degli ultimi decenni questo tipo di competenze sia notevolmente evoluto in seguito a importanti cambiamenti dal punto di vista culturale, sociale, personale e professionale. Basti pensare al campo delle scienze e della tecnologia, in particolare di quella dell'informazione e della comunicazione. Alle classiche competenze che costituiscono la lettura, la scrittura e il calcolo, omesse nelle conclusioni di Lisbona, si accostano ora competenze di natura più generale come l'apprendere ad apprendere, cioè le strategie devono permettere all'individuo di costruire le competenze chiave, ma anche di conservarle, di rinnovarle e di aggiornarle, e di acquisire nuove competenze completandole e superandole; competenze culturali generali, che arricchiscano gli individui e contribuiscano alla loro ricerca di felicità.

In questo quadro sono state individuate alcune aree: comunicazione in lingua materna; comunicazione in lingue straniere; tecnologia della comunicazione e dell'informazione; calcolo e competenze matematiche, scientifiche e tecnologiche; spirito di iniziativa, capacità di relazione e civiche, apprendere ad apprendere, cultura generale. Nel documento del novembre 2004 sono stati precisati ulteriormente sia il concetto di competenze chiave, sia i loro domini o ambiti o aree.

#### 1) *Il concetto di competenze chiave*

Le competenze chiave rappresentano un insieme di conoscenze, abilità, e atteggiamenti trasferibili e multifunzionali, di cui tutti gli individui hanno bisogno per un completo e sviluppo personale, l'inclusione sociale e il lavoro. Queste competenze dovrebbero essere sviluppate al termine della scuola o la formazione obbligatoria, e dovrebbero agire come fondamento dell'ulteriore apprendimento come componente dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Ecco alcuni esempi di conoscenze, saper fare (abilità) e disposizioni coinvolte nelle competenze chiave in ambito scientifico e tecnologico

##### a) *Conoscenze:*

- Conoscenza dei principi fondamentali del mondo reale, delle tecnologie e dei prodotti e procedimenti tecnologici.

- Conoscenza del legame tra la tecnologia e altri aspetti come il progresso scientifico (per esempio in medicina), la società (valori, questioni etiche), la cultura (per esempio i mezzi multimediali) e l'ambiente (inquinamento, sviluppo durevole).

*b) Saper fare (abilità):*

- Saper utilizzare e maneggiare gli strumenti e le macchine tecnologiche, come anche i dati e le intuizioni scientifiche per raggiungere uno scopo o formulare delle conclusioni.
- Abilità nel riconoscere i principali caratteri della ricerca scientifica.
- Abilità nel comunicare le conclusioni e i ragionamenti che conducono ad esse.

*c) Disposizioni:*

- Curiosità e apprezzamento critico nei confronti della scienza e della tecnologia, comprese questioni di sicurezza e di etica.
- Atteggiamento positivo anche se critico verso l'uso delle informazioni fattuali e consapevolezza del bisogno di un procedimento logico nel trarre conclusioni.
- Voglia di acquisire conoscenza scientifica e interesse per la scienza e le carriere scientifiche e tecnologiche.

*d) Legame con altre competenze chiave (tra altre)*

- Imprenditorialità: in un'economia fondata sulla conoscenza, i progressi scientifici e tecnologici stimolano l'innovazione e lo sviluppo dei prodotti.
- Espressione culturale: la competenza in tecnologia multimediale facilita l'accesso ai materiali e alle informazioni culturali.
- Competenze interpersonali e civiche: in un'epoca in cui le questioni scientifiche e tecnologiche sono entrate nel discorso politico dominante, bisogna possedere dei riferimenti e un vocabolario sufficiente per essere in grado di partecipare a dei dibattiti fondati.

2) *Gli otto ambiti o domini delle competenze chiave*

a) *Ambito della comunicazione nella lingua madre.* È l'abilità di esprimere e interpretare pensieri, sentimenti e fatti sia in forma orale, sia scritta (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e di interagire linguisticamente in maniera appropriata nell'intero spettro dei contesti sociali e culturali (educativi e formativi, lavorativi, famigliari e del tempo libero).

b) *Ambito della comunicazione in lingua straniera.* Essa condivide le dimensioni delle principali abilità della comunicazione in lingua madre: è basata sull'abilità di capire, esprimere e interpretare pensieri, sentimenti e fatti sia in forma orale, sia scritta (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e di interagire linguisticamente in maniera appropriata nell'intero spettro dei contesti sociali e culturali (lavorativi, famigliari, del tempo libero, educativi e formativi) secondo il volere individuale. Si richiedono anche abilità di mediazione e comprensione interculturale. Il livello di profitto varierà nella quattro dimensioni e i differenti linguaggi, tenendo conto dell'ambiente e la tradizione linguistica individuale.

- c) *Ambito della matematica e scientifico di base.* Per la matematica si tratta dell'abilità di usare addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, divisioni e rapporti in calcoli mentali e scritti per risolvere un insieme di problemi presenti nelle situazioni quotidiane. L'enfasi è posta sul processo più che sul risultato, sull'attività più che sulla conoscenza. Per le scienze ci si riferisce all'abilità e alla voglia di utilizzare un insieme di conoscenze e metodologie valorizzate per spiegare il mondo naturale. Per la tecnologia si considera la comprensione e l'applicazione di tali conoscenze e metodologie per modificare l'ambiente naturale come risposta a volontà o bisogni percepiti dall'uomo.
- d) *Ambito delle competenze digitali.* Coinvolge un uso sicuro e critico dei media elettronici per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Sono collegate al pensiero logico e critico, ad abilità di gestione di informazioni di alto livello, ad abilità ben sviluppate di comunicazione. Al livello più essenziale le abilità comprendono l'uso di tecnologie multimediali per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni e per comunicare e partecipare in rete via Internet.
- e) *Ambito dell'apprendere ad apprendere.* Comprende la disponibilità e l'abilità a organizzare e regolare il proprio apprendimento, sia individualmente, sia in gruppo. Include l'abilità a gestire il proprio tempo produttivamente, a risolvere problemi, ad acquisire, elaborare, valutare e assimilare nuove conoscenze e ad applicare queste e le abilità in un varietà di contesti (a casa, nel lavoro, nella scuola e nella formazione). Più in generale, essa contribuisce fortemente alla gestione del proprio percorso di carriera.
- f) *Ambito delle competenze interpersonali e civiche.* Si tratta di tutte le forme di comportamento che occorre padroneggiare per partecipare in maniera efficiente e costruttiva alla vita sociale e a risolvere i conflitti, quando necessario. Le abilità interpersonali sono essenziali per una effettiva interazione personale e di gruppo e sono da valorizzare sia in pubblico, sia in privato.
- g) *Ambito dell'imprenditorialità.* Ha una componente attiva e una passiva in quanto comprende sia la propensione a indurre cambiamenti in prima persona, sia ad accogliere, appoggiare e adattarsi alle innovazioni sollecitate da fattori esterni. L'imprenditorialità coinvolge il prendersi la responsabilità delle proprie azioni, positive e negative, sviluppando una visione strategica, ponendosi degli obiettivi e raggiungendoli ed essendo motivato ad avere successo.
- h) *Ambito dell'espressione culturale.* Si tratta di apprezzare l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni secondo uno spettro di forme, che includono musica, espressione corporale, letteratura e arti plastiche.

Naturalmente per ciascun dominio o area si è giunti a una serie di esplicitazioni più dettagliate di competenze. Non è possibile in questo contesto

indicarle tutte. È però utile almeno in un caso presentare questi sviluppi per cogliere in maniera più puntuale il grado di precisazione raggiunto.

Dalle indagini promosse nell'Unione Europea a 15 appariva una sostanziale convergenza nel considerare le seguenti competenze chiave.

- 1) Competenza linguistica (*literacy*): “la capacità di capire e utilizzare l'informazione scritta nelle attività quotidiane per raggiungere i propri obiettivi e sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità” (IALS); “*reading literacy*” è “la comprensione e l'utilizzazione di testi scritti e la riflessione su di essi al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società” (PISA).
- 2) Competenza matematica (*numeracy*): “le conoscenze e le capacità richieste per gestire le richieste matematiche delle diverse situazioni” (ALL); “la capacità di identificare, capire, utilizzare la matematica, e di dare giudizi fondati sul ruolo che la matematica gioca nella vita privata presente e futura degli individui, nella vita lavorativa, nella vita sociale e nella vita di cittadini impegnati e riflessivi” (PISA).
- 3) *Tecnologie della Comunicazione e dell'Informazione: TIC*
- 4) *Lingue straniere*, non solo come abilità tecnica, ma come apertura a culture diverse, appartenenza a più di una comunità linguistica e culturale, incremento delle possibilità di impiego, di istruzione e di uso del tempo libero, a loro volta generatrici di altre competenze personali, sociali e lavorative.
- 5) *Competenza scientifica*: “la capacità di usare le conoscenze scientifiche, di identificare i problemi, di trarre conclusioni basate sulle prove per poter assumere decisioni in merito al mondo naturale e ai cambiamenti operati su di esso dall'attività umana” ossia i concetti basilari della scienza e della tecnica, la cui mancanza ha gravi conseguenze sull'istruzione successiva e sulla possibilità di impiego in molti campi. La capacità di capire e applicare concetti scientifici promuove inoltre alcune importanti competenze generali quali il *problem solving*, il ragionamento e l'analisi.
- 6) *Competenze trasversali*, non collegate ad una specifica disciplina, quali: comunicazione, *problem solving*, *leadership*, creatività, motivazione, lavoro di gruppo, apprendere ad apprendere. Fra queste l'interesse maggiore è concentrato su “apprendere ad apprendere”.
- 7) *Competenze sociali*, in particolare *educazione alla cittadinanza (citizenship)*, basata sulla conoscenza dei propri diritti e doveri come membri di una comunità, sull'impegno ad esercitarli e sull'attenzione alla “sostenibilità” come segno di solidarietà verso le generazioni future.

#### **4. L'APPORTO DELLA RICERCA FRANCESE**

Alcuni contributi francesi hanno sottolineato un peculiare concetto di competenze chiave, mettendo in evidenza soprattutto la dimensione del

“saper essere”. Ad esempio, Bellier (1998) ha indicato alcune tipologie del “saper essere”, come qualità morali, carattere, gusto e interessi, comportamenti. Evéquoz (2004), in particolare, ha sviluppato una analisi sistematica delle competenze chiave richieste da un cittadino e da un lavoratore sulla base di una definizione comprensiva di competenza che suona così: “capacità di una persona di agire con iniziativa e responsabilità in una situazione data, in funzione della prestazione attesa e mettendo in moto le sue risorse interne”. Ne è derivato un quadro di riferimento o referenziale abbastanza elaborato che comprende sei ambiti generali nei quali viene definita una competenza, che poi è articolata secondo capacità specifiche e indicatori della presenza di tale capacità. Le sei competenze sono:

- a) *Trattare l'informazione*: “Ricevere dati, comprenderli, elaborarli e saperli riportare adeguatamente”.
- b) *Organizzare*: “Strutturare attività in funzione di un risultato da raggiungere in un tempo determinato”.
- c) *Risolvere problemi*: “Produrre una risoluzione efficace sulla base di una ricerca di informazioni utili, seguita da un’analisi rigorosa e logica”.
- d) *Lavorare in équipe*: “Collaborare con gli altri al fine di raggiungere obiettivi comuni”.
- e) *Inquadrare*: “Guidare le persone verso un obiettivo mettendo in moto le risorse disponibili”.
- f) *Comunicare*: “Trasmettere e scambiare informazioni in un contesto preciso”.

Come esempio di competenza chiave è utile riportare un quadro completo di capacità e indicatori relativo alla competenza nell’*organizzare* (b).

CAPACITÀ	INDICATORI
<b>Gestire il tempo durante la preparazione</b> <i>Distribuire efficacemente il tempo a disposizione tra le attività utili a raggiungere l'obiettivo fissato</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aver letto tutti i dati utili</li> <li>- aver preparato il materiale (sintesi o programma) per la presentazione</li> </ul>
<b>Gestire la situazione</b> <i>Prefigurare tutte le dimensioni di una situazione al fine di coordinarle nel raggiungere l'obiettivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilire una strategia</li> <li>- fissare obiettivi chiari</li> <li>- essere rigoroso</li> <li>- anticipare al meglio le incertezze e gli imprevisti possibili</li> <li>- avere coscienza della propria responsabilità</li> <li>- rispettare gli obblighi e gli imperativi a cui occorre far fronte</li> </ul>
<b>Pianificare</b> <i>Definire e mettere in atto le tappe che portano alla realizzazione del progetto</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fissare le priorità</li> <li>- determinare, secondo un ordine preciso, le differenti tappe da realizzare</li> <li>- coordinare tra loro i differenti compiti o attività</li> <li>- costruire un piano/programma preciso e strutturato</li> </ul>
<b>Anticipare</b> <i>Agire tenendo conto delle tendenze e delle conseguenze future</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- determinare gli elementi importanti da prendere in considerazione</li> <li>- prevedere le conseguenze possibili derivanti dalla decisione</li> </ul>

Una precisazione terminologica avanzata dall'Autore sembra, infine, utile nel considerare queste competenze chiave. Egli osserva che con il concetto di *trasversalità* si prendono in considerazione le somiglianze che esistono tra le situazioni e si tiene conto delle categorie di problemi visti in se stessi, mentre con il concetto di *trasferibilità* si designa la capacità di una persona nell'utilizzare le sue competenze chiave in situazioni differenti (Evéquo, 2004, 67). Questa distinzione a mio avviso va esaminata con grande attenzione, in quanto dal punto di vista formativo è ben difficile, come ha sottolineato Rey (1996), insegnare competenze di natura trasversale, in quanto una competenza, soprattutto al suo livello iniziale, è legata inevitabilmente a un contesto preciso. Il carattere di trasversalità può essere promosso solo attraverso lo sviluppo progressivo di una capacità e volontà di trasferire la competenza acquisita in contesti particolari ad altri contesti o di natura diversa o più complessi e meno famigliari (Pellerey, 2004).

## **5. RIFLESSIONI CRITICHE SUL CONCETTO DI COMPETENZA**

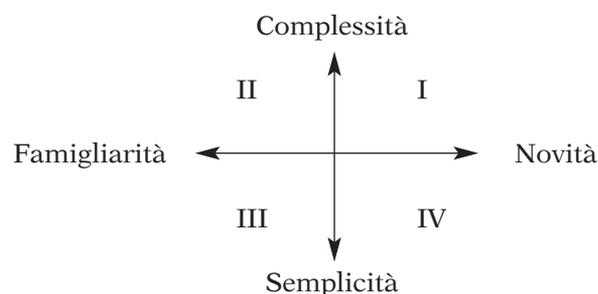
È abbastanza evidente che se ci si muove nella prospettiva di un processo formativo che si prolunga lungo tutto il corso della vita, apprendere la competenza chiave non può essere considerato un prerequisito o soltanto la base su cui innestare la formazione successiva all'obbligo scolastico o formativo. È quanto implicitamente affermato dalla definizione di competenze chiave data dal rapporto della Commissione europea quando si afferma: "Queste competenze dovrebbero essere sviluppate al termine della scuola o la formazione obbligatoria". Tuttavia, l'ulteriore precisazione sul fatto che esse "dovrebbero agire come fondamento dell'ulteriore apprendimento come componente dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita" sollecita un approfondimento della questione. Infatti, le indagini sia italiane, sia internazionali hanno messo bene in risalto come alcune di queste competenze, in particolare quelle di tipo linguistico, possono affievolirsi nel tempo o diventare talmente deboli da non costituire un adeguato fondamento permanente della cittadinanza attiva e della professionalità, se non sono esercitate, allargate e approfondite con una certa continuità.

D'altra parte, molte delle competenze chiave evocate nello stesso documento si presentano come dimensioni permanenti della persona anche se di natura evolutiva. Più puntuale in questa seconda direzione è la proposta di Evéquo, che si avvicina alla concezione di competenze trasversali elaborata in sede ISFOL. È ancor più evidente che le competenze di questo tipo per loro natura sono caratteristiche della persona umana che si sviluppano nel tempo e che costituiscono di conseguenza obiettivi formativi a lungo termine o finalità generali da valorizzare come un vero e proprio orizzonte di riferimento per impostare le varie attività formative e per valutarne la qualità. È evidente a questo punto la necessità di riprendere il concetto di competenza per giungere a un orientamento operativo nell'interpretare il concetto di competenze chiave.

Un concetto comprensivo di competenza può suonare così: “Capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto (attivare) e a orchestrare (coordinare) su un piano operativo (pratico) le proprie risorse interne di natura cognitiva, affettiva e volitiva e a valorizzare quelle esterne utili e disponibili in modo valido e produttivo”. Esaminiamo un po' più da vicino gli elementi che caratterizzano questa definizione.

- a) Una competenza è definibile a partire dalla tipologia di compiti o attività che si devono svolgere validamente ed efficacemente. La complessità e novità del compito o delle attività da sviluppare caratterizzano anche la qualità e il livello della competenza implicata.
- b) Una competenza si manifesta perché si riesce a mettere in moto e coordinare un insieme di conoscenze, abilità e altre disposizioni interne (convinzioni, atteggiamenti, motivazioni, valori) al fine di svolgere positivamente il compito o l'attività prescelta. Queste risorse interne debbono essere quindi possedute a un grado di significatività, stabilità e fruibilità adeguato, tali cioè da poter essere individuate e messe in moto quando esse siano necessarie per affrontare il compito richiesto.
- c) Tra le risorse che occorre saper individuare, utilizzare e coordinare molto spesso occorre considerare non solo risorse interne, ma anche risorse esterne. Non si tratta solo di risorse di natura fisica o materiale come libri, strumenti di calcolo, computer, ma anche umana come i compagni di studio o di lavoro, o qualsiasi altra persona che è possibile coinvolgere nella propria attività. Si parla oggi di comunità di pratica per indicare che molte volte è la capacità di coordinare la pluralità delle competenze possedute dai membri del gruppo che consente di portare a termine il compito o i compiti assegnati.
- d) Castoldi sottolinea della competenza la sua natura operativa (riferita alla capacità del soggetto di impiegare il proprio sapere), pluridimensionale (riferita alla integrazione di molteplici fattori cognitivi ed extracognitivi) e situata (riferita alla sensibilità al contesto, cioè a un uso funzionale delle variabili contestuali).

Una competenza è dunque definita a partire dal compito, o dall'insieme di compiti, che il soggetto deve saper svolgere positivamente, cioè secondo un modo e un livello validi e produttivi che siano riconoscibili non solo da chi la esplica, ma anche dagli altri. Da questo punto di vista si possono sottolineare due caratteristiche o dimensioni fondamentali del compito, o dell'insieme di compiti, che occorre saper affrontare: il carattere o dimensione della complessità e il carattere o dimensione della novità, dimensioni che hanno evidentemente un carattere soggettivo. Le due dimensioni si presentano normalmente come indipendenti tra loro per cui è possibile tracciare un diagramma di questo tipo:



Si vengono a determinare quattro quadranti. Il primo quadrante comprende compiti di complessità più o meno elevata e che inoltre presentano un certo grado di novità. Nella sua parte più estrema a destra in alto si possono collocare compiti di grande complessità e novità. Per poterli affrontare occorre possedere competenze notevolmente elevate anche dal punto di vista della creatività. Il secondo quadrante include compiti complessi, con i quali il soggetto però ha già un certa familiarità, fino al punto da costituire per lui una *routine*. Il terzo quadrante riguarda compiti semplici e familiari. Al suo estremo inferiore a sinistra si collocano automatismi ormai consolidati che si è in grado di attivare con grande correttezza e velocità. D'altra parte, alcune procedure semplici debbono essere automatizzate per permettere lo sviluppo di competenze che sono richieste da compiti un po' più complessi. Il quarto quadrante concerne compiti semplici ma meno familiari, fino al punto di costituire una novità che può, comunque, mettere in difficoltà. Basti qui pensare a campi di esperienza del tutto estranei alla storia di vita sia scolastica, sia lavorativa, sia socio-culturale del soggetto. Di questi contesti egli infatti non riesce a costruire alcun riferimento visivo o pratico.

Questo richiamo al concetto di competenza mette in luce la notevole coerenza che esso ha con gli orientamenti di fondo sia dell'OCSE, sia della Commissione europea, e può costituire come il quadro di riferimento per interpretare le varie competenze chiave proposte sul piano della pratica formativa professionale sia a livello iniziale, sia a livello continuo. Si evidenziano, infatti, non solo le diverse componenti che costituiscono una competenza, ma anche la sua natura evolutiva. D'altra parte, il suo sviluppo spesso implica l'integrazione operativa di una pluralità di competenze di livello minore di complessità e di novità, che possono ormai essere divenute pratica corrente. Inoltre, il carattere situato di una competenza, soprattutto al livello di primo apprendimento, implica un processo di generalizzazione e adattamento ad alti contesti abbastanza complesso e impegnativo.

## 6. COMPETENZE CHIAVE E LORO TRASFERIBILITÀ

Come sottolineato dal documento della Commissione europea, per parlare di competenze chiave occorre che esse rispondano anche al criterio

della compiutezza personale e dell'evoluzione durante tutta la vita, mentre si riconosce che le conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili coinvolte debbano essere trasferibili e in qualche misura polivalenti. Queste caratteristiche del patrimonio interiore, che forma come la base di partenza della messa in campo delle competenze, riguardano tutto il sistema che costituisce il sé, e quindi concetto di sé, autostima, interessi, valori, significati, motivazioni, capacità di persistenza e resistenza nel lavoro, ecc., ma ne segnalano anche la complessità e dinamicità. D'altra parte, la crescita delle competenze è certamente legata alla costruzione di conoscenze e abilità significative, stabili e fruibili, allo sviluppo di disposizioni interiori valide e produttive in questa direzione, ma è la pratica, l'esercizio che ne sta alla base<sup>7</sup>.

Lo sviluppo delle competenze non avviene però solo come complessificazione di schemi interpretativi e d'azione. In gran parte il valore di una competenza deriva dalla sua possibilità di adattamento e valorizzazione in situazioni e contesti diversi da quello nel quale esse sono state sviluppate. La capacità di attivare un processo di *transfer* o trasferimento delle proprie competenze, implica lo sviluppo di quattro componenti fondamentali (Pellerey, 2002). In primo luogo occorre promuovere la disponibilità a considerare da un punto di vista superiore le proprie competenze in relazione alle nuove situazioni o ai nuovi compiti da affrontare. È una forma di consapevolezza del proprio livello di competenza di fronte ai nuovi impegni. In secondo luogo, entra in gioco un'adeguata sensibilità per avvertire, se c'è, la presenza di una distanza tra le competenze già acquisite e quelle che si richiederebbero nella nuova situazione. Ciò non basta, occorre anche che si riesca ad avvertire l'entità di tale distanza e quindi quanto impegnativo in termini di tempo e di sforzo personale potrà essere l'adattare o il trasformare le proprie competenze. In terzo luogo è coinvolta la capacità di individuare quali risorse interne o esterne debbono essere prese in considerazione al fine di affrontare la sfida incontrata. Se si constata che alcune conoscenze e/o abilità sono inadeguate, essere disponibile ad arricchirle opportunamente. Infine, è bene non dimenticarlo, è richiesta la capacità non solo di giungere alla decisione effettiva di affrontare il lavoro necessario per adattare o trasformare le competenze in oggetto, ma anche, e soprattutto, la capacità di impegnarsi per un tempo adeguato e mettendo in campo tutte le forme di controllo dell'azione che consentono di portare a termine la decisione presa.

Quanto ai livelli di distanza tra la base conoscitiva ed esperienziale, sia concettuale che operativa, se ne possono indicare almeno due di riferimento, che possono essere considerati come posti su posizioni contrastanti su di una scala continua. Il primo livello prende in considerazione situazioni nelle quali emerge la necessità di una estensione della base di cono-

<sup>7</sup> Un approfondimento del ruolo della pratica nello sviluppo delle competenze si può trovare in PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004.

scienza esperienziale a nuovi casi non ancora incontrati precedentemente e che si discostano per alcuni aspetti significativi, ma non tali da rimettere in discussione il quadro interpretativo utilizzato. Si tratta di sviluppare un controllo critico di tipo analitico della situazione, seguito da un attento esame del repertorio di schemi interpretativi e operativi disponibile per verificare se essa può essere inclusa con opportuni adattamenti in qualcuno di essi per poi passare all'azione e valutare se la pratica sviluppata permette effettivamente di superare la difficoltà o la sfida incontrata. In questo caso si hanno un allargamento del repertorio posseduto e una migliore capacità di attivazione e orchestrazione delle proprie risorse. Se ciò non avviene occorre passare a una nuova modalità di intervento.

L'altro livello è riferibile a situazioni in cui non si riesce a cogliere nella sua totalità la configurazione della nuova situazione, sfuggono non solo alcuni elementi, ma la sua stessa struttura fondamentale. Occorre in questo caso un esame critico approfondito per identificare, anche con l'aiuto di altri esperti, quali componenti della competenza vengano rimesse in discussione: se si tratta di categorie concettuali e interpretative carenti, inadeguate o erranee; oppure di modalità d'azione e di schemi operativi non rispondenti o del tutto fuori luogo; o, infine, di prospettive di significato, di teorie generali, che sono rimesse in discussione e devono essere trasformate. Congiuntamente, il competente esperto riesce a elaborare una valutazione anche se ipotetica e sommaria circa il tempo, l'impegno, le risorse esterne necessarie e a decidere se egli si sente di affrontare quanto richiesto per far evolvere positivamente la sua competenza. In questo caso, quando egli è giunto a una vera e propria decisione di agire in proposito, deve saper elaborare una linea di azione e essere in grado di metterla in atto con costanza e sistematicità e di valutarne in corso d'opera e al termine gli esiti.

Si vengono così a evidenziare vari livelli di distanza tra le situazioni ed esperienze nuove da affrontare, le competenze implicate, e il patrimonio di competenze già posseduto in modo stabile e fruibile. In questo contesto, come spesso oggi avviene quando si esaminano categorie concettuali, probabilmente è utile considerare classi e tipologie di situazioni che sono al loro interno sfumate. In effetti, tra il prototipo di una situazione professionale, che caratterizza una competenza, o un grappolo di competenze, e le situazioni che a poco a poco si discostano sempre più da esso, si apre una gamma di casi, che implicano un adattamento sempre più esigente, fino a raggiungere i confini stessi della classe o tipologia di situazioni presa in considerazione. Finché si rimane all'interno di una particolare classe o tipologia di situazioni il processo d'adattamento può essere definito di *modulazione della competenza*.

Quando tale processo non è più sufficiente, cioè ci si trova in contesti che implicano non tanto e non solo la mobilitazione e orchestrazione di risorse interne già possedute, bensì un loro sviluppo e, spesso, una loro profonda trasformazione, si passa a tipologie di situazioni che implicano una vera e propria discontinuità. Le risorse interne e la capacità di una loro mobilitazione e orchestrazione si dimostrano in questi casi non più sufficienti

per una semplice azione di modulazione della competenza, bensì una vera e propria modificazione della competenza intesa nel suo complesso, o almeno in alcune delle sue componenti fondamentali. Si giunge così a una trasformazione profonda della stessa prospettiva di significato del proprio agire sia professionale, sia più genericamente umano<sup>8</sup>.

Sulla base di quanto esaminato è possibile prospettare un continuo costituito da classi o tipologie di situazioni professionali sfumate e relative competenze richieste, che coinvolgono livelli di transfer progressivamente sempre più impegnativi, in quanto si passa da una valorizzazione valida ed efficace di risorse interne già possedute a una anche profonda e impegnativa loro trasformazione, che implica capacità non solo di mobilitazione e orchestrazione, ma una metacompetenza abbastanza sofisticata.

## **Conclusioni**

L'insieme delle considerazioni precedentemente sviluppate porta a ri-considerare sotto una luce più ricca e impegnativa il concetto di competenze chiave e il ruolo del formatore nel promuoverne lo sviluppo nei soggetti verso i quali si rivolge la sua azione educativa. Infatti, in tanto una competenza può essere definita chiave, in quanto essa svolge un ruolo centrale nella crescita personale, culturale, sociale e professionale dei soggetti in formazione. La condizione essenziale perché tale ruolo possa essere messo in atto è che esse possano progressivamente irrobustirsi ed essere utilizzabili in contesti sempre più complessi e meno familiari. È questa una concezione della competenza chiave che possiamo definire dinamica, in contrasto con una possibile interpretazione riduttiva di tipo statico, quasi una piattaforma che può anche essere solida, ma chiusa in se stessa, che costituisce come una condizione indispensabile per poter impostare la costruzione dell'edificio conoscitivo progettato, che però presenta solo una labile continuità con gli elementi che compongono tale piattaforma.

In altre parole, in tanto una competenza acquisita in un processo formativo scolastico o di formazione professionale può essere considerata una competenza chiave, in quanto gli elementi che la costituiscono (conoscenze concettuali, abilità operative intellettuali e pratiche, disposizioni interne stabili) sono aperti a un loro sviluppo e approfondimento. Essi, cioè, costituiscono un patrimonio personale posseduto a un livello di comprensione, stabilità e utilizzabilità tale da poter essere valorizzato nei processi di trasferimento e adattamento in altri contesti diversi o più impegnativi.

Un uso più diffuso e consapevole dell'espressione "competenze chiave" potrebbe evitare una visione riduttiva delle competenze che fanno da supporto per tutta la vita allo sviluppo personale, culturale, sociale e professionale. In particolare, si eviterebbe di considerare spesso una forma di ob-

<sup>8</sup> È quanto ha esaminato J. Mezirow nelle sue opere sull'apprendimento trasformativo.

bligo scolastico che assicuri più o meno validamente l'apprendimento di alcune discipline scolastiche, i cui contenuti e metodi non sempre emergono come fondanti oggi la capacità di leggere, interpretare, valutare la realtà interna ed esterna alla scuola e la capacità di agire competentemente e responsabilmente in esse. In particolare, potrebbero essere assai più valorizzate nel contesto formativo le dimensioni spirituali e morali di cui parla la legge 53 nel comma b) dell'art.2: "sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea".

### Bibliografia di riferimento

- AUBRET J. *et alii* (1993), *Savoir et pouvoir. Les compétences en questions*, Paris, PUF.
- BARNETT R. (1994), *The limits of competence: knowledge, higher education and society*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education.
- BELLIER S. (1998), *Le savoir-être dans l'entreprise*, Paris, Vuibert.
- BENNETT N. - D. BUCKINGHAM - E. DUNNE (1994), *Personal transferable skills*, Exeter, University of Exeter.
- BILLET S. (1994), "Authenticity in workplace learning settings". In J. STEVENSON (Ed.), *Cognition at work. The development of vocational expertise*, Leabrook, Australia, National Centre for Vocational Education Research.
- BILLET S. (2001), "Knowing in practice: re-conceptualizing vocational expertise". *Learning and Instruction*, 11(6), 431-452.
- BOURDIEU P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- BRIDGES D. (Ed.) (1994), *Transferable skills in higher education*, Norwich: University of East Anglia/ERTEC.
- CORMIER S.M. - J. D. Hangman (Eds.) (1987), *Transfer of learning contemporary research and application*, New York, Academic Press.
- CREE V.E. - C. MACAULAY (Ed.) (2000), *Transfer of learning in professional and vocational education*, London, Routledge.
- DEETTERMAN D.K. (1993), "The case for the prosecution: transfer as an epiphenomenon. In D.K. DEETTERMAN - R. J. STERNBERG (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*, Noorwood, NJ, Alex Publishing Co.
- ERAUT M. (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*, London, The Falmer Press.
- EVEQUOZ G. (2004), *Les compétences clés*, Paris, Ed. Liaisons.
- EVERS F. - J.C. Rush - I. Bedrow (1998), *The Bases of Competence*, San Francisco, Jossey Bass.
- FREGA R. (2001), "Le competenze trasversali in questione". *Professionalità*, 63, 10-20.
- GUASTI L. (2002), "Gli standard: premessa metodologica". *Quaderni degli Annali dell'Istruzione*, 97, 16-26.
- HASKELL R.E. (2001), *Transfer of Learning: Cognition, Instruction, and Reasoning*, San Diego, Academic Press.
- HOLMES L. (1994), "Competence, qualifications and transferability: beyond the limits of functional analysis". In D. BRIDGES (Ed.), *Transferable skills in higher education*, Norwich: University of East Anglia/ERTEC.
- ISFOL (1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Milano, Franco Angeli.
- ISFOL (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (a cura di C. MONTEDORO), Milano, Franco Angeli.
- ISFOL (1998), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli.

- JOLIS N. (2000), *La compétence au coeur du succès de votre entreprise*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (1998), *L'ingénierie des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LEVY-LEBOYER C. (1996), *Le gestion des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.
- MACAULAY C. (2000), "Transfer of learning". In V.E. CREE - C. MACAULAY (Ed.), *Transfer of learning in professional and vocational education*, London, Routledge, 1-26.
- MARGISON S. (1994), *The transfer of skills and knowledge from education to work*, Melbourne, Centre for the Study of Higher Education.
- MARINI A. - R. GENEREUX (1995), "The challenge of teaching for transfer". In A. MCKEOUGH - J. LUPART - A. MARINI (Eds.), *Teaching for transfer. Fostering generalization in learning*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- MARTINEZ-PONS M. (2002), "Le transfert effectif comme un processus d'autorégulation: implications dans la formation des adultes". In P. CARRE' - A. MOISAN, *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris, L'Harmattan, 89-99.
- MEIRIEU Ph. (1998), "Le transfert de connaissances, un objet énigmatique". In J.P. ASTOLFI - R. PANTANELLA (Ed.), *Apprendre* (Numéro hors séries des *Cahiers pédagogiques*), 6-7.
- MENDELSON P. (1996), "Le concept de transfert". In Ph. MEIRIEU - M. DEVELAY - C. DURAND - Y. MARIANI (Ed.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, 11-20.
- MEZIROW J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MEZIROW J. et alii (2000), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2001), "Le competenze di base degli adulti, II". *Quaderni degli Annali dell'Istruzione*, 97.
- PELLEREY M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS.
- PELLEREY M. (2001), "Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro". In ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, (a cura di C. MONTEODORO), Milano, Franco Angeli, 231-276.
- PELLEREY M. (2002), *Processi di transfer delle competenze e formazione professionale*. In ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo* (a cura di C. MONTEODORO), Milano, Franco Angeli, 113-153.
- PELLEREY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia.
- PELLEREY M. (2004), "Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali". In ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli.
- PERRENOUD P. (1997), "Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école". *Pédagogie collégiale*, Quebec, 10(3), 5-16.
- POLANY M. (1990), *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi.
- POSTMAN L. (1972), "Transfer, interference and forgetting". In J.W. KLING - L.A. RIGGS (Eds.), *Woodworth and schloberg's experimental psychology*, London, Methuen.
- QUAGLINO G.P. (2001), "Uno scenario dell'apprendere". In ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (a cura di C. MONTEODORO), Milano, Franco Angeli, 277-332.
- QUAGLINO G.P. (2002), "Da uno scenario dell'apprendere a un repertorio del far apprendere". In ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo* (a cura di C. MONTEODORO), Milano, Franco Angeli, 65-111.
- RAYNAL F. - A. RIEUNIER (1998), "Transfert et psychologie cognitive". *Éducatons*, 15, 11-17.

- REY B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- REY B. (1998), "Un transfert nommé désir". *Éducatives*, 15, 18-21.
- REY B. *et alii* (2003), *Les compétences à l'école*, Bruxelles, de Boeck.
- SALOMON G. - D.N. PERKINS (1989), "Rocky roads to transfer: rethinking mechanisms of a neglected phenomenon". *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142.
- SAWDON D. T. (1986), "Transferability and all that". In D.T. SAWDON (Ed.), *Making connections in practice teaching*, London, Nisw.
- SPENCER L.M. - S.M. SPENCER (1995), *Competenza nel lavoro*, Milano, Franco Angeli.
- TARDIF J. (1996), "Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels". In Ph. MEIRIEU - M. DEVELAY - C. DURAND - Y. MARIANI (Ed.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, 31-46.
- TARDIF J. (1999), *Les transferts des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.
- TARDIF J. - PH. MEIRIEU (1996), "Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances". *Vie pédagogique*, 98 (mars-avril), 7.
- WITORSKI R. (1998), "De la fabrication des compétences". *Education Permanente*, 135, 57-69.
- ZARIFIAN Ph. (2001), *Le modèle de la compétence*, Paris, Éditions Liaisons.