

***LA COMPETENZA DAL MONDO DEL LAVORO
AL MONDO DELL'EDUCAZIONE***

La competenza: un significato già in uso nella vita comune

In realtà, se ci si ferma a riflettere con maggior attenzione sulla normale esperienza quotidiana, emerge come il termine “competenza” sia di uso molto comune, anche all’interno della dimensione colloquiale delle persone. Prendiamo come riferimento tre ambiti lavorativi o figure professionali agli antipodi tra loro e non direttamente legate all’ambito formativo: il chirurgo, il calciatore e il muratore. Pur non utilizzando sempre nel linguaggio comune il termine competenza (si parla infatti di “chirurgo esperto”, di un calciatore “fuoriclasse” e di un “bravo muratore”), in realtà gli aggettivi che qualificano queste tre professioni si avvicinano di molto al termine “competenza”, realizzando quella che Sennet¹ definirebbe come “maestria” o “perizia”, presente in ogni professione.

Quando si è soliti dire che un chirurgo sia esperto? Quando conosce alla perfezione la struttura del corpo umano e dei suoi organi? È evidente che le conoscenze rappresentano un patrimonio importante per la formazione e la competenza di un chirurgo, ma allo stesso tempo non sono sufficienti, in quanto questa figura professionale deve agire effettuando operazioni chirurgiche. Sicuramente entra quindi in campo l’abilità: in effetti si definisce un chirurgo come “abile” se è in grado di intervenire sul paziente ricostruendo parti lesionate, asportando carcinomi ed effettuando altre tipologie di interventi. Tuttavia, risulta chiara fin da subito al chirurgo stesso una cosa: non tutti gli interventi sono identici, sebbene effettuati sullo stesso organo. Questo accade perché esistono molte variabili: ogni paziente è unico (e potrebbe avere problematiche o particolarità fisiche personali); la situazione in cui si opera e di chi opera non è mai la stessa (se si tratta del primo intervento della mattinata la situazione cambia rispetto all’ultimo intervento effettuato dopo diverse ore, per la stanchezza oppure per particolari situazioni emotive); da ultimo la composizione dell’equipe che assiste il chirurgo (è infatti del tutto umano lavorare meglio con alcune persone rispetto che con altre). Un chirurgo potrebbe quindi anche esercitarsi, in simulazioni virtuali, asportando ad esempio ernie discali a ripetizione, ma sarà ritenuto con molta probabilità competente se, dopo essere intervenuto con successo sull’ernia discale di un paziente, sarà stato in grado di fare lo stesso anche con il paziente successivo.

Seconda esemplificazione professionale. Quando si può o si è soliti dire che un calciatore sia un fuoriclasse? È evidente che non sia sufficiente la conoscenza delle regole del gioco, altrimenti molte più persone potrebbero risultare *tout court* degli autentici campioni (arbitri compresi) che, alla resa dei conti (cioè alla prima partita), in realtà si rivelerebbero come delle autentiche palle al piede (sic!) per la propria squadra. Anche in questo caso il discorso si potrebbe spostare sulle abilità: saper dribblare un avversario, saper segnare un rigore, avere delle buone proprietà di palleggio. In realtà esistono molti atleti che, quasi in maniera funambolica, eseguono vere e proprie magie palleggiando. Ciò non significa, tuttavia, che possano essere dei buoni giocatori: del resto, chiunque potrebbe allenarsi nel dribbling tra i pali oppure ad effettuare calci di punizione superando una barriera fatta di omini in acciaio ottenendo ottime *performance*. Tuttavia, in una partita reale gli avversari non stanno immobili o rimangono basiti dal formidabile gesto atletico dell’avversario. Anche in questo caso emergono quindi molte variabili di tipo contestuale: un conto è calciare un rigore in allenamento ed un conto in partita, dopo la stanchezza di aver già giocato 80 minuti di partita, sotto la pioggia e con migliaia di persone che assistono e tentano di disturbare l’esecuzione del *penalty* con fischi, luci al laser ed altro.

Ultima esemplificazione. Quando si è soliti dire che un muratore sia bravo? Se una volta questa professione era unicamente legata ad un tirocinio ed un apprendimento in presa diretta, sul campo,

¹Sennet R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, 2012

oggi esistono vere e proprie scuole per operatori in campo edile. Anche in questo caso è evidente che sapere cosa sia il cemento o quale tipo di mattone vada utilizzato per costruire una particolare tipologia di muro non sia sufficiente per qualificare come esperto un muratore: paradossalmente, chiunque potrebbe studiare un manuale e rispondere ad alcune domande. Anche in questo caso emerge come il discorso vero e proprio si sposti sull'ambito pratico, coinvolgendo le abilità della persona: queste conoscenze devono essere unite ad azioni specifiche dell'operatore, che deve sapere costruire concretamente un muro. Ma non tutti i muri sono uguali: intervengono per questa, come per le altre professioni, molte variabili contestuali, legate alla situazione personale dell'operatore, al progetto che si sta eseguendo ed alle situazioni ambientali e climatiche in cui si opera.

In tutte e tre le situazioni professionali analizzate, molto vicine all'immaginario collettivo ma anche di forte impatto, per concludere, emerge come una persona per essere ritenuta in qualche modo competente/esperta debba non solo avere delle conoscenze e delle abilità, ma debba saperle utilizzare all'interno di *situazioni* specifiche che potrebbero variare di volta in volta. Questo sembrerebbe rappresentare una sorta di *minimo comune denominatore* a tutte le esperienze professionali.

La competenza: dalla storia più significati

Se ripercorriamo a ritroso l'ultimo secolo, secondo un'ottica globale e non etnocentrica (che cioè non si concentra unicamente sulle grandi nazioni europee, americane od asiatiche), si scopre come la tematica della competenza emerga esclusivamente all'interno di nazioni fortemente industrializzate. Anzi, è possibile affermare senza ombra di dubbio che questa nasca all'interno del contesto economico-lavorativo². ed una genealogia di questo tipo non ha affatto rappresentato una dimensione del tutto neutra, dal momento che ha portato, *naturaliter*, a considerare la competenza come di esclusiva pertinenza all'ambito professionale o, al massimo, a quelle zone di confine (es. formazione professionale) tra scuola e lavoro.

La competenza come *the one best way*

Nel 1911 Taylor, inaugurando l'applicazione scientifica della divisione del lavoro (successivamente si parlerà a questo riguardo di *taylorismo*), definisce come competente colui che, all'interno di tempi predefiniti ed attraverso tecniche procedurali standard, giunge alla realizzazione di determinati prodotti³. La competenza, secondo il modello taylorista, rappresenta una priorità ineludibile:

*The search for better, for more **competent men**, from the presidents of our great companies down to our household servants, was never more vigorous than it is now. And more than ever before is the demand for competent men in excess of the supply.*⁴

La competenza viene quindi concepita come un'esecuzione di tipo scientifico che rappresenta *the one best way*, cioè l'unica miglior modalità per eseguire un'azione di tipo produttivo: diviene a questo punto necessario uno studio scientifico dell'attività lavorativa, che viene successivamente applicato all'interno di un contesto produttivo secondo un'organizzazione puntuale e razionale. In questo tipo di organizzazione ognuno (trattando di fabbriche i soggetti individuati sono ovviamente

² Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008

³ Taylor F.W., *The Principles of Scientific Management*, Harper and Brothers, New York 1911

⁴ Ivi, *Introduction*

degli operai) svolge il proprio compito secondo modalità e tempistiche che sono predeterminate, in modo da ottenere il massimo di efficienza ed efficacia.

(...) if the workman fails to do his task, some competent teacher should be sent to show him exactly how his work can best be done, to guide, help and encourage him, and, at the same time, to study his possibilities as a workman.⁵

Grande attenzione, a questo riguardo, viene data in particolare all'ergonomia del posto di lavoro, ovviamente per facilitare la produttività, e viene prevista una vera e propria parcellizzazione del ciclo di produzione, secondo la ben nota struttura della catena di montaggio. È l'operaio che si deve adattare ai ritmi e alle modalità di lavoro individuate scientificamente (e di fatto imposte) dai dirigenti: vige infatti a questo riguardo una separazione tra attività di tipo esecutivo e quella di tipo direttivo. Si ritiene da ultimo che l'operaio possa essere motivato unicamente grazie ad incentivi economici legati alla produttività e necessari, per quanto riguarda la formazione, unicamente di un vero e proprio addestramento professionale.

L'approccio taylorista favorì sicuramente, con un alto livello di produttività, lo sviluppo economico del periodo, ma iniziò a vacillare, come ben sottolinea Sennet nel *L'uomo artigiano*⁶, quando si profilò il passaggio dalla *quantità* alla *qualità*: in breve, con la diffusione dell'industrializzazione, nacque anche la competizione, per cui la massa dei consumatori poteva per la prima volta scegliere tra una significativa quantità di prodotti simili disponibili sul mercato. La variabile da considerare diveniva quindi la qualità del prodotto, oltre ovviamente al suo prezzo finale.

La competenza come realtà complessa

La competenza continua ad essere un riferimento utilizzato in ambito lavorativo ed economico nel modello delle *Human Resource Management* degli anni 60 (particolarmente importante a questo riguardo è l'apporto di Douglas Mc Gregor), assumendo il passaggio sopra evidenziato, cioè quello da una dimensione quantitativa a quella qualitativa: a fronte di una sovrapproduzione ed una concorrenza sempre maggiore, si tende a superare una visione dell'uomo inteso come attore di gesti meccanico-ripetitivi a favore invece di una sua capacità di attribuzione di senso all'azione stessa, svolta in collaborazione con gli altri. Si può affermare che in questa fase, accanto ad una dimensione di sviluppo di tipo economico-produttivo, iniziò timidamente ad affacciarsi una dimensione maggiormente legata all'ambito formativo: del resto, per la qualità gioca un ruolo fondamentale il soggetto (formato) e la sua azione motivata. Nel lavoro si inizia ad intravedere anche una possibilità di autorealizzazione dell'uomo, oltre al fatto che non siano sufficienti incentivi puramente economici per motivare il lavoratore, intervenendo positivamente sull'ambiente di lavoro (che deve essere sempre più accogliente), potendo anche trovare dei punti di convergenza tra gli interessi dell'azienda e quelli dei lavoratori.

Sempre nella metà del secolo scorso, soprattutto in ambito nipponico, nasce e si sviluppa ancora una volta in ambito lavorativo il movimento della *total quality*. La competenza in questo caso viene intesa come l'espressione di un apprendimento che è avvenuto e (sempre all'interno di un'organizzazione produttiva) che è capace di coniugare conoscenza, tecnica, pratica, rigore scientifico, relazionalità e creatività. Secondo questa particolare *vision* la promozione della qualità è

⁵ Ivi, p. 70

⁶ Sennet R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2012

legata strettamente alla valorizzazione del personale, in modo che sappia fornire adeguate risposte ai bisogni ed alle aspettative (qualità attesa), ai prodotti (qualità prodotta) ed alle stesse rappresentazioni del cliente (qualità percepita). La figura del dipendente di una grande multinazionale, quale ad esempio la Toyota, si trasforma: infatti non è più pensabile riferirsi a delle mansioni, ma a dei ruoli, intesi come prestazioni complesse. La competenza in questo caso richiede un costante apprendimento, delle conoscenze avanzate, un agire di tipo consapevole orientato soprattutto a soluzioni innovative. Emerge quindi ancora una volta la dimensione di complessità e di dinamicità della competenza stessa, aprendo sempre più spazi alla formazione, ovviamente, sempre in questo caso sviluppata in ambito prettamente economico-lavorativo.

Le nuove esigenze di mercato, la spietata e globale concorrenza richiedevano anche un nuovo tipo di organizzazione aziendale e, come visto, la qualità giocava un ruolo sempre più strategico per poter competere. Nascono quindi nuovi modelli organizzativi e nuove strategie, quale la *Resource Based View*, che individua come cambiamento maggiormente di rilievo nelle imprese il cosiddetto “vantaggio competitivo durevole”, focalizzando quindi l’attenzione sulle dinamiche aziendali interne. Secondo questa visione la competenza è durevole ma allo stesso tempo di difficile acquisizione e riproduzione, non essendo trasferibile in contesti aziendali diversi: il vantaggio competitivo durevole risiede proprio nella difficile possibilità di acquisizione di alcune competenze: per fare un esempio, seguendo questa logica, alcune aziende preferiscono assumere personale dotato di competenze di difficile acquisizione (es. la lingua cinese o araba, la cui acquisizione richiede un tempo maggiormente lungo rispetto all’inglese o al francese).

Se una volta il lavoratore veniva assunto in base alle qualifiche, ora queste, in continua evoluzione, sembrano non essere più sufficienti: inizia ad evidenziarsi una sorta di *mismatch* tra formazione (piuttosto lenta a recepire le innovazioni) e mondo del lavoro (sempre in continua e rapida evoluzione).

Fondamentale l’apporto di D.C. McClelland sempre per quanto riguarda l’introduzione del concetto di competenza all’interno del mondo del lavoro: nel 1973⁷, nell’ambito della psicologia dell’organizzazione, tematizzò tale termine con la finalità di superare l’allora tendenza della psicologia che si concentrava sull’individuazione delle risorse umane utilizzando test attitudinali, nella convinzione che potesse esistere una correlazione lineare e causale tra i tratti della personalità di un soggetto ed un suo ipotetico futuro lavorativo con esito positivo. L’esperienza stessa del resto dimostrava come le potenzialità accertate dai test non facessero scaturire necessariamente ed automaticamente delle azioni adeguate al lavoro da svolgere. Si deve quindi valutare la competenza, non l’intelligenza. McClelland ideò sempre nel 1973 l’approccio BEI (*Behaviour Event Interview*), approccio che presta maggior attenzione all’azione colta nel momento in cui essa si svolge, osservando i soggetti che agiscono in situazione in modo da poter individuare dei descrittori che possano essere in un certo senso “predittivi” ma anche esplicativi rispetto a delle future performance, sempre ovviamente di tipo lavorativo. Si tratta, come rimarca il significato dello stesso acronimo, di una vera e propria intervista su di un episodio specifico comportamentale nel quale si chiede all’intervistato di ricordare una particolare situazione problematica lavorativa da lui o lei risolta con successo (ma anche non risolta), aiutando il soggetto a riflettere sulle condizioni e sulle azioni che hanno favorito o meno la risoluzione stessa. Anche nel caso di questo autore la tematica della competenza appare all’interno di un contesto sì di tipo economico/occupazionale, ma gli spazi per interventi di tipo formativo del singolo lavoratore risultano essere, oltre che accresciuti, ben lontani dalle dimensioni addestrative del taylorismo.

⁷ D. C. McClelland (1973), *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, American Psychologist, January

Un altro intervento particolarmente significativo, sempre nell'ambito di un'analisi storica riguardante l'attribuzione di senso al termine "competenza", è lo studio di Spencer e Spencer che, nel 1993, ne proponeva una propria definizione: "*una caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata ad una performance efficace e/o superiore in una mansione o in una situazione e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito*".

Questo intervento consentiva di fatto una prima analisi approfondita della "questione competenza", evidenziandone *in primis* la complessità, in quanto sollevava alcune questioni ben precise:

- Cosa si intende per caratteristica intrinseca individuale (rapporto tra competenza e personalità)?
- Qual è la relazione tra competenza e *performance*?
- Qual è il rapporto tra competenza e situazione?
- Come può essere misurata?

Emerge quindi come la competenza abbracci diversi elementi della persona: conoscenze, tratti della personalità, motivazioni, immagini di sé. Tuttavia, se i tratti rappresentano una dimensione di stabilità del soggetto, come si può garantire una certa flessibilità e dinamicità della competenza stessa? Per ovviare a questa apparente contraddizione, lo studio introduce la distinzione da *skill di profondità* (stabili) e *di superficie* (malleabili).

Le domande sopra riportate ampliano quindi gli spazi di riflessione riguardanti la competenza, dal momento che la personalità, a ben vedere, si costruisce in gran parte ben prima dell'ingresso di una persona nel mondo del lavoro.

Il bilancio di competenze: il *turning point* della Seconda guerra mondiale

Parallelamente alle dinamiche storico-economiche sopra riportate, non ci si deve dimenticare come la Seconda guerra mondiale lasciò in ambito lavorativo delle eredità piuttosto pesanti da gestire, per cui nacquero nuove esigenze e richieste ma, soprattutto, nacquero soluzioni che intendevano fornire delle risposte ancora oggi, in parte, attuali, attuabili (ed anche, di fatto, attuate). Le infrastrutture distrutte erano da ricostruire, molte aziende dovevano riconvertirsi da una produzione di tipo bellico ad una di tipo civile ma, soprattutto, si era in presenza di un tessuto produttivo sconvolto: molte infatti furono le perdite umane tra gli operai e la componente femminile della popolazione, che aveva sostituito (egregiamente) durante il periodo di belligeranza gli uomini al fronte, doveva riconquistarsi nuovi spazi occupazionali con il rientro della componente maschile nel circuito produttivo. Gli ex-militari, dal canto loro, si trovarono nella necessità di doversi reinventare in molti casi una propria figura professionale.

Si trattava di un numero di persone di una certa importanza: basti pensare, a questo riguardo, come dal 1941 (anno dell'attacco giapponese a Pearl Harbor) al 1945 (termine del periodo bellico) il numero di militari appartenenti alle diverse forze armate statunitensi passò da 1.801.101 a 12.209.238⁸. Ed è proprio al termine della seconda guerra mondiale che in America del Nord furono creati gli *Assessment Centers*, cioè dei centri dedicati proprio alla riconversione professionale dei militari statunitensi, che chiedevano il riconoscimento dei saperi e delle

⁸ Fonte: The National WWII Museum – New Orleans, <http://www.nationalww2museum.org/learn/education/for-students/ww2-history/ww2-by-the-numbers/us-military.html>

competenze sviluppate nel periodo di belligeranza.⁹ Furono quindi definite tecniche e strategie per la selezione del personale, sulla scia di studi e ricerche precedenti utilizzate per il reclutamento di agenti segreti ed ufficiali durante proprio la seconda guerra mondiale¹⁰.

Il Bilancio di Competenze, come metodologia, nacque in realtà in Canada ma si diffuse soprattutto in Francia, dove trovò applicazione all'interno del *Cod du Travail* nel 1991 (L. 91/1405 del 31 dicembre 1991) con l'inserimento di una norma specifica (*Bilan de Compétences*).

*“Le bilan de compétences a pour objet de permettre aux travailleurs de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation”.*¹¹

Siamo quindi in presenza di una prima vera e propria politica attiva nei confronti del lavoratore, un servizio che diventò un vero e proprio modello anche per altre nazioni europee, presso le quali si diffuse, anche in seguito a precisi impulsi dati a livello di Unione Europea¹².

In Italia iniziarono alcune sperimentazioni nella seconda metà degli anni 90¹³, soprattutto presso i Servizi per l'impiego, istruzione e formazione professionale (Ifp) ed associazioni di categoria. Finalmente, con la Legge Biagi del 2003, venne previsto all'interno dell'apprendistato di primo livello. Non siamo quindi in presenza di un quadro normativo strutturato come in Francia.

L'ISFOL¹⁴, attraverso il progetto *Bi.dicomp*, ha proposto la sperimentazione nazionale di un percorso di bilancio, concluso nel 2005, progetto che ha effettuato in primis una ricognizione della letteratura afferente al BdC (ovviamente rivolto ad un'utenza di adulti) ed una successiva analisi di *best practices* in ambito nazionale italiano e francese. La ricerca, che è stata raccolta in una pubblicazione ad hoc¹⁵, ha individuato alcune dimensioni e strumenti ritenuti fondamentali nella progettazione di un percorso di bilancio di competenze: lavoro autobiografico (analisi delle proprie esperienze personali e lavorative particolarmente significativi), lavoro su competenze e motivazioni, interessi e valori professionali, progettazione realistica ed informata di un progetto professionale. Interessante risultano essere le riflessioni sviluppate dal gruppo di lavoro di *Bi.dicomp* e riportate nell'introduzione del report del progetto¹⁶:

- il bilancio di competenze riguarda la persona nella sua globalità, considerata nella sua unità, nella sua identità, nei suoi rapporti con sé, con il lavoro, con l'altro, con i propri valoriposta a confronto con degli eventi o con “situazioni-problema” che implicano una ricerca di soluzioni efficaci e di prese di decisione. Per questo intraprendere un percorso di bilancio risulta essere una decisione o una accettazione personale. Il percorso è condotto all'interno di un quadro contrattuale ben definito (da qui l'importanza dell'accoglienza) che precisa nello stesso tempo gli obiettivi, il contenuto e i metodi del bilancio, le responsabilità rispettive del beneficiario e dei consiglieri nello sviluppo delle attività legate al bilancio;

- le decisioni che riguardano l'orientamento ed i ri-orientamenti dell'adulto non possono essere solamente dettati da condizionamenti economici, contestuali e circostanziali. Esse si

⁹Gargiulo Labriola A., *Il bilancio di competenze educative: un programma personale di formazione continua*, Educatt, Milano, 2007

¹⁰ Del Pianto E., *Assessment Center. Tecniche e strumenti per il valutatore*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p.32

¹¹Article 16-1, article L.900-2 du Code du Travail

¹² Nel 2005 venne creata la FECBOP (Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale)

¹³ ISFOL, Documento tecnico sul bilancio di competenze, ottobre 2008 (www.isfol.it)

¹⁴ Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori

¹⁵*Bi.dicomp. : un percorso Isfol di bilancio di competenze / ISFOL ; [a cura di Anna Grimaldi, Alessia Rossi e Giuseppa Montalbano]. - Roma : ISFOL, 2006 reperibile all'url <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/ShowFile.aspx?FileName=R2AsBCDdEuk+5t9G5HRnOMPncEgolAb7RIqkExuCCiA5wvXJnvcL3w8Z0Fcs1F4F&SID=ISFLDEFAULT2030wbvxv2tg3145xb4u4zfv>*

¹⁶ *Ivi*, pp. 17-18. Il neretto è nostro

appoggiano necessariamente sul ritorno riflessivo della persona su se stessa: percorso di “riconoscimento di sé” per esplorare i fondamenti delle sue motivazioni e della propria capacità a proiettarsi nell’avvenire. In questa prospettiva, la gestione della carriera non si limita alle decisioni dei gestori delle risorse umane. Essa è il versante “strategico” delle decisioni di orientamento lungamente riflettute. Si tratta, in effetti, di domandarsi come utilizzare (capitalizzare) tutte le opportunità che si presentano nel corso della vita personale e professionale di ciascuno al fine di farne (renderle-trasformarle) in “carte vincenti” per la realizzazione del sé;

- il cardine della realizzazione di un bilancio, che si ritrova in tutte le sue tappe, è l’analisi delle acquisizioni dall’esperienza; è ciò che rende il bilancio differente dalle altre pratiche di valutazione fondate sull’impiego di prove standardizzate (test e questionari, ad esempio) o sulle attività di orientamento condotte nel corso della scolarità iniziale, nelle quali l’andatura del progetto e le prese di decisione che esse comportano riposano molto spesso su delle rappresentazioni idealizzate dell’avvenire ed in particolare della vita professionale.

Appare dalle semplici sottolineature di queste citazioni come il bilancio di competenze, al di là della sua dimensione occupazionale, abbia forti ricadute in ambito educativo. Vi è soprattutto il riconoscimento della dimensione lavorativa come elemento essenziale della realizzazione personale oltre all’indicazione di una progettualità e di un’azione che si svolge all’interno di un contesto ben preciso. Per un percorso di bilancio possono essere utilizzati diversi strumenti: i classici colloqui individuali ma anche questionari, griglie ed altro.

La competenza nel nuovo millennio

Tra il 1980 ed il 2005 avviene un’ulteriore grande trasformazione a livello internazionale, sempre in ambito lavorativo, che coinvolge ovviamente anche l’Italia: vi è una forte iniezione di tecnologia, che ovviamente richiede nuove *skill*, per cui la figura dell’operaio generico inizia a venire meno in quanto sostituito dalle macchine. Si riducono quindi da un lato i lavoratori (molte imprese iniziano inoltre ad esternalizzare) ma si introduce la dimensione della formazione come elemento necessario per poter competere e sopravvivere sul mercato sempre più globalizzato e soggetto a rapidi cambiamenti.

In tempi decisamente più attuali la competenza appare come sempre più caratterizzata da mobilità e trasferibilità: nello specifico dal 2005 avviene una nuova trasformazione legata ad una maggiore mobilità (si pensi all’utilizzo degli smartphone e dei tablet) e all’abbassamento dei costi delle connessioni. Con l’introduzione del digitale aumentano le tipologie dei servizi, sempre più specializzati, registrando una sorta di vera e propria polarizzazione del lavoro verso competenze o troppo elevate o troppo basse e decretando, in questo modo, il rischio (in molti casi effettivo) della scomparsa di ogni possibile fascia intermedia. Il trend attuale sembrerebbe essere quello di lavori che durino 4/5 anni con operatori/professionisti che ovviamente invecchiano, non hanno mansioni fisse a fronte della richiesta di un bacino di competenze sempre più elevato ed intercambiabile.

Questa trasformazione del mondo del lavoro è risultata in questi anni non essere immune da rischi, quali una deregolamentazione selvaggia, elevati tassi di disoccupazione, impoverimento dei *low skills workers*, instabilità economica dei lavoratori legati alla fluidità del mercato, aumento delle diseguaglianze sociali ed aumento del *mismatch* tra *skill* richieste e quanto proposto a livello di istruzione formale. È quindi possibile affermare che mai come in questo periodo la tematica della competenza risulti attuale e, gradualmente, all’interno di ogni nazione si sia iniziato ad interrogare il proprio sistema formativo per poter fornire alle persone strumenti e chance migliori per affrontare il nuovo mondo (del lavoro ma non solo).

Fino a questo punto la nostra analisi storica ha evidenziato come la competenza sia nata all'interno del contesto economico-produttivo. Emerge tuttavia ora una domanda: quale può essere il senso ed il significato del passaggio di un utilizzo di tale termine all'interno di un ambito educativo? E, a cascata, altre questioni sorgono dalla precedente domanda: sviluppare competenze rientra esclusivamente nell'interesse, da parte del sistema produttivo, di formare persone pronte per lavorare oppure racchiude al suo interno un significato, ad ampio raggio, squisitamente pedagogico? Ci si deve limitare alle professioni in senso stretto oppure si può (se non addirittura "si deve") abbracciare tutti gli ambiti formativi? Del resto, se questo aspetto appare di semplice comprensione, ad esempio, per uno studente di grafica pubblicitaria (che si attende un periodo più o meno immediato di inserimento nel mondo del lavoro terminati gli studi), forse il coinvolgimento in termini di interesse e motivazione potrebbe essere inferiore in un pari età che frequenta un liceo classico oppure un altro percorso di studi non direttamente professionalizzante.

La competenza rimane quindi una questione che si esercita in una precisa zona di confine (l'immediatezza o meno di ingresso nel mondo del lavoro) oppure riguarda tutte le fasi della vita dell'uomo?

La competenza: trasferimento dall'ambito economico-lavorativo a quello educativo

La competenza fa il suo ingresso "ufficiale" in ambito educativo a seguito di un importante processo di riflessione, con esiti anche di tipo normativo-orientativo, condotto sia a livello europeo che internazionale e che negli anni individuò e supportò diverse politiche a favore della formazione permanente, supporto che anche oggi continua secondo modalità maggiormente affinate.

L'arco temporale relativo a tale riflessione e ai conseguenti interventi è piuttosto ampio, spaziando ad esempio dal Libro Bianco della Commissione Europea "*Insegnare ed apprendere. Verso la società conoscitiva*" (1995) e dal documento UNESCO "*Nell'educazione un tesoro*" (1996) e il primo progetto DE.SE.CO. ("*Una mappa per le competenze chiave*" - 2003), oltre ovviamente a successivi interventi e raccomandazioni che, in parte, verranno in seguito trattate. In genere è possibile affermare che, a fronte di un sapere che aumenta in maniera vorticosamente e cambia allo stesso ritmo, vengano, nel periodo indicato, rilevate le seguenti esigenze generali:

- un innalzamento della quantità (numero di persone formate) e qualità (tipologia di formazione) dell'istruzione;
- una particolare sottolineatura del *long life learning* (apprendimento durante tutto l'arco della vita) ma anche *life wide learning* (attenzione agli apprendimenti che non avvengono in ambito solo formale, ma anche informale e non formale).

Per raggiungere ovviamente tali obiettivi era necessario che i diversi sistemi educativi nazionali potessero essere equiparabili: la prima preoccupazione e i primi interventi riguardarono quindi l'individuazione di parametri comuni per l'analisi, il confronto e l'implementazione e la valutazione dei sistemi educativi e dei loro esiti. In ogni caso, dalla lettura di questa prima documentazione prodotta soprattutto a livello europeo, emerge nuovamente la dimensione economico-produttiva, dal momento che la finalità dichiarata era quella, a fronte di una sempre maggiore concorrenza di un mondo globalizzato, di rimanere sempre attivi, innovativi e concorrenziali, grazie ad esempio ad una maggiore flessibilità e mobilità professionale. Si è dunque ancora apparentemente lontani da una dimensione pedagogica in senso stretto, dal momento che l'obiettivo principale era (ed è anche attualmente, in un certo senso) quello di creare un mercato del lavoro interno all'UE caratterizzato

da dinamismo e mobilità transnazionale: tuttavia si fa strada gradualmente la consapevolezza che anche il benessere di tipo economico si intrecci con quello personale e sociale, come il fatto che la dimensione occupazionale ricopra, nelle società odierne, un ruolo non secondario all'interno del progetto di vita delle persone. Ma procediamo con ordine.

Significativa ed esemplare, a questo riguardo, può essere in primo luogo la lettura del documento, curato dalla Commissione delle Comunità Europee, *Libro bianco su istruzione e formazione – Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva*, COM (95) 590 def, Bruxelles 29.11.95. Tale documento sottolinea l'importanza degli investimenti nell'intelligenza per quanto riguarda l'occupazione, la competitività e la coesione sociale delle nazioni europee, secondo la ben nota formula del *lifelong learning*. Le conoscenze non sarebbero più sufficienti: a questo riguardo, si evidenzia l'importanza dell'individuazione delle competenze chiave e degli strumenti maggiormente adatti per acquisirle, valutarle, certificarle. Questo Libro Bianco rappresenta un *exemplum*, la punta di un iceberg di un contesto che, come evidenzia Sandrone¹⁷, si caratterizza come un periodo di profonde riflessioni e ricerche, non solo da parte di diversi organismi nazionali ed internazionali, riguardanti le problematiche dell'istruzione e dell'apprendimento in ambienti formali come la scuola. Il sottile *fil rouge* che lega molti degli esiti di tali ricerche e produzione documentale riguarda il conseguimento di una precisa consapevolezza, in base alla quale l'insegnamento tradizionale, fondato su contenuti e su di una rigida suddivisione disciplinare, sarebbe entrato in una crisi profonda, manifestando sia una certa difficoltà di attuazione che una certa mancanza di efficacia. Per potersi inserire all'interno della società e nel mondo del lavoro in modo consapevole ed attivo, in modo da poter contribuire al miglioramento della società stessa, il focus della formazione doveva (e deve) quindi spostarsi dalle conoscenze alle competenze.

Tra il 1997 e il 2002 viene attivato il progetto DE.SE.CO. (*Definition and Selection of Competencies*), primo step di un percorso di creazione di un framework condiviso voluto dall'Organizzazione internazionale di cooperazione e sviluppo economico (OCSE) e, quindi, all'interno di un ambito non solamente europeo, ma internazionale.

DE.SE.CO. costituisce un punto di partenza e di riferimento chiave in quanto fornisce una prima e solida struttura concettuale che verrà successivamente utilizzata per condurre indagini internazionali riguardanti gli apprendimenti e le competenze chiave. Strettamente collegato al programma PISA (*Program for International Student Assessment*¹⁸), il progetto venne condotto unendo facendo interagire esperti, accademici e *stakeholders* di diverse nazioni, uniti per definire un possibile framework di competenze chiave, secondo un'ottica ovviamente formativa, utili per affrontare le sfide del mondo odierno.

Dal report conclusivo del progetto emerge un primo *switch* tra mondo economico e mondo della formazione: la domanda di partenza è infatti *What Competencies Do We Need for a Successful Life and a Well-Functioning Society?* Il focus quindi non si concentra su competenze direttamente orientate all'ambito scolastico, economico oppure lavorativo, ma sull'ampio spettro della vita (*life*) e della società (*society*). Significativa è la definizione di competenza riportata, che ricorda, in alcuni passaggi, la definizione che successivamente verrà adottata ufficialmente dalla Commissione europea:

¹⁷Sandrone G., *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Studium, Brescia, 2018

¹⁸ Si tratta di un'indagine internazionale promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) che all'atto della stesura di queste pagine è giunta alla sua settima edizione (PISA 2018). Coinvolge i quindicenni di più di 80 nazioni, valutandone la preparazione e, nello specifico, rilevando le competenze degli studenti in matematica, scienze, lettura ed ambito finanziario (oltre che raccogliere dati di contesto riguardanti le pratiche educative dei paesi che partecipano alla rilevazione). Fonte: INVALSI http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_00

Competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating.¹⁹

Le competenze oggetto di considerazione non sono dunque solamente di tipo professionale, ma anche *psicosociali*. Vengono inoltre indicate le motivazioni che sostengono la ricerca circa le competenze:

Why are competencies so important today? Globalisation and modernisation are creating an increasingly diverse and interconnected world. To make sense of and function well in this world, individuals need for example to master changing technologies and to make sense of large amounts of available information. They also face collective challenges as societies – such as balancing economic growth with environmental sustainability, and prosperity with social equity. In these contexts, the competencies that individuals need to meet their goals have become more complex, requiring more than the mastery of certain narrowly defined skills.²⁰

Le sfide da fronteggiare non riguardano quindi esclusivamente una crescita economica sostenibile strettamente intrecciata ad un'equità sociale: si tratta anche di saper attribuire un senso ad un numero sempre maggiore di informazioni e conoscenze disponibili, in modo da vivere in maniera sensata e *funzionale* (nel senso che “funzioni”) all'interno di un mondo globalizzato sempre in evoluzione.

La prospettiva internazionale, ovviamente, richiedeva la definizione di un framework che accomunasse e rendesse comparabili realtà nazionali ben diverse le une dalle altre. DE.SE.CO. individua tre gruppi di competenze chiave per riuscire nella vita e per il buon funzionamento della società, tre gruppi che non funzionano secondo modalità *stand alone*, ma del tutto in maniera interconnessa:

- *servirsi di strumenti in maniera interattiva*. Le motivazioni che hanno portato il progetto nella scelta risiedono nel bisogno di mantenersi al passo con le tecnologie, di poter adattare degli strumenti alle proprie necessità, e di condurre un dialogo attivo con il mondo. Si declina in tre competenze: utilizzare lingua, simboli e testi in maniera interattiva, usare la conoscenza e l'informazione in maniera interattiva, utilizzare la tecnologia in maniera interattiva;
- *funzionare in gruppi eterogenei*. Le motivazioni che hanno portato il progetto nella scelta risiedono nel bisogno di trattare con la diversità all'interno di società pluralistiche, per l'importanza dell'empatia e del capitale sociale. Si declina nuovamente in tre competenze specifiche: stabilire relazioni con gli altri, cooperare e lavorare in gruppo, gestire e risolvere i conflitti;
- *agire in modo autonomo*. Le motivazioni che hanno portato il progetto nella scelta risiedono nel bisogno di realizzare la propria identità e di fissare degli obiettivi all'interno di un mondo complesso. Si declina anche in questo caso in tre competenze specifiche: agire all'interno di un contesto più ampio, definire e realizzare traiettorie di vita e progetti personali, difendere ed affermare i propri diritti, interessi, limiti e bisogni.

¹⁹ DE.SE.CO., Executive summary, p.4

²⁰ *Ivi*, p.4

Impossibile, a questo punto, non intravedere delle dimensioni potenzialmente educative all'interno di questo primo *framework*, che si inserisce perfettamente, a livello europeo, all'interno di pronunciamenti ufficiali quali le conclusioni²¹ della presidenza del Consiglio europeo tenuto a Lisbona il 23 e il 24 marzo 2000. Si trattava, come indicato dal documento stesso, di una sessione straordinaria per concordare un nuovo obiettivo strategico per l'Unione, al fine di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza. Venivano infatti fornite precise coordinate che, a ben vedere, andavano ben oltre la pura dimensione lavorativa:

- *occorre che ogni cittadino possieda le competenze necessarie per vivere e lavorare in questa nuova società dell'informazione;*
- *i sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti. Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti principali: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti;*
- *un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita: competenze in materia di tecnologie dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali; dovrebbe essere istituito un diploma europeo per le competenze di base in materia di tecnologia dell'informazione, con procedure di certificazione decentrate, al fine di promuovere l'alfabetizzazione "digitale" in tutta l'Unione;*
- *il numero delle persone che nell'Unione vivono al di sotto della soglia di povertà e in condizioni di esclusione sociale è inaccettabile. Occorrono iniziative per imprimere una svolta decisiva alla lotta contro la povertà fissando obiettivi adeguati che dovranno essere concordati dal Consiglio entro la fine dell'anno. Il Gruppo ad alto livello "Protezione sociale" parteciperà ai lavori. La nuova società basata sulla conoscenza offre un immenso potenziale per ridurre l'esclusione sociale sia mediante la creazione delle condizioni economiche finalizzate a una maggiore prosperità attraverso livelli più alti di crescita e occupazione, sia mediante l'apertura di nuovi modi di partecipazione alla società. Essa comporta nel contempo il rischio di un divario sempre più ampio tra coloro che hanno accesso alle nuove conoscenze e quanti ne sono esclusi. Per evitare questo rischio e valorizzare questo nuovo potenziale occorre compiere sforzi per migliorare le competenze, promuovere un maggiore accesso alle conoscenze e alle opportunità e lottare contro la disoccupazione: il lavoro costituisce la migliore salvaguardia contro l'esclusione sociale;*

Un'altra tappa, decisamente importante, all'interno di questo percorso di ricerca e di riflessione riguardante la dimensione delle competenze è rappresentato dalla *Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18 dicembre 2006*²², che individua ed elenca le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Questo documento contiene alcune interessanti premesse a tale elenco, in quanto introduce anche in questo caso una definizione ben precisa di competenza:

*Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una **combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto**. Le competenze chiave sono quelle*

²¹ http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

²² *Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18 dicembre 2006*, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, (2006/962/CE), reperibile all'url <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>

di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

La Raccomandazione definisce anche il contesto all'interno del quale l'Unione europea si trova concretamente ad esistere ed interagire, un contesto caratterizzato da nuove sfide legate alla globalizzazione, ad un mondo in rapido mutamento ed in forte interconnessione, mondo che richiede un'ampia gamma di competenze chiave in grado di supportare ogni persona ad avere un rapporto interattivo e flessibile con la realtà (non necessariamente lavorativa). In questo contesto:

L'istruzione nel suo duplice ruolo — sociale ed economico — è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti.

Dopo aver sottolineato l'importanza di assicurare di poter rispondere alle diverse esigenze di tutti i discenti *assicurando la parità e l'accesso a quei gruppi che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative*, la Raccomandazione enumera i principali obiettivi di questo nuovo quadro di riferimento:

- 1) identificare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza;*
- 2) coadiuvare l'operato degli Stati membri per assicurare che al completamento dell'istruzione e formazione iniziale i giovani abbiano sviluppato le competenze chiave a un livello che li renda pronti per la vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa e che gli adulti siano in grado di svilupparle e aggiornarle in tutto l'arco della loro vita;*
- 3) fornire uno strumento di riferimento a livello europeo per i responsabili politici, i formatori, i datori di lavoro e i discenti stessi al fine di agevolare gli sforzi a livello nazionale ed europeo verso il perseguimento di obiettivi concordati congiuntamente;*
- 4) costituire un quadro per un'azione ulteriore a livello comunitario sia nell'ambito del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» sia nel contesto dei programmi comunitari nel campo dell'istruzione e della formazione.*

Si noti come l'occupabilità rappresenti, nell'elenco, solamente uno degli obiettivi della Raccomandazione, per la precisione l'ultimo. Si richiama inoltre l'esigenza dello sviluppo di competenze chiave prima del raggiungimento dell'età adulta, rimarcando quindi una certa dimensione esistenziale delle competenze, non legate direttamente alla professione svolta o che si desidera svolgere.

Le competenze chiave individuate dall'Unione europea sono, come ben noto, le seguenti:

- comunicazione nella madrelingua
- comunicazione nelle lingue straniere
- competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia
- competenza digitale
- imparare ad imparare
- competenze sociali e civiche
- spirito di iniziativa e imprenditorialità
- consapevolezza ed espressione culturale.

Queste competenze vengono all'interno del documento descritte e declinate in modo puntuale, sottolineando come tutte debbano essere considerate ugualmente importanti, dal momento che

ognuna di esse può contribuire ad una vita positiva all'interno della cosiddetta società della conoscenza. Il documento ricorda come molte di queste competenze si sovrappongano e siano correlate tra loro, dal momento che aspetti essenziali in un ambito favoriscono la competenza in un altro. Una particolare sottolineatura tuttavia viene riservata alla *competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) considerate una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento.*

La *Raccomandazione* ricorda da ultimo come pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgano un ruolo importante all'interno dello sviluppo di tutte e otto le competenze chiave.

Questo documento rappresenta uno snodo fondamentale all'interno della scuola italiana dal momento che i regolamenti attualmente in vigore (Regolamento ministeriale 15 marzo 2010 per la scuola secondaria di secondo grado; Regolamento ministeriale 16 novembre 2012 per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione) recepiscono e fanno proprie queste otto competenze chiave, all'interno, ad esempio, del Profilo dello studente (il nostro riferimento specifico è per la scuola del primo ciclo), al punto che è possibile creare un quadro sinottico come quello di seguito riportato:

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE	COMPETENZE PROFILO DELLO STUDENTE
Competenze nella madrelingua	Competenza nella lingua italiana.
Competenza nelle lingue straniere	Competenza nella lingua inglese e nella seconda lingua comunitaria.
Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Competenza in campo matematico-scientifico-tecnologico.
Competenza digitale	Competenza digitale.
Imparare ad imparare	Imparare ad imparare.
Competenze sociali e civiche	Relazionarsi costruttivamente con gli altri. Convivenza civile.
Senso di iniziativa ed imprenditorialità	Agire in modo autonomo e responsabile. Originalità e spirito di iniziativa.
Consapevolezza ed espressione culturale	Sviluppo identità personale. Impegno in campo espressivo, motorio, artistico

Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) queste otto competenze chiave vengono direttamente citate e declinate nella loro interezza accanto al *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*²³.

L'Unione Europea non si è ovviamente limitata, negli anni, ad elencare generiche competenze utili per il percorso educativo dei propri cittadini, ma ha definito anche dei precisi dispositivi a supporto.

²³*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012, pp.14-15

Il primo di questi dispositivi è l'EQF²⁴ (*European Qualification Framework*), che consente di mettere in relazione (in base agli esiti di apprendimento) i diversi titoli di studio rilasciati dalle nazioni appartenente all'UE (diplomi, qualifiche, altri certificati) posizionandoli su di una struttura ad otto livelli.

Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente viene trasmesso con la Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio (23 aprile 2008), che fornisce sin da subito il contesto all'interno del quale l'EQF deve essere collocato:

*Lo sviluppo e il riconoscimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze dei cittadini sono fondamentali per lo sviluppo individuale, la competitività, l'occupazione e la coesione sociale della Comunità. Essi dovrebbero favorire la mobilità transnazionale dei lavoratori e dei discenti e contribuire a far fronte alle esigenze dell'offerta e della domanda sul mercato europeo del lavoro. A tal fine, è opportuno promuovere e migliorare, a livello nazionale e comunitario, l'accesso e la partecipazione all'apprendimento permanente per tutti, compresi i gruppi svantaggiati, e l'uso delle qualifiche.*²⁵

Pur all'interno di una *vision* di tipo economico-occupazionale, è presente ancora un riferimento allo sviluppo individuale, potenzialmente interpretabile come un approccio *politically correct* ma, di fatto, presente. Nell'allegato 1 vengono proposte delle interessanti definizioni, a supporto dell'EQF che distinguono tra conoscenze, abilità e competenze all'interno di un glossario appositamente dedicato.

“Conoscenze: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto dell'EQF le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche”.

“Abilità: la capacità di applicare conoscenze ed utilizzare know how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto dell'EQF le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali e strumenti)”.

*“Competenze: **comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.** Nel contesto dell'EQF le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia”.*

Emerge, a questo punto, l'esigenza di alcune sottolineature non di poco conto:

- da notare in primo luogo la scelta lessicale del legislatore europeo relativamente all'aggettivo *comprovata*. Tale scelta lessicale indica chiaramente che ci troviamo di fronte ad un percorso di riconoscimento della competenza non di tipo superficiale ma che richiede un percorso ben strutturato, con l'esigenza di un implicito confronto/socializzazione con esperti o meno di un particolare settore. Tale riconoscimento non può essere lasciato alla libera ma solitaria scelta di un singolo ma deve essere quindi oggetto di pratiche condivise ed oggetto di una lunga riflessione;
- la seconda scelta lessicale riguarda l'abbinamento della competenza alla *capacità*. L'utilizzo di tale termine può indicare, in forma sottintesa, come la competenza possa variare da persona a persona, in quanto, è cosa ben nota, le capacità personali sono diverse tra

²⁴ https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_it.pdf

²⁵ Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio (23 aprile 2008), p.6

individui. Secondo l'ottica cognitivista/costruttivista, il focus deve essere concentrato sull'azione del singolo, non su qualcosa a lui esterno al quale deve mirare. La capacità in questione viene declinata nell'utilizzo di conoscenze, abilità ed altre capacità (che possono essere anche sociali e/o metodologiche): la distinzione tra competenza e conoscenza (oltre che abilità) dovrebbe essere a questo punto ben chiara: ad esempio la competenza in storia non potrà mai essere la conoscenza della data di morte di Napoleone Bonaparte. Non si nega in questo modo l'utilità di una conoscenza, ma questa non rappresenta una competenza in quanto tale;

- vengono considerate sia le situazioni di lavoro che di studio. Viene quindi rimarcato come la competenza non riguarda solamente chi lavora, ma anche chi studia, e non necessariamente in vista della preparazione ad una professione. Infatti, successivamente si specifica nello sviluppo professionale e *personale*. Interessante l'utilizzo della congiunzione non oppositiva, che potrebbe indicare sia la contemporaneità che la continuità di questo rapporto tra le due dimensioni: se da un lato è vero che il lavoro fa parte del progetto di vita di una persona, questa non si esaurisce in esso. Inoltre, elemento che non deve essere dimenticato, tutto questo avviene in situazione, cioè nell'unicità delle esperienze del singolo nelle quali si gioca la sua persona (e la sua professionalità).

Con ogni evidenza, tuttavia, definire la competenza come una capacità potrebbe, di fatto, costituire una sorta di cortocircuito epistemologico ma, anche, pedagogico, non mettendo bene in evidenza la sua peculiarità. Importanti anche gli ultimi due descrittori, che qualificano la competenza nei termini di *responsabilità* ed *autonomia*: siamo ovviamente di fronte ad una processualità, che parte dalle prime esperienze scolastiche di ogni alunno e, una volta adulto, che lo accompagneranno tutta la propria vita. Segue il framework vero e proprio che elenca, per ognuno degli otto livelli, sotto forma di risultati di apprendimento, conoscenze, abilità e competenze.

Ricordiamo che l'EQF (soprattutto per quanto riguarda queste definizioni) è stato fatto proprio dalla scuola italiana con il **D.M. 22 agosto '07 n° 139** (*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*) e successivamente dal **Dlgs 13 del 16 gennaio 2013** (*Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.*).

Sempre in ambito europeo un secondo dispositivo è rappresentato dall'ECVET (*European Credit System for Vocational Education and Training – Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale*) che rappresenta un sistema di trasferimento dei crediti relativamente a conoscenze, abilità e competenze richieste per una qualifica. Le sue finalità sono:

- *“agevolare la convalida e il riconoscimento di competenze acquisite sul lavoro e di conoscenze assimilate in diversi sistemi e paesi, in modo che possano contare ai fini delle qualifiche professionali*
- *incoraggiare lo spostamento tra diversi paesi e ambienti di apprendimento*
- *accrescere la compatibilità tra i vari sistemi di istruzione e formazione professionale esistenti in Europa e le qualifiche che offrono*

- *aumentare le prospettive professionali dei diplomati e la fiducia dei datori di lavoro nelle competenze e conoscenze specifiche che ogni qualifica di istruzione e formazione professionale comporta*”.²⁶

Basato su di una raccomandazione dell’UE²⁷ che istituisce il sistema europeo dei crediti per l’istruzione e la formazione professionale, fornisce anche un *toolkit* di strumenti utili per le finalità che si pone.

Da ultimo non ci si deve dimenticare dell’EUROPASS, un dispositivo che si concentra sull’apprendimento permanente focalizzandosi rispettivamente in primo luogo sulla creazione del curriculum vitae (*Europass curriculum vitae*) e sulle competenze personali (apprendimento delle lingue - *Europass passaporto delle lingue*; esperienze di mobilità - *Europass mobilità*; titoli di istruzione superiore - *Europass supplemento al diploma*; qualifiche della formazione professionale - *Europass supplemento al certificato*).

Il trasferimento dall’ambito economico-lavorativo a quello educativo: un passaggio obbligato

L’analisi storica rivela come il passaggio del concetto di competenza da un ambito puramente economico/lavorativo ad uno di tipo educativo sia strettamente legato alla presa di consapevolezza di una realtà sempre più complessa, per cui dal mondo del lavoro necessariamente si doveva (e si deve) coinvolgere quello dell’educazione: essere competenti andava (e va) ben oltre il saper eseguire un movimento meccanico nel miglior modo possibile e nel minore tempo possibile.

A tutto questo si unì il problema (non ancora risolto, in quanto probabilmente la soluzione appare come asintotica) del *mismatch* tra mondo della formazione e del lavoro, il primo fisiologicamente in ritardo rispetto ai tempi del secondo: in un mondo dove ogni anno il nostro sapere si arricchisce di oltre 30 milioni di informazioni²⁸ (più di sei al secondo) la scuola non può che arrancare se si pone, in ogni ordine e grado, come obiettivo prioritario quello di trasmettere unicamente conoscenze, magari in vista di un lavoro che, con buona probabilità, ogni studente non svolgerà, di fatto, per tutto l’arco della propria esistenza.

Se da un lato la crisi economica non ha fatto altro che aggravare il *mismatch* sopra citato (in termini di disoccupazione), dall’altro vi è stata una presa di consapevolezza di nuove esigenze formative legate a dimensioni meno statiche e maggiormente flessibili. Prima del 2008, anno di inizio della crisi economica globale, erano disponibili più posti di lavoro e, di conseguenza, la selezione consisteva solamente nel collocamento. Oggi la collocazione è nel confronto tra più candidati, valutando anche le competenze *soft* più adatte a quello che vuole l’azienda.

Il Consiglio dell’Unione Europea ha adottato una nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente (22 maggio 2018²⁹), all’interno di un documento che si focalizza molto sulla dimensione della complessità e della sostenibilità:

²⁶ https://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet_it

²⁷ RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 giugno 2009 sull’istituzione di un sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionale (ECVET) 2009/C 155/02.

²⁸ Harston W., *Le cose che non sappiamo: 501 casi di comune ignoranza* (2011), tr.it., Bollati Boringhieri, Torino, 2012 in Bertagna G. (Ed.), *Fare Laboratorio*, La Scuola, Brescia, 2012

²⁹ RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità³⁰.

Di seguito, all'interno di una tabella, un confronto sinottico tra le precedenti competenze chiave e la loro nuova rimodulazione del 2018:

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE 2006	COMPETENZE CHIAVE EUROPEE 2018
Competenze nella madrelingua	Competenza alfabetica funzionale
Competenza nelle lingue straniere	Competenza multilinguistica
Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria,
Competenza digitale	Competenza digitale
Imparare ad imparare	Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
Competenze sociali e civiche	Competenza in materia di cittadinanza
Senso di iniziativa ed imprenditorialità	Competenza imprenditoriale
Consapevolezza ed espressione culturale	Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Il documento definisce le competenze chiave come *una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti che il discente deve sviluppare lungo tutto il corso della sua vita a partire dalla giovane età*. Viene formalizzato inoltre l'invito che *gli approcci basati sulle competenze possono essere utilizzati in tutti i contesti educativi, formativi e di apprendimento nel corso della vita³¹*.

Tutti, non solo gli addetti ai lavori, parlano in effetti di *long life learning*, cioè l'apprendimento durante tutto l'arco della vita: è infatti più che naturale (ed intuitivo) comprendere e sperimentare come l'apprendimento non termini con il diploma di maturità, con la discussione della tesi di laurea, oppure, in generale, nel preciso istante in cui si varca il portone della scuola per tornarsene a casa. Si parla a questo riguardo di *life-wide learning*, cioè di apprendimento che avviene ben al di fuori dei noti ambienti formali.

È tuttavia possibile affermare che ben anche prima di questa formalizzazione semantica (e pedagogica) vi fosse una certa consapevolezza di questa realtà: tutti imparano qualcosa di nuovo ogni giorno e probabilmente l'uomo è tacitamente cosciente di questa realtà dalla notte dei tempi. *“Si comincia ad invecchiare quando si smette di imparare”* recita l'anonimo autore di un proverbio africano. E non solo in ambito lavorativo: infatti, a cascata, da una dimensione formativa (quindi legata esclusivamente alla professionalizzazione) si è passati ad una logica educativa decisamente omnicomprensiva, nella consapevolezza che la competenza non rappresenti una variabile strettamente legata all'imminenza dell'ingresso nel mondo del lavoro (e quindi non è

³⁰ Ivi, p.7

³¹ Ivi, p.12

esclusivamente attribuibile ad una precisa zona di confine), dal momento che non ci si improvvisa competenti a partire dai 16/19 anni, ma per tutto l'arco della vita, a livelli ed in situazioni diverse a seconda delle età.

La nostra ipotesi di ricerca e di lavoro è che la competenza rappresenti una dimensione della persona e, quindi, richieda una vera e propria pedagogia.

Giacomo Rota, *Ph.d*

Bibliografia

Bertagna G. – Triani P. (eds), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia, 2013

Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008

Del Pianto E., *Assessment Center. Tecniche e strumenti per il valutatore*, FrancoAngeli, Milano, 2004

Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisations, Paris 1993

Gargiulo Labriola A., *Il bilancio di competenze educative: un programma personale di formazione continua*, Educatt, Milano, 2007

Sandrone G., *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Studium, Brescia, 2018

Sennet R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008

Taylor F.W., *The Principles of Scientific Management*, Harper and Brothers, New York 1911



Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale

www.weareprimaryteachers.it