

CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA

SEMINARIO DI STUDIO

VERSO LA SCUOLA DELLE COMPETENZE

Sessione del Pomeriggio

TAVOLA ROTONDA
LE COMPETENZE ALLA PROVA

LE COMPETENZE NELLA LEGISLAZIONE EUROPEA ED ITALIANA

Relazione

Prof. Sergio Ciatelli

Roma, 14 Maggio 2009
Vicariato di Roma – Casa Bonus Pastor

Le competenze nella legislazione europea ed italiana

1. Premesse teoriche e lessicali

Le competenze come strumento e obiettivo di un sistema educativo si presentano sullo scenario internazionale all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso. La nuova categoria, ispiratrice di un gran numero di proposte istituzionali, recepisce l'evoluzione teorica registratasi nei decenni precedenti attraverso l'affermarsi progressivo di una impostazione prima cognitivista e poi costruttivista in ambito psicologico e pedagogico.

In queste pagine lasceremo sullo sfondo le teorie e tenteremo di ricostruire solo l'evoluzione del concetto attraverso l'analisi di quel particolare genere letterario costituito dai testi legislativi o istituzionali prodotti a livello europeo e italiano, con l'obiettivo di seguire l'evolversi della definizione del concetto di competenza nei diversi contesti. L'esame mostrerà come per certi aspetti si sia sviluppata una teorizzazione parallela: l'elaborazione dettata dagli studi sull'apprendimento è solo in parte presente nei testi giuridico istituzionali (che del resto non hanno il compito di scrivere una psicologia o una pedagogia ufficiale). Essi rispondono principalmente a esigenze di ordine economico-sociale, ma mettono in luce una interessante convergenza di interessi che può essere spiegata con un'evoluzione concettuale insita nella natura delle cose: la complessità che oggi abbiamo scoperto nel mondo in cui viviamo si rispecchia nella complessità del mercato del lavoro e nella parallela complessità dei processi cognitivi con cui ci si accosta a quel mondo. Nonostante i diversi punti di partenza e le diverse motivazioni, perciò, il concetto di competenza si rivela essere – proprio nella sua complessità – una categoria sinteticamente esplicativa delle relazioni che si vanno oggi a stabilire tra l'uomo e la realtà.

Una premessa indispensabile, nel caso dei documenti internazionali, è la questione della lingua e della sua eventuale traduzione. Come si sa, difficilmente una traduzione riesce a rendere perfettamente il significato originale; e nel nostro caso non si è ancora consolidato un lessico ufficiale di settore che consenta precise e univoche corrispondenze. Per l'Italia, che in questo come in altri campi vive molto di importazione, la traduzione costituisce un problema rilevante. Molto spesso termini in origine differenti sono resi in italiano con un'unica parola o, al contrario, uno stesso termine riceve in italiano traduzioni diverse. La lingua di partenza è generalmente l'inglese, ma nei documenti europei ad esso si affiancano anche altre lingue (francese, tedesco, spagnolo) talvolta con un identico grado di ufficialità; senza considerare le traduzioni in tutte le altre lingue nazionali, spesso reperibili nel sito istituzionale dell'Unione Europea.

Con specifico riferimento al tema che qui ci interessa, va osservato che il vocabolo italiano 'competenza' ricopre un area semantica piuttosto ampia, traducendo di volta in volta i termini inglesi *skill*, *competence* e *competency*. Nei documenti europei si può seguire l'evoluzione dalla iniziale presenza prevalente di *skill* (più propriamente 'abilità') al successivo sviluppo di *competence* (vera e propria 'competenza'), evoluzione rimasta in ombra nelle traduzioni italiane, che hanno tradotto inizialmente entrambi i termini con 'competenza' e solo successivamente hanno introdotto una specifica distinzione con la corrispondenza tra *skill* e 'abilità' e tra *competence* e 'competenza'.

Un'ulteriore complicazione può derivare dalla distinzione tra i termini inglesi *competence* e *competency*, generalmente considerati sinonimi e tradotti in italiano sempre con 'competenza'. Ma, soprattutto per iniziativa di D.C. McClelland¹, a questa duplice terminologia dovrebbe corrispondere la distinzione tra la capacità posseduta dal soggetto quasi nei termini di una attitudine o di un trat-

¹ D.C. McClelland, *Testing for competence rather than intelligence*, "American Psychologist", 1973, 28, n. 1, pp. 1-14.

to di personalità, a prescindere dalla sua concreta messa alla prova (*competency*), e l'effettiva applicazione di certe abilità tecniche o cognitive in contesti professionali o di vita (*competence*)².

Per documentare almeno un po' queste oscillazioni interlinguistiche si può citare il caso del Libro Bianco Cresson-Flynn³ che, all'inizio di questo percorso (1995) e quindi con un lessico non ancora consolidato, metteva in relazione le trasformazioni derivanti dalla globalizzazione nella società dell'informazione con la necessità di modificare le competenze acquisite da ognuno. Ebbene, ciò che in italiano era chiamato 'competenze' corrispondeva all'inglese *skills* e al francese *compétences*, mentre in tedesco si sentiva il bisogno di sciogliere addirittura il concetto in due parole, *Fähigkeiten* e *Fertigkeiten* (che corrisponderebbero più esattamente a 'capacità' e 'prontezza').

Ovviamente le oscillazioni non sono solo lessicali e a parole diverse corrispondono in genere concetti diversi. Ma nel caso della competenza manca una definizione univoca e condivisa. Siamo ancora nella fase dell'elaborazione teorica di base e le definizioni cambiano a seconda della teoria di riferimento e dell'ambito al cui interno ci si muove. Può essere il caso di ricordare che nel campo dell'orientamento professionale si è affermato negli ultimi anni lo strumento del "bilancio di competenze", che si colloca a metà tra la ricerca di un'identità personale e le esigenze dettate dal mercato del lavoro. In tale contesto può essere tenuta presente la classificazione di Annamaria Di Fabio, che individua ben dieci significati di competenza nella letteratura scientifica di carattere psicologico: quattro modelli unidimensionali (attitudinale, dichiarativo, procedurale e relazionale), cinque modelli multidimensionali (psicosociale, evolutivo, cognitivista, metacognitivo e umanistico), un modello integrato⁴. È al modello integrato, originariamente formulato da Michele Pellerey⁵, che vanno le preferenze dell'autrice, ma tutta la rassegna risente della prospettiva psicologica a partire dalla quale è impostata la ricognizione; i modelli che più si prestano ad applicazioni in ambito educativo e scolastico sono gli ultimi, graduati anche secondo una progressiva complessità: dal modello cognitivista (corrispondente ad una scuola concentrata principalmente sulla crescita intellettuale) a quello metacognitivo (corrispondente ad una scuola preoccupata di far sviluppare un metodo agli allievi), a quello umanistico (corrispondente ad una scuola centrata sul soggetto e sulle sue potenzialità), a quello integrato (corrispondente ad una scuola consapevole della complessità del processo educativo e capace di coordinare il contributo di ogni modello in vista della migliore auto-realizzazione personale e del raggiungimento delle prestazioni più efficaci).

In campo più propriamente pedagogico manca ancora una ricognizione sistematica, ma può essere tenuto inizialmente presente l'esame condotto da Daniela Maccario⁶, che discute più di una ventina di autori, privilegiando quelli di lingua francese, pur senza esprimere preferenze esplicite. La Maccario parla della competenza come di un costrutto o di uno schema, ma – almeno in fase preliminare – vogliamo evitare di adottare questa categorizzazione, preferendo parlare di competenza solo nei termini più generici di concetto o di nozione, proprio per sottolineare la condizione ancora germinale della sua elaborazione teorica.

² Una accurata discussione di queste distinzioni teoriche è offerta da L. Evangelista, *Le competenze nell'orientamento*, "Professionalità", 96, aprile-giugno 2007, pp. 77-85. Dello stesso autore si vedano anche diversi contributi inseriti nel sito web www.orientamento.it. Ci sembra che per certi aspetti possa essere considerata analoga la distinzione, proposta da C. Castelli e C.C. Ancona, *Il bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua*, Quaderni CROSS, I.S.U. Università Cattolica, Milano 1998, p. 85, tra «competenza, intesa come conoscenza di modi e regole di appropriatezza di una risposta ad un dato problema [*competency*], anche se qui il ruolo delle caratteristiche personali è assunto dalla conoscenza procedurale], ed esecuzione vera e propria, intesa come uso effettivo di tali regole in una situazione precisa [*competence*]».

³ Commission of the European Communities, *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, Luxembourg 1995.

⁴ A. Di Fabio, *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*, Giunti Organizzazioni speciali, Firenze 2002, pp. 13-30.

⁵ M. Pellerey, *La progettazione formativa. Teoria e metodologia*, "Quaderni di formazione ISFOL", 1, Roma 1983.

⁶ D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006, in particolare pp. 34-77.

L'ambito in cui vorremmo collocare la nostra ricerca è quello più genericamente educativo. E la domanda che dovrebbe guidare ogni riflessione sull'educazione è quella sui fini: qual è il fine dell'educazione? Lo sviluppo libero e autonomo della persona (equivalente a un'educazione che trova in se stessa, cioè nel soggetto da educare la sua finalità) o l'inserimento sociale della persona (equivalente a un'educazione finalizzata ad altro)? Da un punto di vista pedagogico la risposta dovrebbe rivolgersi prevalentemente alla prima alternativa. L'Unione Europea propende invece per la seconda, promuovendo un percorso di riorganizzazione dei sistemi di istruzione e di formazione in funzione della crescita economica e della migliore occupabilità di ognuno. È ovvio che non possiamo pensare ai soggetti in formazione come creature angelicate che ricevono un'educazione priva di riferimenti concreti alla realtà in cui dovranno andarsi ad inserire, e in questo senso i richiami delle istituzioni europee sono importanti per ancorare al mondo reale i processi formativi. Ma, nel momento in cui le raccomandazioni internazionali diventano punti di riferimento autorevoli e quasi fondanti per le riforme dei sistemi educativi nazionali, emerge il rischio di ridurre tutta l'educazione all'acquisizione di strumenti che consentano la migliore sistemazione occupazionale del singolo a vantaggio della crescita di tutta la società, secondo un'ottica essenzialmente liberista e funzionalista che potrebbe finire per sacrificare la persona al sistema economico.

Con questa riserva critica ci avviamo ad esplorare la produzione europea in materia di competenze, sottolineando la sfasatura tra l'elaborazione scientifica, che pone le competenze come conseguenza di un'impostazione costruttivista dell'apprendimento e dell'educazione, e l'elaborazione politica, che presta attenzione alle competenze come effetto di esigenze economiche e produttive. A prescindere dalle motivazioni, rimane indiscutibile lo spostamento di interesse dalle cose alle persone, che lascia spazio anche alla riflessione pedagogica per integrare e completare il processo educativo comunque avviato.

2. Le competenze nei documenti europei

2.1. *Le life skills dell'OMS (1993)*. Prima di addentrarci nella produzione europea si può individuare un possibile punto di partenza per tutto il discorso sulle competenze in ambito educativo nel documento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità *Life skills education in schools*, elaborato nel 1993 in risposta alle sollecitazioni che provenivano da ogni parte del mondo per rimediare alle diverse forme di dipendenza da sostanze psicotrope (alcol, tabacco, droghe), di cui sempre più frequentemente sono vittime le giovani generazioni, e alle varie manifestazioni di disagio giovanile espresse variamente attraverso forme di violenza o di dispersione scolastica.

Verificata l'inefficacia di campagne solamente informative, l'OMS sceglie di percorrere la strada della prevenzione indiretta invitando le scuole e le agenzie educative in genere a farsi carico di una formazione capace di attrezzare i giovani ad affrontare le difficoltà della vita in vista di una maturazione individuale che consenta forme di convivenza soddisfacenti per il singolo e per la società⁷.

Si noti che in inglese si parla qui di *life skills* (abilità per la vita), abbinando la prospettiva esistenziale al possesso di abilità che, senza ulteriori specificazioni, potrebbero avere solo una portata tecnica e circoscritta. In un successivo documento dell'OMS, che riferisce le conclusioni di una conferenza di esperti sull'argomento, premesso che «l'espressione *life skills* è aperta a un'ampia interpretazione», si registra un largo consenso sul loro uso come «abilità psicosociali» (*psychosocial skills*), che vengono meglio precisate come abilità «personali, sociali, interpersonali, cognitive, affettive, universali»⁸. Per i medesimi esperti, un progetto di educazione alle *life skills* può quindi contribuire all'educazione di base, all'uguaglianza di genere, alla democrazia, alla buona cittadi-

⁷ Sull'insieme della problematica cfr. P. Marmocchi, C. Dall'Aglio, M. Tannini, *Educare le life skills. Le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004.

⁸ World Health Organization. Department of Mental Health, *Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*, WHO, Geneva 1999, p. 3.

nanza, alla cura e alla protezione del fanciullo, alla qualità e all'efficienza del sistema educativo, alla promozione della formazione permanente, alla qualità della vita e alla promozione della pace⁹.

Le dieci *life skills* individuate dall'OMS nel 1993 comprendono:

1. capacità di leggere dentro se stessi (autocoscienza);
2. capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri (gestione delle emozioni);
3. capacità di governare le tensioni (gestione dello stress);
4. capacità di analizzare e valutare le situazioni (senso critico);
5. capacità di prendere decisioni (*decision making*);
6. capacità di risolvere problemi (*problem solving*);
7. capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione (creatività);
8. capacità di esprimersi (comunicazione efficace);
9. capacità di comprendere gli altri (empatia);
10. capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo (relazioni interpersonali).

Come è facile notare, per certi aspetti le *life skills* anticipano il successivo concetto di competenza, soprattutto quello di competenza chiave di cittadinanza, quale si è venuto ultimamente definendo nei documenti europei e italiani.

2.2. *I Libri Bianchi della Commissione europea (1993-95)*. Se l'OMS individuava il contenuto delle *life skills* mosso principalmente da motivazioni di carattere psicosociale, in relazione ad un concetto ampio di salute quale benessere ed equilibrio personale, l'Unione Europea inizia ad occuparsi di competenze per interessi più specificamente economici e materiali. Il punto di partenza può infatti essere individuato nel Libro Bianco Delors *Crescita, competitività, occupazione*¹⁰, apparso anch'esso nel 1993 e dichiaratamente mosso da quelle esigenze economiche, che determineranno tutti i successivi sviluppi in campo più propriamente educativo o pedagogico.

Il Libro Bianco Delors partiva dal problema della disoccupazione nei Paesi della Comunità europea sostenendo che, accanto a motivi di politica economica, una delle cause della disoccupazione poteva consistere nel basso livello di istruzione e di formazione che impedisce l'accesso all'uso delle moderne tecnologie e quindi esclude dalla partecipazione attiva al mercato del lavoro. Va quindi operato un investimento sul capitale umano che non si esaurisca nell'educazione scolastica ricevuta nella fase iniziale della vita (destinata a rapida obsolescenza) ma che si apra ad una formazione lungo l'intero arco della vita per consentire quella flessibilità e riconversione professionale che un mercato del lavoro sempre più dinamico richiede.

Vi fece seguito in maniera più specifica il Libro Bianco Cresson-Flynn del 1995¹¹, che lanciò l'idea della «società conoscitiva», in cui la conoscenza non si limita solo alle nozioni possedute ma all'insieme del sapere organizzato di cui ognuno dispone per muoversi nel mondo (un sapere e un saper fare). L'idea di conoscenza era qui ampiamente dipendente dall'idea di informazione e di tecnologia dell'informazione: la nostra è una società della conoscenza nella misura in cui è una società dell'informazione, e la conoscenza è direttamente proporzionale all'informazione posseduta e dominata. L'accento si spostava rapidamente e in maniera decisiva dalla conoscenza alla competenza, che faceva qui la sua prima apparizione: «La mondializzazione degli scambi, la globalizzazione delle tecnologie, in particolare l'avvento della società dell'informazione hanno aperto agli individui maggiori possibilità di accesso all'informazione e al sapere. Ma nello stesso tempo questi fenomeni comportano una modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro»¹².

⁹ *Ivi*, p. 4.

¹⁰ Commission of the European Communities, *Growth, competitiveness, Employment. The challenges and ways forward into the 21st century. White Paper*, Bulletin of the European Communities, Supplement 6/93, 5 December 1993 (tr. it.: J. Delors (a cura di), *Crescita, competitività, occupazione*, Il Saggiatore, Milano 1994).

¹¹ Commission of the European Communities, *White Paper on Education and Training*, cit.

¹² Commissione delle Comunità Europee, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Lussemburgo 1995. La traduzione citata non è da considerare ufficiale in quanto sul sito web dell'UE figurano solo le versioni in inglese, francese e tedesca (sulle cui oscillazioni lessicali e semantiche ci siamo già soffermati). L'uso del termine 'competenza' in questa versione italiana è comunque coerente con il quadro descritto nelle altre lingue.

Il 1996 era proclamato «Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita» e nell'atto istitutivo si rinviava esplicitamente al citato Libro Bianco Delors in quanto «l'istruzione e la formazione contribuiranno incontestabilmente al rilancio della crescita, al recupero della competitività e al ristabilimento di un alto livello occupazionale»¹³.

La nozione di competenza mostra quindi con evidenza le sue radici nel campo economico e lavorativo. È competenza non tanto ciò che si è imparato a scuola quanto ciò che si sa fare sul piano professionale, cioè la carta che ognuno è in grado di giocare sul mercato del lavoro. È ancora lunga la strada che condurrà a scoprire l'esigenza di formare competenze nel corso del processo educativo, e non è un caso che questa esigenza si coniugherà esplicitamente con la trasformazione del processo educativo in un percorso permanente o ricorrente (*lifelong learning*). Da un lato, nell'ottica funzionalistica fatta propria dall'UE, il rischio può essere quello dell'asservimento dell'educazione scolastica alle pressioni del mercato del lavoro; dall'altro, può essere salutare per la scuola la sollecitazione a uscire da una prospettiva astrattamente nozionistica per aprirsi alla concretezza dei processi intellettuali, operativi e relazionali che consentono di passare dalle conoscenze alle competenze. Ma i primi passi sembrano essere ancora piuttosto incerti.

La seconda parte del Libro Bianco Cresson-Flynn, dedicata proprio alla costruzione della società conoscitiva, individuava il suo primo obiettivo nell'incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze attraverso la parallela individuazione di un repertorio di competenze. I passaggi erano in sintesi i seguenti: 1) l'avvento della società conoscitiva comporta l'acquisizione di nuove conoscenze; 2) l'acquisizione di nuove conoscenze comporta a sua volta uno specifico investimento nell'incentivazione dell'apprendimento; 3) la valorizzazione del sapere acquisito richiede nuovi modi di riconoscimento delle competenze, che vadano oltre i percorsi scolastici compiuti; 4) la cornice in cui si va a collocare questo processo è quella della mobilità di studenti e lavoratori, che devono perciò poter contare su un più uniforme ed efficace sistema di certificazioni ed equivalenze delle competenze possedute.

La conclusione è che «in tutti i paesi europei si tenta di individuare le “competenze chiave” e gli strumenti migliori per acquisirle, valutarle e certificarle». Per realizzare tale obiettivo occorre attivare un processo europeo in grado «in primo luogo di individuare un certo numero di conoscenze ben definite, generali o più professionali (matematiche, informatica, lingue, contabilità, finanze, gestione, ecc.); in secondo luogo di ideare sistemi di convalida per ciascuna di queste conoscenze; in terzo luogo di offrire nuovi e più flessibili strumenti di riconoscimento delle competenze»¹⁴.

Come si può notare, la competenza ha una finalità essenzialmente pratica e un'applicazione prevalentemente professionale, risultando più o meno diretta conseguenza delle conoscenze possedute. È assente qualsiasi attenzione all'elaborazione personale che trasforma le conoscenze scolastiche in competenze e ci si preoccupa solo di giungere a una tessera personale delle competenze che abbia libera circolazione in Europa. Il lettore italiano non può fare a meno di avvertire la distanza dal modello gentiliano di scuola e di educazione ancora finalizzate allo sviluppo dell'astrazione.

2.3. *Il progetto OCSE-PISA (1997)*. Un importante correttivo dell'impostazione funzionalista del Libro Bianco del 1995 sarà il progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*), lanciato dall'OCSE nel 1997. Propriamente, questa organizzazione internazionale non comprende solo Paesi europei ma, dato che gran parte dei suoi componenti sono Stati europei e che la stessa Commissione Europea partecipa ai suoi lavori, le sue iniziative possono a buon diritto rientrare in questa rassegna.

Come è noto, il progetto PISA intende sottoporre ogni tre anni un campione rappresentativo di studenti quindicenni di ciascun paese aderente a una rilevazione relativa al possesso delle compe-

¹³ Decisione n. 2493/95/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 ottobre 1995.

¹⁴ Commissione delle Comunità Europee, *Insegnare e apprendere*, cit. All'italiano 'competenza' corrisponde il francese *compétences*, l'inglese *skills* e il tedesco *Kompetenzen*.

tenze di base in ambito linguistico, matematico e scientifico¹⁵. È importante sottolineare il collegamento delle competenze a specifiche aree disciplinari, per distinguerle dalle più complesse competenze trasversali cui poco dopo si concentrerà l'attenzione della stessa OCSE con il progetto DeSeCo, su cui ci soffermeremo più avanti¹⁶.

In inglese l'obiettivo dell'indagine è la *literacy*, termine in traducibile in italiano ma di cui possiamo cercare di ricostruire il significato a partire dalle definizioni delle tre *literacies* indagate¹⁷: senza entrare più del necessario nei dettagli, possiamo dire che la *literacy* corrisponde all'uso critico e consapevole delle conoscenze acquisite in un determinato campo per finalità concrete e in situazioni di vita quotidiana. Il richiamo alla intraducibilità della *literacy* può essere utile per invitare alla cautela nell'uso di questo concetto, ma dato che nella versione francese del progetto la *literacy* è resa con *compétence*, possiamo legittimamente parlare in italiano di competenza, considerando il concetto proprio nel senso che a noi qui interessa, da un lato ancora legato alle radici scolastiche e disciplinari delle conoscenze acquisite, dall'altro già orientato verso l'applicazione concreta richiesta dal mondo del lavoro o dalla vita comune. È un modo per proiettare la scuola oltre la scuola e sottrarre l'apprendimento scolastico a quella autoreferenzialità tipica soprattutto della scuola italiana. In relazione al concetto di competenza che qui stiamo ricostruendo, va notato che il quadro complessivo (*framework*) del progetto venne pubblicato nel 1999 in inglese e francese con il titolo *Misurare conoscenze e competenze degli studenti*¹⁸, ma in inglese le competenze erano ancora *skills* e veniva usato spesso il termine *competency* ma mai *competence*.

L'avvio del progetto PISA può quindi essere considerato la data di nascita del concetto di competenza che stiamo cercando di definire: sia perché si fa riferimento all'elaborazione personale che ciascuno fa delle proprie conoscenze (secondo una prospettiva sostanzialmente costruttivista), sia perché ci si muove nello specifico campo dell'apprendimento scolastico (e non si imposta più utilitaristicamente il discorso in relazione al mercato del lavoro).

2.4. Il progetto DeSeCo (1997-2003). Parallelamente al PISA, l'OCSE avviava nel 1997 il progetto DeSeCo (Definizione e Selezione delle Competenze). Se PISA era lo strumento operativo per rilevare il possesso di alcune competenze nella popolazione di studenti quindicenni, DeSeCo è lo strumento teorico per identificare l'oggetto di quella ricerca e quindi riveste ai nostri occhi un interesse maggiore. Va notato in primo luogo che la nozione qui introdotta non è tanto quella di competenza quanto quella di 'competenza chiave' (già apparsa nel Libro Bianco Cresson-Flynn), dettaglio che giustifica il passaggio, in inglese, da *skill* a *competency*.

Il progetto DeSeCo insiste sull'idea che le competenze costituiscono una «costellazione» e non possono essere prese isolatamente. Sulla base di una prospettiva olistica, «la nozione di competenze chiave viene usata – innanzitutto – come sinonimo di competenze critiche o importanti. [...] DeSeCo concepisce le competenze chiave come competenze individuali che contribuiscono a una vita “realizzata” e al buon funzionamento della società, elementi essenziali in diversi ambiti della

¹⁵ Per una sintetica introduzione al progetto PISA cfr. C. Croce, *Finalità e struttura del programma OCSE-PISA*, "Iter", 2002, n. 16-17.

¹⁶ Nel documento di sintesi del progetto DeSeCo la finalità di PISA è individuata in inglese nello studio di *knowledge and skills*, in francese nello studio di *savoir et savoir-faire*, in tedesco nello studio di *Kenntnisse und Fähigkeiten*. Il legame con le aree disciplinari giustifica il richiamo alla conoscenza e ad una concezione della competenza ancora in termini applicativi di quelle conoscenze.

¹⁷ *Reading Literacy*: «capacità del soggetto di comprendere, usare e analizzare testi scritti in modo da realizzare i suoi obiettivi personali, sviluppare le sue conoscenze e potenzialità, partecipare attivamente alla vita sociale»; *Mathematical Literacy*: «capacità di identificare, formulare e risolvere problemi matematici ed esprimere giudizi fondati sul ruolo che la Matematica svolge nella vita di ogni individuo, in quanto cittadino attivo e responsabile»; *Scientific Literacy*: «capacità di coniugare la conoscenza scientifica e la formulazione di conclusioni fondate sulla osservazione dei fatti e di formulare ipotesi così da capire il mondo della natura e i cambiamenti che esso ha subito per opera dell'uomo e di contribuire all'assunzione di decisioni conseguenti».

¹⁸ OECD – PISA, *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*, OECD, Paris 1999; OCDE – PISA, *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*, OCDE, Paris 1999.

vita e importanti per tutti gli individui. Coerentemente con il concetto ampio di competenze, ogni competenza chiave è una combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate. Le competenze che non soddisfano tutti i criteri sopra citati non sono considerate chiave»¹⁹. Evitando un esame analitico delle competenze che ognuno dovrebbe possedere nei diversi contesti della sua vita personale, le competenze chiave possono essere racchiuse in tre grandi categorie, come è esposto nella tavola seguente:

1. Interagire in gruppi sociali eterogenei
 - a. Relazionarsi in modo adeguato con gli altri
 - b. Cooperare
 - c. Gestire e risolvere il conflitto
2. Agire autonomamente
 - a. Agire all'interno di ampi contesti
 - b. Pianificare la vita e i progetti personali
 - c. Capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, limiti e bisogni
3. Usare gli strumenti in modo interattivo
 - a. Capacità di usare in modo interattivo linguaggio, simboli e testo
 - b. Capacità di usare in modo interattivo la conoscenza e l'informazione
 - c. Capacità di usare in modo interattivo la tecnologia²⁰.

Come è facile notare, le competenze chiave abbandonano decisamente qualsiasi riferimento immediatamente disciplinare o scolastico, ma rimane compito della scuola e delle istituzioni educative favorire il loro sviluppo nella prospettiva di una formazione permanente tarata più sulle esigenze della vita adulta (e dell'educazione degli adulti) che dell'età evolutiva, anche se il progetto DeSeCo suggerisce che una competenza possa essere meglio appresa all'interno di un favorevole ambiente di apprendimento. L'attenzione si sposta dai processi cognitivi all'impostazione dell'intero processo educativo, che si allarga a sua volta dal sistema formale a quello informale e non formale, nella prospettiva di un'educazione continua che non si esaurisce nelle aule scolastiche.

Il progetto DeSeCo pubblicherà il suo rapporto finale nel 2003²¹, al termine di un percorso sviluppato attraverso quattro diverse fasi: una ricognizione sullo stato del problema, un chiarimento sul concetto di competenza, una prima selezione di una lista di competenze chiave, la consultazione dei paesi membri per raggiungere un repertorio condiviso di competenze.

2.5. La strategia di Lisbona (2000). Nel frattempo, l'UE faceva tesoro delle proposte dell'OCSE e impostava la propria politica educativa sulla strategia delle competenze. Il Consiglio Europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000) è noto per aver attribuito all'UE «un nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio: diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo»²². Da questo obiettivo deriva un impegno particolare nel campo della formazione, che deve mirare anche alla «promozione di nuove competenze di base»²³. Tra le iniziative da assumere si ritiene che «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 [*basic skills*] in materia di tecnologia dell'informazione, con

¹⁹ D.S. Ryken, L.H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 96. Il volume è la traduzione italiana del rapporto finale del progetto DeSeCo.

²⁰ Ivi, pp. 123-39.

²¹ D.S. Ryken, L.H. Salganik (eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe & Huber, Göttingen 2003.

²² Consiglio Europeo di Lisbona 23 e 24 marzo 2000, *Conclusioni della presidenza*, 5. (http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm).

²³ Ivi, 25.

procedure di certificazione decentrate, al fine di promuovere l'alfabetizzazione "digitale" in tutta l'Unione»²⁴.

Le motivazioni di questo intervento sono prevalentemente economiche e sociali, l'obiettivo principale è quello di favorire l'occupazione e il miglioramento delle condizioni di vita, ma da questi impegni politici deriveranno una serie di conseguenze per l'organizzazione dei sistemi scolastici e delle metodologie didattiche, volte proprio a spostare l'attenzione – come si vedrà – dalle conoscenze alle competenze.

La successiva relazione della Commissione su *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione* (31 gennaio 2001) individua cinque obiettivi concreti da realizzare, tra i quali figura anche «attualizzare le definizioni delle competenze di base per la società della conoscenza», ma le conclusioni della Commissione documentano l'incertezza che regna in tema di competenze e che suggerisce di adottare una soluzione dinamica: «Le competenze di base che la società chiede all'istruzione sono quelle che forniscono all'individuo una solida base per la vita e per il lavoro. Pertanto comprendono competenze professionali e tecniche, nonché competenze sociali o personali che permettono agli individui di lavorare insieme e condurre una vita felice e fruttuosa. Dato il ritmo sempre più accentuato dei mutamenti a livello sociale ed economico e in particolare data l'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), *occorre continuamente ridefinire il concetto di competenze di base e adattarlo regolarmente ai mutamenti*; inoltre è opportuno che coloro che hanno completato gli studi o la formazione prima che fossero disponibili queste nuove competenze, abbiano l'opportunità di acquisirle in un secondo tempo»²⁵.

Il programma di lavoro dettagliato pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2002 ammette che «nell'UE non esiste attualmente un'interpretazione comune di competenze di base (*basic skills*). Per molti, il termine «*basic*» è direttamente connesso alla lettura, alla scrittura e al calcolo, e il termine «*skills*» generalmente non comprende gli atteggiamenti, le attitudini e le conoscenze, che rientrano piuttosto nella nozione di «*competencies*». La Commissione sta elaborando un primo documento che delinea un'interpretazione di competenze chiave («*key competencies*»). Alla luce delle conclusioni del vertice di Lisbona e della sessione informale dei Ministri dell'istruzione e della ricerca di Uppsala, nonché della dimensione relativa alla formazione permanente, della disponibilità allo sforzo personale e della dimensione culturale, le competenze chiave potrebbero comprendere le seguenti discipline: lettura, scrittura e calcolo (competenze di base); competenze di base in matematica, scienze e tecnologia; lingue straniere; competenze nel settore delle TIC e uso della tecnologia; apprendere ad apprendere; competenze sociali; spirito d'impresa; cultura generale»²⁶.

2.6. *Verso le competenze chiave (2001-06)*. Intanto, fin dal settembre 2001 era stato attivato uno specifico gruppo di lavoro dedicato in maniera incerta ora alle *key competences*, ora alle *basic skills*. Nel Rapporto intermedio del novembre 2003 il gruppo dichiara di preferire i termini *competence* e *key competence* rispetto a *basic skills*, che appare loro essere restrittivamente riferito soprattutto alla *literacy* e *numeracy*, mentre *competence* sembra essere un concetto più integrato e capace di «riferirsi a una combinazione di abilità, conoscenza, attitudini, atteggiamenti e comprendere sia disposizione ad imparare che abilità tecnica (*know-how*)»²⁷. A conclusione di questa fase di lavoro, il gruppo decide di adottare la seguente definizione: «Le competenze chiave rappresentano un blocco trasferibile e multifunzionale di conoscenze, abilità e atteggiamenti di cui tutti gli individui hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, per l'inclusione sociale e l'occupazione. Esse dovrebbero essere state sviluppate al termine della scuola dell'obbligo o della formazione profes-

²⁴ Ivi, 26.

²⁵ Commissione Europea, *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione*, 31 gennaio 2001, 18 (http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=it&type_doc=COMfinal&an_doc=2001&nu_doc=59). Il corsivo è nostro.

²⁶ Consiglio dell'Unione Europea, *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa*, "Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee", 14-6-2002, pp. 7-8.

²⁷ European Commission - Working Group "Basic Skills, Entrepreneurship and Foreign Languages", *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme. Progress Report*, November 2003, 3.1.

sionale, e dovrebbero agire come premessa per l'ulteriore apprendimento nel quadro di un'educazione permanente»²⁸.

L'elenco delle competenze chiave comprende, con leggere varianti, quelle che sarebbero poi state consacrate qualche anno dopo nell'elenco ufficiale. Sembra interessante notare che nel lavoro di mappatura delle competenze chiave realizzato dal gruppo di lavoro nel novembre 2004 nessuno degli schemi presentati dai rappresentanti nazionali risulta coincidere perfettamente con la proposta comune ma c'è una sostanziale sovrapposizione soprattutto per le cinque competenze trasversali (*cross-curricular*), quantunque formulate da ognuno in maniera diversa²⁹.

Nella Relazione intermedia sull'attuazione del programma di lavoro del 2004 si sollecitava ancora l'elaborazione di «un quadro europeo, basato su quadri nazionali, che serva da riferimento comune per il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze»³⁰, ma si dava contemporaneamente notizia della prossima adozione dell'Europass, il quadro europeo unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze. Il fatto stesso che le competenze siano sempre più spesso abbinate alle qualifiche, soprattutto nel settore dell'istruzione e formazione professionale, mostra quale sia l'effettiva portata della ricerca: le qualifiche sono una certificazione formale, la cui insufficienza appare sempre più evidente; le competenze sono il dato dinamico che si vorrebbe in qualche modo certificare non per irrigidire anch'esse in un documento ufficiale ma per rendere comprensibili e aggiornare periodicamente le qualifiche possedute, nella consapevolezza che andrebbero riconosciute anche competenze acquisite in contesti informali e non formali. In questa relazione compare di nuovo un elenco di possibili competenze chiave, che ripete con qualche variante quello già visto nel Programma di lavoro del 2002³¹.

Nel novembre 2005 la Commissione europea presenta una Proposta di Raccomandazione in cui compare finalmente l'elenco delle otto competenze chiave che sarebbe stato poi formalmente adottato come Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente³². Le competenze chiave sono presentate come «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto». Di esse «tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione».

L'elenco ufficiale delle competenze chiave individuate nella Raccomandazione comprende:

1. comunicazione nella madrelingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare a imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito d'iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

Di ogni competenza viene fornita una sintetica definizione e sono individuate le conoscenze, abilità e attitudini ad essa legate. Nella versione italiana si traduce con 'attitudini' l'inglese *attitudes*, che più correttamente si sarebbe dovuto rendere con 'atteggiamenti' o 'disposizioni'. Va notato che le otto competenze si dividono in due distinte serie: le prime quattro comprendono abilità strumentali, le altre quattro sono più evidentemente competenze trasversali.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ European Commission - Working Group B "Key Competences", *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme. Analysis of the Mapping of Key Competency Frameworks*, November 2004, 2.1.

³⁰ Consiglio dell'Unione Europea, "Istruzione & Formazione 2010". *L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona. Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi di istruzione e di formazione in Europa*, Bruxelles 2004, p. 5.

³¹ Cfr. *Ivi*, p. 25.

³² Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 20-12-2006, edizione italiana, pp. 10-18.

2.7. *La Raccomandazione del 2006.* La Raccomandazione viene adottata dal Parlamento europeo e dal Consiglio il 18 dicembre 2006 e costituisce una tappa fondamentale sulla via che conduce alle competenze: un punto di arrivo dell'elaborazione condotta a partire dal Consiglio europeo di Lisbona; un punto di partenza per la successiva definizione e applicazione del quadro di riferimento nei diversi sistemi nazionali. Per ricostruire la genesi del documento e del concetto stesso di competenza è utile la lettura del preambolo della Raccomandazione, dal quale si evince che l'esigenza individuata nel 2000, di elaborare «un quadro europeo che dovrebbe definire le nuove competenze di base da assicurare lungo l'apprendimento permanente», è stata confermata e reiterata nel 2003 e nel 2005. Nel 2001 e 2002 sono stati sottoscritti i futuri obiettivi concreti dei sistemi di istruzione e formazione europei insieme al programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010». L'impegno di procurare nuove competenze di base è stato individuato come priorità nel 2002, nel contesto di una sistematica promozione dell'apprendimento permanente. D'altra parte risulta ugualmente evidente come la via delle competenze rientri prevalentemente tra le misure attive per l'occupazione e quindi sia più un intervento di carattere sociale e produttivo che educativo: in altre parole, l'interesse primario dell'Europa in campo educativo si conferma essere economico e guidato dalla ricerca di parametri quantitativi che consentano di misurare l'efficienza di ogni sistema educativo in una prospettiva tendenzialmente comparativa.

La scuola sembra essere asservita alla produzione, ma la strategia delle competenze comporta una ricaduta sui modelli pedagogici e didattici che va oltre le intenzioni dei legislatori europei, in quanto sposta l'attenzione dalla quantità di nozioni acquisite alla qualità della loro assimilazione ed elaborazione. La scuola è infatti individuata quale luogo di sviluppo di valori sociali e civici, nonché quale strumento di integrazione delle persone. Nel corso degli anni si è dovuto onestamente riconoscere che gli obiettivi fissati a Lisbona erano lontani dall'essere raggiungibili entro il 2010, ma ciò non ha fatto ridimensionare quegli obiettivi; semplicemente ne ha spostato in avanti il conseguimento, confermandone la validità strategica, soprattutto per quanto riguarda le competenze chiave, che conservano il loro ruolo decisivo e prioritario. L'obiettivo della Raccomandazione del 18 dicembre 2006 è perciò quello di fornire «un quadro comune europeo di riferimento sulle competenze chiave ai decisori politici, ai fornitori di istruzione e formazione, alle parti sociali e ai discenti stessi, al fine di facilitare le riforme nazionali e gli scambi di informazioni tra gli Stati membri e la Commissione nell'ambito del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010», allo scopo di raggiungere i livelli di riferimento europei concordati»³³.

Con queste premesse il Parlamento europeo ed il Consiglio raccomandano a tutti gli Stati membri di sviluppare l'offerta di competenze chiave nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, utilizzando allo scopo il quadro di riferimento allegato, che costituisce lo strumento tecnico con la declinazione completa delle otto competenze chiave già citate. Un'attenta lettura del quadro di riferimento permette di ricostruire anche l'impostazione pedagogica sottesa al progetto europeo, rispetto al quale sembra opportuno evidenziare alcuni limiti e caratteristiche.

Pienamente condivisibile, in quanto dato di fatto evidente, è la diagnosi di uno scenario di globalizzazione e di complessità, che impone a tutti i cittadini di possedere un repertorio di competenze chiave quanto più possibile ampio e flessibile per fronteggiare adeguatamente i mutamenti sempre più rapidi del mondo in cui ci troviamo a vivere. Meno condivisibile è la concezione dell'educazione, che sembra rispondere più a esigenze di integrazione sociale e produttiva che a obiettivi di autonomo sviluppo umano. All'istruzione è infatti attribuito, quasi fosse ovvio e scontato, un «duplice ruolo, sociale ed economico», dando ugualmente per scontato che il compito di ognuno sia quello di «adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti»³⁴ e non anche quello di guardarli e valutarli criticamente. Ma va anche tenuto presente che tutto questo processo è nato dalla strategia di Lisbona, che intendeva dar vita all'«economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo». Se l'obiettivo è la competitività, tutto viene subordinato a esigenze economiche.

³³ *Ivi*, p. 11.

³⁴ *Ivi*, p. 13.

L'impegno di rispondere alle diverse esigenze dei discenti si ferma alla garanzia di accesso a tutti, superando condizioni di svantaggio e difficoltà esteriori (disoccupati, migranti, disabili, ecc.). Manca qualsiasi attenzione alle differenze soggettive come condizione ordinaria della persona e quindi suona un po' equivoca la finalità di «realizzazione personale» che è attribuita per prima alle competenze chiave e che rischia di essere intesa in un'ottica funzionalista di successo ed efficienza, non in una più gratuita prospettiva di realizzazione delle proprie potenzialità entro un orizzonte di libertà e di autonomia. D'altra parte, anche uno sguardo alla lista di competenze chiave mostra come siano presenti più fattori utili alla comunicazione e all'integrazione sociale che alla crescita personale (sono per esempio del tutto assenti competenze estetiche o spirituali). Può essere tuttavia positivo che le competenze, quantunque ordinate in un elenco numerato e sempre riproposto nella stessa sequenza, non abbiano alcuna gerarchia e risultino tutte ugualmente importanti e interrelate, lasciando in qualche modo aperta la porta a possibili integrazioni, quanto meno nella direzione delle «diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti», che «svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave»³⁵.

2.8. *Il Quadro Europeo delle Qualifiche (2008)*. Le ultime tappe del nostro percorso internazionale riguardano la definizione del quadro europeo delle qualifiche e dei titoli. Questo processo, che si sviluppa parallelamente alla strategia delle competenze sempre in conseguenza delle scelte compiute a Lisbona nel 2000, muove più direttamente dalla risoluzione del Consiglio europeo di Barcellona del 27 giugno 2002 che, tra le altre cose, invitava a promuovere «una maggiore cooperazione nell'istruzione e nella formazione professionale basate sulla trasparenza e sulla garanzia di qualità, per sviluppare un quadro per il riconoscimento delle qualifiche, partendo dai risultati del processo di Bologna e promuovendo azioni simili nel settore della formazione professionale»³⁶.

C'è da chiedersi quanto questo movimento sia dovuto all'esigenza di individuare le competenze effettivamente possedute e spendibili sul mercato del lavoro e quanto invece derivi dalla volontà di difendere e diffondere il valore legale del titolo di studio. Il fatto che in questi documenti si dica che «l'apprendimento permanente deve riguardare l'apprendimento da prima della scuola a dopo la pensione e comprendere l'intera gamma di modalità di apprendimento formale, non formale e informale»³⁷ potrebbe significare una sostanziale liberalizzazione del settore, preoccupato più della sostanza che della forma, ma l'intento di certificare comunque qualsiasi competenza posseduta potrebbe essere indicativa della volontà di ricondurre al formale anche ciò che formale non è. Le difficoltà oggettive finora incontrate sono forse l'indizio di qualche forzatura.

Un quadro europeo di riferimento per le qualifiche ed i titoli (*European Qualification Framework* – EQF) compare concretamente per la prima volta nella Proposta di Raccomandazione presentata dalla Commissione Europea in attuazione del programma di Lisbona il 5 settembre 2006. La Raccomandazione sarà adottata dal Parlamento Europeo e dal Consiglio il 23 aprile 2008³⁸. Essa riveste per noi un particolare interesse non tanto per il suo oggetto immediato quanto per il glossario allegato, in cui compare finalmente una articolata definizione del concetto di competenza, che è presto divenuta – fin dalla versione provvisoria della proposta del 2006 – un punto di riferimento per la successiva produzione teorica e normativa, soprattutto, come vedremo, in Italia.

Secondo tale definizione, una competenza è la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello

³⁵ *Ivi*, p. 14.

³⁶ Consiglio dell'Unione Europea, *Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente*, "Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee", 9-7-2002.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", 6-5-2008.

sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia».

Come si vede, il concetto di competenza emerge con un'ampiezza di significato interessante e specificamente legata ai processi cognitivi e operativi espressi dalla persona nella più completa varietà di contesti. Ai fini dell'EQF la descrizione delle competenze in termini di responsabilità e autonomia rende effettivamente comparabili le qualifiche conseguite in ogni Stato membro, in attuazione dell'impegno «di adottare un approccio basato sui risultati dell'apprendimento nel definire e descrivere le qualifiche e di promuovere la convalida dell'apprendimento non formale e informale»³⁹. Ed è utile sottolineare come i risultati dell'apprendimento siano definiti come la «descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze»⁴⁰ da una serie di appositi descrittori che rendono effettivamente comparabili gli otto livelli di qualifica individuati. In altre parole, il percorso avviato a Lisbona con obiettivi prevalentemente economici ha recuperato una specifica dimensione educativa in quanto riferito qui alle competenze acquisite in relazione a una particolare qualifica, cioè in contesto scolastico-formativo. Non è un caso che in questa Raccomandazione si parli di competenze senza aggettivi e non di competenze chiave.

Con questo ultimo atto si completa il percorso avviato a livello internazionale per l'affermazione e la definizione del concetto di competenza in sede educativa. La definizione è stata raggiunta. Le categorie strategiche sono state individuate: la competenza non va separata dalle corrispondenti conoscenze e abilità, senza le quali sarebbe una vuota astrazione. Il lavoro concreto prosegue ora in due direzioni: da un lato la traduzione di questi principi nelle legislazioni nazionali, dall'altro l'effettiva declinazione delle competenze nei diversi settori di studio e di lavoro.

3. Le competenze nella legislazione italiana

3.1. La XIII legislatura (1996-2001). Rispetto al quadro complesso e articolato della produzione internazionale, la ricognizione sulla produzione legislativa italiana sarà più semplice, quanto meno perché il terreno di indagine è circoscritto ai soli testi normativi comunque legati ai processi di riforma scolastica in corso da alcuni anni. Sarà facile alla fine verificare l'interazione e la compatibilità con le proposte internazionali. I confini cronologici e concettuali sono comunque analoghi, dato che muoveremo sempre dagli anni Novanta del secolo scorso e partiremo ancora una volta da esigenze sorte inizialmente in campo occupazionale.

Il contesto economico e sociale non è diverso in Italia da quello descritto nei documenti internazionali già citati. Le specificità nazionali non sono tali da determinare un'analisi differenziata. Il punto di partenza può essere quindi la politica di concertazione che diede vita nella seconda metà degli scorsi anni Novanta a diversi accordi tra governo e parti sociali, da cui sortirono importanti effetti sul piano più generale della politica economica.

Nell'*Accordo per il lavoro* del 24 settembre 1996, quando era da poco iniziata la XIII legislatura a maggioranza di centro-sinistra, si legge che «la qualificazione dell'offerta di lavoro, nel senso dell'acquisizione di competenze tecniche e professionali, chiama in causa l'intero processo formativo»⁴¹. L'affermazione è ancora generica, ma può essere significativo che si colleghi «l'intero processo formativo» con «l'acquisizione di competenze tecniche e professionali».

A quell'Accordo farà seguito poco dopo la legge 196/97, che attribuisce al Ministro del lavoro il compito di proporre criteri e modalità di «certificazione delle competenze acquisite con la formazione professionale»⁴². Emerge così incidentalmente un dato caratteristico del sistema italiano: la formazione professionale è la prima a porsi il problema di un apprendimento centrato sulle

³⁹ *Ivi*, p. 3.

⁴⁰ *Ivi*, Allegato I, p. 4.

⁴¹ Il testo è reperibile all'indirizzo web www.pubblica.istruzione.it/argomenti/qualita/testi/documenti1d.htm.

⁴² Legge 24-6-1997, n. 196, "Norme in materia di promozione dell'occupazione", art. 17, c. 1, lett. e).

competenze e della loro certificazione, anticipando su questo punto le indicazioni europee che saranno solo di qualche anno successive.

Nello stesso anno, la legge 425 riformava l'esame di maturità, collegando in sede scolastica le competenze con le conoscenze e collocando l'operazione nel contesto della circolazione europea dei titoli di studio. L'art. 6 della legge diceva infatti che «il rilascio e il contenuto delle certificazioni di promozione, di idoneità e di superamento dell'esame di Stato sono ridisciplinati in armonia con le nuove disposizioni al fine di dare trasparenza alle competenze, conoscenze e capacità acquisite, secondo il piano di studi seguito, tenendo conto delle esigenze di circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'Unione europea»⁴³. Con maggior precisione il regolamento applicativo di quella legge proponeva una prima definizione di competenza precisando che l'esame era volto ad «accertare le conoscenze generali e specifiche, le competenze in quanto possesso di abilità, anche di carattere applicativo, e le capacità elaborative, logiche e critiche acquisite»⁴⁴. Il concetto di competenza appariva ancora appiattito su quello di abilità e per di più inteso in termini prevalentemente applicativi, ma era interessante il legame che si andava a stabilire tra conoscenze, competenze e capacità, quali categorie guida di un nuovo modo di impostare la scuola: negli slogan dell'epoca si parlava comunemente di «scuola delle tre C».

Questa impostazione appariva pienamente recepita nel cosiddetto Patto di Natale, il nuovo accordo tra governo e parti sociali del 22 dicembre 1998, in cui si poteva leggere che «La formazione [...] deve avere caratteristiche di flessibilità e deve essere in grado di fornire a tutti i giovani quelle conoscenze, competenze e capacità che sono indispensabili in un mercato del lavoro e in un sistema produttivo in incessante trasformazione. Ciò significa una durata del percorso scolastico e formativo che sia, in linea di principio, uguale per tutti e che consenta a tutti i giovani di 18 anni di conseguire un diploma di scuola secondaria o la certificazione delle competenze corrispondenti alle professionalità richieste dal mercato del lavoro»⁴⁵. Da un lato trovava conferma la triade conoscenze-competenze-capacità quale insieme di obiettivi da perseguire in funzione formativa e occupazionale. Dall'altro si introduceva la certificazione delle competenze quale alternativa al conseguimento di un titolo di scuola secondaria, nella prospettiva del prolungamento dell'obbligo che si sarebbe poco dopo concretizzato nella legge 144/99⁴⁶. Per inciso si può anche notare come la soluzione della certificazione delle competenze sia stata tramandata dal ministro Berlinguer al ministro Fioroni in relazione al nuovo obbligo di istruzione.

Nel regolamento dell'autonomia scolastica del 1999 si sarebbe poi attribuito al Ministro della pubblica istruzione il compito di definire «gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni»⁴⁷. Si creava così implicitamente una subordinazione dell'apprendimento scolastico (gli obiettivi definiti dal Ministro) alle più generali competenze da sviluppare negli alunni, ma il testo non entrava nei dettagli e lasciava alla successiva riforma Moratti il compito di sviluppare l'argomento.

Prima di passare alla riforma Moratti è il caso di citare ancora un documento che non ha mai visto la luce in forma ufficiale, ma che venne comunque diffuso informalmente nel 2001 dal ministro De Mauro poco prima della fine del suo mandato. Si tratta del documento d'indirizzo su *Il curricolo della scuola di base*, che avrebbe dovuto accompagnare l'applicazione della riforma Berlinguer nel primo ciclo. In esso si trova una definizione abbastanza articolata di competenza, dato che si ritiene «indispensabile che le conoscenze trasmesse dalla scuola siano compiutamente assimilate, si risolvano cioè in una loro acquisizione e in un loro uso criticamente strutturati e in una duttile disponibilità a trasferirle in ambiti, tempi e contesti diversi. Il concetto di competenza sembra poter

⁴³ Legge 10-12-1997, n. 425, «Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore», art. 6, c. 1.

⁴⁴ DPR 23-7-1998, n. 323, «Regolamento del nuovo esame di Stato», art. 1, c. 3.

⁴⁵ *Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione*, 22 dicembre 1998 (www.lomb.cgil.it/leggi/patto-natale22-12-98.htm).

⁴⁶ L'art. 68 della legge 17-5-1999, n. 144, ha istituito l'obbligo formativo fino a 18 anni di età, da assolvere nei sistemi dell'istruzione, della formazione professionale o dell'apprendistato.

⁴⁷ DPR 8-3-1999, n. 275, «Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59», art. 8, c. 1., lett. b.

riassumere in se stesso tutte queste istanze. Le competenze vanno intese come la capacità di utilizzare le conoscenze acquisite dalla persona che sta apprendendo»⁴⁸. Da un lato la competenza è presentata riduttivamente come semplice utilizzo delle conoscenze, ma dall'altro raccoglie in sé l'assimilazione, l'uso critico e il trasferimento in altri contesti delle conoscenze apprese. Rispetto alla definizione implicitamente contenuta nella riforma dell'esame di Stato, che limitava la competenza all'esercizio di un'abilità, era stato fatto un bel pezzo di strada. Ma quel testo non diventerà mai legge. Anzi, la riforma Berlinguer di cui era espressione (legge 30/00) sarà espressamente abrogata dalla successiva riforma Moratti (legge 53/03).

3.2. *La riforma Moratti (2003)*. Un testo analogamente ufficioso sarà quello delle Raccomandazioni per la scuola primaria, che avrebbero dovuto accompagnare proprio l'attuazione della riforma Moratti e vennero diffuse nel 2003 tramite il sito web del Ministero dell'Istruzione ma senza alcun valore ufficiale. Vi troviamo scritto che le competenze sono «l'insieme delle buone capacità potenziali portate al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto»⁴⁹. La definizione era stavolta piuttosto elaborata e richiama una molteplicità di dimensioni operative in risposta alle situazioni problematiche poste dalla vita scolastica e non scolastica. Ma il concetto di competenza andava inserito nell'insieme della proposta pedagogico-didattica sottesa alla riforma Moratti.

In forma più ufficiale il decreto attuativo della legge 53/03 nel primo ciclo di istruzione dichiarava che «le istituzioni scolastiche [...] organizzano attività educative e didattiche unitarie che promuovono la trasformazione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento [...] in competenze di ciascun allievo»⁵⁰. Come si può notare l'evoluzione normativa era formalmente corretta in quanto modellata sulle appena ricordate acquisizioni del regolamento dell'autonomia, ma l'attuazione esprimeva anche un'impostazione pedagogica che tendeva a sottolineare il processo – tutto interno all'alunno – di trasformazione degli obiettivi generali (o delle capacità personali) in competenze pienamente sviluppate. In una linea di continuità e di evoluzione rispetto alle norme preesistenti, si diceva anche che «lo studente è sollecitato a trasformare in competenze personali»⁵¹ le conoscenze e le abilità acquisite, tenendo presente che le competenze si sarebbero volute collocare su un piano epistemologicamente diverso rispetto alle strumentali conoscenze e abilità. Per concludere l'esame del DLgs 59/04 va ricordato che nelle diverse *Indicazioni Nazionali* allegate veniva introdotto il Portfolio delle competenze individuali, quale strumento di documentazione e valutazione delle competenze raggiunte.

3.3. *Competenze e nuovo obbligo di istruzione (2007-08)*. Tutta questa articolata impostazione sarà in parte corretta dal ministro Fioroni con le *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, allegate al DM 31-7-2007. Qui il concetto di competenza è ancora protagonista, vengono rivisti e semplificati gli obiettivi precedenti ma si introducono per ogni disciplina appositi «traguardi per lo sviluppo delle competenze», pur non fornendo mai una esplicita definizione di competenza. Solo implicitamente si può ricavare una classificazione delle competenze dalla lettura di un passaggio chiave: «Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione

⁴⁸ Ministero della Pubblica Istruzione, *Il curricolo della scuola di base. Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, 28-2-2001 (storaiirreer.it/Materiali/Materiali/Sensoriforma2001.rtf).

⁴⁹ Il testo era di fatto ripreso da G. Bertagna, *Verso i nuovi piani di studio*, "Annali dell'Istruzione", Numero speciale Stati Generali dicembre 2001, XLVII, 2001, n. 1-2, p. 266.

⁵⁰ DLgs 19-2-2004, n. 59, "Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53", Allegato C.

⁵¹ *Ibidem*.

attiva alla vita sociale, nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune. Le competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell'ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire»⁵². Emerge chiaramente un doppio livello di competenza: da un lato quelle disciplinari, dall'altro quelle più ampie e trasversali che possiamo immaginare (ma il testo non lo dice) equivalenti alle competenze chiave che a livello europeo si stavano definendo in quel periodo e che fra poco vedremo specificamente declinate anche nell'ulteriore legislazione italiana. In tale contesto può essere interessante notare che il secondo livello di competenza è condizionato dall'orientamento ai valori della convivenza civile e del bene comune, che ne fa quasi un requisito per realizzare un apprendimento significativo ed efficace. Non a caso, nei successivi testi prodotti dal ministro Fioroni le competenze chiave saranno associate al concetto di cittadinanza.

Contemporaneamente a queste Indicazioni era pubblicato il DM 139/07 che, in attuazione di una specifica disposizione della legge finanziaria 2007⁵³, introduceva il nuovo obbligo di istruzione decennale con una configurazione strettamente collegata alle più recenti acquisizioni europee⁵⁴.

Ciò che interessa è soprattutto il *Documento tecnico* allegato al decreto, nel quale sono descritti «i saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità, con l'indicazione degli assi culturali di riferimento»⁵⁵. Sono questi saperi e competenze che «assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricoli dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio»⁵⁶. È quindi acquisito il superamento della scuola centrata sulla sola trasmissione delle conoscenze, ma la proposta – fermo restando l'ordinamento vigente e l'organizzazione tradizionale per discipline e orari di insegnamento – risulta piuttosto confusa e farraginoso, non essendo del tutto chiaro il ruolo che le discipline svolgono all'interno degli assi culturali e quello che gli assi culturali svolgono in relazione alle competenze. Inoltre, anche qui compaiono due livelli di competenze, quelle disciplinari o di asse e quelle chiave che incrociano trasversalmente le prime.

Nell'insieme, il quadro è descritto da quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale) e da sedici competenze di asse, ciascuna articolata in corrispondenti conoscenze e abilità/capacità⁵⁷. Accanto a questo quadro già di per sé complesso si aggiungono le otto competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria. Queste ultime sono otto, come le competenze chiave della Raccomandazione europea del 18 dicembre 2006, ma diverse da esse.

Attraverso l'elevamento dell'obbligo di istruzione, le competenze chiave italiane intendono «favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale»⁵⁸. In effetti, le otto competenze chiave, di cui viene fornita una specifica definizione, possono essere raggruppate in questi tre ambiti di riferimento, come nel seguente schema.

- | | |
|----------------------------|---|
| A. Costruzione del sé | 1. Imparare ad imparare
2. Progettare |
| B. Relazione con gli altri | 3. Comunicare
4. Collaborare e partecipare |

⁵² Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, allegate al DM 31-7-2007, p. 43.

⁵³ Legge 27-12-2006, n. 296, “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato. Legge finanziaria 2007”, art. 1, c. 622.

⁵⁴ DM 22-8-2007, n. 139, “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione”.

⁵⁵ *Ivi*, art. 2, c. 1.

⁵⁶ *Ivi*, art. 2, c. 2.

⁵⁷ Per inciso, a proposito di quest'ultima denominazione risulta un'inutile complicazione aver adottato l'abbinamento di abilità e capacità, privo di riscontro in altri documenti internazionali.

⁵⁸ DM 139/07, Allegato 2.

5. Agire in modo autonomo e responsabile

- C. Relazione con la realtà
6. Risolvere problemi
 7. Individuare collegamenti e relazioni
 8. Acquisire ed interpretare l'informazione

È facile notare come solo una delle otto competenze chiave italiane coincida con una delle parallele competenze chiave europee (imparare ad imparare). Per le altre si può individuare in qualche caso una parziale corrispondenza, ma in altri casi non sembra esserci alcuna simmetria. È vero che l'UE non ha potere impositivo sulla normativa scolastica dei Paesi membri, ma il documento del Ministro Fioroni è stato elaborato in stretta dipendenza dalle acquisizioni europee, dato che viene assunto lo schema tripartito tra competenze, conoscenze e abilità e viene accolta ufficialmente la definizione di queste tre categorie che all'epoca era nota solo per la Proposta di Raccomandazione del 5 settembre 2006.

D'altra parte, va notata la discontinuità tra primo e secondo ciclo soprattutto in relazione alle competenze chiave di cittadinanza, che nel primo ciclo costituiscono solo un lontano punto di riferimento e nel secondo sono uno specifico oggetto di attenzione per l'attuazione e certificazione del processo educativo. Per certi aspetti può risultare risolutiva la nota ministeriale del 31 gennaio 2008, con cui l'uscente ministro Fioroni ricordava alle scuole del primo ciclo l'obbligo di adottare le Indicazioni proposte l'anno prima a titolo sperimentale. Precisa la nota che «i traguardi per lo sviluppo delle competenze costituiscono l'indispensabile premessa per il conseguimento delle otto competenze chiave di cittadinanza previste a conclusione dell'obbligo di istruzione»⁵⁹. In altre parole, le competenze chiave di cittadinanza previste alla fine del decennio di obbligo costituiscono un traguardo che retroagisce su tutto il percorso scolastico precedente e sono quindi impegnative anche per il primo ciclo, quantunque in esso non esplicitamente presenti.

Con un'operazione del genere, perciò, le otto competenze chiave di cittadinanza (ma anche le altre competenze di asse culturale) vengono ad occupare lo spazio assegnato nella riforma Moratti al *Profilo educativo culturale e professionale dello studente* che, al termine di ciascun ciclo, delinea il progetto educativo della scuola italiana⁶⁰. Se è giusta questa equivalenza, possiamo allora valutare anche l'impianto pedagogico delle riforme che si stanno succedendo secondo una logica di apparente continuità favorita dal riferimento alle indicazioni europee.

4. Conclusioni

Dovrebbe essere risultata evidente la distanza tra l'elaborazione europea e quella italiana delle competenze: la prima nasce da esigenze economiche e conserva un'impostazione fortemente concentrata su funzioni più o meno palesemente finalizzate all'accrescimento della occupabilità personale e della produttività collettiva; la seconda parte storicamente da esigenze analoghe ma si sviluppa su un terreno prevalentemente scolastico acquisendo una curvatura più attenta ai processi di apprendimento e alle finalità educative. Si può spiegare così la presenza tra le competenze italiane di una dalla chiara valenza etica, «agire in modo autonomo e responsabile», solo lontanamente assimilabile alla più impersonale dizione europea relativa a «competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica». Allo stesso modo si può intendere la presenza tra le competenze italiane del gruppo finalizzato alla «positiva interazione con la realtà naturale e sociale» («risolvere problemi», «individuare collegamenti e relazioni», «acquisire ed interpretare l'informazione»), che – in maniera assai semplificata ma forse efficace – possono essere ricondotte alla formazione del cosiddetto senso critico, che tanto spesso ricorre negli obiettivi educativi delle scuole italiane.

⁵⁹ Ministero della Pubblica Istruzione, Nota 31-1-2008, prot. DGOS 1296, "Oggetto: Misure di accompagnamento alla costruzione del curriculum di scuola secondo le Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo (febbraio - agosto 2008)".

⁶⁰ DLgs 19-2-2004, n. 59, Allegato D; DLgs 17-10-2005, n. 226, Allegato A.

Più problematica si presenta, nell'elenco italiano, l'assenza della «consapevolezza ed espressione culturale», che si presta a una duplice interpretazione: da un lato l'assenza può essere compensata dalla presenza dei quattro assi culturali che condizionano l'intera acquisizione delle competenze in una prospettiva di dialettica tra la dimensione disciplinare e quella trasversale; dall'altro può essere letta come una trascuratezza voluta, per emancipare la scuola italiana – soprattutto in una fase di avvio in cui c'è bisogno di forzare un po' l'impostazione – dal suo tradizionale ancoraggio ai contenuti e alle nozioni. Quale che sia la lettura corretta, il nodo centrale di tutta l'operazione è – a nostro parere – proprio il raccordo tra le discipline e le competenze. Lungi dall'essere separate o alternative, dobbiamo pensare ad esse come a categorie indivisibili e necessariamente interconnesse.

La Relazione che accompagnava nel 2005 la proposta di Raccomandazione europea sulle competenze chiave registrava nelle riforme scolastiche degli Stati membri «uno spostamento dell'attenzione dall'impartire conoscenze allo sviluppare competenze trasferibili che preparino i giovani alla vita adulta e all'apprendimento permanente»⁶¹. Se tale spostamento volesse dire abbandono dell'insegnamento di conoscenze in nome della più aggiornata coltivazione di competenze, ci troveremmo di fronte a un equivoco grossolano e pericoloso.

La mediazione italiana, con il suo tentativo di recuperare la dimensione educativo-scolastica, individua nelle discipline e nelle competenze disciplinari lo strumento che può tenere insieme conoscenze e competenze. Le prime sono il mezzo per raggiungere il fine delle competenze, e un fine non è mai raggiungibile se non attraverso mezzi appropriati. Una scuola ancora fondata sulla trasmissione di conoscenze sarebbe inevitabilmente superata nel suo arido nozionismo. Una scuola tutta proiettata su competenze disancorate da concreti contenuti sarebbe solo una velleitaria astrazione. Parafrasando Kant, potremmo dire che le conoscenze senza le competenze sono cieche e le competenze senza le conoscenze sono vuote.

La distinzione fra competenze disciplinari e competenze trasversali – le prime più legate ai contenuti delle singole materie, le seconde più interdisciplinari o, meglio, sovradisciplinari o ultra-disciplinari – può essere una buona soluzione. Anche perché c'è da chiedersi se le competenze chiave siano direttamente insegnabili in quanto tali: se lo fossero, sarebbero ridotte al rango di semplici abilità, in gran parte ripetitive e frutto di esercizio ed abitudine; se non lo fossero, sarebbe allora inutile tentare di impostare in questa direzione tutta l'azione didattica.

La distinzione tra i due tipi di competenza può quindi essere utile per evidenziare: a) ciò che può essere effettivamente perseguito all'interno di una scuola che non sa ancora uscire dall'articolazione disciplinare che la struttura, b) ciò che appartiene al soggetto competente e che è il risultato complessivo del suo passaggio attraverso la scuola. Il fatto che si usi uno stesso termine per descrivere i due ambiti, al di là della complicazione lessicale che produce, può essere la chiave per sottolineare la sostanziale affinità che consente il passaggio dal primo al secondo livello: ancora una volta con riferimento a Kant, è come se si trattasse di uno "schema" capace di mettere in relazione la sensibilità (la concretezza empirica delle discipline) con l'intelletto (l'elaborazione autonoma del soggetto). Ben sapendo che lo schematismo trascendentale costituisce uno dei passaggi più complicati del sistema kantiano, adottiamo di proposito questa metafora per illustrare l'analogia complicazione che si viene a creare nel passaggio dalle discipline alle competenze e che rispecchia la difficoltà di passare dalla scuola alla vita.

Le competenze non sono certamente conoscenze o contenuti da trasmettere in forma prevalentemente ripetitiva; non sono saperi, per quanto complessi li si possa immaginare, perché non vi è coinvolta solo l'intelligenza; non sono operazioni, azioni o produzioni, in quanto non sembrano essere riducibili a una dimensione solo comportamentale o pratica.

Dietro le competenze c'è soprattutto un paradigma costruttivista, che dovrebbe imporci di sfuggire alla sostanzializzazione della competenza per mettere più concretamente in evidenza il soggetto competente, cioè la mediazione originale che ciascuna persona riesce a stabilire tra ciò che ha appreso e le situazioni problematiche che gli si propongono ogni giorno.

⁶¹ Commissione delle Comunità Europee, *Proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 10-11-2005.

La competenza è qualcosa di più del semplice saper fare, perché è la capacità di elaborare informazioni, regole e contesti per stabilire un'interazione efficace con la realtà. Ma soprattutto occorre ricordare che *prima della competenza c'è il soggetto competente*, con la sua storia, la sua complessità, la sua vita concreta. Senza l'incarnazione in un soggetto, la competenza rimane una vuota astrazione, perché una competenza non si trova nelle pagine dei libri di testo ma nella vita delle persone.