

Qualcosa sulle competenze

Recentemente, riflettendo sull'itinerario 'interno' e 'dentro' il tema della competenza che ho intrapreso da oltre dieci anni, ho avuto improvvisamente chiaro che in questo viaggio, in questo a volte frustrante ritorno sui propri passi, in questo riconoscersi spaesati in un luogo nel quale si capisce di essere già stato (dejà vu), ma nel quale si scopre ogni tanto un angolo nuovo, o un nuovo punto di osservazione che mostra il paesaggio come non lo avevamo mai visto, in questo cercare ogni tanto, in modo ricorrente, di tracciare mappe sulla carta (le cose che scrivono sulla competenza, ad esempio) che restituiscano 'tentativamente' ciò che si è visto (ma anche ciò che si è provato, vedendo ciò che si è visto): che in tutto questo stia, neanche troppo nascosto, il senso della nostra vicenda professionale, e della nostra stessa esistenza. In questo senso, appaiono pertinenti a questo viaggio ad al suo 'mitico' obiettivo le straordinarie parole del poeta greco Costantino Kavafis: '... e se la troverai povera, non per questo Itaca ti avrà ingannato./Diventato così saggio e tanto ricco di esperienza/avrà ormai capito quello che Itaca sta a significare" L'essenziale sta anche nel riconoscimento di una distinzione e di una differenza probabilmente ineluttabile tra la dimensione 'pubblico-istituzionale' del discorso sulla competenza, e quella 'privato-sperimentale' ... il problema è che in questo 'cambiamento di campo' (da quello delle pratiche formative a quello delle pratiche regolative: perché sempre di pratiche si tratta, se pure di diversa natura) si cambia in realtà ordine del discorso, prospettiva ('sguardo'), sistema di senso: tanto da far dubitare che la competenza di cui si occupano il formatore, l'operatore del personale o il consulente sia davvero 'la stessa cosa' della competenza di cui di occupano i dirigenti e i funzionari dei sistemi formativi ai vari livelli, o i rappresentanti delle parti sociali ...

Pier Giovanni Bresciani, *Itaca o della competenza* in «Professionalità» n.69/2002

Tutti i paesi dell'Europa hanno scelto, pur con strade e in tempi in parte diversi, di assumere la/e competenza/e come punto di riferimento per riorganizzare i *curricoli* dei sistemi scolastici nella società della conoscenza. È, quindi, fondamentale avere chiarezza sui reali significati che questo concetto ha assunto nella ricerca contemporanea.

Voci dotte del latino tardo, il sostantivo competenza, in senso generale, indica un insieme di attribuzioni inerenti una mansione o un compito, la piena capacità di orientarsi in determinati campi, la quantità di *potere di azione* propria di una singola persona; l'aggettivo competente descrive chi è capace di compiere una data attività e/o svolgere un dato compito; il verbo competere vuol dire sia gareggiare, concorrere, misurarsi sia dirigersi insieme verso qualcosa, incontrarsi e saper applicare e usare in situazione, scegliendo.

Oggetto di una ricerca e di una letteratura ormai sconfinata, con questa parola si indica una *nozione complessa* che si riferisce a qualcosa che si colloca nel *profondo* della soggettività, anche se determina una *molteplicità di comportamenti osservabili*, ed è oggetto dell'elaborazione di *diverse discipline* (psicologia, pedagogia, sociologia, filosofia etc...).

È opportuno, innanzi tutto, operare una distinzione tra:

- *competenza* (al singolare) che ha una *dimensione metacognitiva*: «l'individuo competente è quello capace di affrontare con successo determinate situazioni, mobilitando e utilizzando in modo istantaneo un campo di conoscenze diversificate»(01),
- *competenze* (al plurale) che hanno una *dimensione pratico-cognitiva*.

Le competenze sono un *insieme*: non una semplice sommatoria o un aggregato di sapere e di sapere fare (condizione necessaria, ma non sufficiente per determinare la loro efficacia), ma la *organizzazione e effettiva utilizzazione di alcune delle risorse* di cui si dispone in modo *personale e originale*, ma *mirato e responsabile*, in riferimento ad un compito/prestazione o alla risoluzione di una problema, *nell'esercizio appropriato di attività o compiti in una situazione concreta* e rispetto ad un *contesto* specifico. Si traducono sempre in *azione* (sono quindi sempre *finalizzate e contestualizzate*) e sono sempre collegate con l'azione positiva, appropriata, riuscita (di *successo*): sono comportamenti efficaci effettivi che si traducono in prestazioni efficaci (*skilled*). In altre parole si può dire che sono la *capacità, palesata e realizzata*, di usare, non a caso o per prove ed errori, ma sulla base di acquisizioni padroneggiate ed esercitate in modo mirato, originale e responsabile, abilità e conoscenze in situazione.

Tanto che alcuni studiosi(02) affermano che, piuttosto che parlare di competenze della persona (potenzialità che può attuarsi, ma anche non attuarsi), sarebbe più opportuno parlare di *azioni competenti* in quanto solo ad azione compiuta possiamo inferire il possesso effettivo

di competenze: «la competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse ... la competenza consiste nel mobilitare saperi che si sono saputo selezionare, integrare e combinare»(03). Si tratta, quindi, di una vera e propria *costruzione ad hoc* (valore aggiunto) e non dell'applicazione di qualcosa, di una combinazione di vari elementi che vengono selezionati tra tutti quelli posseduti, organizzati ed utilizzati in funzione dell'obiettivo da realizzare in un certo contesto. Le competenze implicano, perciò, un utilizzo *creativo* di un insieme di *tanti fattori* e anche la *disponibilità ad acquisire*, quando occorre, nuove conoscenze e a modificarsi per affrontare efficacemente le diverse situazioni.

Dunque «né le capacità, né le conoscenze, da sole, possono produrre ... una competenza», «possedere delle conoscenze, delle capacità e delle attitudini particolari è un requisito fondamentale, ma non sufficiente per produrre competenza»(04), è solo l'utilizzo appropriato e al momento giusto di esse che è competenza: occorre, perciò, individuare *cosa scatta in più*.

Le competenze, in realtà, comprendono anche un insieme di *altri fattori* che rendono il soggetto «*capace di mobilitare*, in modo soddisfacente e flessibile, tutte le sue risorse (attitudini, conoscenze e capacità) nei compiti e nei ruoli che gli vengono affidati»(05) e che complessivamente possono essere denominati *caratteristiche personali profonde interne del soggetto* (che rimangono in gran parte nascoste, anche se molto attive) che determinano la «*disponibilità e volontà a mettere in atto* il bagaglio di risorse»(06) che rendono capaci di «trovare *soluzioni innovative e rapide* ai problemi ... in modo *creativo*, flessibile e responsabile»(07). Questi fattori sono diventati sempre più importanti in un mondo dominato dall'*incertezza*: sicché «il centro dell'analisi si sposta dal ruolo lavorativo all'*individuo* che possiede e utilizza in modo creativo, flessibile e responsabile un sistema di competenze caratterizzato non solo da conoscenze e capacità, ma anche da motivazioni, valori ed immagini di sé che gli permettono di porre in atto dei comportamenti professionali competenti»(08).

Riassumendo, i *fattori* che consentono ad un'azione di riuscire bene ed essere efficace, mostrando competenze, e a una persona di agire in modo competente ed efficace sul piano professionale, in altre parole le *componenti costitutive* delle competenze sono:

- *le conoscenze dichiarative (know what)* possedute: le nozioni teoriche (sapere cosa è una certa cosa; nel lavoro, i compiti, il ruolo, il contesto, l'azienda etc...),
- *le conoscenze procedurali (know how)* possedute: i metodi, le procedure, i ragionamenti sul come fare (sapere come fare una certa cosa), quelle conoscenze che «segnano e contraddistinguono profondamente l'individuo che le immagazzina nella memoria a lungo termine e le utilizza nell'affronto di tutte quelle situazioni che richiedono una risoluzione di problemi»(09),
- *le disposizioni individuali* possedute nei confronti di una certa situazione/ambiente/lavoro «che comprendono attitudini (mentali, fisiche e sensoriali), motivazioni, valori, rappresentazioni ed atteggiamenti nei confronti del lavoro e fattori strettamente connessi all'identità personale, alla stima e all'immagine di sé»(10) e *hanno la capacità di mobilitare le altre due* per fronteggiare una situazione e per realizzare un comportamento competente.

In altre parole i fattori costitutivi delle competenze, partendo da quelli più importanti per l'efficacia di una performance ma più *nascosti* e *stabili* (e quindi determinanti, ma cruciali) e andando a quelli tecnico-professionali, implementabili osservabili misurabili, potrebbero essere così scomposti:

- *motivazione*: la capacità di concentrare i propri sforzi nel conseguimento di alcuni obiettivi sentiti come prioritari e di non rispondere a stimoli devianti,
- *tratti*: propensione, fisica e mentale, innata e frutto dell'educazione, a reagire in un determinato modo in una certa situazione,
- *immagine di sé*: insieme di valori e di valutazioni su se stessi, il proprio ruolo e le norme sociali, che inducono ad avere fiducia in se stessi e ad essere convinti di riuscire in qualche modo a superare qualsiasi situazione,
- *conoscenze*: le informazioni possedute in un certo campo relative a temi, fatti, dati e procedure (saperi dichiarativi e procedurali),
- *capacità (skills)*: abilità cognitive procedurali necessarie per eseguire un determinato compito,
- *contesto*: capacità appresa di interagire positivamente con il contesto e l'ambiente, a seconda delle contingenze.

Inoltre. Le competenze *non sono innate*. Esistono magari in origine alcune propensioni (più o meno spiccate), alcune potenzialità (più o meno differenziate) della singola persona, ma le competenze debbono essere *costruite, apprese, aggiornate* di continuo; non appaiono all'improvviso, ma si formano *progressivamente* e possono anche, almeno in parte, svilupparsi *spontaneamente, ma solo* fino ad un certo punto e con il *rischio* anche di svilupparsi male o meno di quanto possibile; si acquisiscono/costruiscono *attraverso le conoscenze e manipolando* le conoscenze e si sviluppano bene e al massimo delle potenzialità con l'*uso* dal momento che compito della scuola è insegnare prima di tutto il *lavoro intellettuale*: è, quindi, *necessario allevarle, educarle, svilupparle con l'esercizio/l'attività/l'esperienza guidati* (l'apprendimento intellettuale è necessario, ma non sufficiente). Sono, perciò, *frutto dell'insegnamento e dell'apprendimento* (almeno in parte).

Infatti. Le competenze appartengono alla singola persona, sono «un patrimonio flessibile del soggetto, acquisito e sviluppato *attraverso esperienze le più diverse, occasionali ed intenzionali*, e che lo abilita ad inserirsi creativamente in un ampio ventaglio di attività»(11). Si acquisiscono attraverso *molteplici esperienze*, ma anche attraverso la *riflessione sulle esperienze* in modo da imparare da esse, da essere consapevoli delle proprie strategie di apprendimento e da controllarle per costruire con le proprie conoscenze un sistema organico. Mentre alcuni fattori (le *conoscenze dichiarative*, il sapere cosa è una certa cosa) si acquisiscono per apprendimento intellettuale, altri (le *conoscenze procedurali*, il sapere come fare una certa cosa) si apprendono solo per azione e per esperienza: «*insegnare qualcosa su una competenza ... produce un effetto minimo* a livello di reale cambiamento della prestazione. La comprensione intellettuale è un processo-soglia, necessario per apprendere, ma non sufficiente a produrre un miglioramento duraturo. Un cambiamento profondo esige la *riorganizzazione di abitudini di pensiero, sentimento e comportamento ben radicate ...* l'apprendimento intellettuale differisce in modo fondamentale dalla modificazione di comportamento» nella quale «è la vita stessa a rappresentare l'autentica arena dell'apprendimento che richiede un prolungato esercizio»(12). In altre parole le competenze si imparano con la pratica reiterata in esperienze strutturate e strutturanti, tanto più quanto più sono accompagnate dalla riflessione su di esse. Si apprendono anche (e talvolta anche di più) in modo informale e non formale, oltre che formale (a scuola con le discipline, le conoscenze dichiarative e procedurali).

Ma, poiché le *caratteristiche personali profonde sono in genere molto «stabili e radicate»* e quindi «più difficilmente modificabili, correggibili e sviluppabili», è indispensabile *un intervento ad hoc* che diventa determinante per i risultati; da un punto di vista *formativo* è, infatti, *fondamentale costruire e rafforzare in modo mirato le risorse emozionali-psico-sociali* della persona tanto quanto le abilità di base, non solo perché costitutive delle competenze, ma anche perché indispensabili per i giovani «in difficoltà»: entrambe *debbono essere apprese a scuola* in modo preliminare. Del resto non a caso il più importante documento prodotto in Italia dagli studiosi con l'intento di delineare «un quadro complessivo di competenze e conoscenze irrinunciabili» nella scuola dei prossimi decenni auspica curricoli, metodi, progetti «capaci di valorizzare simultaneamente gli *aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento*» e aggiunge che «elemento cruciale per l'apprendimento e per la motivazione all'apprendimento è dato dalla qualità delle *esperienze* che insegnanti e studenti realizzano in relazione alle aree di studio»(13).

Le competenze, nel bene e nel male, sono anche fortemente *legate al progresso* dal momento che ogni esperienza è condizionata da quelle precedenti. Ma sono anche qualcosa che cresce di continuo con l'esperienza, sono in *continua evoluzione*, si potenziano e si arricchiscono con l'uso e con continue *integrazioni* reticolari (quando e dove occorre), sono qualcosa non di statico ma di *dinamico* e in *relazione* con altro, una *costruzione continua*, patrimonio della singola persona (del soggetto) e legate anche nel loro uso ad elementi di *imprevedibilità* (a parità di risorse le *performance* risultano diverse).

Se, dunque, per il *comportamentismo* di inizio Novecento le competenze erano solo comportamenti osservabili e misurabili frutto dell'adattamento all'ambiente indotto dall'esperienza, senza alcuna rielaborazione da parte della mente (saper fare qualcosa applicando bene le regole), per il *cognitivismo* e poi per il *costruttivismo* nella seconda metà del Novecento la mente comincia a venir concepita come qualcosa di dinamico e creativo e il soggetto come un sistema complesso e in grado di essere autonomo e di interagire con l'ambiente, di selezionare ed elaborare informazioni, di decidere (input e output). Acquistano

così importanza le *operazioni cognitive* (motivazione, attenzione, osservazione, percezione, imitazione, memorizzazione, metacognizione) che vengono interpretate come *processi dinamici* che strutturano l'esperienza e l'apprendimento e costruiscono competenze (attestabili in singole prestazioni, ma non misurabili). Per Chomsky, infine, vale la distinzione tra competenze (regole interiorizzate attraverso cui è possibile codificare e decodificare all'infinito) e prestazioni (realizzazioni di competenze) e le competenze vengono concepite come «regole interiorizzate, in qualche modo *astratte*, che hanno una *capacità generativa*»(14), sono cioè in grado di produrre prestazioni sempre diverse e migliori.

Due ultime annotazioni.

Anche se talora si incontra ancora un uso della parola abilità con un significato esclusivamente operativo (saper fare), come se il fare non avesse bisogno anche del sapere, in quasi tutti gli autori ormai viene istituito un nesso sempre più stretto tra abilità e competenze e, anzi, si afferma ormai che «il *concetto di competenza ... risulta assimilabile a quello di abilità* nella misura in cui quest'ultima non viene ridotta ad una capacità esecutiva ristretta, ma ricondotta al suo significato di 'metodo adatto per'»(15); in entrambi i casi si tratta, in un ambito più contenuto e specifico oppure in un ambito più allargato e complesso, di «*modalità di gestione delle proprie conoscenze, espresse dal soggetto attraverso comportamenti organizzativi osservabili che influenzano la natura e la qualità della prestazione finale*»(16).

La stessa «competenza professionale ... può essere definita anche come una '*mentalità*', un modo costruttivo di fronteggiare le *diverse situazioni* lavorative, un importante *lavoro mentale* in cui il soggetto opera delle scelte di sintesi personale e finalizzata, prima di agire: è proprio tale *sintesi altamente personalizzata* a costituire il *nucleo centrale* della competenza» (unicità e personalizzazione), «ma, se la competenza è il frutto di un'esperienza individuale di organizzazione di differenti insiemi di abilità effettuata nell'ambito di un contesto determinato, *tutte le azioni formative finalizzate al potenziamento o all'acquisizione di competenze dovranno essere indirizzate verso il rafforzamento delle risorse psico-sociali e la specificazione del repertorio di abilità di base, più che verso la trasmissione di nozioni tecnico-professionali*»(17).

La ricerca sulle competenze in Italia ha riguardato principalmente, anche se non esclusivamente, il mondo del lavoro e l'insieme di risorse che l'individuo utilizza in compiti e attività diverse; quando l'*idea di competenze è stata proposta/estesa alla scuola* si sono avute (e si continuano ad avere) difficoltà di ogni genere. «La scuola ... ha accettato l'idea di competenza e l'ha tradotta in una modalità generale di acquisizione di informazioni, di conoscenze e di saper fare, allargando il suo campo semantico fino a comprendere tutte le operazioni metodologiche che la scuola può compiere», ma «l'*eccesso di estensività* è anche il suo rischio perché ha indotto la sensazione che esso finisca per coincidere con tutte le qualità che un soggetto deve avere nei diversi contesti del suo vissuto»: «il concetto di competenza ha raggiunto il massimo di estensività fino ad *identificarsi con la formazione generale* del soggetto»(18).

Anche se non mancano, tra le tante «invenzioni», alcune osservazioni/definizioni di grande respiro, mirate alla scuola e perfettamente inseribili nella ricerca più vasta sulle competenze, ad esempio quelle che descrivono l'*apprendimento* come «lo strumento attraverso cui l'uomo può giungere a dominare l'ambiente in cui vive» e le *competenze* come «l'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono a un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui/lei significativi – in questo caso, la scuola – e che si manifesta come capacità di affrontare e padroneggiare i problemi della vita attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali. La distinzione tra conoscenze, abilità e atteggiamenti introdotta con questa definizione può suonare forse un po' riduttiva: con essa non si intende certo dare una classificazione, ma semplicemente richiamare da un lato la distinzione tra aspetti cognitivi (conoscenze dichiarative e procedurali) e affettivo-motivazionali (atteggiamenti e disposizioni) del comportamento, dall'altro, nell'ambito cognitivo, quella tra conoscenze dichiarative (sapere cosa) e procedurali (sapere come). Tra le conoscenze procedurali, o abilità, consideriamo anche le strategie con cui l'individuo elabora, utilizza e ricorda ciò che ha appreso. Pur nel suo schematico, la distinzione tra conoscenze dichiarative, procedurali e atteggiamenti o disposizioni si presta utilmente a delineare le caratteristiche dell'apprendimento come risorsa: *risorsa* come repertorio di conoscenze acquisite che l'individuo può usare, *risorsa* come insieme di abilità e strategie che permettono all'individuo di acquisire nuove conoscenze, *risorsa*, infine come orientamento motivazionale che regola e guida l'acquisizione e l'uso delle conoscenze

stesse»(19). In termini analoghi si esprimono ormai molti altri autori; tra le tante possibili citazioni particolarmente «dense», anche se stringate, se ne riportano, a titolo di esempio, tre, tutte riferite in specifico alla scuola:

- la competenza è la «capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto ed a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo»(20),
- le competenze hanno *tre dimensioni*: «la prima è di natura cognitiva e riguarda la comprensione e organizzazione dei concetti che ne sono direttamente coinvolti, la seconda è di natura operativa e concerne le abilità che la caratterizzano, la terza è di natura affettiva in quanto coinvolge convinzioni, atteggiamenti, motivazioni ed emozioni, che permettono di darle senso e valore personale»(21),
- in una «prospettiva di apprendimento per competenze» è necessario che avvenga l'«*integrazione* dei processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali» e una sintesi tra le conoscenze dichiarative (*know what*), procedurali (*know how*), strategiche (*know when*) (22).

L'ingresso delle competenze nel sistema dell'istruzione e della formazione in Italia è avvenuto con la riforma della scuola elementare del 1985 e poi con il riordino degli esami di stato terminali della scuola superiore nel 1997 e con il regolamento dell'autonomia del 1999. Ma, mentre nella formazione professionale è stato pacifico, nella scuola ha incontrato non poche difficoltà ed è stato accompagnato da forti critiche, talora molto ideologiche talaltra molto concrete, sia per essere un concetto a forte connotazione economica e legato all'operatività di un mestiere, sia perché comporta un curriculum molto orientato al prodotto e scomposto in tanti comportamenti segmentati da certificare, sia per essere frutto di una cultura aziendalistica e subalterna al mercato del lavoro globalizzato, anche se è ormai diffusa e largamente condivisa la convinzione che occorra preparare i giovani anche al lavoro, se pure in modo non esclusivo, e a comportamenti «intelligenti».

Senza lasciarsi trascinare dalle polemiche o, viceversa, dall'indubbio fascino delle competenze, non si può non annotare che l'introduzione delle competenze nel sistema scolastico e formativo presenta oggi alcuni problemi/interrogativi reali e non semplici da affrontare.

Tra questi quelli che sembrano i più delicati possono essere così sintetizzati:

- la prima questione è se le competenze, una volta accertato che solo in parte possono manifestarsi in precise prestazioni, mentre rimane nascosta una parte considerevole dei fattori che le costituiscono, possono effettivamente essere assunte come *criterio di costruzione di un curriculum*, come sicuramente può essere lo *standard*, oppure possono essere considerate soltanto come «un *esito generale del curriculum*»(23),
- la seconda questione è se, una volta accertato che le competenze sono un insieme integrato di conoscenze dichiarative e procedurali ma anche di atteggiamenti, sia possibile parlare di *competenze disciplinari* oppure sia meglio parlare di *conoscenze disciplinari* accompagnate intenzionalmente dall'attenzione alla costruzione anche di *abilità di tipo metacognitivo e metaemozionale*, come presupposto di base per la costruzione di competenze,
- la terza questione è rappresentata dallo iato, innegabile, tra il filone istituzionale di ricerca tutto teso alla soluzione del problema non indifferente e non eludibile della *certificazione delle competenze* e il filone della ricerca, accademica e didattica, che sottolinea da un lato la dinamicità che caratterizza la competenza, da un altro l'importanza molto rilevante del *loro lato nascosto ma determinante*.

Una ultima considerazione conclusiva (*the last but not the least*). Se i sistemi scolastici europei hanno deciso di assumere la/e competenza/e come punto di riferimento per riorganizzare i *curricoli* nella società della conoscenza e della globalizzazione, occorre chiedersi, e soprattutto trovare risposte attendibili e traducibili, *cosa significa concretamente* passare da una scuola che trasmette nozioni ad una che opera per la costruzione dei fondamenti delle competenze. A partire da alcuni punti di riferimento forti:

- se nella *vita reale* per risolvere un problema, affrontare una situazione, eseguire un compito sono necessarie contemporaneamente conoscenze di tipo *dichiarativo* (sapere cosa è un certo oggetto), *procedurale* (sapere come fare), *pragmatico* (sapere perché e quando fare) gli interventi di insegnamento/apprendimento risultano tanto più *efficaci*

quanto più si *misurano* con questi tre tipi di conoscenza ed educano all'*autoriflessione* e all'*automodificazione*(24),

- l'obiettivo fondamentale della scuola deve essere quello di costruire nei giovani *capacità generali*, contestualizzate e finalizzate (non esistono senza contenuti)(25) per poter disporre di «organizzazioni mentali stabili»(26) e «stati mentali durevoli prodotti dall'apprendimento»(27),
- esistono e sono particolarmente importanti quelle che il Cedefop chiama *competenze trasversali* (*compétence transversales* nella letteratura francofona, *key skills*, come si chiamano adesso, o *core skills*, come si chiamavano prima, nella letteratura anglofona) che possono essere trasferite e utilizzate in diverse situazioni, non sono disciplinari, ma sono complementari alle *skills* di base, e servono ad ampliare/modificare le proprie conoscenze, ad adattarsi ai cambiamenti della vita e anche del lavoro con responsabilità, autonomia, flessibilità (comunicazione, utilizzo dei numeri, capacità d'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, capacità di prendere decisioni e di lavorare in gruppo, di risolvere problemi, pensiero creativo etc...); non è detto che esistano capacità trasversali, ma se il soggetto prende coscienza delle cose che fa e riesca a istituire similitudini tra le situazioni riesce «*intenzionalmente*» a operare i trasferimenti necessari (28),
- risulta necessario introdurre sistematicamente nell'insegnamento apprendimento la nozione di *problema* e sollecitare i giovani a porsi domande, a fare ipotesi, a verificarle per individuare la soluzione più idonea (*problem posing* e *problem solving*) per abituarti all'utilizzo finalizzato delle conoscenze in contesti sempre più distanti da quello scolastico,
- appare altrettanto necessario introdurre sistematicamente la nozione di *compito* (*task*), come definito dal Cedefop: ciò che si è tenuti a fare in una certa situazione utilizzando, in modo consapevole e no, le risorse di cui si è portatori, un segmento di lavoro, un'insieme di attività che servono ad eseguire e a completare uno specifico lavoro, un segmento di un lavoro professionale nel suo complesso (lo svolgimento di un compito si chiama prestazione).

NOTE:

(01) Giovan Francesco Lanzara, *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna, 1993

(02) Roberto Frega, *Conoscenza e competenza. Alcune suggestioni in una prospettiva filosofica* in «Professionalità» n.65/2001, *Teorie della competenza. Alcune implicazioni nelle pratiche formative e di bilancio* in «Professionalità» n.66/2001, *Competenza e agire riflessivo: l'emergere di un paradigma* in «Professionalità» n.67/2001

(03) G. Le Boterf, *De la competence: Essai sur un attracteur étrange*, Parigi, Les Ed.de l'organisation, 1990

(04) Lucio Guasti, *Le competenze di base degli adulti*, I e II volume (competenze, standard, esempi), Le Monnier, Firenze 2002

(05) Lucio Guasti, op.cit.

(06) Lucio Guasti, op.cit.

(07) Lucio Guasti, op.cit.

(08) Lucio Guasti, op.cit.

(09) Lucio Guasti, op.cit.

(10) Lucio Guasti, op.cit.

(11) Lucio Guasti, op.cit.

(12) Daniel Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998

(13) *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, Sintesi dei lavori della Commissione dei Saggi a cura di Roberto Maragliano, 13 maggio 1997

(14) Lucio Guasti, op.cit.

(15) Lucio Guasti, op.cit.

- (16) Lucio Guasti, op.cit.
- (17) Lucio Guasti, op.cit.
- (18) Lucio Guasti, op.cit.
- (19) Pietro Boscolo, *Continuità, apprendimenti e competenze in un curricolo verticale* in *Gli istituti comprensivi*, Annali della Pubblica Istruzione n.83/1998, Le Monnier, Firenze 1999
- (20) Michele Pellery, *Le competenze individuali e il portfolio*, la Nuova Italia, Milano 2004
- (21) Michele Pellery, *Il portfolio formativo progressivo per la valutazione delle competenze* in «Orientamenti pedagogici» n.5/2000
- (22) Mario Castoldi, *Un portfolio per valutare le competenze* in Giancarlo Cerini, Mariella Spinosi (a cura di) *Voci della scuola 2006. Idee e proposte per l'autonomia e la formazione*, Tecnodid, Napoli 2005
- (23) Lucio Guasti, op.cit.
- (24) Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin, Montréal 1990; *Metacognizione e comprensione della lettura* in Ottavia Albanese, Pierre-Andr  Doudin, Daniel Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, FrancoAngeli, Milano 1995
- (25) Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003
- (26) Pierre Gilet, *Elaboration d'un plan de formation* in CEPEC 1991
- (27) Robert Gagné, *Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application a l'enseignement*, Ed.HRW, Motreal, 1976
- (28) Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003