

## COMPETENZE TRASVERSALI

Flavia Marostica

- Abilità • Ambiente di apprendimento • Autostima • Autoefficacia
- Autoregolazione • Abilità procedurali • Costrutto complesso
- Competenze cross-curricolari • Competenze chiave • Cittadinanza
- Esperienze apprendimento • Intelligenza emozionale • Intenzionalità
- Lifelong learning • Relazione educativa • Scomposizione competenze

### Competenze e abilità

Nella società della *conoscenza*, della *globalizzazione*, della *complessità* i percorsi di vita/lavoro, spesso orizzontali/trasversali (da un lavoro all'altro) più che verticali (sviluppo di carriera), richiedono sempre nuove scelte: per fronteggiare la sfida senza sentirsi disorientati occorre possedere i presupposti sia del successo (transizione in verticale) sia del passaggio/adattamento (transizione in orizzontale) e anche gli strumenti per governare l'*imprevisto*: "l'individuo competente è quello capace di affrontare con successo determinate situazioni mobilitando e utilizzando in modo istantaneo un campo di conoscenze diversificate"<sup>1</sup> (*expertise*), facendo continua *manutenzione* dei saperi lungo l'*intero arco della vita*.

Risulta perciò sempre più inadeguato il possesso di semplici conoscenze e si punta sulla/e **competenza/e**: nozione complessa, riferita a qualcosa che si colloca nel profondo della soggettività, anche se determina una molteplicità di comportamenti osservabili, indica un insieme organizzato, in modo *personale* e *originale* ma *mirato* e *responsabile*, di *saperi* e *procedure*, utilizzato per svolgere un *compito*/prestazione o risolvere un *problema* (azione appropriata) in una situazione concreta e in un *contesto* specifico, ma anche di *altri fattori* importanti che rendono il soggetto "*capace di mobilitare*, in modo soddisfacente e flessibile, tutte le sue risorse"<sup>2</sup> e determinano la "*disponibilità e volontà a mettere in atto* il bagaglio di risorse"<sup>3</sup> e che complessivamente possono essere denominati *caratteristiche personali profonde interne*, in gran parte nascoste ma molto attive (*motivazioni, tratti, immagine di sé*).

Meno usata, ma utilissima nell'apprendimento, la nozione di **abilità** viene collegata sempre più strettamente con quella di competenza/e: "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

<sup>1</sup> G. F. Lanzara, *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna, 1993.

<sup>2</sup> L. Guasti, *Le competenze di base degli adulti*, I e II volume, Le Monnier, Firenze, 2002.

<sup>3</sup> L. Guasti, *op. cit.*

## COMPETENZE TRASVERSALI

‘metodo adatto per’<sup>4</sup>: la persona abile è quella capace di eseguire un compito bene e velocemente, in una sequenza ottimale di azioni specifiche, anche se a diversi livelli di successo. In altre parole, una *abilità* è una *competenza più circoscritta e specifica*, fatta di *conoscenze* (dichiarative), di *procedure* (operative), di *disposizioni* individuali *interconnesse* per svolgere un compito o risolvere un problema in un certo contesto.

In entrambi i casi si tratta, a livello più complesso o più specifico, di “*modalità di gestione delle proprie conoscenze*, espresse dal soggetto attraverso comportamenti organizzativi osservabili che influenzano la natura e la qualità della prestazione finale”<sup>5</sup>, di capacità di fronteggiare compiti/problemi reali, scegliendo un metodo e integrando conoscenze, sulla base di strategie generali di esecuzione applicate alle diverse situazioni.

### Competenze e abilità a scuola

Anche i sistemi scolastici hanno scelto di assumere la/e competenza/e come punto di riferimento per riorganizzare i *curricoli*, o come risultati attesi o come criteri per la loro costruzione.

Il loro ingresso in Italia è avvenuto a tappe: nel 1985 (elementari), nel 1997 (esami di stato), nel 1999 (autonomia), ma ha incontrato forti critiche (connotazione economica legata all’operatività di un mestiere, frutto di una cultura aziendalistica e subalterna al mercato del lavoro globalizzato, svilimento del curricolo molto orientato al prodotto e scomposto in tanti comportamenti segmentati da certificare) e il rifiuto (con l’eccezione delle lingue) dell’idea, per altro ben presente nel senso comune, che ci possano essere livelli diversi di padronanza.

Tuttavia la scuola ha gradatamente introiettato l’idea di competenza, ma allargando il suo campo semantico fino a comprendere tutto: “il concetto di competenza ha raggiunto il massimo di estensività fino ad *identificarsi con la formazione generale* del soggetto”<sup>6</sup>. Non solo.

Poiché le competenze/abilità *non sono innate*, ma debbono essere *costruite, apprese, aggiornate* di continuo, non c’è stata la dovuta attenzione alle *modalità attraverso le quali esse si costruiscono* (del tutto peculiari) e non è ancora del tutto chiaro nella pratica didattica quotidiana *cosa significhi concretamente* passare da una scuola che trasmette nozioni ad una che opera per la costruzione di competenze.

<sup>4</sup> L. Guasti, *op. cit.*

<sup>5</sup> L. Guasti, *op. cit.*

<sup>6</sup> L. Guasti, *op. cit.*

## Flavia Marositica

### Competenze/abilità trasversali

Un ruolo peculiare hanno le competenze *non riconducibili* a settori/saperi specifici, ma presenti trasversalmente in tutte le attività: modalità di procedere di un soggetto che si attiva per svolgere un compito e/o affrontare un problema e sa trasformare i suoi saperi in prestazioni efficaci. Possono essere trasferite/utilizzate in diverse situazioni, servono per ampliare/modificare le conoscenze, per adattarsi ai cambiamenti con responsabilità, autonomia, flessibilità.

Si tratta di vedere *cosa sono*, ma soprattutto *come si costruiscono* e *come si trasferiscono*.

Negli anni Novanta la ricerca ha seguito più piste che nell'ultimo decennio si sono interconnesse<sup>7</sup>.

#### *Competenze trasversali per la vita*

Proposte dall'OMS<sup>8</sup>, fatte proprie dall'UE e raccomandate ai paesi membri affinché le introducessero nei rispettivi sistemi scolastici, oggetto di un'interessante sperimentazione che tra il 1998 e il 2001 ha coinvolto 180 scuole, sono l'insieme di **abilità cognitive**, **metacognitive**, **metaemozionali** e **relazionali** che servono per *affrontare positivamente la vita quotidiana* e i suoi problemi, rapportandosi con fiducia a se stessi e alla società. Il "nucleo fondamentale" è costituito da 10 skill (*capacità di conoscere se stessi, gestire le emozioni, governare le tensioni, analizzare/valutare le situazioni, prendere decisioni, risolvere problemi, affrontare le situazioni, esprimersi efficacemente, comprendere gli altri, interagire positivamente con essi*) che consentono modalità di comportamento efficace in qualsiasi situazione.

"La mancanza di tali **skills socio-emotive** può causare, in particolare nei giovani, l'*instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio* in risposta agli stress".

#### *Competenze trasversali per il lavoro*

Elaborate dall'ISFOL<sup>9</sup> e oggetto di dibattito e di sperimentazione nella scuola negli anni Novanta (Istituti professionali e tecnici), sono state considerate interes-

<sup>7</sup> Si veda F. Marositica, *Competenze@competenze per il successo formativo e non*, in «Innovazione educativa» n. 4/2003.

<sup>8</sup> Organizzazione Mondiale Sanità, *Life skills education in schools*, 1993, G. Boda, *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Firenze, 2001; P. Marmocchi, C. Dall'Aglio, M. Zannini, *Educare le life skills*, Erickson, Trento, 2004, da cui è tratta la citazione; materiali in [www.orientamentoirreer.it](http://www.orientamentoirreer.it).

<sup>9</sup> Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei lavoratori. Cfr: G. Di Francesco, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base per il lavoro che cambia*, FrancoAngeli, Milano, 1993; *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 1998; *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, FrancoAngeli, Milano, 1998; le citazioni sono tratte dal secondo dei tre volumi; materiali in [www.orientamentoirreer.it](http://www.orientamentoirreer.it).

## COMPETENZE TRASVERSALI

santi perché costituiscono la *conditio sine qua non* per l'accesso/successo nel mondo del lavoro. Sono capacità individuali essenziali per determinare un comportamento adeguato in grado di trasformare un sapere in una prestazione efficace, sono trasferibili/utilizzabili in *tutte le esperienze* che il soggetto fa, modulano la *qualità delle prestazioni* attraverso le strategie messe in atto, influiscono sulla qualità e sulle *possibilità di sviluppo* delle risorse personali, "sono implicate in numerosi tipi di *compiti, dai più elementari ai più complessi*, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente *generalizzabili*".

Si possono scomporre in *tre grandi tipi di operazioni* (macrocompetenze) che il soggetto compie, fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, motori): "*diagnosticare* le caratteristiche dell'ambiente e del compito", *relazionarsi* adeguatamente con l'ambiente, *saper fronteggiare in modo efficace e creativo* la situazione, il compito, il problema. La prima è la base delle altre due, la terza presuppone le altre due.

### *Competenze trasversali per la cittadinanza*

Negli ultimi anni l'UE ha prodotto numerosi documenti sulle *abilità/competenze indispensabili a tutti* per essere "cittadini (...) *attivi* cioè in grado di esigere i propri diritti, ma anche *responsabili* cioè capaci di dare risposte consapevoli ai problemi e alle questioni che pone la vita dei singoli, della società europea e di quella mondiale..." e anche "*solidali*" e capaci di "*azioni civiche*"<sup>10</sup>.

Tra i tanti<sup>11</sup> non si possono non ricordare almeno tre:

Il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*<sup>12</sup> parla di competenze alte per la promozione della **cittadinanza** attiva e dell'occupabilità e per superare l'esclusione sociale (*Europa dei cittadini*) e di competenze di base per tutti non come elenco di discipline ma come "*ampi ambiti di conoscenza e competenza, interdisciplinari*" rispetto alle quali "il contenuto e la funzione delle competenze generali, professionali e sociali, si possono definire sempre più *complementari*". Distingue e "riconosce" *tre aspetti dell'apprendimento* con i quali la scuola (che insegna con i saperi formali ma in un mondo in cui sono ormai pervasivi gli altri) non può non confrontarsi: quello *formale* (scuole), quello *non formale* (luogo di lavoro e attività organizzate della società civile), quello *informale* (vita quotidiana, non necessariamente intenzionale e riconosciuto). Afferma con forza l'esi-

<sup>10</sup> *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa, Introduzione*, Quaderno di Eurydice n. 24/2005; si veda anche L. Corradini, *Cittadinanza* in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, VI volume, Tecnodid, Napoli, 2007.

<sup>11</sup> Si veda F. Marostica, *Abilità, competenze e saperi nei Documenti internazionali* in [www.orientamentoirreer.it](http://www.orientamentoirreer.it)

<sup>12</sup> Documento di lavoro dei servizi della Commissione della Comunità Europea del 30 Ottobre 2000.

## Flavia Marositica

genza di *innovazione nelle tecniche d'insegnamento e di apprendimento* e di *valutazione dei risultati dell'apprendimento*.

La ricerca DESECO<sup>13</sup> approfondisce l'analisi delle *competenze essenziali indispensabili a tutti* per partecipare attivamente a più contesti e per riuscire nella vita e nella società e *base per continuare ad apprendere* per tutta la vita per fronteggiare i continui cambiamenti in atto. Individua 9 competenze distinte in 3 categorie: *agire in modo autonomo* (capacità di difendere e affermare i propri diritti interessi responsabilità limiti e bisogni, capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali, capacità di agire in un quadro d'insieme, in un contesto ampio); *servirsi di strumenti in maniera interattiva* (capacità di utilizzare la lingua i simboli e i testi in maniera interattiva, capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva, capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva); *funzionare in gruppi socialmente eterogenei* (capacità di stabilire buone relazioni con gli altri, capacità di cooperare, capacità di gestire e risolvere i conflitti). Si tratta ancora di comportamenti e di procedure.

La *Raccomandazione* sulle **Competenze chiave**<sup>14</sup> riprende i 2 documenti citati, ma presenta vari motivi di interesse non solo perché è rivolta a tutti i sistemi scolastici della UE e quindi principale punto di riferimento per il riordino dei sistemi scolastici in Europa (Francia e Spagna l'hanno già fatto nel 2006), ma anche perché indica 8 *competenze chiave*, indispensabili per fruire a pieno della **cittadinanza**, da *integrare nei curricoli* e che sono un insieme di *saperi disciplinari* e di *competenze trasversali/trasferibili* (questa la grande novità) e richiedono "approcci diversi nell'organizzazione dell'apprendimento nonché nuove competenze da parte degli insegnanti": comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

Nel 2007 sono state emanate in Italia molte norme, ma mentre quelle per la scuola di base si limitano a richiamare le **competenze chiave** europee e a ribadire che "le *discipline sono potenti mezzi formativi*, per i metodi che forniscono e per i sistemi concettuali che consentono di costruire"<sup>15</sup>, quelle sul nuovo obbligo nel biennio delle superiori affermano che occorre "rivolgere il sapere disciplinare al raggiungimento" di competenze e mirare all'"integrazione di saperi e competenze" e le dettagliano in due distinti allegati. In uno sono indicati i 4 *assi culturali* con competenze di base articolate in **abilità** e in conoscenze (linguistico, matem-

<sup>13</sup> *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società*. Rapporto finale della Ricerca DESECO dell'OCSE, 2003.

<sup>14</sup> *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Un quadro di riferimento europeo del 18 dicembre 2006.

<sup>15</sup> *Il curriculum nella scuola dell'autonomia*, aprile 2007.

## COMPETENZE TRASVERSALI

atico, scientifico-tecnologico, storico-sociale), nell'altro le 8 **competenze chiave** di **cittadinanza**, che riprendono (migliorandole) quelle europee, le prime 2 centrate sulla costruzione del sé, altre 3 sulla relazione con gli altri, le ultime 3 sull'interazione con la natura e la società (*imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione*).

### Competenze trasversali e pratica didattica

È convinzione ormai condivisa che oggi siano indispensabili strumenti cognitivi emotivi relazionali oltre che saperi di base e che possedere *risorse che consentono di essere flessibili e di sapersi adattare al cambiamento* sia il prerequisito per vivere, affrontare la complessità e l'imprevisto, e per evitare l'esclusione. Se, infatti, l'esperienza migliora le capacità di affrontare un compito/problema in modo corretto ed adeguato, la differenza vera è data dalle caratteristiche personali/sociali: "riesce" chi è dotato anche di "voglia di crescere" e sa "mettersi in discussione"<sup>16</sup>.

Tuttavia, poiché la scuola insegna con i saperi formali, molti ritengono che le competenze disciplinari siano altra cosa da quelle trasversali. Tenuto conto, però, dell'importanza indiscussa delle seconde, vale la pena chiedersi se le cose stiano proprio così oppure se, *affrontando la questione in modo diverso*, gli esiti possano essere altri.

Innanzitutto è utile semplificare. I documenti elencano moltissime abilità/competenze, ma non le classificano. Risulta, invece, importante ricondurle entro uno *schema interpretativo*, dedotto dalla letteratura sull'*apprendimento*, per valutare in rapporto ad esso *quali risorse sono messe a disposizione dalle discipline* e dai saperi esperti e poi per individuare le *esperienze* necessarie alla loro costruzione e trasferibilità.

In altre parole occorre capire come la scuola, che è l'istituzione preposta all'apprendimento attraverso le discipline formali, può attrezzarsi per dare una *formazione di base a tutti* e **competenze chiave** per la **cittadinanza**, assumendo un ruolo specifico rispetto alla pervasività dei saperi informali e non formali.

### Le abilità fondamentali/strategiche

I grandi gruppi di *abilità*, nei quali sono inseribili tutte le abilità/competenze indicate come fondamentali nell'apprendimento e nella vita e perciò "strategiche", sono

<sup>16</sup> A. Grimaldi (a cura di), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

## Flavia Marositica

quattro. Lo si deduce, oltre che dalla lettura comparata di documenti, anche dal *Thesaurus europeo dei sistemi educativi* (Edizione 2006) che parla di abilità chiave/essenziali/di base e di abilità cognitive (e metacognitive) e interpersonali/sociali<sup>17</sup>.

### *Le abilità comunicative*

Sono le capacità che consentono di decodificare/produrre informazioni (verbalmente e no) e di avvalersi dei mezzi di comunicazione di massa, di dominare i linguaggi e gli strumenti materiali; si tratta di **capacità procedurali** di trasposizione delle operazioni mentali in una forma che permette di relazionarsi e di avere modelli di lettura del contesto; molto importante è padroneggiare:

- i linguaggi *quotidiani* (informali e non formali, regolati dagli usi sociali e dagli ambienti) necessari per vivere nelle moderne democrazie, esprimendo/recependo le idee e partecipando costruttivamente alla vita sociale,
- i linguaggi *specifici delle diverse discipline* (formali) necessari per imparare e per decodificare/codificare le esperienze,
- i linguaggi *logici* (dalle tabelle ai diagrammi alle mappe ecc...), schemi visivi universali applicabili a tutti i settori del sapere che consentono sia di *comunicare* informazioni anche complesse in forma chiara, precisa, semplice, efficace sia di *elaborare* conoscenze, incrociando più variabili e istituendo relazioni,
- i linguaggi ormai indispensabili delle *nuove tecnologie* (dalla videoscrittura alla navigazione intelligente in internet ecc...).

### *Le abilità cognitive, logiche e metodologiche*

Sono le **capacità pratiche** che guidano il lavoro di ricerca degli studiosi per la costruzione del sapere esperto professionale: procedure, regole, mezzi, strumenti, fasi operative, in altre parole operazioni cognitive e metodi di lavoro. Apprenderle consente di capire come sono costruiti i saperi formali e di acquisirli, di appropriarsi delle procedure logiche e metodologiche di ciascuna disciplina in modo da usarle e da produrre nuove conoscenze, di usare correttamente ed efficacemente le facoltà mentali per agire in modo appropriato alla situazione e/o al compito e per capire e elaborare pensiero astratto, per acquisire un *metodo di lavoro intellettuale*.

Alcune operazioni sono proprie di una sola disciplina, altre di più, altre ancora sono comuni anche ai saperi quotidiani.

### *Le abilità e le strategie metacognitive*

Sono le capacità che consentono di *conoscere* il funzionamento della mente (propria e altrui) e di decentrare il pensiero verso il futuro (*prevedere e progettare*

<sup>17</sup> Si veda in proposito Aa.Vv. (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2004, e F. Marositica, *Le abilità fondamentali nella società contemporanea*, www.orientamentoirreer.it

## COMPETENZE TRASVERSALI

azioni) e verso il passato (*monitorare e autovalutarsi*), *controllando* i percorsi mentali utilizzati per elaborare informazioni, assumere decisioni, svolgere compiti, risolvere problemi, “apprendere ad apprendere” ed essendo *consapevoli* delle possibili *strategie* di fronteggiamento delle situazioni “come regola o insieme di regole, necessarie per risolvere un problema e sufficientemente generali per essere applicate ad una grande varietà di situazioni”<sup>18</sup>.

In altre parole sono la capacità di *essere riflessivi*<sup>19</sup>, di *usare consapevolmente il pensiero in funzione e prima dell'azione*. Da alcuni sono considerate l'unico mezzo per *trasferire* le conoscenze in contesti diversi da quelli di apprendimento in quanto la consapevolezza, al posto della meccanicità, consente di inquadrare la situazione, di rendersi conto che è possibile e opportuno trasferire, di provocare l'*intenzione* e il potere di scelta per farlo effettivamente e sono considerate la *condizione necessaria di ogni competenza*. In questo senso esse possono essere viste come il livello più alto della conoscenza (*eccellenza*) che consente il controllo delle azioni da parte del soggetto e un grado sempre più elevato di *autonomia* (e anche di autoefficacia).

Sono utili sia alle persone in difficoltà che possono *migliorare*, sia a quelle già brave che *acquistano* flessibilità e creatività.

### *Le abilità e le strategie metaemozionali, personali e sociali*

Sono le capacità che consentono di *avere consapevolezza, autocontrollo, motivazione* e di *saper stare con gli altri* in modo empatico costruttivo e collaborativo, padroneggiando le dinamiche della vita sociale. Bandura<sup>20</sup> ha evidenziato che la mente è capace di controllare gli eventi e di accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano, di progettare/modificare le azioni, di realizzare le sue potenzialità e ha parlato del *senso di autoefficacia*: la *convizione di possedere capacità adeguate ad affrontare le situazioni per raggiungere le mete prefissate, quindi con efficacia*, che ha il potere di *motivare* e di portare al *successo* e consente di essere protagonisti, assumendosi la responsabilità di costruire gli eventi della vita in modo mirato. Goleman<sup>21</sup> ha parlato di **intelligenza emotionale** come capacità di riconoscere, esprimere, controllare, utilizzare le proprie risorse emozionali per vivere bene con se stessi e gli altri in modo autonomo ma collaborativo; ha altresì sottolineato l'importanza di riconoscere le emozioni per controllarle razionalmente (“*portare l'intelligenza nelle nostre emozioni*”).

<sup>18</sup> M.T. Chi, *Changing conception of sources of memory development* in «Human development» n. 28/1985, citato in O. Albanese, *op. cit.*

<sup>19</sup> D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.

<sup>20</sup> A. Bandura, (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento, 1996.

<sup>21</sup> D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996 (1), e *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998 (2).

## Flavia Marositica

Se inizialmente è prevalso l'interesse per le abilità personali (conoscenza e controllo di se stessi), è poi aumentata l'attenzione per le **abilità sociali** (gestione delle relazioni con gli altri), considerate oggi indispensabili nei paesi democratici e in una società sempre più pluralista e multietnica. In ogni caso il loro possesso comporta la *capacità della mente razionale di riconoscere e governare* le emozioni involontarie, i sentimenti e i pensieri, le condizioni psicologiche e biologiche, le propensioni (innate, tendenzialmente automatiche) ad agire per impulso (colle- ra, tristezza, paura, gioia) e sono "un insieme di tratti che qualcuno potrebbe defi- nire *carattere*".

## La ricchezza delle discipline

I *saperi* formali o discipline considerati indispensabili, dalla Commissione dei saggi<sup>22</sup>, sono: le *lingue* (comprensione e produzione del discorso parlato e scritto) e gli *altri linguaggi* (del corpo, della mente, del cuore), la *matematica* e le *disci- pline fisico-naturali* (metodi di soluzione dei problemi), la *tecnologia* (valenza operativa e creativa), la *geografia* (territori, risorse, popolazioni, culture del mondo), la *storia* (grandi trasformazioni del passato del mondo), le *scienze socia- li* (economia, diritto, educazione civica), la *cultura classica*, la *storia delle idee* (filosofia), le *arti sonore e visive*.

Pur con caratteristiche peculiari, ciascuna è un *campo di conoscenze*: si occu- pa di alcuni oggetti, osserva la realtà con una sua ottica e la interpreta da un parti- colare punto di vista, consente soluzioni a problemi specifici da una certa angola- tura; serve dunque per conoscere il *mondo* da più prospettive e per *sapersi muove- re* in esso.

Ma ciascuna è anche:

- una *struttura concettuale*: un insieme di *concetti* che la organizzano, di *cono- scenze di tipo dichiarativo* (sapere cosa è un certo oggetto), di *nuclei fondanti o nuclei essenziali o nodi o macroconcettualizzazioni*, che la distinguono dalle altre e che fungono da *organizzatori cognitivi*, risultati dell'aggregazione di molteplici *conoscenze semplici*, che avviano e danno forma alla costruzione delle conoscenze e offrono una particolare chiave di lettura della realtà con- temporanea, uno schema interpretativo che fornisce alcuni punti fermi da archiviare nella memoria che garantiscono la capacità di dare significato alle proprie esperienze e di sviluppare gli apprendimenti;
- una *struttura sintattica*: *i paradigmi* di base che la organizzano (procedure,

<sup>22</sup> Commissione dei Saggi, *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni* (13 maggio 1997); Minigruppo dei Saggi, *I contenuti essenziali per la formazione di base* (marzo 1998).

## COMPETENZE TRASVERSALI

mezzi, strumenti, fasi operative), le specifiche *operazioni cognitive* di elaborazione delle informazioni e di conoscenza, il *metodo* e il *linguaggio*, le “regole che governano le attività di chi opera nell’ambito della disciplina” e contraddistinguono le attività degli studiosi, un insieme di *conoscenze di tipo procedurale* (sapere come fare una certa cosa), nozioni che insieme rendono possibili e determinano le operazioni di conoscenza o di articolazione dell’esperienza e con un potere *generativo* perché, oltre a far capire la disciplina e il modo in cui è costruita, sono in grado di costruire gli *schemi cognitivi* della mente (come si conosce, come ci si atteggia) e di offrire un *modello di conoscenza*.

Le discipline, proprio per il loro alto grado di formalizzazione che le rende complesse e difficili, hanno il potere (esclusivo) di offrire la capacità di *dare significato* alle esperienze, di comprendere costruire e criticare argomentazioni e discorsi, e di fornire *modelli di conoscenza* e *strumenti* di comprensione della realtà e di se stessi, modalità di percezione e di espressione della realtà e di codificazione peculiare dell’esperienza, che poi possono essere usati anche con i saperi non formali e informali, per loro natura spontanei e disordinati, per arricchirli e formalizzarli.

Purtroppo nell’insegnamento tradizionale è stata sempre privilegiata la prima dimensione (fatti, concetti, dati, nozioni da memorizzare), lasciando che la scoperta e l’acquisizione della seconda (procedure logiche e metodologiche) avvenissero più o meno spontaneamente e trascurando paradossalmente *la parte più importante per l’apprendimento*. Se viceversa si focalizza l’attenzione sulla seconda e la si insegna in modo “esplicito” (riservando all’interno di ogni disciplina un spazio apposito) si scopre che è possibile un apprendimento molto più ricco in cui si *acquisiscono* anche *procedure e quindi abilità comunicative cognitive metacognitive metaemozionali entro l’area specifica di ciascuna*: in questo modo i saperi disciplinari forniscono saperi trasferibili/utilizzabili in diversi contesti e si trasformano in capacità di azione.

In altre parole le abilità/competenze trasversali sono altro da quelle disciplinari solo se le discipline sono insegnate in modo tradizionale: il problema allora è *insegnare in modo diverso* assumendo come criteri di mediazione l’**intenzionalità**, il *significato*, la *trascendenza*<sup>23</sup>.

Questo comporta inevitabilmente, rimanendo identico il tempo a disposizione, un *taglio drastico delle conoscenze dichiarative* a favore delle *conoscenze procedurali* e delle *abilità/competenze trasversali* nei curricoli e nella pratica quotidiana e la concentrazione dell’attenzione sull’apprendimento rispetto ai *compiti e/o problemi*. Non solo.

<sup>23</sup> Sono i tre criteri fondamentali della mediazione secondo Feuerstein. Cfr. anche P. Vanini, *Potenziare la mente? una scommessa possibile. L’apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein*, presentazione di F. Marostica, Vannini Editore, Brescia, 2004.

**Flavia Marositica**

### **Competenze trasversali o cross-curricolari**

In questa direzione si muove anche il Progetto OCSE-PISA che valuta quanto gli studenti alla fine dell'obbligo siano in grado di affrontare le sfide della società contemporanea, saggiando sia precisi ambiti disciplinari (lettura, matematica, scienze) sia le *competenze trasversali*.

Nel 2000 in Italia è stata fatta, usando l'opzione internazionale CCC, una rilevazione sulle abilità *cross-curricolari* (che attraversano tutto il curricolo, travalicano le singole discipline e sono perciò trasversali), definite "competenze non direttamente esplicitate nei curricoli ufficiali che comunque la scuola contribuisce a promuovere e a formare negli adolescenti" e ritenute "essenziali affinché i giovani possano svolgere il loro compito di cittadini, padroneggiare gli impegni di lavoro nei loro futuri ruoli occupazionali e sviluppare disponibilità motivazionali e capacità di apprendimento durature"<sup>24</sup>. Inclusive in tre macroaree relative all'**autoregolazione** dell'apprendimento (*Strategie di apprendimento*, *Motivazione all'apprendimento*, *Cognizioni riferite al sé*), esse comprendono "capacità di studio, abilità critiche, comparative e di *problem solving* nonché di strategie motivazionali/affettive tali da poter favorire i processi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita (**lifelong learning**)" e "competenze attivate selettivamente dagli allievi per esercitare un controllo sul proprio processo di apprendimento e sulle attività di studio (a scuola e a casa), allo scopo di rendere ottimali i propri risultati scolastici e più in generale di interagire positivamente con il proprio ambiente di apprendimento. A tal fine sono inclusi anche strumenti per la rilevazione di competenze sociali nei confronti dei compagni e degli insegnanti"<sup>25</sup>.

La rilevazione era stata preceduta da una "prova" in cui nelle **competenze cross-curricolari** erano incluse le "competenze relative all'*imparare a imparare*' (*Learning to learn skills*), il *problem solving*, le *competenze sociali e cooperative*, la *capacità di adattamento alle difficoltà*, le *competenze comunicative*, l'*alfabetizzazione informatica* e la *conoscenza della cultura europea*"<sup>26</sup> e affermava "la centralità della rilevazione non solo delle competenze disciplinari di base, ma anche di quelle caratteristiche personali degli allievi (strategie cognitive, metacognitive, affettive e motivazionali), che la scuola deve conoscere per poter adeguare la sua proposta formativa e che l'intervento educativo deve orientare e migliorare per

<sup>24</sup> Indagine Internazionale sulle competenze cross-curricolari degli studenti di 15 anni. *Relazione conclusiva*, anno 2000.

<sup>25</sup> Indagine Internazionale, *op. cit.*

<sup>26</sup> V. Scalerà, *Primo rapporto sul progetto OCSE/PISA/CCC. Competenze cross-curricolari. Il pre-test italiano del questionario OCSE/PISA/CCC. Concetto di sé*, anno 1999.

## COMPETENZE TRASVERSALI

poter incrementare le potenzialità di apprendimento degli allievi, anche e soprattutto in vista di un apprendimento per tutta la vita<sup>27</sup>.

Nel 2003 queste abilità sono state valutate attraverso la raccolta di informazioni sull'*autoregolazione dell'apprendimento* e sulla familiarità con le *tecnologie dell'informazione*. Una parte della rilevazione principale era dedicata al *problem solving*.

Nel 2006, infine, è stata potenziata la parte sull'*autovalutazione* dell'apprendimento e le abilità cross-curricolari sono state collocate *trasversalmente* nei tre ambiti disciplinari.

Se questi sono gli orientamenti emergenti<sup>28</sup> diventano determinanti la *progettazione* e le modalità di *conduzione del lavoro in classe* da parte dell'insegnante anche come sostegno alla (insostituibile) **relazione educativa positiva e mirata** alla costruzione di **autostima** e **autoefficacia**. Soprattutto su due questioni.

### Sostenere la costruzione di competenze trasversali

*Integrare le competenze trasversali nei curricoli* non significa aggiungere semplicemente nuovi traguardi, ma costruire le condizioni materiali per una pratica didattica efficace.

Nella *vita reale*, infatti, per risolvere un problema, affrontare una situazione, eseguire un compito sono necessarie contemporaneamente conoscenze di tipo *dichiarativo* (sapere cos'è un certo oggetto), *procedurale* (sapere come fare), *pragmatico* (sapere perché e quando fare) e 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*<sup>29</sup>.

Se dunque l'*esito* dell'apprendimento deve essere il possesso di *competenze* e se queste sono un **costrutto complesso** (del soggetto) in cui si integrano *tre componenti* (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e attitudini personali) la terza delle quali è determinante, anzi *strategica*, per l'*attivazione/mobilitazione* automatica e/o consapevole delle conoscenze possedute, ciò significa che, anche se si costruiscono lavorando con le risorse delle discipline, *non esistono competenze puramente disciplinari*. O, meglio, per fare in modo che le conoscenze acquisite entrino a far parte in modo stabile delle competenze del soggetto, è indi-

<sup>27</sup> V. Scalera, *op. cit.*

<sup>28</sup> Le stesse conclusioni sono rinvenibili nella ricerca sulla didattica orientativa: F. Marostica, *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento* in M. L. Pombeni (a cura di), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*, Carocci, Roma, 2008.

<sup>29</sup> J. Giasson, *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin, Montréal, 1990; *Metacognizione e comprensione della lettura* in O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, FrancoAngeli, Milano, 1995.

## Flavia Marositica

spensabile in qualche modo lavorare pure sulla terza componente (attitudini personali), integrando l'insegnamento e l'apprendimento disciplinare con un'attenzione costante anche alle cosiddette *competenze trasversali* (competenze *comunicative, cognitive, metacognitive e metaemozionali, personali e sociali*) e che è determinante il metodo di insegnamento/apprendimento: *solo partendo, infatti, dall'apprendimento di conoscenze semplici* (dichiarative e procedurali, ciascuna insegnabile, misurabile, valutabile) *ed essendo poi guidati in modo intenzionale ad aggregarle si possono acquisire conoscenze complesse, abilità e competenze.*

Sicché la *prima sequenza* operativa (qui comincia la vera ricerca del docente) è la *scomposizione* delle competenze in singole *conoscenze semplici ed abilità* – intese come capacità di applicare conoscenze settoriali e delimitate ad un certo campo per eseguire una *parte specifica* di un'attività – e la *segmentazione* della complessità in tanti spezzoni, semplici da apprendere, singoli ostacoli superabili con l'accompagnamento di un adulto esperto in modo da permettere a tutti, anche ai più deboli, di capire ciò che sanno e sanno fare ai vari livelli (non solo quello che non sanno).

La *seconda sequenza* è la predisposizione di *esperienze di apprendimento* (materiali didattici e attività). Per la costruzione, infatti, di conoscenze/abilità/competenze, fatte anche di procedure, *non basta l'apprendimento intellettuale*, ma è indispensabile *l'esperienza pratica* e, anzi, ogni tipologia richiede esperienze specifiche e mirate che ne consentano l'acquisizione. Di più. Occorre costruire, prima, esperienze per l'apprendimento di ogni *singolo* segmento e, poi, esperienze di *ricapitolazione* che sostengano la sintesi in costrutti complessi.

È bene che i giovani siano attivi protagonisti del proprio processo di conoscenza, usino strategie per organizzare e ricordare le conoscenze, formulino ipotesi e ricorrono a teorie (più o meno consapevoli) per rendere coerente la propria esperienza; così facendo esercitano una pluralità di azioni cognitive che si integrano e si rafforzano con l'uso di più canali sensoriali (visivo, uditivo, tattile) e di intelligenze diverse, sia quelle tradizionalmente privilegiate nell'apprendimento scolastico (linguistica e logico-matematica) che altre.

In altre parole, se è importante il *cosa* si apprende, è altrettanto importante il *come* si apprende e diventa fondamentale il modo in cui il processo di apprendimento è organizzato/progettato preventivamente.

Poi, "utilizzando strategie didattiche idonee a rinforzare il senso di autoefficacia, si può incrementare l'apprendimento, migliorando il livello di impegno, la persistenza e la scelta delle attività, creando un circolo virtuoso in cui il senso di efficacia influenza i processi motivazionali e cognitivi": *"per realizzare il compito tipico e tradizionale della alfabetizzazione cognitiva la scuola deve contemporaneamente perseguire anche l'obiettivo irrinunciabile dell'alfabetizzazione emotiva e sociale"*<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> G. Boda, *op. cit.*

## COMPETENZE TRASVERSALI

Il padroneggiamento, infatti, di alcune abilità scolastiche non garantisce per nulla di avere buoni risultati nella scuola e nella vita in quanto il loro possesso non significa automaticamente capacità di usarle nelle situazioni difficili o particolari o di svolta per affrontare le quali, con successo, è determinante invece la propria convinzione di efficacia, l'essere creativi, flessibili, disponibili al cambiamento: fra le doti principali per avere buoni risultati, vi è la capacità di "rimandare la gratificazione, di essere socialmente responsabili nei modi opportuni, di mantenere il controllo sulle emozioni e di avere una visione ottimistica", tutte abilità proprie dell'intelligenza emotiva<sup>31</sup>.

Solo in questo modo la scuola diventa un "luogo in cui gli studenti si sentono rispettati, seguiti, curati e legati ai compagni, agli insegnanti e alla scuola stessa"<sup>32</sup>: è la scuola intesa come **ambiente di apprendimento**.

### Trasversalità e intenzionalità

Le abilità/competenze trasversali sono, dunque, acquisibili in tutte le discipline, anche se si caratterizzano in modo peculiare all'interno di ciascuna (alcune discipline hanno una connotazione prevalentemente procedurale), a patto di mirare *intenzionalmente* al loro insegnamento/apprendimento, usando tutte le risorse disciplinari. Questo è il primo tipo di trasversalità.

Se si vuole, però, che le competenze trasversali non servano solo ad eseguire bene determinati compiti (i problemi richiedono creatività) e siano anche garanzia di *flessibilità* e di adattabilità all'*imprevisto*, di capacità di fronteggiamento dei cambiamenti, di un'effettiva *conoscenza di sé* come realistica *consapevolezza* della propria cognitivtà, emotività e socialità, delle risorse già possedute, delle proprie potenzialità/possibilità e dei propri limiti, dei propri interessi, curiosità, inclinazioni e pure sogni, occorre pensare anche ad un altro tipo di trasversalità che coincide con la *trasferibilità/spendibilità* in campi molto diversi.

Poiché molte ricerche hanno evidenziato che non è affatto spontanea e naturale la capacità di usarle in contesti diversi da quelli di apprendimento, è necessario che ci sia una specifica **intenzionalità**. In altre parole non basta che ci sia attenzione, non solo dichiarata ma effettivamente praticata, ad attivare queste abilità in tutte le discipline, ma occorre anche *accompagnare* i giovani, attraverso esperienze ed esercizi mirati, a passare dall'acquisizione alla consapevolezza e quindi allo sforzo di applicazione in altri campi, contesti, situazioni gradatamente sempre più distanti da quelli di apprendimento (*transfer, bridging*).

Il soggetto, infatti, solo se prende coscienza delle cose che fa e riesce a istitu-

<sup>31</sup> D. Goleman, *op. cit.*, (1).

<sup>32</sup> D. Goleman, *op. cit.*, (1).

## Flavia Marositica

re similitudini tra le situazioni, riesce “*intenzionalmente*” a operare i trasferimenti necessari a compiti/problemi diversi<sup>33</sup>: non sono, quindi, le abilità/competenze ad essere trasversali, ma è il soggetto che decide di usarle altrove (intenzione e non puro automatismo). Tale capacità migliora con l’esercizio, si potenzia con l’attenzione e la riflessione per la situazione concreta, si rafforza con l’abitudine consolidata a scegliere come procedere: il soggetto “competente” è “un individuo che può avere un’età qualsiasi e che si è *impadronito* delle conoscenze e delle abilità di una *disciplina* o di un ambito conoscitivo e *sa applicarle* correttamente in situazioni nuove” (dimensione cognitiva, operativa, affettiva come insieme quest’ultima di atteggiamenti, convinzioni, motivazioni ed emozioni)<sup>34</sup>.



### GLOSSARIO MINIMO

#### Competenze

- “*Fronteggiare efficacemente* richieste e compiti *complessi* comporta non solo il possesso di conoscenze e abilità nonché emozioni e atteggiamenti adeguati a un’efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di competenze include *componenti cognitive ma anche* componenti motivazionali, etiche, sociali, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche ... capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta *sistemi di azione complessi*” (Ricerca OCSE-DESECO, *La definizione e la selezione delle competenze chiave: fondamenti teorici e concettuali*, 2002);
- “Una *combinazione* di conoscenze, abilità e attitudini adeguate per affrontare una situazione *particolare* ... appropriate al *contesto*” (*Raccomandazione* Parlamento europeo e Consiglio relativa a *competenze chiave* per l’apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo, 10 novembre 2005 e 18 dicembre 2006).
- “La comprovata *capacità di usare* conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, *in situazioni* di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale ... sono descritte in termini di *responsabilità e autonomia*” (Proposta di *Raccomandazione* Parlamento europeo e Consiglio sulla *costituzione del* Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l’apprendimento permanente, 9 settembre 2006).

<sup>33</sup> B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

<sup>34</sup> H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili ed apprendimento scolastico* (ed. originale 1991), Feltrinelli, Milano, 1993.

## COMPETENZE TRASVERSALI

### *Abilità*

- “La *capacità di utilizzare* le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l’esecuzione di *compiti semplici*” (Ricerca OCSE DESECO *La definizione e la selezione delle competenze chiave: fondamenti teorici e concettuali*, 2002).
- “Le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per *portare a termine compiti e risolvere problemi*... sono descritte come *cognitive* (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e *pratiche* (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti)” (Proposta di *Raccomandazione* del Parlamento europeo e Consiglio sulla *costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli* per l’apprendimento permanente, 9 settembre 2006).

### *Conoscenze*

- “Fatti o idee *acquisiti* attraverso lo studio, la ricerca, l’osservazione o l’esperienza... designa un insieme di informazioni che sono state *comprese*” (Ricerca OCSE DESECO *La definizione e la selezione delle competenze chiave: fondamenti teorici e concettuali*, 2002).
- “Il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento... sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un *settore* di studio o di lavoro ... sono descritte come *teoriche e/o pratiche*” (Proposta di *Raccomandazione* Parlamento europeo e Consiglio sulla *costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli* per l’apprendimento permanente, 9 settembre 2006).

## Flavia Marositica



### OPPORTUNITÀ E RIFERIMENTI

- Una vastissima documentazione di saggi, esperienze, documenti relativi alla didattica orientativa/orientante o orientamento formativo (abilità comunicative, cognitive logico-metodologiche, metacognitive e metaemozionali-sociali) è rintracciabile nel sito: [www.orientamentoirreer.it](http://www.orientamentoirreer.it).



### INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- ALBANESE O., DOUDIN P.A., MARTIN D. (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano 1995, V edizione 2003.
- BANDURA A., *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento, 1996.
- BRESCIANI P.G., *Competenze trasversali: un cambiamento di paradigma? Materiali per un dibattito in "Professionalità"* n. 63, 2001.
- BODA G., *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano, 2001.
- DI FRANCESCO G. (a cura di), *Competenze trasversali e comportamenti organizzativi. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano, 1993.
- DI FRANCESCO G. (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1998, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali* Franco Angeli, Milano, 1998.
- GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, Rizzoli, Milano, 1998.
- GUASTI L., *Competenze, teoria degli standard, modelli operativi* nella parte I di *Le competenze di base degli adulti*, Quaderno degli Annali dell'Istruzione n. 96, 2001, Le Monnier, Firenze, 2002.
- LANZARA G.F., *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., TANNINI M., *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento, 2003.
- MEGHNAGI S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino, 1992.
- OCSE, *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società*, in "Rapporto finale della Ricerca DESECO", 2003.
- REY B., *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano 2003.
- SCHÖN D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

## COMPETENZE TRASVERSALI



### RISORSE NORMATIVE

- UNESCO, *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: Dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento*, 1990.
- OMS, *Competenze per la vita (Life skills education in schools)*, 1993.
- J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione*, Unione Europea, Bruxelles, 1994.
- E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*, Unione Europea, Bruxelles, 1995.
- Commissione dei Saggi, *Le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni* (13 maggio 1997).
- Commissione ristretta dei Saggi, *I contenuti essenziali per la formazione di base* (20 marzo 1998).
- *Conclusioni* del Consiglio europeo a Lisbona, 23-24 marzo 2000.
- *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* dei Presidenti del Parlamento europeo, del Consiglio e della Commissione, Nizza, 7-9 dicembre 2000.
- *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro, 30 Ottobre 2000.
- Relazione del Consiglio a Stoccolma sugli *Obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, 14 febbraio 2001.
- Raccomandazione sulla *Costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*, 29 gennaio 2008.
- Raccomandazione sulle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, 18 dicembre 2006.