

## COMPETENZE E FORMAZIONE

*Carlo Petracca*

(in corso di pubblicazione in “Voci della scuola”, V, 2005, Tecnodid, Napoli.)

Ogni processo formativo si caratterizza per la sua intenzionalità che si manifesta attraverso l'esplicitazione dei traguardi che si vogliono raggiungere. Fini e traguardi formazione derivano dalla **paideia** che l'epoca storica esprime e diventano per converso i *bisogni formativi* delle nuove generazioni. La paideia di un'epoca storica raccoglie esprime bisogni formativi universali che appartengono a

Crediti – Competenze di base/trasversali/tecnico professionali – Comportamento adattivo – Comportamento creativo – Memorandum – Occupabilità – Paideia – Potenziale conoscitivo – Profilo – Schemi logici – Società della conoscenza – Standard – Uguaglianza sociale
---

fini,  
della

ed

qualsiasi epoca e bisogni formativi particolari che sono storicamente determinati e vogliono rispondere a particolari esigenze del contesto storico in cui si vive. L'*intenzionalità educativa* si esplicita attraverso l'elaborazione dei curricoli sia nazionali che locali e attraverso la progettazione didattica operata dai singoli docenti. Nel campo dell'insegnamento la curricologia e la progettazione didattica hanno subito una continua evoluzione che ha prodotto anche modelli diversi di riferimento: la progettazione per obiettivi, per mappe concettuali, per sfondo integratore, per moduli e, infine, per competenze.

L'attuale riforma della scuola è stata solo una occasione aggiuntiva al dibattito e al fermento che negli anni precedenti si erano generati non solo in Italia, ma a livello internazionale, sulle competenze. Il discorso sulle competenze quindi nasce “prima” e va “oltre” la riforma attuale in quanto vuole fornire una risposta a un nuovo bisogno formativo espresso sia da documenti europei che dal dibattito pedagogico-didattico che si svolge oltre il nostro territorio nazionale.

### Gli orientamenti europei

Il **Memorandum** europeo sull'istruzione e la formazione dopo aver richiamato la necessità di modificare i modelli formativi per rispondere alle esigenze della nostra epoca storica indica una precisa direzione di marcia affermando che: *Ciò che conta maggiormente è la capacità di creare e usare co-*

*noscenze in maniera efficace e intelligente, su basi in costante evoluzione*<sup>1</sup>. Il documento ricorda che la trasmissione di conoscenze nei contesti formativi “non è più sufficiente”.

Il Libro Bianco Unesco di J. Delors si sofferma in modo chiaro sulla necessità di dover passare dal concetto di abilità a quello di competenza per due motivi fondamentali:

- la *immaterialità del lavoro* a cui nel futuro andremo sempre più incontro con l’invasione delle macchine e delle tecnologie richiederà all’uomo di saper applicare nei sistemi produttivi risorse cognitive e informative. L’idea di abilità professionale perciò diventa superata e prerequisito essenziale sarà il possesso della competenza personale.

- la *dematerializzazione del lavoro* richiederà all’individuo non solo abilità, ma tante altre qualità quali un comportamento sociale maturo, una abitudine a lavorare in gruppo, uno spirito di intraprendenza e creatività che sono componenti della competenza individuale. «*Anziché richiedere un’abilità... oggi si richiede la competenza, cioè un misto, specifico per ciascun individuo, di abilità nel senso stretto del termine, ...di comportamento sociale, di un’attitudine al lavoro di gruppo, di iniziativa e responsabilità ad affrontare rischi*»<sup>2</sup>.

Secondo il Memorandum, dunque, nei processi formativi la conoscenza non è più sufficiente e secondo il Libro bianco di J. Delors anche l’abilità sarà un requisito superato per cui occorre qualcosa di più: la competenza personale.

Questo orientamento presente in due documenti europei di indubbia rilevanza viene rafforzato nel Libro Bianco di E. Cresson che ha inteso delineare la natura e la fisionomia dell’istruzione in una **società della conoscenza**. Queste le argomentazioni addotte da E. Cresson<sup>3</sup>:

- *L’obsolescenza della conoscenza*. La società conoscitiva porrà l’individuo sempre più di fronte all’invecchiamento precoce del suo bagaglio conoscitivo che risulterà, quindi, continuamente inadeguato alle situazioni di vita e di lavoro di ciascuno;

- *La crescita del potenziale conoscitivo*. Se il *bagaglio conoscitivo* dell’individuo sarà sempre più inadeguato, nel futuro sarà importante possedere un adeguato *potenziale conoscitivo* ossia la capacità di ricercare, trasferire, creare le conoscenze necessarie in determinati contesti di vita e di lavoro. Il potenziale conoscitivo allora è l’insieme delle procedure, degli strumenti e delle condotte cognitive che permettono all’individuo di arrivare alla conoscenza.

Proviamo a riprendere questo concetto con considerazioni di carattere generale. Già da qualche anno si è parlato della crescita esponenziale del sapere capace di raddoppiarsi nel giro di un quinquennio, mentre prima occorrevo secoli. L’invecchiamento precoce delle conoscenze è connesso anche al naturale fenomeno della proliferazione dei saperi, dovuto all’innalzamento del

<sup>1</sup> Cfr. CCE, *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 2000

<sup>2</sup> Cfr. Rapporto Unesco (J. Delors), *Nell’educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997

<sup>3</sup> Cfr. CCE (E. Cresson), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 1995

livello della capacità produttiva intellettuale dei popoli. Oggi la grande diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione espongono i saperi ad una loro istantanea "fruibilità sociale" tanto da accelerare il tempo necessario del "pensare sul pensato" che produce sempre innovazioni e cambiamenti nel bagaglio conoscitivo dell'umanità. Certamente sarebbe la negazione di una dimensione naturale dell'uomo pensare di risolvere il problema impedendo l'evoluzione dei saperi attraverso la riduzione della capacità produttiva intellettuale del genere umano (la scuola per pochi!) oppure attraverso la riduzione dell'esposizione alle tecnologie (non si vede nemmeno come potrebbe essere possibile). La risposta allora viene da un altro versante: la scuola oltre a preoccuparsi della trasmissione delle conoscenze e dell'acquisizione delle abilità deve impegnarsi a far crescere il **potenziale conoscitivo** dei giovani ossia la loro capacità di ricercare e creare conoscenze.

### Le ragioni pedagogiche

Un interrogativo di rilievo si pone a questo punto: l'approccio per competenze non può inserirsi in quel vasto processo di strumentalizzazione della scuola ad un'economia sempre più esigente e competitiva nei livelli produttivi? La risposta a questo interrogativo è possibile solo esplorandone un altro: la competenza serve solo per il lavoro o serve per la vita? Sappiamo che i rapporti sociali tra gli individui saranno sempre più regolati dalla capacità di padronanza delle proprie conoscenze e abilità e dalla capacità di saperle usare in contesti diversi in cui la vita ci pone. Sappiamo che la posizione di ciascuno nello spazio del sapere, il suo rapporto conoscitivo con gli altri saranno fattori di **uguaglianza sociale** [v. voce *Equità*]. La scuola ha perseguito l'uguaglianza sociale attraverso l'impegno a ridurre prima l'*analfabetismo strumentale* (saper leggere, scrivere e far di conto) e poi l'*analfabetismo funzionale* (saper comprendere ciò che si legge, si scrive e si calcola). Oggi la scuola è chiamata a sconfiggere l'*analfabetismo cognitivo* ossia la dispersione degli individui, per quanto alfabetizzati strumentalmente e funzionalmente, nel mare dei saperi poiché incapaci di orientarsi nella molteplicità delle conoscenze, incapaci di saperle selezionare e utilizzare in contesti specifici, incapaci di creare conoscenze di cui hanno bisogno: in queste capacità risiede la competenza. L'analfabetismo cognitivo crea "uomini dimezzati", privi del senso di appartenenza alla propria epoca storica. Se non si ha il senso di appartenenza si vive ai margini del proprio tempo, si vive una "estraneità storica". Educare significa anche insegnare a saper essere nel proprio tempo.

PH. Perrenoud, che ha dedicato molti studi alla didattica per competenze e alle cause delle disuguaglianze e della dispersione scolastica, ritiene che l'approccio per competenze sia strumento

di *democrazia cognitiva* e risponda a un nuovo bisogno di formazione: “A che pro andare a scuola se non vi si acquisiscono affatto strumenti per *agire nel e sul mondo?* [...] Sarebbe riduttivo ritenere l’interesse del mondo della scuola per le competenze il semplice segnale della sua dipendenza dal mondo della politica economica. Si assiste piuttosto ad un’alleanza tra un *movimento proveniente dall’interno* e una *richiesta proveniente dall’esterno*. L’uno e l’altra sono accomunati dallo stesso dubbio circa la capacità del sistema educativo di mettere le nuove generazioni nelle condizioni di affrontare il mondo di oggi e quello di domani»<sup>4</sup>.

Il mondo di oggi e quello di domani richiede all’individuo non solo il **comportamento adattivo** ossia l’applicazione di conoscenze e di abilità a contesti dati, ma anche e soprattutto il **comportamento creativo** ossia la capacità di saper ricercare continuamente, selezionare e, quando necessario, persino creare le conoscenze che servono per agire in un determinato contesto di vita e non solo lavorativo: è questa la competenza che si richiede di sviluppare a scuola. Sapere agire nel e sul mondo è un indubbio obiettivo educativo e non esclusiva prerogativa del mondo del lavoro. Se la scuola non persegue questo obiettivo saranno altri fattori (il contesto familiare e sociale) a determinare il successo degli individui nella società conoscitiva lasciando ai margini larga parte della popolazione: ecco perché l’approccio per competenze esprime un nuovo bisogno formativo ed è strumento di democrazia cognitiva.

Ph. Perrenoud inoltre si interroga se l’approccio per competenze non sia un effetto moda (pensiero ricorrente in molti) oppure una risposta decisiva all’insuccesso scolastico. Ecco le sue argomentazioni: «Gli alunni più dotati di capitale culturale e i meglio sostenuti dalle loro famiglie seguiranno in ogni caso il loro cammino, quale che sia il sistema educativo. Gli alunni “medi” riusciranno a cavarsela, al prezzo di eventuali ripetenze o cambiamenti di percorso. Ma è sul destino degli alunni in reale difficoltà che si può misurare l’efficacia delle riforme. Hanno qualcosa da guadagnare da una definizione dei programmi in termini di competenza?»<sup>5</sup>. A questo ultimo interrogativo, di estremo interesse per la nostra epoca storica impegnata a ridurre il più possibile l’insuccesso scolastico, l’autore non esita a fornire una risposta positiva: gli alunni in difficoltà hanno molto da guadagnare da una didattica centrata sulle competenze in quanto sono stimolati ad acquisire condotte cognitive flessibili che permetteranno una agevole acquisizione di contenuti.

Secondo l’autore, infatti, l’approccio per competenze richiede lo sviluppo di condotte cognitive o *schemi logici* di mobilitazione delle conoscenze. E tali **schemi logici** si acquisiscono non con la semplice assimilazione di conoscenze, ma attraverso la pratica: «La costruzione di competenze è dunque inseparabile dalla costruzione di schemi di *mobilitazione* intenzionale di conoscenze, in

---

<sup>4</sup> PH. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2000, p. 17

<sup>5</sup> PH. Perrenoud, *cit.*, p. 99

tempo reale, messe al servizio di un'azione efficace. Va da sé che gli schemi di mobilitazione di differenti risorse cognitive in una situazione d'azione complessa si sviluppano e si stabilizzano mediante la pratica. [...] Gli schemi si costruiscono a seguito di *allenamento* di esperienze rinnovate, ridondanti e strutturanti insieme, allenamento tanto più efficace quanto più viene associato ad un atteggiamento di riflessione»<sup>6</sup>.

L'approccio per competenze, secondo l'autore, non è solo espressione del mondo del lavoro, ma esigenza implicita nella formazione del pensiero: «Lo sviluppo più metodico delle competenze, a partire dalla scuola primaria e media, può rappresentare una via per uscire dalla crisi del sistema educativo. Sarebbe assurdo, tuttavia, comportarsi come se si scoprisse ora l'esistenza del problema. A scuola, almeno nei settori più attenti, ci si è preoccupati di sviluppare le "facoltà generali" o "il pensiero", andando al di là della semplice assimilazione dei saperi. L'approccio denominato per competenze non fa che accentuare questo orientamento»<sup>7</sup>.

Anche le riflessioni pedagogiche espresse a livello nazionale riconoscono, pur permanendo un senso di attesa e a volte persino di scetticismo, la fertilità formativa che un approccio per competenze possa comportare. Tralasciamo di ripercorrere i diversi contributi che possono essere reperiti nella bibliografia esistente sull'argomento e riportiamo il pensiero di F. Cambi che avvalorata tale innovazione riconoscendo che «intorno alle competenze si gioca un confronto importante tra discipline, ma soprattutto si gioca la condizione avanzata della società odierna e la possibilità – da parte di essa – di rispondere ai bisogni globali del genere *Homo sapiens attuale*. Dalle competenze dipende in buona parte il destino della civiltà e, forse, dell'umanità, che è entrata in una fase biostorica complessa, sofisticata, entropica anche, la quale ha bisogno di un esercizio sociale dei saperi sempre più diffuso e sempre integrato nella noosfera e nella società»<sup>8</sup>.

Si delinea dunque un nuovo bisogno formativo espresso dalla nostra epoca storica presente non solo nei documenti europei, ma anche nelle riflessioni svolte da più parti sul ruolo della formazione oggi. Tale bisogno formativo cerca una risposta nella didattica per competenze.

Diversamente non si potrebbe giustificare la larga diffusione di tale movimento in paesi europei ed extraeuropei: l'approccio per competenze si è sviluppato nei paesi anglosassoni ed ha raggiunto poi il mondo francofono. Nel Belgio la scuola di base e il primo grado della secondaria fanno ormai riferimento a nuclei di competenze (ministero dell'Educazione, 1994). In Francia i nuovi programmi del Collège sono completamente impostati su competenze. Nel Quebec, l'approccio per competenze ha comportato una rifondazione completa dei programmi delle *scuole*

---

<sup>6</sup> PH. Perrenoud, *cit.*, p. 11

<sup>7</sup> PH. Perrenoud, *cit.*, p. 19

<sup>8</sup> F. CAMBI, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004, p. 24

*ad indirizzo generale e professionale* (CEGEP). L'approccio in verità è al centro delle riforme dei curricula, in particolare della scuola secondaria, in numerosi paesi.

## Quali competenze?

Se le ragioni che sostengono l'ingresso delle competenze a scuola sono condivisibili ora si tratta di stabilire quali competenze devono essere sviluppate nell'insegnamento? Il problema è molto complesso, si è posto in tutti i paesi che hanno rielaborato i curricula centrati su competenze e le soluzioni fornite risultano anche eterogenee. Anche nel panorama italiano non ancora si perviene ad una chiarificazione.

Una prima classificazione delle competenze è stata effettuata nel settore della formazione professionale ed in particolare nei corsi di "Istruzione e Formazione Tecnica Superiore" (IFTS), rivolti ai giovani in possesso del diploma di istruzione secondaria superiore che intendono acquisire, appunto, una formazione tecnica superiore (post-diploma). Sono state individuate tre tipologie di competenza: **di base**, **trasversali** e **tecnico-professionali**.

Le *competenze di base* sono quelle ritenute essenziali per il cittadino e il lavoratore e costituiscono i requisiti irrinunciabili per la prosecuzione della formazione, per una maggiore possibilità occupazionale e per lo sviluppo della propria professionalità. Esse riguardano il consolidamento e l'approfondimento delle competenze linguistiche, logico-matematiche e scientifiche, storico-sociali (elementi dell'economia, del diritto legislativo, dell'organizzazione politica, sociale e del lavoro e della sicurezza).

Le *competenze tecnico-professionali* riguardano l'acquisizione di saperi (conoscenze dichiarative e procedurali) e di tecniche tipiche delle attività e dei processi lavorativi da svolgere in laboratorio secondo progetti predefiniti.

Le *competenze trasversali* riguardano un insieme di abilità di ampio respiro, connesse a vari tipi di compiti professionali che si esplicano in situazioni lavorative diverse, che permettano all'individuo di far fronte a situazioni nuove ed imprevedibili dell'ambiente organizzativo (diagnosi, problem solving, decisione, comunicazione, lavoro di gruppo, in rete e per progetti).

A partire dall'anno scolastico 2003/2004 sono stati istituiti, in applicazione della legge 53/2003 e nelle more dell'emanazione dei previsti decreti legislativi, corsi triennali sperimentali finalizzati al conseguimento della qualifica professionale, rivolti ai giovani che al termine del primo ciclo (scuola secondaria di 1° grado) non intendano proseguire gli studi nel sistema dell'istruzione (scuole secondarie di 2° grado). Nella Conferenza unificata Stato-Regioni del 15 gennaio 2004, per poter consentire il riconoscimento dei **crediti** e delle competenze acquisite nei

suddetti corsi sperimentali anche ai fini dei passaggi tra i diversi percorsi formativi, sono stati stabiliti gli *standard formativi minimi* relativi alle competenze di base da acquisire al termine dei suddetti corsi.

Gli standard formativi minimi sono stati previsti nelle quattro aree:

- a. area dei linguaggi con 5 standard;
- b. area tecnologica con 2 standard;
- c. area scientifica con 2 standard;
- d. area storico-socio-economica con 4 standard.

Ciascun standard poi viene declinato in una serie di condotte e/o prestazioni che permettono di accertare il suo conseguimento.

Le quattro aree riconfermano essenzialmente i settori di riferimento delle competenze di base previsti per gli IFTS, anche se nel documento si precisa che il concetto di *competenza di base* è più ampio rispetto a quello elaborato nella formazione professionale in quanto gli standard “non sono concepiti solo con riferimento all'**occupabilità** delle persone, ma anche al fine di garantire i pieni diritti di cittadinanza a partire dal possesso di un quadro culturale di formazione di base”. In questo modo, in effetti, il concetto di competenza viene scisso dalla sua strumentalità all'occupazione ed assume un sapore maggiormente formativo riferendosi alla formazione generale di base.

Questa precisazione rappresenta anche una risposta al dubbio che l'approccio per competenza possa comportare una dipendenza della scuola dal mercato del lavoro e apre il terreno ad una visione pedagogica di competenza che la scuola ha il dovere di elaborare e difendere.

### **Una possibile classificazione**

A questo punto si presentano diversi problemi: per quanto riguarda la scuola è possibile una classificazione delle competenze? È possibile oppure opportuna l'individuazione degli standard? Quali sono i soggetti abilitati ad effettuare tali operazioni (il ministero, le scuole, gli insegnanti)?

Dalle indicazioni avute dai documenti della Riforma sappiamo che sono i docenti a dover prevedere attività didattiche idonee a trasformare le conoscenze e le abilità previste per ciascuna disciplina in competenze. Da ciò si desume che le competenze attese possono essere diverse da scuola a scuola anche per la stessa disciplina. In questo caso come è possibile stabilire **standard** minimi comuni cui fare riferimento e soprattutto come è possibile pervenire alla certificazione delle competenze attraverso modelli nazionali forniti dal ministero? La palese contraddizione potrebbe essere eliminata se per ogni disciplina fossero indicate non solo conoscenze ed abilità, ma

anche competenze che poi i docenti contestualizzano e attraverso specifica mediazione didattica cercano di far acquisire agli alunni. In questo modo ci sarebbe un allineamento non solo alle soluzioni curriculari adottate da altri paesi, ma anche alle soluzioni adottate nel nostro paese nella formazione professionale, nell'IFTS e nell'EDA. Certo è difficile pensare che mentre nella formazione professionale le competenze attese e i relativi standard vengono definiti a livello centrale nella scuola debbano essere i docenti ad effettuare tale operazione. L'omogeneità della risposta nei settori che si occupano di istruzione e formazione non solo è auspicabile, ma anche dovuta per fornire credibilità alla innovazione proposta.

La classificazione il più possibile omogenea delle competenze potrebbe anche contribuire ad eliminare una grande confusione generatasi nelle scuole in prima applicazione della riforma. Si è diffusa infatti la tendenza a prevedere solo **competenze trasversali** le quali discendono da Unità di apprendimento (UDA) inter o pluridisciplinari: saper diagnosticare, saper affrontare problemi, sapersi relazionare, ecc. In questo modo si rischia non solo di ritornare ai vecchi *centri di interesse* o *nuclei tematici*, ma anche di asserire implicitamente che non esista una competenza disciplinare. Ph. Perrenoud a questo proposito è molto esplicito: «Sviluppare delle competenze a partire dalla scuola condurrebbe, come temono alcuni, a rinunciare alle discipline di insegnamento e scommettere tutto sulle competenze trasversali e una formazione pluri-, inter- o transdisciplinare. Niente di più falso... L'accento messo qui e là – effetto della moda – sulle competenze dette 'trasversali' può, paradossalmente, nuocere all'approccio per competenze, che non nega le discipline, anche se le organizza a volte per la risoluzione di problemi complessi. La trasversalità totale è un fantasma, il sogno di un *no man's land* dove l'intelligenza si costruirebbe al di fuori di ogni contenuto o, piuttosto, utilizzando i contenuti solo come terreno di esercizio più o meno fecondo di competenze "transdisciplinari"»<sup>9</sup>.

Su questo aspetto bisogna riconoscere che i documenti della riforma attuale non hanno fornito una sufficiente chiarificazione che, invece, sarebbe stata quanto mai necessaria. La prospettiva potrebbe essere quella di avviare nella scuola la distinzione operata nella formazione professionale e prevedere:

a) *competenze di base di natura disciplinare*. In effetti tutte le competenze di base previste nell'Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004 sono di natura disciplinare e sono pertinenti alla scuola. Se ne riportano alcune a titolo esemplificativo:

- Produrre testi di differenti formati, tipologie e complessità;
- leggere per comprendere e interpretare;
- utilizzare per i principali scopi comunicativi ed operativi una lingua straniera;

---

<sup>9</sup> Ph. Perrenoud, *cit.*, pp. 55-56

- utilizzare strumenti tecnologici e informatici per consultare archivi, gestire informazioni, analizzare dati;
- comprendere le procedure che consentono di esprimere e risolvere le situazioni problematiche attraverso linguaggi formalizzati;
- cogliere il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali.

Indubbiamente si tratta di competenze disciplinari che non possono essere disattese dalle scuole e devono avere omogeneità a livello nazionale se poi devono essere certificate, come ha precisato la C.M. n. 85 del 3.12.2004, attraverso modelli forniti dal ministero. Sarebbe opportuno che tale articolazione delle competenze disciplinari sia effettuata nei curricoli nazionali unitamente alle conoscenze e alle abilità, altrimenti si genera troppa eterogeneità con la conseguente impossibilità di un riconoscimento sociale delle competenze acquisite;

*b) competenze tecnico-professionali o operative.* Le competenze tecnico-professionali sembrano non appartenere alla scuola e soprattutto alla scuola primaria. Se consideriamo, però che il termine “professionale” compare già nel **Profilo** (PECUP) tracciato per il primo ciclo quasi ad indicare le attitudini e le inclinazioni che possono far intravedere un orientamento verso indirizzi di studi pre-professionalizzanti, si potrebbe parlare di competenze tecnico-professionali nel senso di competenze specialistiche, con una forte dimensione operativa, manifestate in alcune discipline e soprattutto nei laboratori. Tali competenze potrebbero essere date dai saperi e dalle tecniche specifiche necessari per lo svolgimento di attività operative richieste da uno specifico contesto di apprendimento che può essere, come si diceva, un laboratorio, uno stage presso un’azienda, un’attività extracurricolare;

*c) competenze trasversali.* Possono essere recuperate in questa categoria tutte quelle competenze (diagnosticare, affrontare problemi, ricercare soluzioni) che sono comuni a più discipline e sono da perseguire anche in ambito strettamente scolastico. Per tali tipologie di competenze può essere utile anche nella scuola fare riferimento alla distinzione operata dall’Isfol:

- *diagnosticare*, intesa come capacità di comprendere le caratteristiche di una situazione, di un compito, di un problema o dei problemi da affrontare e risolvere;
- *affrontare*, intesa come capacità di fare effettivamente fronte alle situazioni, ai compiti, ai problemi mettendo in atto comportamenti adeguati a risolverli sia a livello operativo sia a livello affettivo;
- *relazionarsi*, intesa come capacità di attivare, sviluppare e mantenere un rapporto costruttivo con gli altri e con l’ambiente.

## OPPORTUNITÀ E RIFERIMENTI

- Per quanto riguarda l'evoluzione del dibattito sulle competenze con le relative proposte operative nella Formazione Professionale (FP), nell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) e nell'educazione degli adulti (EDA) utili contributi possono essere reperiti nel sito dell'Isfol che da tempo ha dedicato molti studi e pubblicazioni a tale tematica ([www.isfol.it](http://www.isfol.it)). In modo particolare può essere anche reperita la *Indagine Nazionale sui Fabbisogni Formativi nell'Artigianato – Analisi delle competenze e dei percorsi di professionalizzazione*, Rapporto di sintesi, vol. 23, 3F Photopress.
- Il discorso sulle competenze, riferito in modo specifico alla scuola, con le risposte fornite dalle istituzioni scolastiche in prima applicazione della Riforma è reperibile sul sito del Miur e dell'Indire. In modo particolare si possono consultare:
  - Annali dell'Istruzione, *Strumenti per la Riforma-Progetto R.I.So.R.S.E*, n. 3-4, Le Monnier, Roma, 2003 <http://www.annaliistruzione.it/riviste/annali/rivistaannali.htm>
  - Il Progetto R.I.So.R.S.E. che, promosso dal MIUR ed affidato agli IRRE, si propone di sostenere l'avvio della riforma scolastica mediante la ricerca, l'osservazione e la diffusione di "pratiche significative" sugli aspetti fondanti della riforma, realizzate in ciascuna regione, è reperibile in:
    - MIUR – RISORSE: <http://www.istruzione.it/risorse/index.shtml>
    - INDIRE - RISORSE (Sistema GOLD Regioni): <http://risorse.indire.it/>
    - PuntoeduRiforma – INDIRE <http://puntoeduri.indire.it/formazione59/>
    - inRIFORMA – Processi di Innovazione introdotti dalla Riforma <http://www.bdp.it/inriforma/> Uno spazio dedicato a tutti gli insegnanti che offre alcuni materiali informativi per un orientamento di base sulle principali innovazioni introdotte dal D.Lgs 59.
    - Progetto CoSMOS (Comunicazione e Supporto per le Modifiche degli Ordinamenti Scolastici) I nuovi ordinamenti scolastici. Strumenti e materiali per l'innovazione: <http://www.istruzione.it/riforma/cosmos.shtml>

## RISORSE NORMATIVE

- Accordo Stato-Regioni 15 gennaio 2004
- Legge 28 marzo 2003, n. 53: *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*
- D.Lgs 19 febbraio 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*
- All. A - *Indicazioni Nazionali Piani di studio Scuola dell'Infanzia*
- All. B - *Indicazioni Nazionali Piani di Studio Scuola Primaria*
- All. C - *Indicazioni nazionali Piani di studio Scuola Secondaria di 1° grado*
- CM 5 marzo 2004, n. 29: *relativa al D.Lgs 19 febbraio 2004, n. 59. Indicazioni e istruzioni.*
- Circolare ministeriale n. 85 del 3 dicembre 2004: *Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado*

## Indicazioni bibliografiche

- Aiello A.M., *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Editrice La Scuola, Brescia, 2004.
- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004.
- Isfol, *Apprendimento di competenze strategiche*, F. Angeli, Milano, 2004.
- Monasta A., *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, Carocci, Roma, 2002.
- Perrenoud H., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2000.
- Pellerrey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, ETAS, Milano, 2004.
- Petracca C., *Progettare per competenze*, Elmedi, Milano, 2003.
- Petracca C., *Guida alla nuova scuola*, Elmedi, Milano, 2004.
- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Spinosi M., *Valutazione e portfolio*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2005.
- Torrigiani C., Van der Vliet I., *Formazione integrata e competenze*, Carocci, Roma, 2002.

« »