

## La fabbrica delle competenze

EDOARDO GREBLO

1. Uno spettro s'aggira per la scuola – lo spettro delle competenze. Per la scuola italiana si tratta di una (relativa) novità, resa vincolante dal Decreto ministeriale n. 9 del 27 gennaio 2010. La motivazione ufficiale addotta a sostegno del provvedimento è che in questo modo il nostro sistema formativo si allinea alle indicazioni dell'Unione europea, con particolare riferimento al *Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche* (European Qualifications Framework, Eqf). Lo scopo dichiarato è sia di migliorare la trasparenza, la comparabilità e la trasferibilità delle qualifiche dei cittadini rilasciate secondo le procedure vigenti nei diversi stati dell'Unione europea, sia di porre a confronto i livelli delle qualifiche dei diversi sistemi e di promuovere l'apprendimento permanente, le pari opportunità e l'ulteriore integrazione del mercato del lavoro europeo, nel rispetto della pluralità dei sistemi di istruzione nazionali.

In questo modo la nostra scuola si impegna ad applicare la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE) “relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente”, dove si afferma che le competenze sono essenziali in una “società della conoscenza” capace di “mettere le persone in grado di adattarsi al cambiamento” e di integrarle “nel mercato del lavoro”. La flessibilità di chi le acquisisce offre infatti l'opportunità, prosegue il documento, di adattarsi a “un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione”. Per questo esse dovrebbero “contribuire allo sviluppo di un'istruzione e di una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea.<sup>1</sup> Il documento, che non provvede a chiarire quale sia il significato di “competenza”, procede alla definizione delle “competenze di base” richieste ai futuri cittadini europei: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; e 8) consapevolezza ed espressione culturale. Come si vede, manca qualsiasi riferimento a capacità che richiedano la costruzione di saperi critici e che si basino sull'acquisizione dei principi delle discipline insegnate, e non viene neppure avvertita l'esigenza di promuovere valori cooperativi, ecologici, antiautoritari, al di là di vaghe affermazioni di democrazia, giustizia e uguaglianza. A fare da apparente contrappeso alla genericità e indeterminatezza che circondano il termine “competenza” adottato nella *Raccomandazione* provvede tutta una serie di documenti e iniziative di contorno, più o meno istituzionali, dai “descrittori di Dublino”,<sup>2</sup> una proposta attualmente

adottata in vari paesi europei, al progetto DeSeCo (Definizione e selezione delle competenze chiave), nato e sviluppato in ambito Ocse,<sup>3</sup> dal Tuning Project,<sup>4</sup> sostenuto da un consorzio di università, al Cheers Survey,<sup>5</sup> una ricerca su scala europea finalizzata a valutare il grado di adattabilità degli studenti al mondo del lavoro.

L'idea che circola in questa selva di documenti, progetti e ricerche è che i sistemi formativi tradizionali debbano rendersi più flessibili per adeguarsi ai mutamenti del mercato del lavoro e alle esigenze della cosiddetta "società della conoscenza". Se infatti il primo evidente effetto dell'economia "flessibile" è l'acuirsi della distanza tra l'intero sistema dell'istruzione e il mercato del lavoro, tra la qualificazione acquisita e l'attività effettivamente svolta, i requisiti di adattabilità e prontezza al cambiamento richiesti dalla produzione postfordista rendono improponibile ogni strumentario rigido dei saperi e ogni curriculum predefinito. L'assemblaggio dei saperi "spendibile" in ogni specifico settore rende superflue le tradizionali partizioni disciplinari e l'offerta stereotipa proposta dalle istituzioni formative. Il sapere necessario al sistema produttivo non è più, o è sempre meno, traducibile in mansioni stabili e predefinite, univocamente definibili nel loro contenuto, per cui i tempi lunghi della formazione e dell'apprendimento vanno subordinati all'acquisizione di una flessibilità reattiva alle oscillazioni della domanda.

Da questo punto di vista, non c'è dubbio che la nozione di competenza rientri nel quadro di un classico problema delle scienze dell'educazione, quello del passaggio dalla conoscenza all'azione. Un problema vecchio quanto la pedagogia, che si è posta a più riprese l'obiettivo di evitare che il sistema formativo si riduca alla trasmissione di "conoscenze inerti" da immagazzinare in un repertorio di conoscenze poco utilizzabili nelle attività produttive e nelle circostanze richieste,<sup>6</sup> e che solleva la questione dei meccanismi sociocognitivi implicati nell'"agire in situazione".<sup>7</sup> E infatti, stando alla definizione di uno dei suoi teorici più autorevoli, l'"approccio per competenze" definisce la competenza come la capacità di agire efficacemente in una situazione data, capacità che si fonda su alcune conoscenze, ma non si riduce a esse.<sup>8</sup> Le competenze non si limitano a trasferire il sapere dal luogo della sua costruzione al luogo della sua utilizzazione, ma alludono all'idea di una "conoscenza portatile", suscettibile di essere riutilizzata tale e quale in un altro e diverso contesto. E quindi permettono di pensare non in termini di trasferimento, ma di "mobilitazione delle risorse",<sup>9</sup> così da coinvolgere l'insieme delle operazioni richieste per il trattamento delle diverse situazioni. La questione è allora di sapere se il ricorso alla nozione di competenza, che "tenta di colmare il fossato tra le conoscenze costruite a scuola e i saperi mobilitati nell'azione",<sup>10</sup> offra un quadro concettuale a misura del problema.

In effetti, anche una rassegna rapida e cursoria delle varie definizioni estrapolabili dalla letteratura è sufficiente per rilevare quanto la nozione di competenza sia di incerta validità teorica. Per molti, più che un concetto è "una categoria della pratica",<sup>11</sup> pensata per il mondo della formazione professionale e aziendale e applicata solo successivamente al sistema formativo in generale, allo scopo

di creare una sorta di tecnologia di interfaccia tra la filiera produttiva e la filiera formativa. Non a caso, mentre la teoria della programmazione curricolare aveva le spalle teoricamente coperte da un modello scientifico controverso ma autorevole, la psicologia comportamentista, le teorie della competenza sembrano tuttora muoversi alla ricerca di una teoria in grado di garantire un minimo di credibilità scientifica ai loro enunciati. In effetti, se gli autori convergono sull'idea che la competenza fa riferimento a un insieme di risorse che il soggetto mobilita per trattare con successo una famiglia di situazioni,<sup>12</sup> sapendo che le risorse in questione non sono solamente cognitive, ma di tutti gli ordini, la teoria che permette di comprendere la loro configurazione continua a rimanere piuttosto vaga. Come spiegare questa anomalia? E prima ancora: che cosa sono le competenze?

2. Siccome del concetto di competenza esistono tante definizioni quanti sono gli autori che hanno scritto sull'argomento,<sup>13</sup> un po' di storia non guasta. Ora, come tutti i documenti ufficiali non si stancano di ricordare, il sistema dell'insegnamento fondato sulla trasmissione di funzioni specifiche e programmabili nel tempo è un ricordo del passato e non è più in grado di misurarsi con esigenze mutevoli e imprevedute. Quando le finalità del sistema produttivo non sono fissate una volta per tutte, ma vengono sistematicamente ripensate in funzione degli esiti ottenuti, calendari precostituiti e articolazioni disciplinari predeterminate divengono fattori di disfunzionalità che non possono essere corretti o riaggiustati. Come dice con ruvida chiarezza Michele Pellerey, uno dei sostenitori più noti dell'approccio per competenze, "se si va a vedere che cosa sono in grado di dire o di fare i giovani a partire dalle conoscenze acquisite a scuola ci si confronta con non piccole delusioni".<sup>14</sup> Di qui la necessità di "considerare e definire in maniera più puntuale nei vari processi formativi gli obiettivi intesi come comportamenti finali osservabili e in qualche modo misurabili".<sup>15</sup> Il concetto di competenza nasce quindi dalla necessità di *misurare* le performance previste dal ruolo o dal compito.

Il fatto che i teorici delle competenze ritengano superfluo definire il concetto, o aggirino il problema considerandolo un costrutto "polisemico", spiega perché molti lo considerino qualcosa di "vago",<sup>16</sup> frutto di un amalgama di elementi disparati e talvolta contraddittori,<sup>17</sup> una categoria della pratica piuttosto che un difendibile costrutto teorico.<sup>18</sup> Darne una definizione univoca è perciò impossibile: come è stato ironicamente osservato, "la nozione di competenza è una caverna di Ali Babà concettuale nella quale si trovano accatastate, l'una accanto all'altra, tutte le correnti teoriche della psicologia, anche quelle tra loro più contrarie".<sup>19</sup> In generale, comunque, si intende per competenza "la capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, motivazioni, significati, schemi interpretativi, routine pratiche, ecc.) e quelle esterne disponibili per far fronte a una classe o tipologia di situazioni sfidanti in maniera valida e produttiva".<sup>20</sup>

Se si va alla ricerca di una definizione istituzionale, l'Ocse definisce la competenza come una nozione in cui intervengono diverse componenti, dal momento che "fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e abilità, ma anche l'uso di strategie e routine necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti".<sup>21</sup> Se si preferisce l'austera sobrietà della prosa ministeriale italiana, si può leggere quanto scritto nella Circolare ministeriale n. 84 del 10 novembre 2005 del Miur: "La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere a un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti". Se infine si opta per la definizione più sintetica proposta da uno dei suoi più autorevoli teorici, la nozione di competenza indica "una capacità di mobilitare risorse cognitive per far fronte a un certo tipo di situazioni".<sup>22</sup> Le competenze non coincidono perciò con le conoscenze e le abilità, ma con delle disposizioni che le "mobilitano" e le integrano in una situazione specifica mediante l'impiego di "schemi di pensiero" che permettono di realizzare un'azione adatta alla situazione anche attraverso il confronto con situazioni diverse.

Le competenze, perciò, non sono esse stesse dei saperi, dei saper fare o delle attitudini, ma delle disposizioni che mobilitano, integrano, orchestrano tutte queste risorse. Inoltre, questa mobilitazione è pertinente solo in situazione e ogni situazione costituisce un caso a sé, anche se può essere affrontata per analogia con situazioni già incontrate in precedenza. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da schemi d'azione<sup>23</sup> che permettono di determinare (più o meno consapevolmente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione. Infine, le competenze professionali si costruiscono nel corso della formazione ma anche, secondo la "navigazione" quotidiana di un esperto, muovendo da una situazione di lavoro a un'altra.<sup>24</sup> Perciò, come ricorda Perrenoud, "non è sufficiente accumulare delle conoscenze per potersene servire nell'azione". Lo schema delle risorse richieste per la produzione delle competenze non si limita ad applicare o a utilizzare delle conoscenze. La vera posta in gioco consiste nell'adattarle, differenziarle, integrarle, combinarle e coordinarle nel quadro dei processi complessi che rimangono da chiarire. Un tale "lavoro fa allora appello a delle risorse più generali" che si reperiscono "in tutti i processi di decisione, di risoluzione dei problemi o di guida di un compito complesso, quelli che derivano dalla 'logica naturale', cioè dalla 'intelligenza' di un soggetto".

Il concetto di competenza si configura quindi come un saper agire, o reagire, in una determinata situazione, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una prestazione, sulla quale altri soggetti dovranno esprimere un giudizio.<sup>25</sup> Ognuno, quindi, combinando le abilità e le conoscenze apprese con l'impegno e la motivazione, la consapevolezza di sé, l'immagine che ha di se stesso, il suo ruolo sociale, le sue strategie metacognitive, la sua sensibilità al contesto, reagisce in modo più o meno efficace in determinate situazioni. Possiamo affermare, pertanto, che il modo in cui tutti questi elementi si relazionano tra loro sia soggettivo. Ma se le competenze così intese sono soggettive, nel senso che riguardano il soggetto, da dove sorge la necessità di renderle oggettive, ovvero oggetti di insegnamento e, come tali, misurabili alla pari delle conoscenze e delle abilità? Un'indicazione estremamente utile (e rivelatrice), in questo senso, viene offerta proprio da uno dei suoi teorici:

Dal momento che, per l'impresa, i servizi di formazione possono essere costosi, questa ha evidentemente tutto l'interesse a intervenire sulla scuola per spingerla a trasformare i propri programmi in termini di competenze. [...] Le pressioni delle imprese europee hanno così portato le autorità dell'Unione europea a erogare rilevanti finanziamenti al progetto Unicap (unità capitalizzabili). Questo progetto consisteva nell'attribuire a ogni categoria professionale un referenziale di competenze e a ripartire la formazione in unità capitalizzabili progressive. [...] Orientate principalmente sui referenziali delle competenze professionali, queste iniziative hanno portato ben presto a constatare che i referenziali delle competenze professionali esigevano, soprattutto per le professioni di livello superiore, delle competenze trasversali o generiche, che si esercitano cioè in situazioni particolarmente differenziate, come per esempio: interpretare correttamente un problema, leggere correttamente una procedura, ritrovare in un testo di riferimento le informazioni utili per un certo uso, reagire in maniera critica a una situazione. Ne sono seguite forme di pressione sulle autorità dei sistemi educativi per intervenire sui programmi generali di studio e per introdurre un apprendimento di queste specifiche competenze.<sup>26</sup>

Come dire: quanto più il mercato del lavoro diviene imprevedibile e indipendente da qualsiasi tassonomia delle mansioni, tanto più il sistema educativo, se vuole preparare i giovani a un ingresso adeguato nel mondo produttivo, si deve trasformare in una filiera formativa orientata alla trasmissione delle più improbabili e aride competenze, indirizzate a una generica e indeterminata "professionalità". E che il concetto di competenza, che tende a sostituirsi a quello di sapere in ambito educativo e a quello di qualificazione in ambito lavorativo, non nasca dalla pedagogia *iuxta propria principia*, ma dal mondo dell'impresa e sia di matrice aziendalista, è riconosciuto da molti autori,<sup>27</sup> oltre a essere riconosciuto negli stessi documenti dell'Unione europea, a partire dal *Libro bianco* della Commissione europea del 1995 in cui viene lanciata l'idea, ripresa a Lisbona nel 2000, della "società della conoscenza". Dal momento che questo

(ipotetico) nuovo modello di società trasforma le caratteristiche del lavoro e dell'organizzazione della produzione, è necessario che il sistema della formazione regolamenti la domanda di sapere in base agli sbocchi funzionali del mercato: la società dell'informazione deve trovare nel sistema dell'istruzione superiore una controparte che eviti ogni attrito con le imposizioni del mercato e offra pacchetti formativi in grado di garantire competitività a un mercato del lavoro che richiede adattabilità e flessibilità.<sup>28.</sup>

3. L'idea che l'approccio per competenze sia stato prima pensato e poi introdotto per imprimere una svolta aziendalistica alla macchina formativa trova conferma proprio nei documenti che ne hanno preparato e accompagnato l'introduzione. Non è una coincidenza se nel *Libro bianco* della Commissione europea (*Crescita, competitività, occupazione*) del 1993,<sup>29.</sup> il primo documento in cui il termine "competenza" viene collegato alle politiche scolastiche europee, si affermi che occorra investire nel "capitale umano",<sup>30.</sup> cui spetta il compito di rendersi disponibile a una formazione che si prolunga nell'intero arco della vita per divenire flessibile e riconvertirsi in un mercato del lavoro sempre più dinamico. Così, "nel momento in cui le raccomandazioni internazionali diventano punti di riferimento autorevoli e quasi fondanti per le riforme dei sistemi educativi nazionali, emerge il rischio di ridurre tutta l'educazione all'acquisizione di strumenti [...], secondo un'ottica essenzialmente liberista e funzionalista che potrebbe finire per sacrificare la persona al sistema economico".<sup>31.</sup> Nella cosiddetta "società della conoscenza" le conoscenze, i saperi, le abilità e le motivazioni devono diventare una sorta di "merce culturale" che va capitalizzata, e all'azienda formativa spetta il compito di indirizzare i contenuti del "sapere" nella direzione di una loro immediata "spendibilità".

In questo quadro, è evidente che all'istruzione è assegnato il raggiungimento di nuovi obiettivi nell'ottica della riproduzione di un profilo di lavoratore adatto alle mutate esigenze economiche. In una prospettiva di questo genere, e come emerge anche dal basso profilo delle competenze chiave individuate dai documenti europei, mentre per coloro che occuperanno le posizioni dirigenziali il livello di preparazione conseguito negli attuali sistemi scolastici è già superato, per i lavoratori che troveranno un impiego a basso livello di qualificazione quello stesso sapere sarà invece superfluo.<sup>32.</sup> Il nuovo lavoro postfordista, che non può rimanere cristallizzato a lungo in routine rigidamente programmate, poiché deve misurarsi con esigenze mutevoli e imprevedute e divenire adattabile, e soprattutto flessibile, richiede che anche la scuola si configuri come un'azienda formativa in grado sia di progettare una gamma di merci "spendibili" sul mercato – lauree brevi, corsi intensivi, master, microspecializzazioni –, sia di progettare percorsi formativi sganciati da uno specifico contenuto disciplinare e ispirati a un indeterminato insieme di competenze da mettere al servizio della competitività delle imprese.

Questa esigenza si scontra però con i tagli imposti alla filiera educativa e con

l'impossibilità di incrementare le voci di bilancio destinate all'istruzione. La domanda fondamentale a cui le autorità e le istituzioni preposte a prendere decisioni in questo campo sono tenute a rispondere è più o meno di questo tenore: in che modo la scuola, nel suo ridefinirsi come azienda competitiva, può coltivare quella sorta di talento opportunistico in grado di metterla in condizione di rispondere prontamente alle esigenze del mercato del lavoro, o addirittura di anticiparle? L'approccio delle competenze rappresenta un tentativo di rispondere a questa domanda, poiché permette di raggiungere un triplice obiettivo: a) avvicinare il mondo dell'insegnamento al mondo dell'impresa; b) ricentrare la formazione, a tutti i suoi livelli, sulle esigenze primarie del mercato del lavoro, vale a dire l'adattabilità e la mobilità dei lavoratori; c) risolvere la contraddizione tra un insegnamento largamente comune, impartito nella scuola dell'obbligo, e un mercato del lavoro sempre più polarizzato: da un lato un lavoro definito come lavoro della conoscenza, immateriale e innovativo, che richiede creatività, innovazione e fantasia, e dall'altro un lavoro precario, flessibile e insicuro, che rende incerta la vita e impedisce anche solo di immaginare un futuro decente.

a) Benché i documenti citati in precedenza siano già sufficienti a illustrare, persino ostensivamente, questo punto, l'utilizzazione delle competenze presenta il vantaggio di offrire un linguaggio e un quadro concettuale comuni all'insegnamento e al mondo dell'impresa, qualcosa che in passato non si era mai verificato, e certo non in questa misura. Se ne ritrova una conferma nell'inquietante dilagare di una terminologia economico-bancario-(pseudo)manageriale nelle questioni dell'istruzione: capitalizzazione, investimenti, crediti e debiti, pratiche efficienti, contratto formativo, indicatori di prestazione ecc.

b) Il secondo punto deriva dalla natura stessa dell'approccio per competenze. L'allievo deve essere preparato a "fronteggiare", cioè a gestire e controllare il cambiamento per rispondere alla crescente esigenza di flessibilità piuttosto che stimolato ad acquisire un'autentica padronanza teorica dei saperi. L'approccio per competenze dovrebbe assicurare questa capacità di reagire e adattarsi al cambiamento, senza subirlo passivamente ma anzi in modo proattivo, e di imparare a fronteggiare improvvisi cambiamenti di ruolo, posizione, azienda e persino, se necessario, di professione, con la capacità di trasferire nelle varie situazioni professionali le proprie competenze "trasversali". Si tratta di un'eventualità tanto più necessaria quanto minori sono le competenze tecniche richieste dalle specifiche mansioni e più elementari i comportamenti adeguati alle richieste del lavoro e dell'ambiente organizzativo.

Come sostiene Perrenoud, grazie all'approccio per competenze l'allievo diviene capace di mobilitare le acquisizioni scolastiche al di fuori della scuola, in situazioni diverse, complesse, imprevedibili. Posto davanti a imprevisti e incertezze, di fronte alla complessità dei sistemi e delle logiche d'azione, si dimostrerà capace di saper prendere iniziative e assumere decisioni, negoziare e arbitrare, compiere delle scelte, accollarsi

dei rischi, reagire a dei guasti o a delle avarie, innovare nel quotidiano e addossarsi delle responsabilità. Il mondo del lavoro cambia: invece di situazioni di lavoro caratterizzate dalla ripetizione, dalla routine, dalla semplicità, dall'esecuzione delle consegne, dalla prescrizione stretta, subentra la necessità di affrontare le incertezze, l'innovazione, la complessità, la presa di iniziativa, la prescrizione aperta.<sup>33</sup> Servono perciò lavoratori duttili e sensibili ai mutamenti nelle richieste del mercato del lavoro e alla varietà di situazioni organizzative e contrattuali, soprattutto alle forme di lavoro flessibile o non stabilizzato, definito da contratti a termine, part-time, di formazione-lavoro o di lavoro "interinale", sostenute da una corrente continua di mutamenti organizzativi e innovazioni che trasforma e smaterializza i processi produttivi creando nuove opportunità e nuove occasioni.

Ciò che però si ritrova, in questi discorsi, è proprio "l'idolatria della flessibilità" denunciata da Crahay.<sup>34</sup> Se infatti per la nuova economia "flessibile", il tradizionale rapporto di lavoro che definiva giuridicamente e contrattualmente la prestazione lavorativa del "lavoro dipendente" rappresenta una modalità di regolazione della formazione-impiego eccessivamente rigida, le competenze sembrano preparare alla realtà di sistemi produttivi e di aziende che aprono il "rubinetto" del lavoro per il solo momento in cui ne avvertono l'esigenza, e pronti a chiuderlo quando non serve più. Solo che, dal punto vista dei lavoratori, la logica delle competenze, imposta con il pretesto di permettere alle imprese di adattarsi più rapidamente alle mutevoli esigenze del mercato, finisce progressivamente per distruggere i legami sociali e i vincoli di solidarietà che si creano tra i dipendenti.

c) Infine il terzo punto si collega alla natura flessibile del concetto stesso di competenza. Si tratta in effetti di ridurre gli obiettivi dell'insegnamento obbligatorio a ciò che dovrebbe costituire il bagaglio comune delle persone destinate a ricoprire incarichi professionali collocati ai due estremi della gerarchia professionale: da un lato le professioni a più elevata qualificazione, dall'altro i lavoratori imprigionati in mansioni ripetitive e dequalificanti. Il concetto di competenza serve allora a fare da *minimo* comune denominatore ad attività che spaziano da una bassa o nulla a un'altissima qualificazione. Solo che mentre la flessibilità promessa dall'acquisizione delle competenze può essere vantaggiosa per chi dispone di una elevata qualificazione, di esperienze lavorative "spendibili" o delle giuste relazioni sociali, permettendogli di passare da un lavoro all'altro continuando a cumulare competenze, per un lavoratore scarsamente qualificato può invece significare cumulare miseria su miseria, lavori poveri che si aggiungono a lavori altrettanto poveri. Se perde il lavoro, le sue possibilità di ri-occuparsi come lavoratore dequalificato sono assai minori di quelle disponibili al lavoratore qualificato. Sarebbe perciò opportuna molta più cautela quando si parla di flessibilità in generale. Come è stato giustamente osservato, la flessibilità è un vestito che può essere di taglie e qualità diverse, a seconda del tipo di lavoratore a cui si applica.

L'approccio delle competenze serve così a qualificare i membri della società



addestrandoli alla concorrenza già prima che facciano ingresso nel mondo produttivo. Il dimagrimento che si cerca di imporre ai saperi critici produce curricula formativi individuali, modulari, delocalizzati, che ridimensionano l'importanza annessa agli elementi di coesione culturale delle nuove generazioni attorno a progetti di lungo raggio, a vantaggio della costruzione di identità di corto respiro, instabili, in sintonia con le oscillazioni del mercato. Lo studente deve essere corredato degli *skills* professionali, delle virtù imprenditoriali tipiche di “titolari di prestazioni” che sappiano provvedere a se stessi. La nota massima “aiutalo a fare da sé” acquista il senso economicistico di un addestramento che – abilitando tutti ad assumersi responsabilità e iniziative – serve ad affermarsi con competenza sul mercato e a non dover dipendere dalle strutture di un welfare peraltro in via di smantellamento. Ai futuri cittadini si chiede di affidarsi all'*ethos* che pretende di trasformarli in “impresari del proprio capitale umano”, in un quadro generale dove è sempre più diffusa l'offerta di impieghi a elevato contenuto di conoscenza pagati sempre meno e in un quadro di generalizzata precarizzazione. L'approccio delle competenze è parte integrante di questo processo, che spinge la scuola a trasformarsi in un'azienda formativa, in una filiera educativa o in una fabbrica delle competenze che assume il profilo di un management intento a progettare una gamma diversificata di merci “culturali” al servizio di un'economia sempre più deregolamentata e “flessibile” e di una società sempre più dualistica e polarizzata.

Le competenze rappresentano in questo senso un elemento decisivo nel passaggio dalle forme tradizionali alle forme postfordiste di organizzazione della produzione. Per rendere possibile un lavoro sempre più flessibile, che valorizza l'individualizzazione delle biografie professionali, la governamentalità coerente con la forma-impresa postfordista deve investire sulla soggettività dei lavoratori, e cioè sul “capitale umano”, e l'economia non può che trasformarsi in economia delle condotte, delle scelte, delle decisioni e dei comportamenti, applicando la logica dell'impresa alle condotte individuali affinché persino l'esercizio della libertà assuma un modello di comportamento disponibile a seguire regole di condotta di tipo competitivo.

---

<sup>1</sup> Raccomandazione 2006/962 del Parlamento e Consiglio europeo, disponibile su [eur-lex.europa.eu/it/index.htm](http://eur-lex.europa.eu/it/index.htm).

<sup>2</sup> [www.jointquality.nl](http://www.jointquality.nl)

<sup>3</sup> Cfr. D.S. Ryken, L.H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere con sapevole* (2003), trad. di T. Abelli, Franco Angeli, Milano 2007.

<sup>4</sup> [www.unideutso.org/tuningeu](http://www.unideutso.org/tuningeu)

<sup>5</sup> [www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk](http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk)

<sup>6</sup> M. Crahay, *Dan gers, en certitu des et in com plétu de de la logiqu e de la com péten ce en édu cation*, “Revue française de pédagogie”, 154, 2006, p. 100.

<sup>7</sup> S. Joshua, *La popolarité pédagogique et de la notion de "compétence" peut-elle se comprendre comme une réponse en adaptée à une difficulté didactique majeure?*, in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck 2002, pp. 115-128.

<sup>8</sup> P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* (2000), trad. di G. Gialdino, Anicia, Roma 2010.

<sup>9</sup> Id., *D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?*, in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence en éducation*, cit., pp. 45-60.

<sup>10</sup> M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, cit., p. 100.

<sup>11</sup> S. Monchatre, *Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications*, "Interrogations", 10, 2010, p. 22 sgg., [www.revue-interrogations.org](http://www.revue-interrogations.org).

<sup>12</sup> P. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, De Boeck, Bruxelles 2002.

<sup>13</sup> Alcuni autori elencano, per esempio, ben nove definizioni diverse. Cfr. A. Di Fabio, *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*, Giunti, Firenze 2002, pp. 13-30.

<sup>14</sup> M. Pellerey, *Compétence*, Tecnodid Editrice, Napoli 2010, p. 59.

<sup>15</sup> Ivi, p. 33.

<sup>16</sup> J.-C. Ruano-Borbalan (a cura di), *Éduquer et former*, Éditions Sciences humaines, Paris 1998. Sul fatto che proprio la sua vaghezza abbia contribuito a favorirne la popolarità, cfr. M.R. van der Klink, J. B. Oon, *Compétences: The Triumph of a Fuzzy Concept*, "International Journal of Human Resources, Development and Management", 2, 2002, pp. 125-137.

<sup>17</sup> G. Boutin, *L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique*, "Connexions", 1, 2004, pp. 26-41.

<sup>18</sup> S. Monchatre, *Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications*, cit., p. 22.

<sup>19</sup> M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, cit., p. 101.

<sup>20</sup> M. Pellerey, *Le compétence in dividu ali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi) 2004, p. 23.

<sup>21</sup> V. Scalera, *Il progetto Ocse/Pisa*, in Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione-Cede, *Ricerche valutative in ternazionali 2000*, Franco Angeli, Milano 2001.

<sup>22</sup> P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare. In vito al viaggio* (1999), trad. di M. Grandinetti, Anicia, Roma 2002, p. 14.

<sup>23</sup> M. Altet, *Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*, in L. Paquay et al. (a cura di), *Former des enseignants professionnels*, De Boeck Université, Bruxelles 2003<sup>3</sup>, pp. 27-40.

<sup>24</sup> G. Le Boterf, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les Éditions d'Organisation, Paris 2001. Cfr. in proposito S. Di Fresco, *Dalla formazione all'informazione: il mito delle competenze*, [www.carmillaonline.com/archives/2012/05/004287.html](http://www.carmillaonline.com/archives/2012/05/004287.html).

<sup>25</sup> G. Le Boterf, *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris 1994.

<sup>26</sup> J.-M. De Ketele, *Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement*, in C. Bosman, F.-M. Gerard e X. Roegiers (a cura di), *Quel avenir pour les compétences?*, De Boeck, Bruxelles 2003<sup>2</sup>, p. 89.

<sup>27</sup> J.-P. Bronckart, J. Dolz, *La notion de compétence: qu'elle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières?*, in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence en éducation*, cit., pp. 27-44; E. Dugué, *La gestion des compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté*, "Sociologie du travail", 3, 1994, pp. 273-291; N. Hirtt,

*L'école sacrifiée: la démocratisation de l'enseignement à l'épreuve de la crise du capitalisme*, EPO, Bruxelles 1996; F. Ropé, *La validation des acquis professionnels: entre expérience, compétences et diplômes*, in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence en éducation*, cit., pp. 203-226.

<sup>28</sup> “La mondializzazione degli scambi, la globalizzazione delle tecnologie, in particolare l'avvento della società dell'informazione hanno aperto agli individui maggiore possibilità di accesso all'informazione e al sapere. Ma nello stesso tempo questi fenomeni comportano una modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro” (Commissione della Comunità europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Lussemburgo 1995).

<sup>29</sup> Commissione europea, *Crescita, competitività, occupazione. Il libro bianco di J. Delors* (1993), il Saggiatore, Milano 1994.

<sup>30</sup> Sulla teoria del capitale umano, si veda M. Foucault, *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France, 1978-1979* (2004), edizione stabilita sotto la direzione di F. Ewald e A. Fontana da M. Senellart, trad. di M. Bertani e V. Zini, Feltrinelli, Milano 2005, p. 180 sgg.

<sup>31</sup> S. Ciatelli, *Le competenze nella legislazione europea e italiana*, in G. Malizia, S. Ciatelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando Editore, Roma 2009, p. 84.

<sup>32</sup> Cfr. in proposito N. Hirtt, *L'Europa, la scuola e il profitto*, [www.fisicam.ente.net/SCUOLA/index-999.htm](http://www.fisicam.ente.net/SCUOLA/index-999.htm). Ricavo molti spunti importanti in questo senso anche da S. Di Fresco, M. Vescovi, *L'arrestabile ascesa della scuola delle competenze. Alcune riflessioni sui cambiamenti in atto nel sistema scolastico italiano*, [www.ospiteingrato.org/Sezioni/Conflitto\\_Lavoro/Scuola.html](http://www.ospiteingrato.org/Sezioni/Conflitto_Lavoro/Scuola.html).

<sup>33</sup> G. Le Boterf, *Costruire le competenze in individuali e collettive* (2000), edizione italiana tradotta e curata da M. Vitolo con la collaborazione di A. Calvaruso, F. Loj e S. Loj, Guida, Napoli 2008, p. 60.

<sup>34</sup> M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, cit., p. 99.