

L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica?



di Michele Pellerey

Abstract: in seguito alla pubblicazione delle Indicazioni nazionali per i Licei e delle Linee guida per gli Istituti Tecnici e Professionali si è evidenziata anche in Italia una guerra culturale già in atto in alcuni paesi di lingua francese, in particolare nel Quebec e nel Belgio francofono, che da più tempo hanno impostato i percorsi scolastici sulla base di un approccio per competenze. Di fronte a una sorta di guerra di religione che contrappone disinvoltamente tra loro saperi e competenze, attribuendo a queste ultime ogni sorta di malefatte, nel contributo si esaminano alcune di tali argomentazioni critiche, al fine di purificare l'impianto educativo per competenze da derive che possono risultare effettivamente pericolose, se si procede in maniera semplicistica, ma anche di valorizzare quanto di positivo è in esso presente. Sulla base di tale approfondimento vengono tratte alcune conclusioni che si ispirano a un principio di complementarità, per esempio: occorre considerare i saperi sia come costituenti fondamentali di una adeguata coltivazione della persona umana nelle sue dimensioni interiori più profonde e significative, sia come componente essenziale delle risorse personali da valorizzare nell'affrontare le sfide dello studio, del lavoro e della vita.

Keywords: Competenze, Saperi, Processi formativi, Discipline scolastiche, Scuola e Mondo del lavoro.

Premessa

In seguito alla pubblicazione delle Indicazioni nazionali per i Licei e delle Linee guida per gli Istituti Tecnici e Professionali si è evidenziata anche in Italia la guerra culturale in atto in alcuni paesi di lingua francese, in particolare nel Quebec e nel Belgio francofono, che da più tempo hanno impostato i percorsi scolastici sulla base di un approccio per competenze. A sentire alcuni detrattori italiani di tale impostazione, par di riascoltare le critiche avanzate dai belgi Marcel Crahay (2006) e Nico Hirtt (2009), abbastanza conosciuti in Italia, meno quelle più sottili da Normand Baillargeon (2006), canadese. Il più acido, anche perché più impegnato politicamente e sindacalmente, è il prolifico Nico Hirtt che ancora nell'ottobre del 2010 su *Le Monde Diplomatique* in un breve trafiletto dal titolo «In Europa, le competenze contro il sapere» evidenziava la stretta connessione esistente, a suo avviso, tra un'impostazione dei



programmi scolastici basata sullo sviluppo delle competenze e l'evoluzione del mercato del lavoro. Quest'ultimo sta divaricandosi tra domanda di lavoratori altamente qualificati e ricerca di lavoratori poco qualificati. Tale polarizzazione, già presente negli Stati Uniti, sta crescendo anche in Europa. Le conseguenze di tale situazione sarebbero l'inutilità e l'eccessivo costo della formazione di lavoratori troppo qualificati¹.

In un dossier pubblicato nel 2009 su *L'école démocratique* Hirtt riassume le conclusioni delle sue argomentazioni secondo cinque assunti:

«1) dietro l'approccio per competenze si nascondono essenzialmente obiettivi legati all'evoluzione del mondo del lavoro; 2) l'approccio per competenze costituisce con evidenza, qualunque cosa possano dire i suoi difensori, un abbandono dei saperi; 3) l'approccio per competenze non può in nessuna maniera pretendere di rappresentare una forma di costruttivismo pedagogico, in realtà si colloca all'opposto delle pedagogie progressiste; 4) l'approccio per competenze lungi dal favorire l'innovazione pedagogica rinchiude le pratiche di insegnamento dentro una burocrazia di routine; 5) l'approccio per competenze è un elemento di deregolamentazione che rinforza l'ineguaglianza (sociale) del sistema educativo» (Hirtt, 2009, pp. 4-5).

Di fronte a una sorta di guerra di religione, che contrappone disinvoltamente tra loro saperi e competenze, attribuendo a queste ultime ogni sorta di malefatte, credo sia necessario esaminare con una certa attenzione alcune delle argomentazioni critiche nei riguardi di approcci educativi basati sul concetto di competenza, al fine di purificare quest'ultimo da derive che possono risultare effettivamente pericolose, se si procede in maniera semplicistica, ma anche di valorizzare quanto di positivo è in esso presente².

Nel contesto di ogni ricerca i tentativi di falsificazione di una teoria sono alla base del suo sviluppo, come del suo fallimento. Una prospettiva scientifica è tanto più plausibile e affidabile quanto più riesce non solo a superare istanze sia logiche, sia empiriche contrarie e presentare evidenze a favore, ma anche a migliorare su questa base la sua qualità interna da un punto di vista concettuale e la sua fecondità esterna sul piano operativo. Per far questo procederemo a isolare alcuni dei punti che sembrano essere i più sensibili e più diffusi.

L'approccio per competenze: sottovaluta l'importanza dei saperi e li rende strumentali al lavoro?

Probabilmente l'analisi critica teorica più serrata a una riforma scolastica che si basa su una valorizzazione generalizzata delle competenze è quella di Norman Baillargeon che nel 2006 ha pubblicato un testo dal titolo *La riforma educativa del Quebec: un fallimento filosofico*. Possiamo notare come la provincia canadese del Quebec sia stata una della prime, se non



la prima in assoluto, a impostare una riforma educativa mettendo al centro della preoccupazione pubblica lo sviluppo delle competenze a tutti i livelli della scolarità³.

Nella prima parte del suo scritto Baillargeon evoca gli elementi chiave della filosofia dell'educazione elaborata da Peters (1966) e Hirst (1965) negli anni Sessanta del secolo scorso. Baillargeon, valorizzando l'approccio analitico di Peters e specificatamente gli apporti di Paul Hirst desunti dalla sua opera del 1965 *Liberal education and the nature of knowledge*, afferma che per loro natura le attività educative devono perseguire intenzionalmente un cambiamento migliorativo del soggetto. Ma il valore di queste pratiche è interno a esse e non può essere solo strumentale. Al loro cuore sta l'acquisizione dei saperi e di una loro adeguata comprensione. I saperi, poi, non possono essere ridotti a semplici abilità o a un catalogo di informazioni inerti. La loro comprensione implica l'essere in grado di individuarne i principi che ne stanno alla base e di sviluppare un vero interesse per le norme e gli standard che li caratterizzano⁴. Tale comprensione, di ritorno, trasforma la visione che si ha del mondo e delle cose. A partire da tale base di riferimento, Hirst ha cercato di individuare, quali «forme del sapere» costituiscano la fondamentale conoscenza umana e quali «campi del sapere» le valorizzino. Egli, tuttavia, non si è spinto fino a indicare gli insegnamenti da includere nei curricula scolastici, soprattutto in quelli di base. Comunque, egli precisa, il criterio fondamentale da seguire nella loro selezione deve essere il contributo che essi possono offrire allo «sviluppo di uno spirito razionale».

Successivamente Baillargeon esamina il concetto stesso di sapere, evidenziandone una profonda trasformazione che lo sta portando allo snaturamento. Il sapere, infatti, fin dal tempo di Platone, deve essere iscritto in un ordine di natura normativa (il vero), secondo una possibile sua gerarchizzazione. Oggi ciò tende a svanire a causa delle tendenze post-moderne, in particolare delle epistemologie relativiste, come il costruttivismo radicale, e di interpretazioni essenzialmente strumentali della conoscenza. Quanto alle metodologie educative e didattiche, due cose devono essere garantite dal punto di vista logico: che i saperi siano effettivamente compresi dalla persona educata, in quanto la comprensione di un largo spettro di saperi costituisce il fine stesso dell'educazione, e la garanzia dell'autonomia della persona; che, per quanto possibile, venga verificata la fecondità dei metodi suggeriti al fine di poter scegliere quelli più efficaci. Da quest'ultimo punto di vista le tendenze culturali in atto criticano i metodi tradizionali a favore di metodi costruttivisti nei quali l'allievo deve poter costruire il suo 'sapere', mentre il docente si configura come un facilitatore di tale impresa e un co-apprendente. Ma i riscontri empirici mettono in luce come i cosiddetti metodi progressisti favoriscano i più preparati, mentre costituiscono una catastrofe, soprattutto nel caso degli apprendimenti di base, per i più deboli⁵. L'ultima parte è dedicata a una critica serrata alle tendenze che mirano a sottovalutare il



ruolo delle discipline e dei saperi per valorizzare soprattutto dimensioni trasversali della formazione (egli osserva: come si può imparare a giocare senza precisare di quali giochi si tratta) e utilizzare forme improprie di ricerca valutativa.

Sfortunatamente Baillargeon non tiene conto dell'evoluzione successiva del pensiero di Hirst e di gran parte dei filosofi dell'educazione britannici, particolarmente dopo la pubblicazione degli scritti di McIntyre (1981, 1988) e il riconoscimento accanto a una dimensione teoretica della razionalità umana di una sua dimensione pratica. In una recente ricostruzione retrospettiva del suo pensiero, Hirst (2008) ha insistito sul ruolo dell'intelligenza umana sia nella ricerca del vero, sia nel perseguimento del bene, proponendosi come un neo-aristotelico. L'evoluzione del pensiero di Hirst e di altri filosofi dell'educazione era stata sollecitata anche da una problematica educativa specifica.

Tra la seconda metà degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta del secolo passato in Inghilterra si discuteva dell'introduzione di una scuola comprensiva obbligatoria fino a sedici anni, e molti si chiedevano quale potesse essere il quadro di riferimento teorico a partire dal quale poter derivare le scelte riguardanti le discipline da introdurre e le metodologie da privilegiare. In questo contesto anche John White (2008), allievo di Peters, scelse, seguendo come riferimento teorico gli apporti filosofici di McIntyre, di Raz e di Griffin (1988, 1981), e in genere della tradizione aristotelica, la promozione dell'autonomia del soggetto, della sua capacità di riflettere sull'esperienza e di prendere decisioni sagge, riconoscendo che tutto ciò derivava dallo sviluppo di certe virtù o disposizioni che consentono di condurre una vita buona e pienamente realizzata⁶.

La via seguita da questi pensatori britannici porta a non contrapporre sapere e competenza, bensì a considerarle come forme complementari di pensiero, appoggiandosi a una rinnovata attenzione per la tradizione aristotelica. Nei saperi prevale la razionalità teorica, nelle competenze la razionalità pratica. Ambedue sono essenziali nella formazione umana, tuttavia il ruolo dei saperi, come conquista progressiva della razionalità teorica, è duplice, e qui sta la loro imprescindibilità nei processi educativi scolastici: da una parte la loro frequentazione favorisce la crescita della persona umana; dall'altra essi svolgono una funzione essenziale nell'agire umano.

Il *primo* ruolo dei saperi viene svolto nella coltivazione della persona in aspetti meno direttamente e immediatamente spendibili, ma certamente fondamentali per arricchirla da molti punti di vista, come sensibilità verso valori e significati spesso meno evidenti, comprensione empatica di situazioni di vita e di sofferenza, esperienza di momenti di godimento estetico, riflessione critica rispetto a facili giudizi e orientamenti. In altre parole, si tratta della coltivazione dello spirito attraverso l'esperienza del vero, del bene, del bello, del giusto mediante la frequentazione dei vari saperi come è stato esemplificato da Gardner (2009) nell'opera *Sape-*

re per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente. Egli mette in luce come il curriculum di studio dei giovani si stia caricando di conoscenze specifiche, rischiando di perdere proprio il senso di un percorso educativo diretto alla coltivazione del vero, del bello e del bene. Una genuina esperienza di tali beni dello spirito implica lo sviluppo di uno spazio interiore, che permetta nel tempo di penetrare sempre più in profondità il loro valore infinito e di coglierne sempre meglio la connessione con il senso e la prospettiva della propria esistenza, il significato più profondo del tutto, la stessa felicità personale presente e futura. Occorre cioè: che la coltivazione dello spirito sia chiaramente perseguita nella frequentazione della letteratura italiana e straniera, che si ricerchi effettivamente l'apertura mentale che proviene dalla conoscenza storica e geografica, che si sostenga con pervicacia la consapevolezza critica promossa dalla filosofia, che si favorisca l'arricchimento del pensiero derivante dal contatto con i classici, che si irrobustisca la capacità di interpretare il mondo della natura attraverso le scienze, che si affini la capacità di ragionamento logico analitico affrontando il mondo della matematica, che si aprano gli animi alla sensibilità estetica sollecitata nella visitazione delle diverse realizzazioni artistiche. Sono questi tutti ingredienti indispensabili per lo sviluppo della persona umana. D'altra parte, occorre constatare che la scuola nella sua pratica quotidiana troppo spesso non riesce a costruire un ambiente di apprendimento nel quale la gran parte degli studenti possa e voglia sperimentare personalmente questi beni e appropriarsene con impegno e costanza. Molti dei saperi umanistici vengono accostati in maniera superficiale e ripetitiva e rimangono in loro, se rimangono, in gran parte inerti, come già evidenziava Whitehead⁷.

La spinta che viene dalla considerazione del *secondo* ruolo dei saperi, quello di costituire la base di una interpretazione di sé, del mondo che ci circonda e delle diverse vicende umane e della possibilità di agire in tale contesto, può sollecitare una rivitalizzazione della stessa centralità dell'apprendimento dei saperi. In questa direzione gli stessi sostenitori del sapere teorico come cuore essenziale, se non esclusivo, dei processi educativi, a poco a poco hanno dovuto accostare a esso anche il sapere che guida l'agire umano e le sue scelte autonome e responsabili. Se una disciplina come la matematica ha un suo valore intrinseco e per questo la si considera regina nel suo regno, ciò non vuol dire che essa non abbia un ruolo fondamentale come strumento di pensiero e di azione più vasto, toccando non solo le altre discipline, bensì anche la stessa vita quotidiana. È un servizio prezioso alla crescita della persona in molte direzioni e al consolidamento della sua autonomia e responsabilità nelle vicende scolastiche ed extrascolastiche. Considerare 'anche' il ruolo delle conoscenze e dei saperi nel guidare le scelte e le azioni sia nell'ambito dello studio, sia in quello del lavoro, sia nella vita quotidiana non significa avere una visione 'solo' utilitarista o pragmatica della conoscenza⁸.





Le competenze non sono cose, bensì qualità che caratterizzano l'individuo

In un contributo del maggio 2010 Giuseppe Bertagna ha ripreso e approfondito una posizione già espressa più volte e riassunta nel concetto di «competenza personale», concetto che evidenzia il carattere soggettivo in qualche modo irripetibile di ogni competenza, quanto è irripetibile ogni persona. Egli sostiene che i discorsi attuali sulle competenze sembrano alludere a una loro reificazione⁹:

«l'idea che la competenza indichi 'qualcosa' da apprendere; un 'oggetto' preconstituito e altro rispetto al soggetto che lo deve poi incontrare e assumere []. Impadronirsi di una 'competenza' significherebbe, dunque, anzitutto, trovarla in un luogo e in un tempo determinati che sarebbero 'altri da noi'» (Bertagna, 2010, pp. 6-7).

«Nasce un discorso affatto diverso, tuttavia, se la 'competenza' non è più concepita come reificata o reificabile, ma da qualità di un 'oggetto' che avrebbe una sua consistenza autonoma ('qualcosa' di diverso separato dal 'soggetto' che quest'ultimo sarebbe chiamato ad acquisire o vedere o cogliere fuori di sé per poterlo portare in sé), si presentasse, invece, come lo stesso modo di essere di un 'soggetto autonomo', cioè libero e responsabile, nell'affrontare i problemi della sua vita umana personale e sociale ('qualcuno in azione')» (*ibidem*, 2010, pp. 12-13).

Per queste stesse ragioni la scuola si deve impegnare a rendere accessibili a tutti le conoscenze e abilità proprie delle varie discipline, facendo sì che le capacità personali diventino progressivamente competenze personali; queste, però, essendo, per loro natura, peculiari a ciascuno non possono essere formulate a priori e quindi diventare obiettivi educativi comuni, tanto meno esse possono essere derivate dalle differenti discipline.

«Dato il carattere sempre contestuale, situato e distribuito delle competenze [] certificare il raggiungimento di competenze uguali per tutti a livello di classe, di scuola e a maggior ragione a livello nazionale, vuol dire, quindi, trascurare questa circostanza e procedere a semplificazioni inaccettabili della complessità dell'esperienza di ciascuno» (*ibidem*, 2004, p. 48).

Non è di conseguenza possibile

«parlare di 'competenze disciplinari' (nel senso di competenze storiche, geografiche, matematiche, di cittadinanza ecc.) come di competenze trasversali comunque si considerino. Al massimo si possono accettare espressioni del tipo competenze personali manifestate in storia, geografia, matematica ecc.» (*ibidem*, 2010, pp. 14-15).

Si tratta, a mio avviso, di un'insistenza eccessiva, anche se legittima, circa i caratteri propri della dimensione soggettiva della competenza¹⁰.

Ciò diventa più evidente se si approfondisce il suo carattere relazionale, che implica l'esistenza dell'altro e di altro: delle situazioni sfidanti, con i loro caratteri oggettivi, più o meno ben percepiti e ben inquadrati, ma ben presenti nella loro durezza ed esigenza; delle persone più esperte, un riferimento con cui confrontarsi continuamente, che sono in grado di giudicare la qualità delle scelte e delle azioni; del contesto organizzativo e della pratica umana nella quale si è inseriti e dei suoi elementi di qualità, se non di eccellenza. La prospettiva relazionale aiuta, infatti, a precisare molti aspetti fondamentali del concetto di competenza, soprattutto in vista della elaborazione di un approccio teorico che possa risultare fecondo in ambito educativo scolastico e formativo.

Nell'esplorazione del concetto di competenza da un punto di vista relazionale si possono evidenziare almeno tre grandi riferimenti e relative relazioni reciproche: il soggetto che agisce, i compiti da svolgere o situazioni sfidanti, la pratica sociale e collaborativa nella quale si è inseriti.

La *prima relazione* è tra il soggetto e il compito da svolgere o la situazione sfidante. Si attiva in tale relazione il processo che il soggetto deve essere in grado di gestire, nel quale entrano in gioco sia le caratteristiche peculiari della persona, sia quelle del compito o della sfida presente. Si tratta di riflettere su una questione, di interpretare una situazione, di risolvere un problema, di realizzare un prodotto, di affrontare una situazione di lavoro o di relazione sociale, la competenza di una persona si evidenzia nell'essere in grado di attivare, guidare, sostenere, controllare, valutare il processo che permette di conseguire il risultato atteso. Ciò vale non solo nel caso di attività esterne al soggetto, ma anche di attività che si svolgono solo al suo interno. Esempio a questo proposito è un passo del *Teeteto* di Platone.

«Socrate: Benissimo. Ma col termine 'pensare' intendi quello che intendo io? Teeteto: Tu che cosa intendi?

Socrate: Io intendo il dialogo che l'anima per sé instaura con se stessa su ciò che sta esaminando [...]» (citato in Reale, 1991, p. 237).

Infatti, mi pare chiaro che, quando pensa, l'anima non fa nient'altro che dialogare, interrogando se stessa e rispondendosi da sé, affermando e negando. Quando è giunta a una definizione, sia che abbia proceduto lentamente, sia rapidamente, ormai afferma la medesima cosa, e non è più incerta, è questa che noi poniamo essere la sua opinione. Per conseguenza, io chiamo l'opinione «discorrere» e l'opinione «discorso pronunciato», non tuttavia rivolto a un altro né pronunciato con la voce, ma in silenzio rivolto a se stesso.

È l'idea che il pensiero e la riflessione siano azioni interiori che si attuano in forma di conversazione, un argomentare tra sé e sé, un porsi domande e cercare di rispondervi, una ricerca di soluzioni e insieme una critica serrata a esse. Un tipo di conversazione che si attiva analogamente quando l'interlocutore è esterno, come il compito o la situazione sfidan-





te. Si tratta di un'attività che è tanto più sentita e significativa, quanto più il soggetto ne è coinvolto e motivato; tanto più sfidante, quanto più essa è percepita come complessa e poco familiare; tanto più agevole, quanto più egli pensa di possedere le risorse in termini di conoscenze, abilità ed esperienza necessari per affrontarla. In effetti, la generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, deriva dall'interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto lavorativo ecc.) e la percezione della situazione specifica o del compito da affrontare e delle sue caratteristiche (Pellerey, 1999; Nuttin, 1983). In altre parole ha un ruolo del tutto rilevante una componente della competenza che possiamo denominare interpretativa, in quanto si tratta di dare senso a una situazione (o a un problema), cogliendone gli aspetti che implicano un intervento che la modifichi secondo un obiettivo preciso e, contemporaneamente percepire se si è in grado di affrontare tale situazione in maniera valida ed efficace¹¹.

La *seconda relazione* è tra il soggetto e il contesto sociale e collaborativo nel quale si è inseriti. Da questo punto di vista è utile evocare quanto descritto da Wenger e collaboratori circa le comunità di pratica (Wenger, 2006; Wenger *et al.*, 2007). Si ha una rivalutazione dell'apprendistato pratico e dei processi di apprendimento da modelli, insieme alla valorizzazione del concetto di zona di sviluppo prossimale dovuto a Vygotskji (in Roth & Lee, 2007)¹². Nello sviluppo delle competenze è chiaro il ruolo di una realtà viva e dinamica di pratica, soprattutto se si considera come, accanto al singolo partecipante, esistono in genere numerosi altri soggetti, che, differendo tra loro per livello di sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze, possono costituire un sistema di reciproco aiuto e sostegno. Inoltre, normalmente ci sono soggetti già esperti che sono in grado di sollecitare, guidare e valutare l'impegno apprenditivo dei meno competenti. L'intero sistema comunitario viene così a costituirsi con un sistema di relazioni di aiuto, guida e sostegno non solo nello stimolare le manifestazioni della competenza ma anche, se non soprattutto, nel promuoverne lo sviluppo.

La *terza relazione* si evidenzia se teniamo presente come sia il soggetto che agisce, sia il compito da svolgere siano inseriti in un contesto culturale e pratico che evolve nel tempo e si differenzia geograficamente. Nella teoria psicologica dell'attività socioculturale, e in particolare negli studi di Engeström *et al* (1995), il discorso si allarga a considerare un primo livello di sistema dell'attività che oltrepassa il singolo evento per considerare una complessa struttura di azioni umane segnate da mediazioni e interazioni collettive che si modificano nel tempo adattandosi alle mutate circostanze e all'evoluzione degli artefatti umani (tecnologie, linguaggi ecc.)¹³.

Anche l'attività educativa scolastica evolve nel tempo e le singole azioni, sia dei docenti, sia dei discenti vanno considerate secondo due prospettive: la prima considera l'evento concreto messo in atto; la secon-



da è più attenta al suo significato e valore entro la prospettiva storica ed evolutiva. In altre parole, alla materialità dell'azione specifica va congiunta la sua lettura e interpretazione secondo un quadro di riferimento storico-culturale. Questa posizione è analoga a quella aristotelica evidenziata da McIntyre (1981, 1988): la singola azione si iscrive in una pratica e il suo valore può essere colto solo a partire dal senso e valore che la pratica stessa ha nel contesto della comunità umana nella quale si attua. Di conseguenza, la qualità della competenza di una persona non può essere riferibile solo alla sua manifestazione in caso specifico e isolato, bensì entro una cornice assai più complessa di criteri di riferimento presenti nella comunità. Un compito, una sfida non può essere colta solo in riferimento a se stessi, bensì tenendo conto anche del contesto pratico, sociale e culturale nel quale tale compito o sfida si colloca. La percezione che uno studente viene ad avere del compito assegnatogli tiene conto della pratica didattica nella quale egli è inserito. Se prevale un insegnamento che sollecita risposte standardizzate, questi si appresterà a manifestare la sua competenza in tale direzione; se invece prevale un orientamento più flessibile e aperto, egli dovrà mettere in gioco risorse interne assai più impegnative e coerenti con le esigenze della richiesta.

Queste considerazioni portano anche ad approfondire la questione dell'esistenza o meno delle cosiddette «competenze» disciplinari. Non basta infatti limitarsi ad accettare espressioni del tipo «competenze personali manifestate in storia, geografia, matematica» come dice Bertagna (2010). Questo per due ordini di ragioni. La prima è banale, la competenza personale manifestata in matematica può essere definita tale solo se è coerente con la pratica matematica nella quale si è inseriti: diversa è la competenza personale del bambino nella scuola primaria, diversa dell'adolescente nel liceo scientifico, diversa ancora è quella del giovane nei corsi universitari di matematica. In secondo luogo, il giudizio di esistenza e di qualità di tale competenza è inevitabilmente esterno al soggetto, sia epistemologicamente, sia metodologicamente. C'è certamente una colorazione soggettiva nella manifestazione di competenza, ma se questa manifestazione esterna sia indice o meno di competenza lo si può dire solo da parte di esperti.

L'approccio per competenze è funzionale solo al mercato del lavoro polarizzato?

Una delle critiche, a volte feroci, che hanno attraversato e spesso attraversano ancora sia il mondo della scuola, sia il mondo universitario, è rivolta contro le politiche educative che tendono a favorire in molti modi un vero e proprio asservimento di tali istituzioni al mondo economico e più specificatamente al mercato del lavoro. In questo contesto alcuni ritengono che l'impulso a introdurre l'approccio per competenze nella



scuola derivi da una trasposizione indebita delle esigenze poste dal mondo del lavoro e della formazione professionale alla realtà della scuola. Da questo punto di vista la scelta di introdurre specifiche competenze come obiettivi educativi e didattici sarebbe direttamente collegabile a riconoscere come prioritario il fare riferimento, se non a un posto di lavoro particolare, almeno a una attività lavorativa precisa, ignorando o almeno sottovalutando le esigenze educative e culturali di persone in via di sviluppo. In altre parole, fin dal suo ciclo primario la scuola verrebbe organizzata come una 'cinghia di trasmissione' non tanto, come si affermava negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, di una cultura borghese dominante, quanto di una capacità lavorativa ben correlata ai bisogni dello sviluppo produttivo ed economico del Paese, ignorando le finalità fondamentali della scuola.

L'insistere sulla mobilitazione delle risorse (saperi, saper fare e comportamenti) al fine di assolvere un compito particolare, afferma Nico Hirtt, ha una solida base: le esigenze di sviluppo delle forze produttive del capitalismo moderno portano a promuovere la flessibilità e l'adattabilità della manodopera, piuttosto che la sua qualifica professionale o la sua cultura generale.

«I prodotti che escono dalla scuola devono, essi stessi, essere resi più flessibili: meno saperi – giudicati troppo spesso obsoleti – e più competenze che possono essere messe in atto in modo agile, in un ambiente cangiante» (Hirtt, 2004).

Qualcosa di simile sembra affermare Marcel Crahay (2006) quando critica l'insistenza spesso avanzata di centrare l'attenzione sul processo di mobilitazione delle risorse, più che sulle risorse interne stesse, come conoscenze e saperi, con la conseguenza di considerare queste ultime come «guarnizione intellettuale».

La problematica evocata da queste contestazioni è tuttavia assai più complessa di quanto spesso affermato. A parte la tendenza a limitare la considerazione delle competenze al mondo del lavoro, ignorando «il bisogno di competenze per vivere, curarsi, consumare, costruire relazioni, educare i propri bambini, partecipare alle azioni collettive di ogni genere, fare politica» (Perrenoud, 2010, pp. 169-170) la questione educativa spesso è mal posta, quasi che la scuola non debba favorire una preparazione seria e sistematica a condurre una vita personale, sociale e professionale valida e ricca di senso. Una vita che implica certamente un adeguato arricchimento culturale, come già ampiamente ricordato, ma anche lo sviluppo di conoscenze e competenze spendibili nella vita di relazione interpersonale (anche familiare), nell'attività lavorativa e nella partecipazione attiva alla vita sociale e civile. Orientare e sostenere lo sviluppo di un progetto esistenziale che risulti realistico e personalmente significativo, ma soprattutto promuovere la capacità di dedicare tempo ed energie a creare le condizioni soggettive necessarie per

la sua realizzazione, sono esigenze che il contesto sociale e lavorativo oggi impongono a ogni istituzione educativa. Gran parte dei fallimenti esistenziali trovano la loro radice in personalità non solo fragili come carattere, ma anche del tutto disorientate rispetto al mondo nel quale devono inserirsi e vivere: un mondo complesso, dinamico, in continua evoluzione, che sollecita, come si usa dire oggi, la formazione di persone capaci di gestire se stesse nell'apprendere e lavorare lungo tutto l'arco della vita.

Invece, la scuola italiana sembra essere abbastanza distante da una adeguata cultura e pedagogia del lavoro sia nella preparazione dei docenti, sia nell'esperienza educativa e didattica degli studenti. Eppure nell'arco esistenziale umano la dimensione lavorativa ne occupa buona parte. Le varie scelte che durante i percorsi formativi gli studenti compiono devono potersi inserire in una prospettiva di vita, nella quale gioca un ruolo centrale una realistica ipotesi di attività professionale e lavorativa. La questione è come la scuola nei suoi vari cicli può contribuire a una formazione che tenga conto 'anche' di questa dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Da alcune indagini ISTAT risultano dati interessanti relativi alla situazione nel 2007 dei diplomati all'esame di Stato nel 2004 dell'istruzione secondaria di secondo grado. I diplomati degli istituti professionali erano occupati per il 75,5%, mentre il 7,7% studiava all'università. I diplomati degli istituti tecnici erano occupati per il 62,7%, mentre il 19,5% studiava all'università. I diplomati dei licei erano occupati per il 26,8%, mentre il 58,9% studiava all'università. I diplomati dell'istruzione magistrale erano occupati per il 40,4%, mentre il 37,5% studiava all'università. I diplomati dell'istruzione artistica erano occupati per il 50,1%, mentre il 17,4% studiava all'università. Gli altri in genere erano alla ricerca di un lavoro. Gli studenti degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dell'istruzione magistrale e artistica rappresentavano i due terzi degli studenti che si diplomano agli esami di Stato. A questi vanno aggiunti quanti frequentano corsi di formazione professionale iniziale, quanti hanno abbandonato la scuola per inserirsi nell'apprendistato o costituire l'insieme dei «né scuola, né lavoro» (ISTAT, 2009a, 2009b). Per tutti questi la preparazione a inserirsi nel mondo del lavoro costituisce una dimensione essenziale della loro formazione. Come si fa a discorrere della scuola come se questa non dovesse avere nessun rapporto con il loro futuro di lavoratori o di professionisti, a meno che essa non debba essere considerata una scuola di disoccupazione? La critica al mondo capitalistico e alle sue forme di sfruttamento della forza lavoro non può comportare, per contrapposizione, la sollecitazione a promuovere una scuola che è capace 'solo' di promuovere persone che o ignorano tali situazioni o le criticano su basi ingenuamente ideologiche, senza averne una conoscenza diretta¹⁴.





L'insistere sullo sviluppo di competenze trasversali conduce a una mistificazione del processo educativo?

È stato evocato precedentemente il fatto che sia l'agire interiore (come il pensare), sia quello esteriore (come il produrre un artefatto) migliorano la loro qualità attraverso l'esercizio pratico. Non basta sapere come si fa, ma occorre essere capaci di farlo. Molto spesso il pensare è una lotta contro se stessi e le proprie ingenuità o una faticosa esplorazione analitica di immagini e intuizioni. Le armi poi di questa lotta e la grammatica di tale esplorazione si conquistano con fatica, esercitandosi anche a costo di dure sofferenze. Ciò vale analogamente per ogni altra attività. Tuttavia non è possibile, e in questo Baillargeon (2006) ha ragione, imparare a pensare, ad apprendere, ad agire in generale, bensì solo in riferimento a campi specifici del sapere, del saper fare o dell'esperienza. Le cosiddette competenze trasversali costituiscono spesso più un mito che una realtà effettiva; per esempio è ben difficile sviluppare la capacità di risolvere problemi in generale, senza tener conto dei contenuti di riferimento, del campo esperienziale o teorico preso in considerazione. Infatti, tale processo prende necessariamente avvio in un contesto particolare, all'interno di un ambito specifico di questioni. È impossibile, infatti, anche solo capire i dati di un problema se non si ha una certa familiarità con il tipo di questioni affrontate. In altre parole per poter sviluppare la capacità di risolvere problemi all'interno della matematica, occorre possedere ben precise conoscenze concettuali e procedurali, addirittura proprie di ambiti specifici della matematica stessa. Certamente è poi possibile studiare come si comportano i buoni solutori di problemi di matematica e indicare alcune metodologie che possono aiutare ad affinare le proprie competenze in merito, come ha fatto Georg Polya nei suoi celebri volumi (Polya, 1967), ma lo studio di queste tecniche non permette poi di affrontare problemi specifici senza una buona base di conoscenze pertinenti e ben organizzate. Questo vale in tutti i campi. D'altra parte, un buon solutore di problemi matematici può risultare del tutto incapace di affrontare problemi di altro tipo. Esistono certamente alcune attitudini e atteggiamenti che favoriscono lo sviluppo di questa competenza, ma questi vanno sempre contestualizzati.

L'affermazione generale che trova supporto da questo esempio è che non è possibile sviluppare le cosiddette competenze trasversali ignorando che esse devono fare riferimento sempre a contesti, situazioni, problematiche ben definite, anche se attraverso l'allargamento dell'esperienza di contesti, situazioni e problematiche, esse possono diventare progressivamente sempre più trasferibili. Cioè, una competenza di questo tipo è definita trasversale perché i suoi caratteri essenziali possono essere ritrovati nell'agire di una persona in molti contesti, talora anche abbastanza diversi tra loro. Tuttavia il suo sviluppo implica un iniziale esercizio in ambiti specifici per potersi poi consolidare e generalizzare

progressivamente, affrontando ambiti più o meno vicini e valorizzando forme di adattamento per analogia. È questo il campo proprio degli studi sulla trasferibilità delle competenze. Infatti, è più facile che una persona che si è esercitata in un particolare ambito di competenza, possa poi aprirsi ad altri ambiti ed estendere le sue conoscenze e abilità, mentre ha già sviluppato in sé la tendenza a valorizzare le proprie risorse interne ed esterne nell'affrontare situazioni più o meno fortemente sfidanti.

A questa particolare problematica ha dedicato non poca riflessione il belga Marcel Crahay (2006), esaminandola da una prospettiva simmetrica. Egli parte dalla sollecitazione proveniente da alcune correnti della psicologia dell'apprendimento, che considerano quest'ultimo come sempre e inevitabilmente situato, cioè collocato in un contesto esperienziale specifico. Partendo da alcuni esempi l'Autore afferma: «sembra che tutti gli elementi della situazione influenzano la prestazione degli studenti. Si può ancora parlare, allora, di famiglia di situazioni?» (Crahay, 2006, p. 104). Su questa base egli giunge a sostenere la necessità urgente di una «restaurazione del disciplinare». Forse la conclusione esigerebbe molti più passaggi logici. Un conto, infatti, è che ogni esperienza di apprendimento sia necessariamente situata in un contesto non solo culturale (e quindi in un particolare ambito della conoscenza e dei saperi), ma anche sociale e metodologico, un conto è trarre la conclusione che un tentativo di valorizzazione di tale esperienza fuori da un ristretto ambito disciplinare è destinato al fallimento. Perché, come poi lo stesso Crahay specifica, occorre far «passare dal carattere contestualizzato delle fasi iniziali della conquista del sapere, prima tappa del processo di costruzione cognitiva, alla decontestualizzazione o generalizzazione, che ne è la seconda» (Crahay, 2006, p. 107). Anzi «occorre senza dubbio articolare tre momenti didattici: all'inizio, una fase di costruzione degli apprendimenti in contesto, poi una fase di decontestualizzazione e di transfer (o ancora di diversificazione contestuale) e, infine, una fase di ritorno riflessivo o meta-cognitivo su questi apprendimenti» (Crahay, 2006, p. 108).

A parte la troppo sbrigativa delineazione del processo di astrazione e di quello di generalizzazione, certamente una dinamica di questo tipo è sempre necessaria. Già Aristotele parlava di un processo di astrazione riflettente che porta dal particolare al più generale. Gli studi sull'apprendimento esperienziale hanno sviluppato in maniera assai puntuale il ruolo della riflessione critica. Ma le questioni ulteriori sono: se non si possa partire da un livello già moderatamente astratto e generale della conoscenza per poi muoversi in due direzioni, verso il basso nella sua contestualizzazione e verso l'alto verso una sua maggiore generalità; oppure, affermare che sempre un concetto generale sia in qualche modo una forma riassuntiva di una molteplicità di situazioni concrete, un «multi-concreto»; oppure ancora, se tra contesto, azione di pensiero, sviluppo di idee e procedimenti più generali e ricontestualizzazione si attui una sorta





di movimento circolare di natura ricorsiva. Quanto al processo di decontestualizzazione, poi, occorre ricordare come esso può essere inteso in due diverse accezioni, come policontestualità, cioè come integrazione di esperienze specifiche in un quadro unitario, oppure come superamento delle frontiere poste da un contesto specifico per aprirsi ad altri contesti sia all'interno, che all'esterno di un quadro disciplinare¹⁵.

Conclusioni

Da quanto sopra esposto si possono trarre alcune conclusioni particolari e una conclusione generale. In primo luogo, occorre considerare i saperi da due punti di vista tra loro complementari: come costituenti fondamentali di un'adeguata coltivazione della persona umana nelle sue dimensioni interiori più profonde e significative e come componente essenziale delle risorse personali da valorizzare nell'affrontare le sfide dello studio, del lavoro e della vita. In secondo luogo, non si tratta di contrapporre la persona alle istanze a essa esterne, siano persone, compiti, pratiche, discipline. La crescita della competenza personale può avvenire solo in un'intima conversazione con tali riferimenti, una conversazione che tende a qualificare la persona, tenendo conto del contesto culturale, sociale e pratico nel quale essa è inserita. Anche il promuovere la conoscenza e la preparazione a entrare nel mondo del lavoro non possono essere considerate in contrapposizione allo sviluppo dei saperi e della cultura generale. Se si tratta in particolare di giovani di sedici-diciannove anni, occorre equilibrare le due istanze, anche tenendo conto dei diversi canali formativi e delle molteplici esigenze educative. Infine, come per le competenze disciplinari, così per le competenze trasversali, è facile cadere in equivoci pericolosi, soprattutto se si ignora il soggetto che apprende e il processo di apprendimento; oppure se si ignora la struttura delle discipline stesse nel loro impianto concettuale e produttivo; o, ancora, se si ignorano le esigenze delle situazioni e dei contesti pratici e culturali nei quali si opera.

Una conclusione generale può essere proposta sulla base dell'analisi di alcune delle critiche più significative all'approccio educativo per competenze: nell'affrontare le varie problematiche sarebbe bene ispirarsi a un antico aforisma che suggeriva di 'distinguere per unire, e non per contrapporre tra loro, talora selvaggiamente, distinzioni concettuali, spesso elaborate più per amor di polemica, che di approfondimento teorico o pratico.

Note

¹ Il sottinteso sembra essere che un approccio per competenze favorisce la preparazione di soggetti dequalificati.

² Qualcosa di analogo ha tentato di fare Marcel Crahay (2006) nel suo saggio *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation* dove scrive che «il est urgent, pensons-nous, d'entreprendre une

crique conceptuelle serrée de la notion de compétence afin de dépasser le réductionnisme conceptuel qu'elle tend à instaurer» (Crahay, 2006, p. 101).

³ Già all'inizio del millennio Boutin e Julien (2000) descrivevano possibili devianze analitico-burocratiche dell'approccio per competenze.

⁴ Negli anni Sessanta, quando lo strutturalismo era ancora assai diffuso, Bruner (1964) segnalava come la struttura di una disciplina è data dai suoi concetti chiave e dai suoi principi organizzatori che, come tali, permettono di inquadrare i vari dati dell'esperienza e le varie conoscenze in un quadro organico. Sono tali concetti e tali principi che consentono da una parte la comprensione e dall'altra un'ulteriore espansione del sapere. Inoltre sta proprio nella acquisizione più per strutture che per elementi isolati, la radice della possibilità di una efficace ritenzione e di un valido *transfer*. Il concetto di struttura in questo caso era visto da Bruner come organizzazione cognitiva, come mezzo per andare oltre l'informazione, per ritenere i dati nella memoria e per trasferire abilità apprese a situazioni nuove: è il principio secondo cui si apprende, si ritiene e si generalizza meglio il materiale che presenta un'organizzazione interna. La ricerca psicologica successiva ha evidenziato come anche nella risoluzione di problemi è essenziale possedere non solo i quadri concettuali che consentono di leggere e interpretare la sfida presente, ma soprattutto una loro buona organizzazione interna. Cioè, senza conoscenze ben comprese e ben organizzate non si danno competenze effettive.

⁵ Tra il 2007 e il 2009 negli Stati Uniti si è sviluppata una notevole controversia circa il valore pedagogico e didattico di metodi ispirati al costruttivismo di fronte a metodi di insegnamento più diretti e sistematici. In particolare la pubblicazione del volume di Tobias e Duffy (2009) fu l'occasione di un approfondimento della problematica nel contesto dell'annuale convegno dell'AERA a San Diego nel 2009. Le conclusioni provvisorie cui erano giunti ricercatori di grande rilievo e qualità mettevano in luce la debolezza dei riscontri empirici raccolti a favore di metodi di insegnamento cosiddetti indiretti, mentre era evidente l'efficacia di metodi più diretti e sistematici, soprattutto nel caso degli studenti meno dotati intellettualmente.

⁶ Un'analisi critica del pensiero di White si trova in Scott (2008). In maniera analoga si è orientato il mio pensiero (Pellerey, 2010).

⁷ Certe pratiche didattiche, come le ormai consuete interrogazioni programmate, sono vissute come passaggi obbligati o scadenze di pagamento, dovuti per superare lo scoglio della promozione o, almeno, per non subire danni irreparabili. Quanto ai saperi scientifici spesso essi rimangono del tutto separati dall'interpretazione dei fenomeni e degli eventi presenti nell'esperienza personale dell'ambiente fisico e sociale in cui vivono. Le stesse conoscenze matematiche sembrano ai più elementi estranei alla propria quotidianità e quindi irrilevanti nel loro progetto di vita.

⁸ Dal punto di vista pratico ha certamente ragione Perrenoud quando afferma che «il vero conflitto viene alla luce se ragioniamo sulla quantità di saperi, perché sviluppare delle competenze prende tempo: quello di assimilare i saperi e quello di allenarsi a servirsene. La mobilitazione delle risorse si apprende, come le risorse stesse. E rivendica la sua parte nel tempo scolastico. Accumulare delle risorse nuove e imparare a servirsene non sono necessariamente due tempi separati, ma risolvere problemi, condurre dei progetti, confrontarsi a delle situazioni complesse prende tempo ed esige un riporto di certi contenuti alle tappe ulteriori del percorso curricolare» (Perrenoud, 2010, pp. 169-170).

⁹ «Il motivo profondo di questa posizione è superare la 'centralità' degli





‘oggetti’ di qualsiasi natura (anche di quelli più alti della cultura) per esaltare quella di ogni persona umana, nella relazione tra persone umane» (Bertagna, 2004, p. 14).

¹⁰ Si tratta di tre dimensioni che, a nostro avviso, caratterizzano una competenza, e cioè la dimensione soggettiva, quella oggettiva e quella intersoggettiva. Nel considerare tali dimensioni, però, si può essere tentati di isolare il soggetto dall’oggetto, nel senso di esaminare con cura le qualità proprie della persona, le sue conoscenze e abilità possedute nella loro trasformazione personale, le motivazioni e i significati che guidano i suoi comportamenti; e, separatamente, per quanto concerne l’oggetto, un’analisi attenta del compito da svolgere e delle sue esigenze in termini di risultati da conseguire. Questa lettura può condurre a trascurare ciò che caratterizza il concetto stesso di competenza: la relazione esistente tra il soggetto e il compito da svolgere o la situazione sfidante. Inoltre, la natura stessa di una competenza personale si definisce in gran parte in riferimento alla pratica umana nella quale egli è inserito. A questo proposito si può leggere il secondo capitolo del volume Pellerey (2004).

¹¹ Questo processo può essere esaminato utilizzando il quadro concettuale del *transfer*, cioè del processo attraverso il quale una competenza già raggiunta riesce a essere modulata o addirittura trasformata per affrontare una situazione nuova e/o più complessa, evidenziandone i caratteri e le condizioni necessarie per una sua attivazione positiva. In altra occasione ho studiato tale processo giungendo alla conclusione che alla base della attivazione della gestione del processo sta l’intenzione e la voglia di impegnarsi in esso (Pellerey, 2002).

¹² La zona di sviluppo prossimale in ambito educativo può essere così descritta: «l’insieme delle conoscenze, capacità e competenze che l’educando può manifestare solo con l’aiuto di chi già le possiede» in Roth & Lee (2007).

¹³ Un buon quadro di riferimento si può trovare in Roth e Lee, 2007.

¹⁴ A mio giudizio si sono persi per strada anche molti degli apporti formativi indicati nei passati due secoli da un’attenta Pedagogia del lavoro.

¹⁵ Secondo Engeström, Engeström e Kakkainen (1995), una caratteristica della competenza esperta è la «policontestualità»: un competente esperto riesce ad adattare le sue prestazioni a una pluralità di contesti ed è pronto ad «attraversare i confini» della pratica nella quale è inserito per affrontare problemi nuovi.

Bibliografia

- Baillargeon, N. (2006), «La réforme québécoise de l’éducation: une faillite philosophique», *Possible*, 30(1), pp. 139-184
- Bertagna, G. (2010), «Saperi disciplinari e competenze», *Studium educationis*, 3(2), pp. 5-24
- Bertagna, G. (2004), *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Brescia, La Scuola
- Boutin, G. e Julien, L. (2000), *L’obsession de la compétence*, Montréal, Editions Nouvelles
- Bruner, J. (1964), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando
- Crahay, M. (2006), «Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation», *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 97-110
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kakkainen, M. (1995), «Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem-solving in complex work activities», *Learning and Instruction*, 4, pp. 319-336



- Gardner, H. (2009), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Milano, Feltrinelli
- Hirst, P. (1965), «Liberal education and the nature of knowledge», in R.D. Archambault (eds), *Philosophical analysis and education*, London, Routledge & Kegan Paul, 8-36
- Hirst, P. (2008), «In pursuit of reason», in L.J. Wachs (eds), *Leaders in Philosophy of Education*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 113-124
- Hirst, P. (1966), *Ethics and education*, London, Allen&Unwin
- Hirtt, N. (2009), L'approche par compétences: une mystification pédagogique, *L'école démocratique*, 39, 1-34
- Hirtt, N. (2004), «L'educazione europea e la crisi mondiale del capitalismo», Contributo al Forum Sociale Europeo di Londra *Educazione e globalizzazione in Europa*, Londra 16 ottobre, <http://www.skolo.org/spip.php?article981&lang=fr>
- ISTAT, (2009a), *I diplomati e lo studio. Note per la stampa*, www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20091112_00/testointegrale20091112.pdf
- ISTAT, (2009b), *I diplomati e il lavoro. Note per la stampa*, www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20090805_00/testointegrale20090805.pdf
- McIntyre, A. (1988), *Whose justice? Which rationality?*, London, Duckworth
- McIntyre, A. (1981), *After the virtue*, London, Duckworth
- Nuttin, J. (1983), *Teoria della motivazione umana*, Roma, Armando
- Pellerey, M. (2010), *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi e formativi*, Napoli, Tecnodid
- Pellerey, M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia
- Pellerey, M. (2002), «Processi di transfer delle competenze e formazione professionale», ISFOL, C. Montedoro (a cura di) *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, FrancoAngeli, pp. 113-153
- Pellerey, M. (1999), *Educare*, Roma, Las
- Perrenoud, P. (2010), «Sviluppo delle competenze e senso del lavoro a scuola», in M. Spinosi (a cura di), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità*, Napoli, Tecnodid, pp. 160-179
- Peters, R.S. (1966), «The philosophy of education», in J.W. Tibble, (eds) *The study of education*, London, Routledge, pp. 59-89
- Polya, G. (1967), *Come risolvere i problemi di matematica. Logica e euristica nel metodo matematico*, Milano, Feltrinelli
- Reale, G. (a cura di) (1991), *Platone, tutti gli scritti*, Milano, Rusconi
- Roth, W.M. & Lee, Y.J. (2007), «Vigotsky's neglected legacy. Cultural-historical activity», *Review of Educational Research*, 2, pp. 186-232
- Scott, D. (2008), *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*, London, Routledge
- Tobias, S. & Duffy, T.M. (2009), *Constructivist Instruction. Success or failure?* New York, Routledge
- Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini e Associati
- White, J. (2008), «The centrality of well-being», in L.J. Wachs (eds), *Leaders in Philosophy of Education*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 269-278



Abstract: following the publication of the National Guidelines for Secondary Schools (Licei) and Guidelines for VET Institutes, a cultural war, similar to the one already taking place in French speaking countries, more specifically in Quebec and in the French-speaking Belgium wherein for many years school systems based on competences is followed, can also be observed in Italy. Akin to a war of religions that contrasts, in a *nonchalant* manner, knowing and competences while attributing all sorts of malfunctions to the latter, this contribution examines some of the critical arguments not only to purify the competence based educative system from drifting in effect towards dangers if carried on in a naive manner, but also to appreciate that which is positive in it. Based on such a depth analysis some conclusions are drawn that are inspired by the principle of complementarity. Thus for example, one needs to consider knowledge both as constituent fundamental for promoting humans in their profound and significant interior dimensions and as essential component of personal resources to take advantage of while confronting the challenges of study, of work and of life.

Keywords: Competences, Knowledge, Educative processes, School disciplines, School and Labour market.