



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: 11 Gennaio 2013**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Transversality of competences La trasversalità delle competenze**

*di Savina Cellamare*

Ricercatrice INVALSI

[savina.cellamare@gmail.com](mailto:savina.cellamare@gmail.com)

### **Abstract**

Il grado di padronanza con cui ciascuno gestisce le competenze trasversali influenza in modo importante la qualità delle sue prestazioni nei diversi contesti di vita, agendo in maniera decisiva sulla possibilità di sviluppo delle risorse individuali e dei diversi domini di competenza (relazionale, affettivo, sociale), nonché sulla gestione autonoma e strategica della vita personale. L'uso trasversale delle competenze facilita e rende più efficace il mettersi in relazione con l'ambiente fisico e socio relazionale, come anche la gestione operativa di compiti e ruoli, in coerenza e nel rispetto di valori, atteggiamenti, motivazioni e identità.

**Parole chiave:** trasversalità, competenze, scuola, apprendimento

### **Premessa**

Il lessico della formazione si costituisce di un repertorio di parole ricco e diversificato, in costante crescita poiché si avvale sia dei contributi dei diversi settori delle Scienze dell'educazione e della formazione, sia degli apporti di altre scienze che con queste interagiscono: l'informatica, la cibernetica, la sociologia ecc. Si tratta inoltre di un patrimonio transculturale e che genera o adotta, contestualizzandoli, termini nuovi, coniat per esprimere o riformulare concetti connessi all'innovazione e al mutamento costante, endemici nella nostra epoca.

In anni recenti uno dei termini la cui costruzione ha impegnato la riflessione degli studiosi delle Scienze dell'educazione e della formazione è *competenza*. Questa parola che esprime un concetto complesso e composito, che include molteplici componenti (cognitive, motivazionali, socio relazionali, etiche) e integra fattori diversi (tratti stabili della persona, conoscenze e abilità, sistemi di valori e credenze, abitudini, caratteristiche psicologiche).

Delle tre macro categorie in cui si articola il concetto di competenza in questa breve trattazione ci soffermeremo (sia pure sinteticamente e senza alcuna pretesa di esaustività) sulle dimensioni trasversali della competenza, che superano il compito specifico e si attivano in situazioni diverse. Le altre due categorie che, con le competenze trasversali, rientrano nel concetto di competenza sono le *competenze di base* e le *competenze tecnico professionali*. Le prime si riferiscono agli elementi riconosciuti consensualmente come prerequisiti per l'accesso alla formazione e considerati imprescindibili per inserirsi, o reinserirsi, positivamente a scuola o nel mondo del lavoro e per fronteggiare in modo adeguato le situazioni di cambiamento. Le seconde, ovvero le competenze tecnico professionali, sono costituite dai saperi e dalle tecniche connessi all'esercizio delle attività operative richiesti da funzioni e processi di lavoro (conoscenze specifiche o procedurali di un determinato settore lavorativo) (cfr. Di Francesco, 1998).

Parlare di trasversalità è tuttavia un punto di arrivo, a quel pervenire attraverso un sintetico iter sullo sviluppo di un concetto con una connotazione operatoria e dinamica così marcata come è quello di competenza.

### **Formare competenze**

Per quanto concerne le *competenze*, è ormai accertato che le caratteristiche di concorrenzialità, riqualificazione e riconversione insite nel sistema produttivo attuale si ripercuotono sul sistema formativo, scolastico, accademico e non accademico. Ciò richiede ai diversi sistemi formativi una revisione costante secondo standard in continua evoluzione, che collocano «l'apprendimento in una dimensione di permanenza durante l'intero corso della vita» (Alberici, 2002, p. 90). Qualunque ambiente formativo, incluse la scuola e l'università, ha quindi necessità di promuovere e attuare percorsi imperniati su processi dinamici, la cui peculiarità risiede in una connotazione operatoria che non può prescindere dall'apprendimento e dallo sviluppo di repertori di competenze che, pur nella loro specificità mantengano, i caratteri delle flessibilità e delle generalizzabilità.

### *Competenza è*

“Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro Europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”.

*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008” sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (2008/C 111/01)*

La costruzione del concetto di competenza ha una storia piuttosto articolata, alla quale accenniamo solo brevemente, che coinvolge diversi ambiti disciplinari e professionali. Possiamo ricordare che alla sua strutturazione hanno contribuito gli studi della psicologia differenziale e le indagini sui processi cognitivi che regolano l’esecuzione di compiti semplici, di tipo esecutivo, che tuttavia possono essere svolti secondo livelli diversi di prestazione. Un ulteriore apporto è stato fornito dalle ricerche condotte sull’apprendimento, sulla motivazione e sull’intenzionalità che muove un’azione. Anche gli studi sulle intelligenze artificiali e sulla costruzione di sistemi esperti hanno offerto elementi di arricchimento del concetto attraverso l’identificazione della complessità delle operazioni che sottendono l’esecuzione di prestazioni specialistiche, quali riconoscere, valutare, comparare ecc. Per quanto riguarda i contributi provenienti dagli ambiti professionali si fa riferimento a quanto è avvenuto nella scuola e nella formazione professionale: nella scuola si è assistito alla valorizzazione di una didattica mirata all’apprendimento e allo sviluppo della personalità e non più centrata solo sull’insegnamento; nella formazione professionale l’evoluzione ha riguardato l’offerta di strumenti capaci di fronteggiare le aspettative e le richieste di formazione sollecitate dall’emergenza occupazionale.

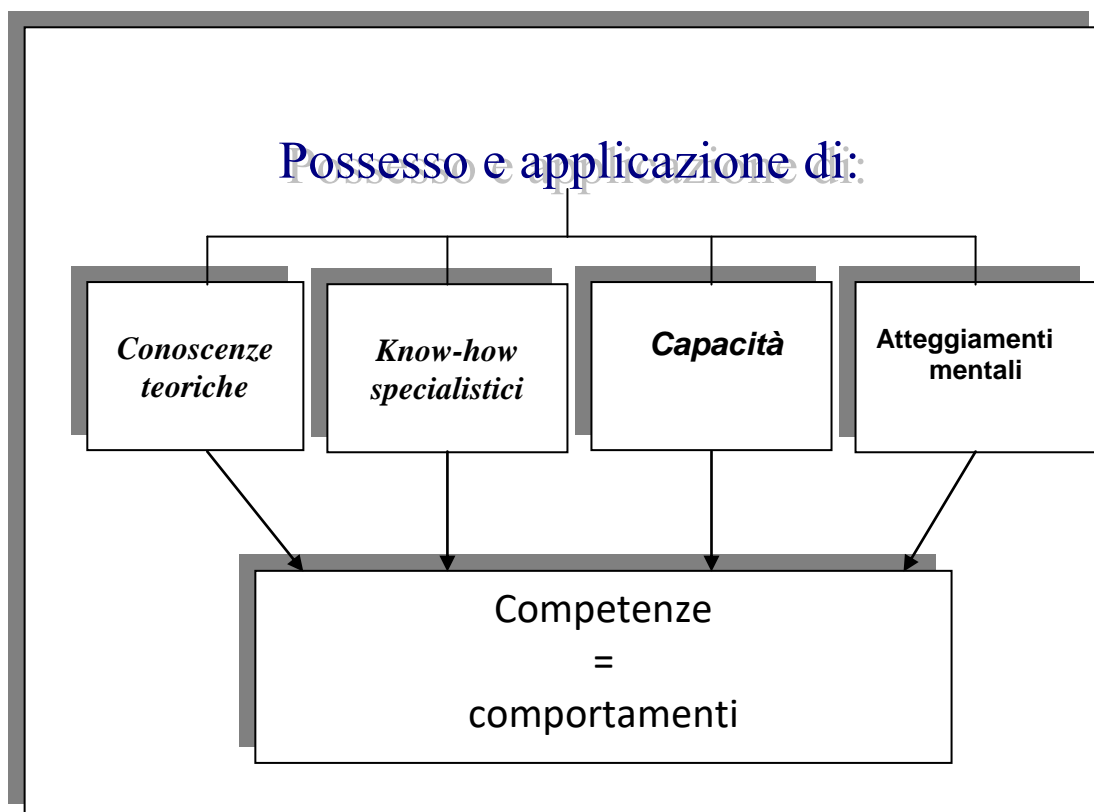
Si è inoltre verificato un duplice spostamento di prospettiva; la centralità accordata alla mansione è stata infatti progressivamente sostituita dall’attenzione verso la *performance* e i suoi elementi critici. Inoltre la considerazione preminente per l’esecuzione di un compito ha ceduto il passo all’attenzione verso il potenziale di cambiamento.

Ulteriori e importanti contributi sono pervenuti anche dal mondo organizzativo, con la definizione dei fabbisogni di capacità e di conoscenza e con l’esigenza di classificare e valutare in modo analitico il lavoro e l’apporto dei lavoratori.

In quanto giovane il concetto di competenza è ancora oggetto di discussione tra gli studiosi. È opportuno ricordare che solo recentemente la competenza è stata riformulata come la capacità collettiva di un sistema organizzativo di esprimere comportamenti eccellenti, di generare nuova conoscenza e di diffondere tale conoscenza tra i suoi membri. Questa definizione sostituisce una formulazione più antica e consolidata, che concepisce la competenza come fattore strettamente legato al lavoro individuale, e quindi un eventuale lavoro di squadra come la sommatoria di attività individuali. Occorre

comunque tenere presente che la fluidità del concetto di competenza dipende anche dalle indicazioni politiche ed economiche dei governi nazionali e degli organismi internazionali, nonché dagli attori sociali e professionali.

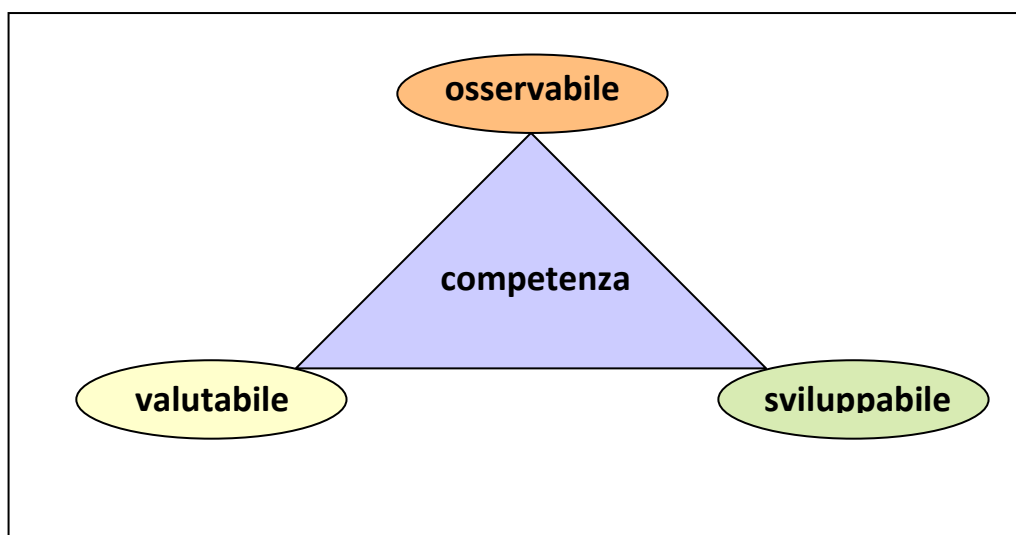
C'è tuttavia accordo nel definire cosa non è la competenza; questa non può essere ricondotta a un insieme di contenuti o di abilità la cui acquisizione assicura il possesso di un patrimonio stabile nel tempo, da utilizzare a determinate situazioni. Con altri termini si può sinteticamente descrivere la competenza come una dichiarazione che esplicita la mobilitazione di conoscenze, abilità, attitudini, disposizioni, motivazioni, atteggiamenti a fronte di una o situazione o problematica nuova e complessa da affrontare e risolvere (cfr. Melchiori, 2009). Il competente è invece colui che è capace di organizzare e gestire le proprie conoscenze, abilità, competenze e schemi operativi con lo scopo esplicito di conseguire un successo nel contesto in cui si trova a operare: scuola, università, lavoro, sport e altro ancora. Il soggetto competente è perciò dinamico e aperto all'interazione con l'ambiente nel quale si muove, e in funzione del quale è in grado di selezionare nel proprio repertorio di risorse personali quelle più idonee alla soluzione di un problema, alla realizzazione di un prodotto, alla produzione di un risultato. La competenza si nutre quindi dell'*humus* dinamico costituito dalla costante e continua interazione tra un ambiente, connotato da bisogni ed esigenze specifici, e la persona che opera al suo interno mettendo in campo il proprio repertorio di conoscenze, abilità, esperienze e schemi. Questi fattori variamente ricombinati possono portare alla produzione di *performance* efficaci, efficienti e anche originali rispetto alle richieste dell'ambiente stesso. Si può quindi concordare sulla definizione che descrive la competenza come un comportamento che deriva «dal possesso e dall'applicazione di conoscenze teoriche, di *know-how* specialistici, di capacità di atteggiamenti ed orientamenti mentali da parte delle persone» (Migliori - Oggioni, 1998, p. 12).



## I requisiti fondamentali della competenza

Da quanto si è appena detto si ricava che la competenza, in quanto *performance* manifesta, si caratterizza attraverso tre requisiti fondamentali: è osservabile, valutabile, sviluppabile. Un breve chiarimento su queste tre caratteristiche:

- *osservabile*. La competenza deve essere applicata a un comportamento, quindi la persona è competente quando dimostra visibilmente, attraverso una *performance*, di possedere questo requisito;
- *valutabile*. La competenza osservata può essere sottoposta a un giudizio qualitativo e quantitativo. Questo giudizio deve cioè comunicare se la competenza presa in esame è assente o presente e, se posseduta, il livello e il grado di tale possesso;
- *sviluppabile*, cioè migliorabile attraverso percorsi formativi di apprendimento e di sviluppo, in grado di supportare i soggetti in formazione nella conquista di quelle abilità e capacità essenziali che, associate a diversi contenuti, producono valore aggiunto a livello individuale e collettivo.



Tuttavia la competenza non è solo comportamento; si costruisce infatti anche con il concorso di elementi che appartengono alla sfera psicologica e delle caratteristiche intrinseche dell'individuo; ne è un esempio la motivazione. Occorre tuttavia considerare che le competenze sono messe in atto in un dato contesto, che ne orienta la selezione e la scelta attraverso il significato che attribuisce loro e alla situazione in cui il soggetto agisce. La competenza quindi, al di là delle sue caratteristiche peculiari, è sempre relativa a una situazione individuale o collettiva determinata ed è perciò *situata*. Oltre a essere situata la competenza è anche *distribuita*, in quanto comprende tutti gli elementi che sono

nell'immediato intorno e che rientrano nell'agire; è *enattiva*, in quanto lega strutturalmente l'agente, la situazione e l'agire (cfr. Varela, 1993)

I repertori di competenze non costituiscono ovviamente dei compartimenti stagni ma sono interrelati tra loro e agiscono reciprocamente, sia in direzione di un sostegno vicendevole, sia in senso negativo qualora con il loro scarso sviluppo ostacoli l'acquisizione o l'esercizio di altre abilità (cfr. Auteri 2001). Un esempio di tale interrelazione di fattori può essere dato dalla situazione che può crearsi all'interno di un gruppo di lavoro: il possesso di capacità di mediazione supporta la costruzione di relazioni, come il possesso di adeguate competenze logiche può sostenere la presa di decisioni.

Come spesso accade per il lessico delle Scienze dell'educazione e della formazione il termine competenza è spesso usato come sinonimo di *abilità (skill)*. L'*abilità* ha invece un sua specifica connotazione e scaturisce dall'intreccio di molteplici stimoli di diversa provenienza; possono infatti appartenere al corredo genetico, essere appresi entro un ambiente familiare, essere acquisiti in un ambiente scolastico o nella vita quotidiana oppure nel contesto di lavoro. Nelle scienze pedagogiche, l'*abilità* è intesa come un requisito specifico dell'apprendimento, che permette alla persona di affrontare autonomamente una parte di un compito, anche se non ancora tale da costituire una vera e propria competenza. L'*abilità*, assieme alla conoscenza e alle capacità personali rappresenta quindi un requisito necessario nel processo di formazione della competenza, unica condizione che consente all'individuo di essere effettivamente autonomo nello svolgere un compito connesso a un ruolo sociale. Un altro termine sul quale a volte si addensa una certa ambiguità lessicale è *conoscenza*. Questa differisce dalla competenza, poiché è la registrazione permanente di risultati di azioni concluse, oppure di dati, informazioni, procedure o riflessioni su quanto attuato e sui relativi effetti.

***La competenza NON è abilità***

Si distingue la competenza dall'*abilità (skill)*. La prima designa una complessa risposta, mentre l'*abilità* riguarda l'esecuzione di un'azione cognitiva o motoria o affettiva.

Per quanto concerne le abilità, queste sono raggruppate gerarchicamente in una struttura al cui vertice si pone l'abilità generale, che corrisponde all'intelligenza generale, seguita dai fattori di gruppo, ovvero l'abilità verbale, numerica, spaziale, ecc., e dalle abilità specifiche. Con il prevalere nelle scienze umane di un approccio olistico si è affermata la tendenza a valorizzare tutte le acquisizioni che la persona è in grado di dimostrare, indipendentemente dal fatto che scaturiscano da attività formali, informali o non formali. In anni recenti si è esteso e accresciuto l'interesse per le abilità cognitive e metacognitive. L'abilità cognitiva non è solo fare, ma implica anche il domandarsi le ragioni del fare e la ricerca della causa delle azioni che si effettuano. Le abilità metacognitive fanno

riferimento invece al controllo intenzionale e consapevole che la persona dovrebbe essere in grado di esercitare sulla propria azione al fine di dirigerla, governarla o modificarla in vista di un sua ottimizzazione. Un altro repertorio di abilità al quale l'educazione e la formazione prestano un interesse sempre più vivo è quello socio relazionale e comunicativo, una dotazione da spendere sia in ambito lavorativo sia nel più ampio contesto di vita con le immaginabili e auspicabili ripercussioni sul sistema sociale complessivo.

### **La trasversalità delle competenze**

Come si è accennato nella premessa, le *competenze trasversali* attraversano le diverse attività (non solo di studio o professionali) che una persona svolge. Sono implicate in pratica in ogni compito, semplice o complesso, e rappresentano un insieme di abilità di ampio spessore coinvolte in numerosi tipi di compiti, e si esplicano in situazioni e ambienti tra loro anche molto diversi. Nelle competenze trasversali si combinano operazioni e processi di varia natura: sociali, cognitivi, affettivi, emotivi, motori. Queste competenze, non legate specificamente a un'attività, a un compito o anche a un ruolo, si compongono e scompongono in risposta all'esigenza di dare risposte efficienti, efficaci ed esperte alle sollecitazioni poste dalla situazione contingente. Questa capacità combinatoria, che caratterizza la persona competente, permette alla persona stessa di trasferire i repertori posseduti da un ambiente a un altro e di accrescerli nell'incontro e nel confronto che questo movimento può generare.

Tali competenze quindi sono risorse del singolo soggetto, alla cui costruzione questi partecipa attivamente, e si caratterizzano per un alto grado di trasferibilità a compiti, contesti e situazioni diversi, come diverso è l'ambiente per la loro acquisizione. I repertori trasversali si costruiscono infatti in situazioni formali, ma anche informali e non formali. Benché le caratteristiche di queste tre situazioni di apprendimento siano definibili con un certo rigore, i confini tra loro sono a volte sfumati, termine che non è sinonimo di indeterminati. Questa assenza di un confine netto può anzi essere utilizzata come risorsa formativa all'interno di percorsi di acquisizione flessibili, ma orientati al conseguimento di finalità e obiettivi chiaramente identificati, che possono snodarsi attraverso l'intero arco di vita di un individuo per rispondere a quel bisogno di apprendimento continuo autorevolmente affermato da più parti.

L'apprendimento *formale* avviene in contesti istituzionali specifici, appositamente progettati e organizzati per accogliere la delega sociale di tramandare quei contenuti disciplinari e quei saperi che si ritiene le giovani generazioni debbano acquisire come *corpus* di conoscenze organizzate. Il percorso formale si realizza quindi in luoghi deputati ad assolvere il compito formativo, in linea con le istanze sociali che generano la richiesta di formazione e ne definiscono le priorità, è mediato da ruoli professionali che traducono in azioni operative intenti e obiettivi, si svolge entro un sistema che definisce regole, tempi di realizzazione, tempi e modalità di controllo, risorse disponibili o necessarie, ovvero è istituzionalizzato. I percorsi di apprendimento non formali si snodano attraverso rivoli assai diversificati che si dipanano all'esterno dei contesti formativi istituzionalizzati, pur costituendo in qualche modo delle istituzioni, come lo scoutismo, i gruppi di volontariato con dimensioni nazionali e internazionali, il servizio civile e altri ancora. Diversamente dai percorsi formali, che per un certo arco di tempo hanno per la persona carattere di



obbligatorietà, la decisione di seguire un iter di apprendimento non formale è frutto di una scelta intenzionale, sollecitata da una motivazione personale che risponde ad una esigenza autentica di chi la compie. La lista di questi percorsi potrebbe essere lunghissima, ma al di là delle peculiarità del contesto, l'apprendimento di pratiche e di conoscenze specifiche che si realizza all'interno di un gruppo chiaramente connotato dalla condivisione di quel patrimonio di attività offre a chi vi partecipa l'occasione per "sentirsi parte", per costituirsi un'identità all'interno di determinati luoghi di incontro. Anche l'apprendimento non formale, come l'apprendimento formale, è organizzato e gestito da strutture e da persone che guidano i percorsi di formazione, secondo intenti, obiettivi, metodologie e sistemi di regole che sono –o dovrebbero essere- espliciti e consapevolmente gestiti all'interno di quella particolare organizzazione.

L'apprendimento non formale quindi, pur svolgendosi in contesti non istituzionalizzati non ha quella fluidità che caratterizza gli apprendimenti informali, che si strutturano nella partecipazione alla vita quotidiana e alle occasioni che questa offre all'interno della famiglia, nel lavoro, nel tempo libero. Le conoscenze che si costruiscono nell'agire quotidiano sono in genere il risultato di quei processi di *problem solving* attraverso i quali ciascuno governa il proprio ambiente, sotto il profilo, cognitivo, relazionale, affettivo e sociale; tali conoscenze non si sviluppano secondo iter intenzionali ma si costruiscono spesso come saperi taciti e per lo più inconsapevoli, cioè come saperi che si strutturano nell'interazione con gli altri, in risposta alle esperienze –dirette o derivanti dalle esperienze altrui, improvvise o ricorrenti- che l'agire umano propone o impone. Le forme di apprendimento non formale rientrano nel grande contenitore indicato con l'espressione apprendimento non ufficiale; tale vocabolo lungi dall'aver una connotazione negativa, indica non solo l'acquisizione di conoscenze e competenze che si strutturano sul lavoro o altrove, ma indica anche approcci di apprendimento che pur non essendo riconosciuti nell'ambito del sistema ufficiale di istruzione e formazione, sono pianificati ed espliciti, come avviene ad esempio nelle organizzazioni del lavoro o in altri tipi di organizzazioni (Cfr. Aiello - Belardi, 1995).

### **Conclusioni**

Da quanto si è fin qui delineato, pur nei limiti di una trattazione breve, è evidente come il grado di padronanza con cui si gestiscono le competenze trasversali influenzi in modo importante la qualità delle prestazioni nei diversi contesti di vita, agendo in maniera decisiva sulla possibilità di sviluppo delle sue risorse individuali e dei diversi domini di competenza (relazionale, affettivo, sociale), nonché sulla possibilità della persona di esercitare una gestione autonoma e strategica della propria vita. L'uso trasversale delle competenze facilita e rende più efficace il mettersi in relazione con l'ambiente fisico e socio relazionale, come anche la gestione operativa di compiti e ruoli, in coerenza e nel rispetto di valori, atteggiamenti, motivazioni e identità.

### **Riferimenti Bibliografici:**

- ALBERICI, A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002;
- AJELLO A. M. (a cura di ), *La competenza*, Bologna, Il Mulino, 2002;



- AJELLO A. M., BELARDI C., *Valutare le competenze informali*, Roma, Carocci Faber, 2007;
- AUTERI E., *Management delle risorse umane*, Milano, Guerini e Associati, 2001;
- CELLAMARE S. - GRASSELLI B., *Essere tutti studenti all'università. Competenze cognitive, affettive e relazionali in un processo di inclusione*, Roma, Armando Editore, 2012;
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Conclusioni del Consiglio europeo su occupazione, riforme economiche e coesione sociale*, Lisbona, 23-24 marzo 2000;
- CELLAMARE S., *Le parole della formazione fra tradizione e innovazione. Un possibile percorso lessicale*, in «Prospettiva EP», anno XXX, n. 3, settembre-dicembre 2007, pp. 65-91;
- DELORS J., *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione europea, 1995;
- DI FRANCESCO G. (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, ISFOL, Milano, Angeli, 1998;
- GUASTI L., *Le competenze di base degli adulti*, I e II volume, Firenze, Le Monnier, 2002;
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2002*, Milano, Franco Angeli, 2002;
- OCSE, *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società*, in “Rapporto finale della Ricerca DESECO”, 2003;
- OGGIONI E. - ROLANDI A. (a cura di), *Performance improvement. Il miglioramento delle prestazioni organizzative attraverso lo sviluppo delle competenze*, Milano, ETAS, 2000;
- MELCHIORI R., *Pedagogia. Teoria della valutazione*, Lecce, Pensa editore, 2009;
- PELLEREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 2002;
- PONTECORVO C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995.
- Quaglino G. P., *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, 1985;
- Raccomandazione sulla *Costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*, 29 gennaio 2008;
- Raccomandazione sulle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, 18 dicembre 2006;
- REY B., *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli, 2003;
- SCHÖN D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993;
- SPENCER L. M. - SPENCER S. M., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, Franco Angeli, 2001;
- VARELA F., *Un know-how per l'etica*, Roma-Bari, Editori Laterza, 1993.