

Lessico pedagogico

Competenza

MICHELE PELLEREY

1. La parola evoca sia per la sua origine etimologica, sia per il suo uso quotidiano, l'agire umano in un contesto relazionale: con persone, cose, situazioni. Naturalmente ciò può essere vissuto, a causa della tipologia di relazione attivata, in forme competitive, cui lo stesso termine può alludere, oppure in forme cooperative. A quest'ultimo proposito oggi si parla anche di competenze distribuite. La parola in ambito giuridico e istituzionale indica la posizione di chi è legittimato a prendere determinate decisioni e/o ad agire secondo procedure più o meno predefinite: egli, cioè, è competente, o ha la competenza, nell'intervenire in settori specifici della vita pubblica. In ambiti professionali essa evoca più che uno stato (essere competenti), un processo nel quale si attivano rapporti con persone o con situazioni (manifestare competenza); e queste ultime in qualche modo sfidano la capacità personale di agire in maniera da rispondere positivamente a tali sollecitazioni. In altre parole si tratta di essere in grado di agire con competenza in un contesto che sollecita la propria capacità di risposta. Se al cuore della nozione sta l'agire umano, allora ne deriva una duplice esigenza: di riflessione critica di natura filosofica sul significato attribuito a una azione competente nei vari ambiti di esperienza, nel nostro caso in ambito formativo; di approfondimento psicologico relativo all'agire umano competente, soprattutto in ambito pedagogico, tenendo conto dei diversi approcci proposti, alcuni dei quali limitanti e ristretti, come il comportamentismo, altri più aperti e comprensivi, come la psicologia dell'azione di impostazione tedesca¹. Rimane comunque la considerazione di un processo nel quale una persona manifesta la sua competenza nel saper decidere, agire e valutare i risultati della propria azione in maniera personalmente e socialmente soddisfacente.

2. Prima di approfondire tali tematiche occorre chiarire una questione spesso evocata da chi non ama molto l'insistere sul concetto di competenza in ambito educativo o scolastico: il pericolo di sottovalutare l'apporto formativo che viene dallo sviluppo dei saperi. Questi esercitano, se accostati validamente, due influssi positivi sulla crescita umana. Il primo riguarda la 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 godi-

mento estetico, riflessione critica rispetto a facili giudizi e orientamenti. In altre parole la coltivazione dello spirito attraverso l'accostamento del vero, del bene, del bello, del giusto mediante la frequentazione dei vari saperi. Una genuina loro esperienza favorisce lo sviluppo di uno spazio interiore, che permette 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. Questa coltivazione della persona promuove lo sviluppo di gran parte di quelle risorse interne che sono spesso evocate come base portante della possibilità di agire con competenza. Anzi, se ben integrate nella persona, ne costituiscono fonte di motivi, desideri, aspirazioni, prospettive esistenziali che orientano e sostengono la stessa azione competente. Questa crescita personale e culturale dello studente è condizione necessaria per lo sviluppo di competenze adeguate al fine di affrontare le sfide poste non solo e non tanto all'interno della scuola, quanto fuori e oltre essa. Ed è questo il secondo apporto dei saperi. Occorre però insistere anche sul fatto che ciò non è sufficiente ai fini di una vera maturazione umana, perché è attraverso l'esercizio pratico che si sviluppa la capacità di agire in maniera pertinente e valida nei vari contesti esperienziali.

3. In generale, si può affermare che l'uso della parola competenza è stato spesso associato a una pratica umana, cioè a un'attività rilevante dal punto di vista professionale, sociale, culturale o personale; l'espressione indica che un soggetto è in grado di portare a termine in maniera soddisfacente un compito da lui scelto o a lui attribuito all'interno di tale pratica. In altre parole una persona è normalmente competente in un ambito specifico dell'esperienza umana. Tuttavia, l'uso del termine può essere esteso all'intera esistenza umana: nel contesto della propria esperienza vitale la persona riesce ad agire, a interagire, a svolgere i propri impegni lavorativi, sociali, familiari, personali, in maniera competente, cioè coerente con le finalità che si è posta e feconda quanto a risultati ottenuti. Si tratta di quella competenza esperta evocata da Aristotele con l'espressione "virtù", in particolare nella sua *Etica a Nicomaco*: un "organismo virtuoso" è capace di condurre una "vita buona". La questione che viene posta immediatamente dopo è: quando possiamo definire una vita "buona", una vita "riuscita"? Quando l'agire, l'interagire possono essere considerati soddisfacenti? In ambito pedagogico queste sono domande assai impegnative, perché concernono le finalità stesse dell'azione educativa e la concezione di maturità umana da promuovere. La storia dell'educazione e della pedagogia ci ha aiutato a comprendere come nel corso delle vicende umane la centralità posta dai processi educativi alla crescita delle varie dimensioni della persona umana sia spesso mutata, se non completamente rivoluzionata. Di conseguenza ogni pratica umana, ed educativa in particolare, è segnata sia storicamente, sia culturalmente. E così inevitabilmente è del concetto di competenza, sia come qualità dell'agire dell'educatore, sia come qualità da promuovere nell'agire degli educandi.

4. Il fatto che l'agire competente sia associato a una pratica umana comporta, quindi, che la stessa nozione di competenza sia segnata da una sua evoluzione storico-culturale, sia per quanto riguarda i risultati attesi, sia per quanto concerne il modo di raggiungerli. Basti pensare al mondo professionale e del lavoro. In esso la progressiva trasformazione tecnologica e organizzativa implica ben diversi modi di agire e di interagire sia con le attrezzature tecniche, sia con le persone. Le sfide operative di conseguenza crescono in complessità e novità, i risultati attesi implicano la soluzione di problemi spesso imprevisi e talora con elementi di scarsa definizione. Anche dal punto vista della vita sociale i processi di globalizzazione pongono nuove sfide dovute ai fenomeni sempre più sollecitanti di pluralismo culturale, linguistico, religioso, comportamentale. La rapidità e profondità dei mutamenti economici, sociali, culturali influenza in maniera talmente incisiva la pratica educativa e formativa che gli stessi pedagogisti si trovano in difficoltà a delinearne una prospettiva valida e feconda. Le classiche antinomie pedagogiche tendono a moltiplicarsi e a porre non pochi ostacoli all'elaborazione di una proposta equilibrata di mediazione. In questo contesto come è possibile definire e riconoscere un educatore come competente e, ancor più, un pedagogo come competente nel formulare progetti di preparazione degli educatori?

5. Da parte di molti autori si insiste, credo giustamente, sul fatto che, dal punto di vista del riconoscimento di un agire competente, non è tanto e non solo la qualità delle risorse personali e collettive disponibili che fa premio, quanto la capacità di valorizzarle nel corso dell'azione. A questo fine il possesso e la qualità delle conoscenze, delle abilità e delle altre caratteristiche personali possedute è certamente condizione necessaria; ma essa non è sufficiente, se non si è in grado di metterle in moto e di integrarle efficacemente quando, dove e come è richiesto. Lo stesso vale per l'utilizzazione delle risorse esterne, quando esse siano disponibili e/o necessarie: persone, attrezzature, fonti scritte o multimediali, ecc. Viene così messa in risalto la capacità di gestire una complessa relazione tra il sé (e le proprie risorse personali), la situazione nella quale siamo chiamati a intervenire e il contesto sociale, culturale e professionale nel quale ciò deve essere attuato. In altre parole una competenza si manifesta perché si è in grado di agire validamente in un contesto di relazioni complesso e dinamico nel quale giocano almeno tre tipi di relazione: tra il soggetto e il compito da svolgere o la situazione sfidante; tra il soggetto e gli altri soggetti presenti direttamente o indirettamente coinvolti; tra gli altri soggetti presenti e il compito da portare a termine o la situazione sfidante. Nel caso della pratica didattica ciò può essere letto in questo modo: la relazione tra docente e discente è certamente guidata dagli obiettivi di apprendimento, espliciti e/o impliciti, che il docente vuole promuovere, e questi derivano dalla sua cultura disciplinare e pedagogica e da quella presente nella pratica educativa della scuola. Ma anche le forme concrete di sviluppo dell'azione di insegnamento nel contesto della classe sono segnate dall'esperienza del docente e dalla pratica pedagogico-didattica diffusa nella istituzione scolastica. Lo stesso vale, e forse più ancora, per quanto concerne la valutazione

degli apprendimenti. Il riconoscimento della competenza educativa e didattica di un docente viene di conseguenza spesso riferita alla concettualizzazione della pratica pedagogica che si è sviluppata nel tempo all'interno e all'esterno della scuola.

6. La competenza nel rispondere a una sfida posta dall'attività nella quale si è coinvolti implica la capacità di leggere e interpretare correttamente la situazione che sollecita la nostra azione, di prefigurare un modo valido ed efficace di rispondere a tale richiesta, di attivare e coordinare le proprie risorse interne e quelle esterne in funzione del nostro intervento, di monitorare tale intervento e adattarlo alle circostanze che progressivamente emergono nel suo svilupparsi, di valutare la bontà o meno dei risultati ottenuti, di individuarne le ragioni e di trarne le conseguenze per il futuro. Si tratti 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. In questo entra in gioco lo stato interiore del soggetto. Cioè: quanto egli è coinvolto o motivato nell'affrontare il compito o la situazione sfidante; quanto tutto questo egli percepisce come complesso e poco familiare o viceversa semplice e ripetitivo; se egli pensa di possedere le risorse in termini di conoscenze, abilità ed esperienza necessari per affrontarli; ecc. 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. 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 una 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 efficace.

7. Il processo sopra evocato può essere esaminato più specificamente utilizzando il quadro concettuale del transfer, cioè del processo attraverso il quale una competenza già raggiunta può 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. Alla base di tale processo sembra esserci l'intenzione e la voglia di impegnarsi in esso². Di fronte a un compito più o meno nuovo e complesso entra in gioco da una parte la consapevolezza critica che si ha del patrimonio di competenze già acquisite e disponibili e, dall'altra, la percezione della situazione con cui ci si deve confrontare. È questo un passaggio fondamentale che implica la gestione di un processo di natura meta-cognitiva: la capacità di prendere in considerazione non solo le competenze già sviluppate, ma anche le conoscenze, le abilità e le altre disposizioni interne stabili a queste collegate, e su questa base valutare le esigenze che si pongono

in termini di apprendimento di nuove conoscenze o abilità, di crescita personale e di esercizio pratico necessari per raggiungere competenze diverse o più elevate, oppure per trasferire quelle possedute verso un ulteriore e più esigente campo di valorizzazione. Spesso questo passaggio esige l'aiuto di altri più preparati. A partire da questa consapevolezza è possibile progettare un cammino di acquisizione progressiva delle conoscenze e delle abilità necessarie e di una loro valorizzazione in contesti di pratica coerenti con gli obiettivi da raggiungere. Ciò può anche essere vissuto come una forma di narrazione proiettata sul futuro, che si innesta sulla propria storia precedente. L'ulteriore passaggio è di tipo pratico e regolativo: mettere in atto il cammino progettato. La guida fondamentale allo svolgersi dell'azione rimane la rappresentazione interna dell'obiettivo da perseguire, in cui un ruolo decisivo è svolto anche dalla forza volitiva, che determina l'intensità e la perseveranza dell'azione stessa. Bandura³ indica tre fattori che concorrono al costituirsi di questa forza volitiva: una continua osservazione e valutazione del proprio agire nella direzione intesa, valutazione che risulta segnata emotivamente; la percezione soggettiva di poter raggiungere efficacemente lo scopo prefigurato; la capacità di adattarsi all'evolversi della situazione, rinforzando, quando necessario, il proprio comportamento. Ciò è stato spesso collegato al tratto della personalità che può essere descritto come "coscienziosità". Infine, svolge un ruolo essenziale la valutazione. In primo luogo un'auto-valutazione che utilizza come criteri di riferimento sia la padronanza via via raggiunta, sia il confronto con le prestazioni degli altri e/o con riferimenti o standard generali. In tal caso si possono avere anche reazioni negative, se ci si accorge di un livello di prestazioni inferiori a quanto socialmente considerato. Tuttavia, questo tipo di valutazioni può assumere un ruolo assai positivo se il confronto viene fatto con una persona che fa da modello e da sostegno nell'operare. È questo il caso dell'apprendistato sia pratico, sia cognitivo.

8. Approfondendo la problematica da un punto di vista pedagogico e didattico, ci si può domandare quanto l'approccio per competenze sia compatibile con l'attuale assetto della nostra scuola. Infatti, varie obiezioni sono state avanzate circa la sostenibilità di una tale impostazione. In primo luogo promuovere una valorizzazione delle conoscenze sia dichiarative, sia procedurali acquisite nel contesto di un insegnamento disciplinare in contesti diversi da quelli sperimentati, nel contesto di altre discipline o di situazioni e questioni di vita ordinaria implica una riorganizzazione dei tempi di apprendimento. In altre parole occorre ridurre la quantità dei saperi da acquisire per dare spazio a un'attività sistematica che mira a imparare a servirsene in maniera intelligente nel risolvere problemi, elaborare progetti, produrre artefatti. La tendenza, invece, è quella di aumentare i contenuti proposti per le varie discipline di insegnamento. Inoltre nella tradizione scolastica italiana ben poco spazio viene dato alle cosiddette applicazioni dei concetti e procedimenti propri delle varie discipline, si è più attenti a presentare una loro costruzione logica ben strutturata. Di qui nascono non poche delle difficoltà pratiche come quelle connesse con la loro valutazione. Se non

si dà adeguato spazio all'attività degli studenti nell'utilizzare le conoscenze apprese in contesti anche moderatamente complessi e poco famigliari, non è possibile cogliere dalle loro prestazioni indicazioni di competenza raggiunta. Analoga difficoltà deriva dalla organizzazione dell'orario scolastico articolato per insegnamenti molteplici (fin troppo numerosi), distribuiti secondo periodi troppo brevi di attività, le cosiddette ore scolastiche. Organizzare l'attività degli studenti al fine di promuovere lo sviluppo delle loro competenze implica modalità di strutturazione dell'orario scolastico e di intervento dei docenti che sia coerente e compatibile con tale intendimento. Anche per questi motivi l'esperienza che gli studenti vivono nella scuola primaria è molto più aperta allo sviluppo delle competenze fondamentali quali quelle connesse con la progressiva padronanza della lingua, della matematica, delle varie forme espressive di sé. Il passaggio alla scuola secondaria tende a ridurne gli spazi e le forme. Occorre approfondire tale problematica per individuare e sperimentare forme organizzative e metodi di intervento più coerenti e produttivi. Certamente i modelli provenienti dalle varie forme di apprendistato sia pratico, sia cognitivo, oppure dalle cosiddette comunità di pratica e/o di apprendimento, o, ancora, dalla tradizione di una didattica attiva possono aiutare in questa impresa.

Note

¹ Cfr. la scuola avviata da Heinz Hechhausen, alla quale hanno dato contributi significativi J. Kuhl, P.M. Gollwitzer, F. Kanfer, E. Klinger. Per maggiori dettagli si può consultare il terzo capitolo del volume M. Pellerey, (1999), *Educare*, Roma, LAS.

² M. Pellerey, «Processi di transfer delle competenze e formazione professionale», in ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo* (a cura di C. Montedoro), Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 113-153.

³ A. Bandura (1988) «Self-regulation of motivation and action through goal systems», in V. Hamilton, G.H. Bower, N.H. Frijda (eds.), *Cognition, motivation, and affect: A cognitive science view*, Dordrecht, M. Nijhoff, pp. 37-61.

Suggerimenti bibliografici

BERTAGNA, G. (2004), *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Brescia, La Scuola.

— (2009), «Saperi disciplinari e competenze», in *Studium Educationis*, 2, pp. 137-155.

CASTOLDI, M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci.

DECI, E.L., MOLLER, A.C. (2007), «The concept of competence», in J. Elliot e C.S. Dweck (eds.), *Handbook of Motivation and Competence*, New York, Guilford, pp. 579-597.

- LE BOTERF, G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, trad. it. (2008) *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida.
- (2008), *Repenser les compétences*, Paris, Eyrolles.
- MACCARIO, D. (2006), *Insegnare per competenze*, Torino, SEI.
- PELLEREY, M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia.
- (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola.
- (2010), *Ripensare le competenze*, Napoli, Tecnodid.
- PERRENOUD, P. (2003), *Costruire le competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia.
- (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. 169-170.
- REY, B. et alii (2003), *Les compétences à l'école*, Bruxelles, de Boeck.
- ROEGIERS, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck.
- SPINOSI, M. (a cura di) (2010), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità*, Napoli, Tecnodid.