

Approfondimento bibliografico

Competenza

Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea, Patrizia Magnoler

L'esplorazione del costrutto di competenza si presenta in letteratura con molteplicità di prospettive. La difficoltà di selezionare le scritture più significative induce a proporre un'organizzazione tematica articolata in quattro percorsi: alcuni studi sul concetto di competenza, le problematiche che si presentano ancor oggi nel parlare di competenze, il nodo della valutazione delle competenze e infine come si parla di competenze e professionalità.

Studi sul concetto di competenza

La definizione di competenza risulta multiforme e pluriprospettica a causa dei differenti ambiti in cui essa viene utilizzata e ancor più a causa delle differenti radici teoriche delle prospettive che utilizzano il vocabolo competenza.

Una ricostruzione storica delle diverse accezioni che il termine competenza ha assunto negli ultimi 50 anni è stata proposta nel volume di Pellerey del 2004, *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia.

A partire dagli anni Sessanta e dalla proposta tyleriana (R. Tyler, 1949, *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, University of Chicago Press), che vedeva negli obiettivi di apprendimento intesi come comportamenti osservabili il fine dei processi formativi, si fa strada una concezione della competenza come prestazione, identificabile in un comportamento o in una serie di comportamenti connessi da relazioni operative. La competenza in quest'ottica si acquisisce attraverso forme di istruzione programmata, in grado di sviluppare e consolidare una serie di micro-procedure che danno luogo, per successive accumulazioni, a procedure più complesse. Questa impostazione è sostenuta da autori quali Bloom, Briggs e Gagné ed emerge in modo paradigmatico nell'opera di Mager (1978), *Come progettare l'insegnamento*, Teramo, Lisciani e Zampetti. L'identificazione della competenza con la prestazione, quindi con il comportamento osservabile messo in atto pubblicamente dallo studente, genera una tipologia di percorsi di definizione delle competenze detta "task analysis", analisi del compito. Un compito veniva infatti scomposto in una sequenza di singole azioni che costituivano una procedura da interiorizzare al fine di raggiungere gli obiettivi di apprendimento.

Negli anni Settanta, accanto alla ricerca in ambito scolastico, si inizia ad utilizzare il concetto di competenza anche in ambito professionale, cercando di definire la qua-

lificazione necessaria ad occupare un posto di lavoro e parallelamente, indagando la qualificazione del lavoratore, intesa come il risultato formativo raggiunto attraverso l'esperienza personale e professionale accanto alla formazione iniziale necessaria per ricoprire il posto. P. Jardillier e M. Claude Loupe (1976), *De la qualification du travail à l'évaluation des fonctions*, Paris, Eme, propongono di identificare precise funzioni lavorative per definire i compiti e la retribuzioni dei lavoratori. La competenza del soggetto si fondava così sulla capacità di eseguire le prestazioni richieste da un determinato posto di lavoro. Questo concetto di competenza, ancora legato alla prestazione corrisponde ad una definizione di professionalità vista come capacità di occupare adeguatamente un determinato posto di lavoro. Il passaggio ad un approccio post-tayloristico, che avviene in quegli anni, modifica anche il concetto di competenza.

Negli anni Ottanta si definiscono due differenti prospettive di analisi dell'idea di competenza, che la affrancano progressivamente dal legame con la prestazione. Secondo la prospettiva linguistica introdotta da Noam Chomsky (1968), *Language and mind*, New York, Harcourt, la competenza non è riducibile al comportamento osservabile, ma è una qualità che l'individuo possiede in quanto disposizione interna astratta. La prestazione è il corrispettivo tangibile della competenza, ma non dà ragione della sua complessità e dinamicità. Questa posizione produce due conseguenze operative importanti: da un lato la base per esprimere un giudizio di competenza si rintraccia in una famiglia di prestazioni che permettono di inferire la presenza, nel soggetto, della competenza stessa. D'altro canto, la mancanza di una prestazione di per sé non è sufficiente a diagnosticare l'assenza della competenza, perché sono molti i fattori che possono influire sulla prestazione.

Una seconda linea di indagine vede lo sviluppo della competenza come un percorso che, a partire da situazioni mediate da un formatore o da testi di studio, si articola in fasi successive che vanno dal livello del principiante al livello di esperto. L'apporto di Dreyfus & Dreyfus (1986) in *Mind over machine*, New York, The free press, suggerisce la presenza di cinque livelli di competenza, che vanno dalle abilità più semplici come l'applicare norme o procedure, a quelle più complesse come inquadrare le situazioni da affrontare per cogliere analogie e differenze.

Dal punto di vista della definizione delle competenze in ambito professionale è da segnalare, in ambito italiano, il volume curato da Anna Maria Ajello (2002), *La competenza*, Bologna, Il Mulino. È una raccolta di saggi scritti da diversi studiosi italiani da tempo impegnati sul tema della competenza, che mettono in luce le caratteristiche dei diversi modelli utilizzati nei settori scientifico disciplinari di appartenenza. I contributi riferiti alle organizzazioni, oltre che agli individui, propongono una nuova visione dei luoghi di lavoro come contesti di attività in cui le azioni sono condivise e distribuite e di conseguenza, anche la competenza assume un carattere sociale e risulta costituita dall'azione di più individui e frutto di una convenzione sociale.

In ambito internazionale sono da ricordare le opere di Guy De Boterf che, fin dai primi volumi degli anni 2000-2001 (2000, *Compétence et navigation professionnal*,

Paris, Les éditions d'organisation; Guy Le Boterf, 2001a, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Les éditions d'organisation; Guy Le Boterf, 2001b, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Les éditions d'organisation) propone la sua linea di pensiero che si fonda sulla distinzione tra «avere delle competenze» e «agire con competenza». Gli esempi e i metodi proposti vogliono sottolineare che essere competente significa essere in grado di agire con competenza in una situazione data. Recentemente lo stesso autore si è occupato di delineare la nozione di “competenza collettiva” nel volume (2010) *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence – Les réponses à 100 questions. Une approche novatrice pour traiter efficacement de la compétence*, Paris, Les éditions d'organisation., Nel testo, rispondendo alle 100 domande, l'autore mostra dei percorsi pratici per descrivere e sviluppare le competenze collettive all'interno delle organizzazioni, toccando i temi della riflessività e della trasferibilità delle competenze e proponendo uno «schéma directeur» per la gestione, lo sviluppo e la valutazione delle competenze.

Le problematiche

La ricerca di una definizione del concetto di competenza ha incontrato numerosi ostacoli dovuti sia ai periodi storici e relative teorie sull'apprendimento, sia nella sua applicazione a concetti e soggetti diversi. L'essere stata identificata come performance, disposizione interna o processo complesso di mobilitazione ha creato diverse domande che hanno trovato risposte differenti e talvolta contraddittorie. Come si rende visibile la competenza e come la si può valutare? Se e come si può operare a livello didattico per aiutarne lo sviluppo? Quali sono le competenze da sviluppare in ambito scolastico e/o con gli adulti?

Un saggio pubblicato da E. Damiano «Il sapere della conoscenza», in M. Baldacci, M. Corsi (a cura di) (2009), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Napoli, Tecnodid, 126-156, riassume le diverse tensioni nelle quali si articola la competenza. Queste vengono identificate nei seguenti dualismi: specializzazione vs integralità, disciplinarietà vs interdisciplinarietà, contestualità vs trasferibilità, valutabilità vs non valutabilità, insegnabilità e non insegnabilità. A tali nodi andrebbe aggiunto anche il tema della relazione tra il concetto di competenza in ambito scolastico e quello in ambito professionale. Fra le molte problematiche illustrate, alcune sono state oggetto di particolare approfondimento: la criticità del concetto di trasversalità, la “didattizzazione” della competenza, la sua traduzione in un linguaggio e la sua relazione profonda con la pratica e il soggetto. Il tema della trasversalità viene affrontato da B. Rey (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF Editeur, (tr. it, 2003, *Ripensare le competenze trasversali*, Roma, Franco Angeli) che propone una disamina sulla nozione di trasversalità, sulle strutture logiche e il trasferimento per giungere ad una questione cruciale: competenze trasversali o intenzioni trasversali?

L'autore perviene ad una conclusione che valorizza il soggetto e la sua intenzionalità, la presa di coscienza che regola le scelte, abbandonando così l'idea che vi possano essere competenze "da insegnare" e da trasferire in diversi ambiti. Si collega al problema di un insegnamento per lo sviluppo delle competenze, la riflessione degli ultimi capitoli del testo di B. Rey, in cui emerge fortemente la connessione tra le pratiche di insegnamento e un possibile sviluppo della competenza, o meglio dell'intenzionalità razionale, nello studente. Nella ricerca di una sorta di modellizzazione per la didattica si articolano i testi di X. Roegiers (2003), *Des situations pour intégrer les acquis scolaire*, Bruxelles, De Boeck, in cui si affronta la differenza fra situazione, problema e situazione-problema per indicare la direzione verso una didattica che si avvalga soprattutto di situazioni complesse. D. Maccario (2006), in *Insegnare per competenze*, SEI, Torino, riprende e approfondisce il concetto di competenza per porsi successivamente alla "ricerca di un metodo" riprendendo criticamente anche diversi modelli di progettazione sviluppati negli ultimi decenni. Una visione che parte dal senso comune per giungere ad un'articolazione del curriculum scolastico per le competenze è presente nel testo di M. Baldacci (2010), *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori. Un aspetto evidenziato dall'autore è l'importanza che assume il "come si apprende" per sviluppare un abito (riprendendo Dewey). Sul rapporto tra competenza e habitus è interessante la disquisizione sviluppata da P. Perrenoud, *De la pratique reflexive au travail sur l'habitus*, in http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_18.html in cui si ripresenta la non disgiungibilità tra strutture profonde del soggetto e il suo agire competente.

Valutare le competenze

Per delineare un concetto di competenza che possa essere utilizzato anche sul piano operativo è necessario individuare modalità e prospettive per la valutazione delle competenze raggiunte da singoli e gruppi all'interno delle organizzazioni. La complessità del concetto impone uno sguardo plurale, che si focalizzi su diversi aspetti come la qualità delle conoscenze apprese, la loro disponibilità e stabilità, la possibilità di trasferire a compiti o situazioni diverse quanto appreso. Nel testo di Mario Castoldi (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, si delinea la sfida che il sistema scolastico e formativo deve fronteggiare: elaborare una serie di modalità e strumenti per la certificazione delle competenze conseguite nella formazione scolastica.

Sempre in ambito scolastico una trattazione significativa delle problematiche connesse alla valutazione delle competenze si trova in M. Pellerey (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia. In quest'opera l'autore, dopo una approfondita analisi della struttura e delle caratteristiche della competenza, propone come strumento privilegiato per quella triangolazione l'autovalutazione del soggetto che compila il portfolio stesso.

Al di fuori del contesto scolastico, in un'ottica legata alle professioni, si è riconosciuta negli ultimi decenni l'utilità del concetto di competenza allo scopo di definire le caratteristiche dei lavoratori già inseriti nelle aziende e di favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. A questo scopo sono stati definiti strumenti come il "bilancio delle competenze" o "l'assessment per la preselezione". Il bilancio di competenze nasce in Francia negli anni Ottanta e si sviluppa negli anni Novanta. Esso si struttura in un percorso di analisi e consapevolezza della propria esperienza culturale, sociale e professionale, allo scopo di sostenere lo sviluppo della qualificazione professionale ai fini di un miglioramento della carriera o del cambiamento della attività lavorativa. L'assessment per la preselezione è un dispositivo innovativo di valutazione di coloro che si candidano a ricoprire una determinata figura professionale. A questi strumenti, accanto ai testi di riferimento internazionali come M. Joras (1995), *Le bilan de compétences*, Paris, PUF; C. Levy-Leboyer (1993), *Le bilan de compétences*, Paris, Les Edition d'Organisation; S. Michel (1993), *Sense e controsense des bilans de compétences*, Rueil-Malmaison, Edition Liasons, sono stati dedicati diversi volumi in ambito nazionale: V. Sarchielli, M. Napoleone (a cura di) (2007), *Valutare le competenze per il lavoro. L'assessment nei Centri per l'impiego*, Milano, Franco Angeli; C. Ruffini e V. Sarchielli (a cura di) (2003), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Milano, Franco Angeli.

Competenza e professionalità

La riflessione sulla competenza in ambito professionale sposta l'asse dalle conoscenze e abilità intese come bagaglio che necessariamente entra a far parte della competenza, all'interazione che il soggetto ha con il contesto e con le attività connesse ad un particolare lavoro. È in quest'ambito che si sviluppa la *didactique professionnelle*, campo di studi e ricerche che si è manifestato a partire dagli anni '80, e che si occupa di come si costruiscono, decostruiscono e ricostruiscono le competenze professionali. I maggiori esponenti del settore sono P. Pastré, R. Samurçay, J. Rogalski, P. Rabardel, i cui saggi vanno a definire l'identità disciplinare della *didactique professionnelle* evidenziando anche i domini teorici dai quali attinge: l'ergonomia, la didattica disciplinare e gli studi sul processo di concettualizzazione iniziato da J. Piaget e ripreso da G. Vergnaud. L'apparato teorico emerso dalle ricerche è quanto mai ricco e trova una sua sintesi nel testo di P. Pastré (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF. L'indagine sulla competenza dei professionisti ha condotto all'elaborazione di alcuni costrutti fondamentali che costituiscono ormai gli strumenti di riferimento per indagare lo sviluppo delle competenze professionali. Un primo costrutto è il *modello operativo* che viene ampiamente illustrato nel testo di P. Rabardel, P. Pastré (dir.) (2005), *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse, Octares. In particolare, i contributi di Pastré e Béguin consentono di porre in relazione la concettualizzazione dell'azione con l'organizzazione dell'attività operata

dal soggetto secondo personali strategie dipendenti anche da un “monde commun” che trova assonanze con l’habitus collettivo descritto da P. Bourdieu (1980, *Le sens pratique*, Paris, Les Editions de Minuit, tr. it., 2005, *Il senso pratico*, Roma, Armando). Ma vi è un altro concetto fondamentale che viene illustrato nel testo di R. Samurçay, P. Pastré (2004), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octares, ovvero la struttura concettuale dell’azione. La complessità dell’analisi rimanda alla costruzione di schema, così come definito da G. Vergnaud (1985) in «Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation», *Psychologie française*, 30, e all’idea di immagine cognitiva e immagine operativa definita da D.A. Ochanine (1978) in «Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail», *Psychologie et éducation*, 2. Il professionista sviluppa le proprie competenze in dialogo con la situazione come rilevava Schön, dando origine al dialogo fra concetti scientifici e concetti spontanei maturati nella pratica. Questi ultimi costituiscono l’apparato di concetti pragmatici, nati nell’attività soggettiva e collettiva, condivisi, talvolta mai espressi, e si accompagnano ad altri concetti pragmatifiés, ovvero traduzioni di concetti teorici per essere funzionali alla risoluzione del problema. Il suo sapere competente si manifesta nella gestione intenzionale della struttura concettuale delle diverse azioni caratterizzanti il suo lavoro.

Nel processo di professionalizzazione assumono una forte rilevanza l’apprendimento per problemi, che può sfociare in una *genèse instrumentale* (P. Rabarde, 1995, *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin), indicatore di uno sviluppo di conoscenza, e la simulazione, attività produttiva che genera anche un’attività costruttiva (Rabardel, 2005). La simulazione costituisce uno spazio-tempo in cui il focus non è creare situazioni quanto più simili al reale per attivare modelli operativi, ma lo spazio reale di apprendimento in cui vengono esplorate le costituzioni dei modelli operativi e la loro progressiva decostruzione e ricostruzione.