

In un momento in cui l'attenzione sul concetto di competenze investe a trecentosessanta gradi la scuola e la politica scolastica, riteniamo utili per i colleghi queste riflessioni della Prof.ssa Maria Teresa Moscato, pubblicate sul numero di Aprile di "Nuova Secondaria" (Ed. La Scuola), che individuano, attraverso approcci differenti, la complessità della definizione e della valutazione delle competenze stesse nonché la loro traduzione concreta nella prassi didattica.

Le «competenze chiave» per l'Europa

Sono competenze chiave, le competenze giudicate strategiche per gli obiettivi sociali, economici e culturali che l'Europa si prefigge nel prossimo decennio. Sono il tentativo di pensare un'unità pedagogica ideale che, sottenda i sistemi scolastici nazionali dei Paesi dell'Unione.

Come è noto, il concetto di competenza nell'ultimo decennio ha acquisito una centralità nella letteratura specializzata e nelle indicazioni normative, incluse le Raccomandazioni della Commissione europea, tale da attribuire a questo concetto un forte valore d'uso nella progettazione didattica e nella pratica scolastica e formativa. In primo luogo si deve osservare che il termine "competenza" e le sue connotazioni concettuali si presentano trasversali a governi e a politiche scolastiche differenti: esso appariva già nelle proposte della Commissione nominata dal Ministro Berlinguer; è stato usato ampiamente e in maniera caratterizzante nei documenti di supporto alla legge di riforma 53/2003 del ministro Moratti, e ora sembra presentarsi con analogo riconoscimento nelle indicazioni del ministro Fioroni. Se il termine esprime quindi un orientamento internazionale della ricerca e della politica scolastica, esso esige una riflessione specifica per valutarne le conseguenze metodologico didattiche. Esiste infatti il rischio concreto che esso si trasformi in una parola/bandiera, in una "etichetta" da usare per

rinnovate procedure burocratiche imposte agli insegnanti, senza per questo modificare idee, rappresentazioni e prassi didattiche. Naturalmente occorre anche accertarsi che il termine venga usato sempre con lo stesso significato.

Già nei primi testi, apparsi durante i lavori della Commissione Berlinguer, Giuseppe Bertagna², registrava, del termine competenza, almeno tre fondamentali versioni.

La prima lettura, diffusa nell'ambito della sociologia del lavoro, presenterebbe una matrice tendenzialmente comportamentista. "Competente" sarebbe il soggetto addestrato, ovvero ripetutamente esposto a stimoli condizionanti che lo portano ad acquisire determinati comportamenti misurabili ed osservabili, ritenuti validi per la soluzione di particolari problemi. Tali comportamenti competenti vengono individuati analizzando, e riducendo nelle loro parti semplici, i cosiddetti "comportamenti esperti", che fungono da paradigma di riferimento per il successivo addestramento di nuovi allievi. Alcuni di questi comportamenti esperti sono considerati "di base",

comuni a molti altri, e perciò "fondamentali" o "trasversali". Si parla in questo senso di *competenze trasversali e di base*. Altri comportamenti esperti sono specifici, utili e funzionali soltanto nell'affrontare determinati problemi o situazioni. Si parla in questo caso di *competenze specifiche o di indirizzo*. In questa accezione, il termine "competenza" sottintende la nozione di "comportamento competente", e si sovrappone in larga parte alla nozione di abilità. Le "competenze" così intese possono sostituire gli obiettivi, sempre descrivibili e verificabili, nelle programmazioni di quei docenti che seguono un modello didattico di matrice comportamentista.

Una seconda lettura del concetto di competenza potrebbe essere definita analitico-cognitivista.

Secondo questa versione, le competenze sarebbero un insieme predeterminato di proprietà razionali, operative, motivazionali, emotive, relazionali ed espressive, interne al soggetto, che egli mostra di possedere indipendentemente dalla natura del compito specifico che è chiamato ad affrontare, e dalle caratteristiche della situazione concreta in cui viene a trovarsi. In questo senso, si preferisce parlare di metacompetenze o competenze generali, valide, quindi, in tutte e per tutte le circostanze. Per analogia o trasposizione, tali competenze sarebbero applicabili a qualsiasi nuova, differente, situazione problematica in cui il soggetto stesso dovesse venirsi a trovare, dando, così origine alle competenze specifiche. L'identificazione delle proprietà soggettive trasferibili in questione si ricaverebbe, anche in questo caso, da un'analisi delle cosiddette competenze esperte, ovvero dalle caratteristiche (apparentemente intrinseche) di un individuo, che appaiono collegate in termini di causa/effetto ad una sua *performance* efficace. In questa accezione, il concetto di competenza è utile per analizzare le strategie osservabili che un soggetto mette in atto mentre apprende, o risolve un problema teorico, o affronta una situazione concreta. È affascinante studiare le complesse modalità con cui ciascun soggetto mostra di integrare le proprie competenze nel corso della sua esperienza di vita (anche nella professionalità adulta). Tuttavia questa accezione del concetto sembra non riconoscere a sufficienza il ruolo che l'ambiente, l'insegnamento e l'esperienza personale

giocano nella genesi, nello sviluppo e nel consolidamento di sistemi di competenze. Non si comprende perché certi soggetti appaiano competenti e altri no, pur mantenendo inalterate alcune condizioni esterne.

L'ultima versione del concetto di competenza, cui Bertagna mostrava di inclinare in diversi suoi scritti, negherebbe l'impostazione analitica prima riportata. Non sarebbe neppure possibile identificare, in realtà, competenze trasversali o generali, da un lato, e specifiche, dall'altro. Nel concreto, infatti, i due piani non sarebbero affatto distinguibili, per cui la competenza sarebbe sempre qualcosa di contestuale, ecologico-concreto, o anche etnografico relazionale. In questa terza prospettiva la competenza, quindi, non apparirebbe più come l'insieme di alcune proprietà interne al soggetto, che possono declinarsi all'esterno e/o nelle situazioni specifiche, sociali e professionali, in cui egli viene a trovarsi. La competenza costituirebbe piuttosto il risultato di un'interazione diacronicamente e sincronicamente sistemica tra soggetto, oggetti materiali, significati sociali impliciti ed espliciti, azioni di altri soggetti, setting ambientale ecc. Il contesto, con la sua complessità, diventa cruciale *per* la stessa individuazione della competenza. Le competenze, in altri termini, si dimostrerebbero ogni volta, con originalità ed adattamento, solo nelle situazioni concrete, legate a contesti reali in cui ci si viene a trovare. In tal modo, secondo Bertagna, la competenza si configura «come una inesauribile conversazione riflessiva con la situazione (*knowledge in action*) e come un continuo lavoro di riscrittura autopoietica, *in re*, dei fattori in gioco in ogni peculiare esperienza. Si è competenti quando si decidono le azioni mentre si compiono, le si valuta e le si corregge seduta stante, si esplorano gli elementi impliciti nelle azioni stesse per tenerne immediatamente conto in quelle successive, si ristrutturano significati e fini contemporaneamente all'impiego di determinati mezzi, si scopre, si genera e si condivide un senso di tutto ciò che si fa, senso che si adatta e segue ogni modificazione dei dati del sistema e delle dinamiche relazionali che lo accompagnano».

In questa ultima lettura, le competenze umane

presenterebbero un alto grado di indeterminazione, non sarebbero traducibili in schemi, o sequenze, o a piani d'azione codificabili. E neppure sarebbero trasferibili da un contesto all'altro, vanificando qualsiasi ipotesi di intervento educativo e didattico finalizzato al loro sviluppo. In verità, i soggetti competenti presentano in genere un relativo grado di trasferibilità in altri contesti della competenza mostrata in una situazione data. Sappiamo per certo che nessuna competenza osservata è trasferibile totalmente in qualsiasi altra situazione; ma sappiamo egualmente che i soggetti che si mostrano competenti in un contesto tendono a mostrare competenze equivalenti, se non identiche, anche in situazioni parzialmente diverse. Nell'esperienza delle professioni adulte le costellazioni di competenze sembrano auto-espandersi, al variare progressivo del contesto: esiste insomma una generalizzata certezza empirica intorno alla relativa trasferibilità, non solo di competenze generali, ma anche di molte competenze specifiche. Insomma, in un certo grado, una competenza esperta sembra permanere al modificarsi del contesto.

La natura olistica della competenza

Sul piano teorico, è necessario formulare una definizione che ci permetta di riconoscere alle competenze una sorta di "doppio versante", fra l'interno e l'esterno, e in questo senso si è affermato il concetto di competenza delle raccomandazioni internazionali. Per un verso, sul suo "versante esterno", una competenza è la capacità di rispondere a bisogni, individuali o sociali, e di sviluppare un'attività o assolvere un compito con successo ed efficacia. Per conseguenza è vero che le competenze possono essere correttamente individuate solo nei contesti concreti in cui vengono agite da un soggetto. Tuttavia la definizione deve essere completata con riferimento a «strutture mentali interne», che sono «atteggiamenti, capacità o disposizioni inerenti al soggetto». Ogni competenza «si innesta su una combinazione di atteggiamenti pratici e cognitivi, di conoscenze (inclusi i saperi taciti), di motivazioni, di orientamenti valoriali, di emozioni e di altri elementi sociali e comportamentali che,

insieme, possono essere mobilitati per agire in maniera efficace»⁴. Il testo del rapporto OCDE CERI DeSeCo, cui ci stiamo riferendo, sottolinea ripetutamente il fatto che, sebbene le competenze non esistano all'interno del soggetto indipendentemente dalle azioni in cui esse si esplicano e si osservano, occorre guadagnare un concetto "olistico" di competenza, nel quale integrare la domanda esterna, le caratteristiche interne e il contesto. La conseguenza pedagogica più importante è che il contesto non permette soltanto di individuare le competenze, ma anche di favorirne e accompagnarne lo sviluppo lungo tutto l'arco della vita della persona.

Le competenze e la didattica

In una prospettiva pedagogica e didattica più ampia il tema della competenza permette perciò di superare concezioni della mente di tipo meccanicistico e comportamentista, visioni didattiche di tipo deterministico-addestrativo, ed insieme concezioni pedagogiche solo "istruttiviste", mentre è piuttosto compatibile con una visione cognitivista e culturalista⁵ della mente umana. Le competenze seguono una logica di sviluppo tendenzialmente auto-espansiva: esse tendono a crescere e a dilatarsi, a strutturarsi e ristrutturarsi in termini di integrazione reciproca, per quanto alcune possano permanere e crescere in termini paralleli e separati. È possibile inoltre che alcune di esse subiscano processi involutivi e si de-strutturino nel tempo.

Per quanto possa essere utile e necessario quindi procedere all'analisi logica ed operativa delle competenze esperte, non si può assumere la verifica quantitativa di esse e la loro effettiva certificazione in ambito scolastico e formativo. Abbiamo così un esito pedagogico didattico paradossale: per un verso l'introduzione del concetto di competenza nella prassi didattica esige una maggiore concretezza e integralità dell'azione didattica e formativa. Le conoscenze e le abilità, acquisite da un alunno, che non si integrassero in un sistema o in una costellazione di competenze sarebbero prive di rilievo educativo, non utilizzabili di fatto, inefficaci sotto ogni aspetto. Ma, allo stesso tempo, proprio il concetto di

competenza rivela i limiti oggettivi della didattica scolastica, rispetto alla esauribilità e verificabilità del processo avviato, per definizione dinamico e proiettato nel tempo lungo, integrabile concretamente solo per decisione interna della persona dell'allievo. Le tassonomie di competenze, in altri termini, rischiano anch'esse di trasformarsi in elenchi di buone intenzioni pedagogiche, o al massimo in categorie descrittive di umanità desiderabile verso cui insegnanti e allievi sono chiamati a tendere con uno sforzo comune. Di fatto questi profili di competenze indicano direzioni di lavoro cui le scelte di conoscenze e abilità da perseguire devono uniformarsi. Ciò che intendo dire, in altri termini, è che, per quanto la complessità delle competenze così intese renda difficile la valutazione della loro consistenza, le renda inseparabili dal contesto in cui, si esplicano, e soprattutto renda difficile studiare la loro genesi reale e per conseguenza controllarne lo sviluppo intenzionale, resta vero che il tema è stimolante e gravido di conseguenze pedagogiche e didattiche, e che dunque vale la pena occuparsene, sia dal punto di vista della ricerca psico-pedagogica, sia da quello della prassi educativa e scolastica.

Le competenze chiave della Raccomandazione

Vorrei cominciare con l'osservare che tutti i profili di competenza fissati dalle indicazioni internazionali emergono da studi teorici, in cui l'apporto di ricerche sul campo (come quelle sui saperi impliciti, o "conoscenze tacite" è modesto, oppure indiretto. In tal modo i profili di competenza finiscono per delineare condotte ideali, o desiderabili, del cittadino europeo futuro, più di quanto non descrivano condotte diffuse, osservate e osservabili, fra i cittadini europei presenti.

Così il lungo preambolo del progetto DeSeCo, come l'ancor più lungo preambolo della Raccomandazione sulle competenze chiave, documenti cui facciamo riferimento in questo testo partono dall'analisi (o meglio dall'interpretazione) dei bisogni della nuova società della conoscenza, per affermare con forza che abbiamo bisogno di

cittadini dotati di un certo profilo di competenze. DeSeCo parla di tre competenze chiave individuate dai termini «agire in maniera autonoma, servirsi di strumenti in maniera interattiva, funzionare in gruppi socialmente eterogenei». La Raccomandazione 2005 parla di otto profili di competenza fra loro intersecati. Le prime quattro aree di competenza (**comunicazione in lingua madre e in lingua straniera, competenze di base in matematica, scienze e tecnologia, competenze digitali**) appaiono più facilmente integrabili con conoscenze e abilità specifiche, in larga parte afferenti all'ambito scolastico accademico. Il secondo gruppo di quattro profili di competenza mette invece in primo piano qualità complesse come le **Competenze interpersonali, interculturali, sociali e cittadinanza** (collocate in un'unica macroarea), **la imprenditorialità, l'espressione culturale** (che a me pare esprima piuttosto una sensibilità estetico-letteraria e creativa), ed infine la **competenza nell'imparare a imparare**. Anche leggendo nel dettaglio i complessi profili di queste competenze analizzate, siamo ancora molto lontani dal collegare il profilo a specifici contenuti, ma soprattutto a metodi e ad ambienti specifici che potrebbero *essere* stimolanti, favorevoli o di sostegno a queste complesse aree di competenza: siamo molto lontani, insomma, dall'ipotizzare e suggerire immediatamente metodologie e strategie didattiche. Per il momento, **l'importanza dei documenti prodotti dalla Commissione Europea sul tema delle competenze chiave risiede in primo luogo nel tentativo di dare unità pedagogica ideale al complesso dei sistemi scolastici nazionali presenti in Europa**⁶. Infatti l'idea di un sistema di competenze-chiave sostituisce la tradizionale logica del perseguire l'unità politica e culturale per *mezzo* delle conoscenze condivise. È anche significativo che i documenti europei cui ci riferiamo distinguano ed aggiungano sempre gli *atteggiamenti* rispetto alle conoscenze e abilità. L'inclusione degli atteggiamenti evidenzia e ribadisce una visione della scuola come soggetto educativo, e non solo didattico (conoscenza) e/o addestrativo (abilità). L'atteggiamento è comunque il risultato (anche

progressivo) di un percorso e di uno sviluppo interiore dell'allievo, tocca le sue motivazioni personali e i suoi orientamenti verso la realtà: l'atteggiamento precede una condotta e può determinarla; precede ulteriori conoscenze e determina in maniera selettiva la possibilità di apprendimenti intenzionali ulteriori, sia nell'età evolutiva, sia nella vita adulta. Il rapporto DeSeCo, che "precede il Documento della Commissione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, definisce con chiarezza come lo sviluppo delle competenze dipenda da tutto l'ambiente di vita, formale e informale (famiglia, ambiente di lavoro, organizzazioni religiose, comunicazione di massa) e non soltanto dalla scuola, e anche che esso si

estenda oltre l'età evolutiva in senso stretto. Ma se si sottolinea il valore dell'ambiente per la promozione e lo sviluppo delle competenze, la scuola e gli ambiti di formazione rimangono quelli in cui è più facile operare degli interventi generalizzati per creare un contesto favorevole. Gli ambiti educativi e formativi formali conservano quindi, nel bene come nel male, un insostituibile primato, e rispetto ad essi dobbiamo precedere nella ricerca per identificare linee e strategie di intervento.

Maria Teresa Moscato
Università di Bologna

Note

1. c.M. 692 31.8.2006 1 Cfr. M.T. Moscato. *La nota di indirizzo del Ministro per l'a.s. 2006/07. Una lettura pedagogica*, «la Scuola e l'Uomo». il.LXIII, n. 10, ottobre 2006, Inserto. pp. I-V.

2. G. Bertagna ha sviluppato un ampio discorso sul concetto di competenza e il suo uso pedagogico-didattico a partire dal 1999 (cfr. «Scuola e Didattica», nn. 1 e 2, 2000), e in particolare durante l'elaborazione dei materiali di supporto alla riforma avviata dalla L. 53/2003 (cfr. D.Lvo 59/2004). V. G. Bertagna, *Valutare tutti. Valutare ciascuno*, la Scuola, Brescia 2002.

3. Ocde Ceri, Progetto: *Definitions and selection del competences (DeSeCo): fondements theoriques et conceptuels*. Document de strategie (2002) Cfr. D.S. Rychen, I.H. Salganik eds. *Defining and Selecting Key Competencies*. Goettingen 2001.

4. Progetto DeSeCo, cito p. 9

5: Cfr. H. Gardner, *Educare al comprendere*, trad. il, Feltrinelli, Milano 1993; 5. Bruner, *La cultura dell'educazione*, trad. il Feltrinelli, Milano 1997.

6. Un secondo documento essenziale su questo tema è stato prodotto nel novembre 2005. Si tratta di un rapporto della Commissione, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, approvato con integrazioni dal Parlamento Europeo nel settembre 2006. Cfr. S. Pierantoni. *Il quadro europeo delle competenze chiave*, con schema analitico allegato, in: «la Scuola e l'Uomo», LXIII, 11, nov. 2006, Inserto, pp. 1-11 e V.VIII. A questo quadro si riferiva anche la nota d'indirizzo del Ministro Fioroni per l'a.s. 2006/07.

7. Si tratta di *atteggiamenti* e non di *attitudini*, come talvolta erroneamente tradotto in italiano. Cfr. Pierantoni, cit. e anche Rapporto OCDE CERi DeSeCo, cit.

