

## La ricostruzione storica del concetto di competenza, secondo Michele Pellerey<sup>1</sup>

### COMPETENZA COME PRESTAZIONE DI NATURA SOLO COMPORTAMENTALE

*Negli anni Sessanta si pose l'accento sulla necessità di considerare e definire all'interno dei processi educativi gli obiettivi intesi come comportamenti osservabili e misurabili. Si prese, quindi, a riferimento l'enunciazione di R. Tyler (1949) di quattro principi necessari nella costruzione di ogni curriculum formativo:*

- in primo luogo una definizione chiara degli obiettivi da raggiungere;
- poi, la selezione delle esperienze formative più promettenti al fine di raggiungere tali obiettivi;
- quindi, una ragionevole organizzazione sequenziale delle esperienze formative prescelte;
- infine, una valutazione diretta all'accertamento del raggiungimento degli obiettivi intesi. Già allora era stata avanzata la distinzione cruciale tra attività didattiche ed esperienze di apprendimento. Le attività didattiche costituivano l'insieme delle iniziative messe in atto al fine di promuovere il raggiungimento degli obiettivi. Le esperienze di apprendimento riguardavano, invece, il processo, e i suoi risultati, che ciascun allievo metteva effettivamente in atto al fine di incorporare nella sua struttura conoscitiva i contenuti proposti.

*Le interpretazioni successive del programma di Tyler si sono configurate sempre più verso una tecnologia didattica: in particolare, si riteneva che articolando il percorso di didattico in obiettivi e sotto-obiettivi si sarebbero potuti conseguire i risultati attesi (in termini di acquisizione di conoscenze e di abilità) nelle diverse discipline scolastiche.*

Da tali studi e impostazioni nacquero vari impianti metodologici. Si possono ricordare: il *mastery learning*, o apprendimento per la padronanza; il *criterion-referenced testing*, o valutazione riferita a criteri; il *minimum competency testing*, o valutazione delle competenze minime; la *competency-based education*, o formazione basata sulle competenze. In particolare, l'ultimo di questi approcci ebbe, a partire dalla metà degli anni settanta, un largo sviluppo internazionale, i cui caratteri fondamentali sono rimasti stabili negli anni seguenti. Essi possono essere così riassunti: accentuata focalizzazione dell'attenzione sui risultati da conseguire, ed effettivamente conseguiti, più che sul processo didattico stesso; una maggiore importanza data al contesto sociale e a quello lavorativo come riferimenti per individuare le competenze da sviluppare; i risultati attesi vengono espressi come competenze osservabili e valutabili; la valutazione, di conseguenza, prende la forma di giudizi riferiti a competenze effettivamente acquisite e documentate. In questo contesto, sono anche presi in considerazione il miglioramento e la maggiore articolazione delle abilità di ciascuno e sono introdotti i concetti di credito e di trasferimento di credito.

---

<sup>1</sup> Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma, La Nuova Italia, 2004.

*L'idea che la competenza possa essere identificata attraverso una prestazione di tipo comportamentale osservabile si è diffusa per lungo tempo nei contesti educativi scolastici in conseguenza di un'impostazione di tipo comportamentista.*

Nella prospettiva sviluppata negli anni sessanta e settanta, gli obiettivi didattici della scuola sono comportamenti terminali, osservabili e misurabili: L'espressione "terminate" vuole precisare che essi non vanno confusi con la descrizione dei corsi, né con ciò che vuole o che deve fare l'insegnante. Un errore più frequente è quello di confondere l'obiettivo con quello che noi insegnanti abbiamo intenzione di fare. Ciò significa centrare l'attenzione sul comportamento dell'insegnante che su quello dell'allievo. Un secondo errore è costituito dalla tendenza a descrivere l'obiettivo in termini di processo di apprendimento più che di prodotto o risultato dello stesso. Un terzo errore comune è indicare soltanto il contenuto o argomento di studio.

I comportamenti terminali devono essere descritti con precisione.

Quindi, vanno evitati termini ad accezioni multiple, che danno origine ad interpretazioni notevolmente diverse, tanto che usandoli corriamo il rischio essere mal compresi.

Gli obiettivi didattici sono comportamenti terminali osservabili. Alla fine del corso deve essere possibile constatare in maniera palese se gli obiettivi sono stati raggiunti. Essi, infine, debbono essere misurabili. Ciò implica la necessità di esplicitare il grado di prestazione accettabile dello studente, in altre parole la presenza di un criterio di misura che faciliti la valutazione circa il raggiungimento o meno dell'obiettivo.

Gli obiettivi comportamentali sono riconducibili ad attività programmate di natura prevalentemente operativa, cioè all'acquisizione di abilità abbastanza precise e facilmente dimostrabili. In generale si può dire che la formulazione degli obiettivi può essere specificamente rivolta a prestazioni precise degli allievi solo se si tratta di azioni intellettuali o pratiche che devono seguire regole o procedure ben definite. Dove entrano in processi cognitivi e abilità operative che coinvolgono componenti complesse e/o di natura intuitiva, sensibilità estetica e flessibilità di pensiero, creatività e capacità di invenzione, competenze relazionali e azione ai sentimenti altrui, ecc. viene a mancare il presupposto per una definizione puntuale dei risultati attesi.

Pellerey (1994)

*Si possono considerare in questo contesto anche le procedure riconducibili all'istruzione programmata. Lo studio delle abilità procedurali ha messo in luce che tali abilità, una volta che si siano consolidate, sono difficili da scomporre e ricomporre in procedure diverse e possono crescere soltanto in precisione e rapidità.*

R.M. Gagné ha proposto un metodo di analisi delle abilità. Esso consiste nell'identificare con una certa precisione l'abilità che si vuole far apprendere agli allievi; quindi esaminarla, utilizzando ripetutamente una domanda guida: "Che cosa dovrebbero sapere o saper fare gli allievi per manifestare che hanno raggiunto questa abilità?".

Attraverso questa riflessione emerge progressivamente una serie di abilità di ordine inferiore, più semplici, che dovrebbero essere precedentemente padroneggiate per poter sviluppare l'abilità considerata. Si tratta di quelli che sono stati chiamati i "prerequisiti" essenziali dell'abilità complessiva. E come se questa si spezzasse nelle sue parti costitutive, parti che, integrate in maniera

dinamica, portano a essa.

Se si prosegue nell'analisi, a partire ora dai primi prerequisiti individuati e seguendo lo stesso metodo, a poco a poco si viene a costruire una gerarchia di abilità a forma piramidale, alla base della quale si trovano abilità molto semplici, di tipo elementare, mentre alla sua sommità si ha l'abilità complessiva che si vuole far apprendere.

Un esempio illustrato da R.M. Gagné e tratto dalla fisica. L'abilità che si vuole promuovere nell'allievo è quella di saper calcolare il lavoro (in senso fisico) che si compie per sollevare un peso a una data altezza. I prerequisiti sono di tre tipi: 1) saper determinare i valori numerici delle variabili peso e altezza; 2) saper tradurre problemi concreti o espressi verbalmente in formule matematiche; 3) saper risolvere semplici equazioni. Ciascuna di queste capacità a sua volta si fonda su altre che ne costituiscono i prerequisiti.

Pellerey (1994, p. 75)

*Tuttavia questa impostazione può adattarsi all'acquisizione di procedure (ad esempio, psicomotorie,) ma non si adatta a definire il processo educativo inteso nella sua globalità e complessità. L'attività educativa è soggetta a sviluppi socio-culturali e, di conseguenza, lo è anche il concetto di competenza.*

*Pellerey prosegue affermando:* la seconda osservazione sottolinea l'influsso storico-culturale, mettendo in luce l'intreccio esistente tra teorie filosofiche, psicologiche e sociali e pratiche esistenti nel mondo della scuola. A esempio, a una psicologia che ha privilegiato l'analisi e modificazione del comportamento ha fatto riscontro un insieme di pratiche nel mondo formativo, ispirate al modello tecnologico. La trasformazione dell'organizzazione delle attività didattiche ha avuto come corrispettivo una parallela trasformazione della psicologia, soprattutto della psicologia cognitiva, che ha accettato la metafora del computer per esaminare i processi cognitivi e relazionali. Più recentemente, la riscoperta della centralità dell'azione umana e della razionalità pratica a fronte di quella analitica e logica ha avuto come corrispettivo la rivalorizzazione delle qualità personali soggettive.

Comunque, è importante ripercorrere le evoluzioni del concetto di competenza per relativizzare ogni approccio, quando questo si voglia presentare come forma di spiegazione universale e per mettere in luce anche l'aspetto cumulativo della conoscenza sviluppata nel tempo, accettando la prospettiva di una molteplicità di vie della ragione, come di teorie descrittive dell'agire umano, anche nel contesto organizzativo del mondo della scuola e del mondo del lavoro. In questo quadro, l'approccio comportamentista è certamente superato, se visto come approccio generale allo studio delle competenze. Esso ha offerto alcuni apporti che possono essere ancora valorizzati nell'attuale contesto per alcune specifiche situazioni. Quello che occorre subito chiarire e che non è più possibile l'equazione: competenza = prestazione = comportamento; come, d'altra parte, non è più accettabile l'altra equazione: compito = procedura esecutiva = algoritmo comportamentale.

## **IL CONCETTO DI COMPETENZA NEL MONDO DEL LAVORO E DELLE PROFESSIONI**

Nell'ambito del mondo del lavoro e della formazione professionale si fa strada alla fine degli anni settanta la distinzione tra qualificazione rispetto a uno specifico posto di lavoro, intesa come

possesso del saper fare e delle conoscenze necessarie per occuparlo, e qualificazione di un soggetto, vista come risultante sia di un saper fare anche più generale, sia dell'insieme delle conoscenze acquisite attraverso la formazione e l'esperienza professionale.

*Il concetto di competenza negli anni ottanta si amplia e si inizia a non tenere conto soltanto di comportamenti finali e osservabili, ma anche delle disposizioni personali.*

Pellerey (1983) riassume l'approccio fino ad allora sviluppato, integrandolo con apporti ulteriori derivanti dalle varie scienze dell'educazione. Veniva in primo luogo precisato il concetto di compito. "Un compito è qui considerato come un sistema strutturato di operazioni che si devono realizzare in maniera integrata per produrre specifiche trasformazioni della realtà". "La capacità di espletare un compito è [...] qualcosa che esige non solo un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti, ma anche che questo insieme venga progressivamente coordinato, affinato e reso flessibile per saper intervenire nella trasformazione della realtà in maniera efficiente ed efficace. Evidentemente livello di complessità del compito accentuerà alcune sue caratteristiche come il grado di libertà decisionale, e quindi di responsabilità, e tipo di interazione sociale con altri operatori che si deve saper realizzare" (*Ibidem*). Di qui la possibilità di giungere a una definizione di competenza più comprensiva: "Questo insieme strutturato di conoscenze, abilità e atteggiamenti viene di seguito chiamato competenza".

*Di conseguenza le competenze sono costituite da un insieme integrato di conoscenze, abilità, e atteggiamenti, necessario a svolgere un determinato compito. Le competenze si possono acquisire a livelli diversi e in relazione a contesti specifici.*

*Gli elementi fondamentali che costituiscono le competenze sono, quindi,*

le conoscenze che permettono di comprendere come le cose funzionano; i saper fare che indicano come farle funzionare; le metaconoscenze che permettono di gestire le conoscenze e che non sono acquisite soltanto con l'esperienza. Vengono intanto esplicitati i tre ambiti di conoscenze fondamentali: sapere, saper fare, saper essere. La competenza emerge come capacità di mobilitare tali saperi in concrete situazioni.

È importante segnalare l'evoluzione che si avuta quanto alla definizione del concetto di competenza nel contesto del lavoro e della formazione professionale per due ordini di ragioni. In primo luogo molte sollecitazioni a utilizzare i concetti di competenza nell'ambito della formazione scolastica sono proprio derivate dalla constatazione dell'importanza dell'istruzione ai fini di un inserimento più qualificato nelle attività lavorative e professionali, ma tale istruzione non doveva fornire conoscenze in qualche maniera inerti o separate dalle applicazioni in campo tecnico-pratico. In secondo luogo, la qualificazione professionale dei docenti della scuola viene sempre più spesso esaminata sotto il profilo di specifici insiemi di competenze professionali.

All'inizio degli anni novanta Gian Piero Quaglino (1993) utilizza una rappresentazione triangolare per indicare un modello di competenza, in particolare di tipo gestionale. Ai vertici del triangolo sono:

a) conoscenze, cioè sapere specifico richiesto dalla professione e campo di sapere generale e organizzativo; b) capacità, cioè abilità professionali connesse allo svolgimento dell'attività di lavoro e all'utilizzo del bagaglio di conoscenze; c) qualità, cioè doti personali, comunque indispensabili sia nell'implementare le capacità sia nell'orientare i comportamenti organizzativi. Ciascuno di questi riferimenti viene poi a sua volta esplicitato progressivamente. A esempio, le qualità vengono articolate in qualità operative, sociali e soggettive e queste ultime in qualità

soggettive di equilibrio, di creatività, di flessibilità al cambiamento.

Si può constatare un progressivo spostamento dell'attenzione dal mestiere legato a uno specifico posto di lavoro alla qualifica come insieme di conoscenze e abilità che consentono di inserirsi in una classe abbastanza larga di funzioni e ruoli. Anche le modalità classificatorie dei livelli di professionalità mostrano i loro limiti, in particolare quelle legate ai cosiddetti diplomi scolastici o professionali.

*Dagli anni novanta, la discussione sul concetto di competenza inizia a considerare non solo i comportamenti manifesti e osservabili legati ad un tipo di lavoro o di professionalità, ma anche la dimensione sociale dell'attività lavorativa e la dimensione personale soggettiva.*

Questa mutazione di prospettiva può essere sintetizzata affermando che si è passati dal centrare l'attenzione sul solo "saper fare" professionale, legato a un preciso posto di lavoro, al considerare in tutta la sua complessità il "saper agire" professionalmente. Risulta quindi fondamentale anche in questo ambito la valorizzazione degli apporti di natura filosofica legati all'approfondimento della dimensione della razionalità pratica e di quelli di natura psicologica che hanno esaminato più profondamente la dinamica stessa dell'azione umana.

## **SVILUPPI SUCCESSIVI**

*Negli anni novanta si fanno strada due prospettive che permettono di approfondire il concetto di competenza: la prima deriva dal lavoro di Noam Chomsky, che negli anni sessanta aveva introdotto la distinzione tra i concetti di competenza e prestazione nel campo linguistico. Egli mise in luce*

come le prestazioni linguistiche che un soggetto è in grado di manifestare da una parte indicano il grado di sviluppo della sua competenza linguistica, dall'altra, la sviluppano in quanto sono una forma di pratica che tende a consolidare e allargare la stessa competenza. Questa, per sua natura, non è direttamente osservabile e misurabile: è una qualità posseduta dall'uomo fin dalla sua nascita in forma embrionale e cresce e si specifica con l'uso all'interno di una comunità linguistica.

L'apporto che viene dai lavori di Jean Piaget non è tanto di tipo teorico e riferito alla sua posizione costruttivista radicale, bensì tiene conto della sottolineatura della centralità dell'azione e dell'interazione con il mondo esterno che è presente nel suo pensiero. L'esperienza attiva del bambino, come dell'adolescente, lo porta a sviluppare schemi di interazione con le cose e le persone, via via più elaborati e astratti. Il concetto di schema operativo viene oggi riletto, assegnando una particolare rilevanza alla complessità dell'azione e dell'interazione, che implica lo sviluppo non solo di strutture cognitive, bensì anche di componenti affettive, sociali, linguistiche e volitive.

## **LA DISTINZIONE TRA COMPETENZA E PRESTAZIONE**

In alternativa alla concezione della competenza come prestazione, è stata ripresa nel corso degli anni novanta l'impostazione delineata in campo linguistico da N. Chomsky, che distingueva in maniera precisa tra prestazione e competenza. L'approccio è ben riassunto da B. C. Bara: "Con il termine *competenza* intendo l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indi-

pendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine *prestazione* mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione. La differenza è cruciale per discriminare cosa un sistema è in grado di fare in linea di principio, da quello che effettivamente fa in una situazione concreta" (Bara, 1999: 239).

Solo la presenza di una prestazione è prova dell'esistenza della competenza relativa. "il non rilevamento di una prestazione, di per sé, non vuol dire nulla [...] la mancata osservazione di una prestazione attesa può essere compresa solo in presenza di una teoria forte, che prevedendo il deficit, lo spieghi esplicitamente in termini di competenza o di prestazione" (*Ibidem*, 140-141).

D'altra parte, occorre distinguere "tra un fallimento sistematico a svolgere un compito, che è usualmente indice di un problema a livello competenziale, e fallimenti occasionali, attribuibili a cause specifiche ma eliminabili con un diverso approccio, che sono indicatori di un problema a livello di prestazione" (*Ibidem*, 241).

In altre parole, alla questione "se sia sufficiente la presenza di una prestazione corrispondente a una competenza per poter indurre il possesso di quest'ultima", occorre rispondere che ciò dipende dall'astrattezza della competenza, cioè dal suo livello di complessità e di generalizzabilità (o adattabilità a situazioni variate). In genere una competenza sufficientemente complessa e astratta implica una famiglia di prestazioni legate a contesti moderatamente differenti.

*Questo modo di concepire le competenze considera le diverse prestazioni solo come manifestazioni di una competenza che per sua natura non è osservabile. Quanto più la famiglia di prestazioni cui una competenza dà luogo è vasta e differenziata, tanto più la competenza è complessa.*

## **COMPETENZA E SCHEMI D'AZIONE**

*Negli anni novanta si è iniziato ad affermare che il concetto di competenza può essere descritto utilizzando il concetto di schema. A questo proposito Piaget considera uno schema operativo la*

"struttura invariante di una operazione o di un'azione", che consente accomodamenti minori di fronte a una varietà di situazioni che si riferiscono alla stessa struttura. In genere, gli schemi operativi implicati in una competenza si apprendono dalla pratica, dall'esercizio concreto, ma ciò non significa che non si appoggino su alcuna teoria. Anzi. Ciò che permette di collegare tra loro le varie esperienze operative è una sorta di riflessione critica, che è tanto più efficace, quanto più è sostenuta da categorie e quadri concettuali adeguati.

Sono gli schemi che ci permettono di mobilitare le conoscenze, i metodi, le informazioni, le regole per affrontare una situazione, poiché questa mobilitazione esige una serie di operazioni mentali di alto livello. Una competenza è dunque un semplice schema? Io, piuttosto, direi che essa orchestra un insieme di schemi. Uno schema è un insieme costituito, che sottende un'azione o un'operazione unitaria, mentre una competenza di una certa complessità mette in atto più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e di azione, che sottendono inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, la stima delle probabilità. L'avvio di una ricerca

diagnostica a partire da un insieme di indizi, la ricerca di informazioni di diversa natura, il formarsi di una decisione, ecc. Nel football, la competenza del centravanti che conduce un contrattacco è quella di smarcarsi, ma anche di chiedere il passaggio, di anticipare i movimenti della difesa, di stare attenti al fuorigioco, di cercare la posizione dei suoi compagni, di osservare l'atteggiamento del portiere avversario, di valutare la distanza dalla porta, di immaginare una strategia di sfondamento, di individuare la posizione dell'arbitro... Altrettanti schemi che possono essere curati con l'allenamento, ma di cui solo l'orchestrazione consente un'attuazione efficace.

Perrenoud (2003, pp. 32-33)

*Nell'organizzazione e nella stabilizzazione degli schemi d'azione assume notevole importanza la componente affettiva.*

Gli schemi, poi, possono integrarsi progressivamente in un abito. Un abito è un "piccolo insieme di schemi che permettono di generare un'infinità di pratiche adattate a situazioni sempre rinnovate, senza mai costituirsi in principi espliciti" (Bourdieu, 1972, p. 209); si tratta di un "sistema di disposizioni durature e trasportabili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ciascun momento come una matrice di percezioni, di apprezzamenti e di azioni, e rende possibile il portare a termine compiti infinitamente differenziati, grazie a trasferimenti analogici di schemi che permettono di risolvere problemi della stessa forma".

Le competenze possono definirsi a diversi livelli: ci sono competenze molto globali e competenze molto parziali. Così si può parlare di competenza in rapporto a un mestiere: la competenza dell'orticoltore, la competenza del medico. Si tratta allora della disposizione ad assolvere un compito inteso come la globalità di una professione.

Ma una tale macro-competenza può particolareggiarsi in competenze di livelli inferiori (per esempio per il medico: stabilire una diagnosi, prescrivere un trattamento, ecc.) che a loro volta possono scomporsi in micro-competenze: così. La competenza di stabilire una diagnosi può particolareggiarsi in competenze di livello inferiore come sentire il polso, eseguire una palpazione del fegato, esaminare la lingua, ecc. Vi è dunque una interconnessione tra le competenze, e le competenze generali possono essere scomposte in competenze che rimandano a compiti parziali.

Ma questa scomposizione ha un limite: bisogna che il compito rimanga compito, cioè un'unità funzionale che rinvia a una finalità.

Se si scompone oltre questo limite, non si avranno che dei "comportamenti", cioè ciò che il behaviorismo, nella sua ricerca di un'oggettività scientifica massimale, definiva come "ogni reazione muscolare o ghiandolare dell'organismo studiato". La finalità allora è come svuotata.

Si trova la stessa difficoltà dal lato della psicologia cognitiva, in un'ottica mentalista stavolta. Quando scompone un'attività in operazioni mentali alcune delle quali sono sotto la soglia della coscienza. Una tale analisi è evidentemente molto interessante sul piano della comprensione scientifica dei meccanismi mentali impiegati per l'esecuzione di un compito. Ma essa non può necessariamente tradursi senza precauzione in precetti didattici; perchè sarebbe un rischio voler indurre degli studenti a fare delle operazioni che non sarebbero che i segmenti di un compito di cui nessuno, preso in se stesso, ricondurrebbe a una finalità. Perchè se si tratta precisamente di operazioni elementari, il legame che esse hanno con la globalità del compito in cui si inseriscono può essere molto oscuro agli occhi del novizio.

Di conseguenza lo studente può eventualmente dubitare della necessità di esercizi frazionati di cui non vede il significato e domandarsi se il formatore non lo sta portando fuori strada facendogli compiere sforzi inutili. Potrà dare un senso a un'attività che, da sola, non conduce a nessuna funzionalità? Può infine decidere di passare sopra l'ingiunzione o di non investire in questo esercizio che un minimo di tempo e di energie.

Rey *et alii* (2003, p. 16)

*Una competenza può essere considerata un insieme di schemi di natura cognitiva e affettiva. Una competenza complessa metterà in azione diversi schemi che implicano inferenze, generalizzazioni ecc.*

*Da queste azioni si sviluppa via via uno schema complesso interiorizzato che viene messo in pratica anche in situazioni poco familiari.*

### **LA COMPETENZA COME CARATTERISTICA DELL'AGIRE UMANO**

*Il comportamento competente dell'uomo non è reazione a uno stimolo ma è caratterizzato dalla "intenzione di agire" per "un fine da raggiungere". La competenza è quindi legata alla decisione di rispondere a un determinato stimolo e alla scelta consapevole del proprio comportamento.*

Questa constatazione è progressivamente divenuta fondamentale sia in psicologia, sia in filosofia con la rivalutazione della filosofia pratica.

Una competenza esaminata nella sua globalità implica la considerazione di tre suoi aspetti fondamentali. I vari significati attribuiti al termine "competenza" accentuano uno o l'altro, oppure due, di questi aspetti fondamentali. Il primo aspetto, quello denominato **soggettivo**, può essere esplorato valorizzando recenti apporti di ricerca circa lo svolgersi delle azioni umane. Il secondo aspetto si riferisce principalmente al contesto sociale e intersoggettivo, in particolare al sistema di attese e ai criteri di giudizio del sistema sociale, o delle singole persone, nel contesto del quale la competenza deve essere esercitata. Il terzo aspetto, denominato **oggettivo**, pur tenendo conto della problematicità insita nell'uso di questo termine, si riferisce agli indicatori di competenza che possono essere individuati, rilevati, valutati, validati, ed eventualmente certificati.

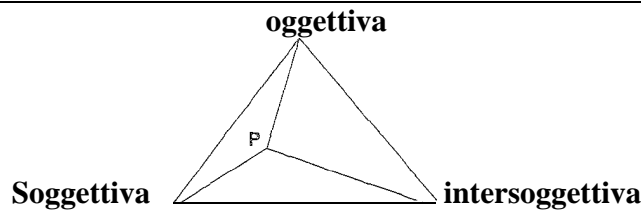
### **Le tre dimensioni, o polarità fondamentali, di una competenza**

La dimensione **oggettiva** di una competenza evidenzia la possibilità di osservare e valutare le sue manifestazioni esterne o prestazioni.

La dimensione **soggettiva**, tramite forme di narrazione o di auto-valutazione mette in luce la percezione personale di essa e il senso, o significato, a essa attribuito.

La dimensione **intersoggettiva** mette in luce sia la componente distribuita della competenza, sia il fatto che una sua certificazione esige un consenso tra più soggetti interessati.





Le tre dimensioni di una **competenza**. Il punto P e la sua distanza dai tre vertici del triangolo indicano la particolare caratterizzazione di una competenza rispetto alle tre dimensioni considerate.

### **LA DIMENSIONE SOGGETTIVA DELLA COMPETENZA**

*La dimensione soggettiva ha a che fare con la motivazione, la decisione e l'autoregolazione ad agire, in generale, e ad apprendere, in particolare.*

La generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, infatti, 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 di studio o del compito da affrontare e delle sue caratteristiche.

*L'individuo interpreta in modo personale la situazione o il problema individuando gli aspetti che portano alla trasformazione della situazione o alla soluzione del problema secondo obiettivi precisi.*

D'altra parte una volta decisa un'azione, occorre saper mettere in atto strategie adeguate per portarla a termine in maniera efficace ed efficiente. Si tratta di componenti della competenza di natura progettuale pratica, che implicano l'aver a disposizione schemi d'azione adeguati da orchestrare in vista dell'obiettivo inteso. Occorre ricordare come un vero e influente stato motivazionale implichi non solo il dare senso o valore all'obiettivo che costituisce la base della decisione, ma anche riconoscere che si hanno a disposizione le risorse pratiche (capacità operative, strumenti, schemi d'azione) adeguate per poterlo raggiungere.

*Nel processo formativo è necessario prendere in considerazione gli effetti sull'apprendimento della "percezione di sé rispetto ai compiti" e del giudizio di autoefficacia. La percezione della propria competenza nell'esecuzione di un compito influisce in modo sostanziale sulla disponibilità all'impegno e sulla costanza dello sforzo messo in atto. Chi sperimenta il proprio successo "coltiva maggiori attese di successo". Al contrario, la percezione dell'incapacità ad affrontare una situazione o un problema porta al disimpegno e all'incostanza.*

La percezione della propria competenza influenza notevolmente non solo il comportamento dei soggetti, ma anche i loro pensieri e le loro emozioni. La gente tende a evitare compiti e situazioni che ritiene superiori alle proprie capacità, mentre cerca attività nelle quali pensa di essere in grado di agire positivamente. I giudizi di auto-efficacia sono direttamente collegati alla mo-

tivazione. La percezione di riuscire a controllare o dominare una situazione nuova e sfidante provoca un'emozione positiva in grado di generare nuove tendenze a cimentarsi in compiti analoghi. In particolare, la percezione di una crescita di competenza in un settore specifico è una potente molla a impegnarsi sempre più e con sempre più costanza in compiti simili. Analoghe osservazioni si possono trarre dalle teorie piagetiane relative allo sviluppo delle conoscenze e delle abilità nell'interazione con l'ambiente. Il sentirsi capaci è fonte di gioia e di orgoglio e il soggetto di conseguenza cerca situazioni e compiti che possano offrirgli le stesse esperienze o, anche, superiori.

*Le teorie sulla motivazione all'apprendimento distinguono tra "orientamento al compito" e "orientamento all'io", includendo nel primo l'atteggiamento di chi desidera imparare perché riconosce validità al compito da svolgere e nel secondo chi cerca il consenso e il riconoscimento altrui oppure di prevalere sugli altri.*

Nelle situazioni concrete di apprendimento i due orientamenti spesso coesistono, in quanto normalmente non solo si desidera imparare, ma anche ottenere un riconoscimento adeguato del risultato del proprio impegno. Dal punto di vista, però, dell'apprendimento scolastico è importante tener conto dell'intenzione che nello studente prevale quando questi si impegna nello studio. Se prevale in maniera eccessiva il solo orientamento al risultato, può insinuarsi la tendenza a mettere in atto tutte le strategie utili a tale fine, talvolta utilizzando anche modalità di azione non corrette, a esempio copiando da altri. Più pericolosamente, può emergere una forma di preparazione che tiene conto solo del superamento di un'interrogazione o di un esame, con il sottinteso che, ottenuto tale scopo, ci si può dimenticare di quanto è stato ormai oggetto di accertamento. In questo senso è centrale in un percorso di apprendimento che il soggetto abbia l'intenzione di acquisire effettivamente una determinata competenza e non solo di ottenere un qualche riconoscimento o certificazione sulla carta.

*La competenza, dal punto di vista soggettivo è quindi "la capacità di orchestrare in maniera valida ed efficace, in specifici contesti di apprendimento, un insieme abbastanza articolato e differenziato di risorse interne di natura cognitiva, affettiva e volitiva, in vista del raggiungimento di un obiettivo specifico, tenuto conto anche degli influssi che derivano da fattori di natura relazionale e sociale".*

In definitiva, la competenza che si manifesta in determinate circostanze deriva, da una parte, dalla storia personale e dai suoi risultati in termini di competenza generale e specifica e, dall'altra, dallo stato interno del soggetto attivato in quella particolare situazione, incluso lo stato motivazionale, le reazioni emozionali, l'umore, ma anche i processi percettivi, di attenzione, di memoria, ecc.

## **LA DIMENSIONE INTERSOGETTIVA E OGGETTIVA DELLA COMPETENZA**

A fronte della dimensione soggettiva delle competenze sta una dimensione sociale o intersoggettiva. Eraut (1994) mette in evidenza che, nel definire una persona competente, in genere ci si riferisce al fatto che questi ha svolto in maniera soddisfacente qualche attività o compito particolare e che non si è avuta notizia di giudizi negativi nei suoi confronti,

individuando così una caratteristica peculiare della persona. Essa viene ritenuta veramente competente quando si presenta come uno specialista nel trattare casi particolarmente complessi e difficili. Il giudizio sociale svolge un ruolo particolarmente significativo nel definire la competenza di un individuo. Questo giudizio, cioè, dipende dalla testimonianza pubblica di aver ottenuto risultati positivi nello svolgimento di attività e compiti impegnativi.

Sia la dimensione soggettiva, sia quella intersoggettiva sono state sottolineate fortemente in questi ultimi decenni non solo per l'evoluzione degli studi filosofici e psicologici relativi all'agire umano, ma anche per contrastare la tendenza a considerare solo la dimensione oggettiva della competenza.

*La dimensione oggettiva da luogo a prestazioni osservabili e valutabili e per questa sua caratteristica è stata tradizionalmente valorizzata in ambito lavorativo e in ambito scolastico. Tuttavia la capacità di affrontare positivamente un compito deriva anche da qualità personali, dalla capacità di relazionarsi e di interagire in maniera efficace e infine di valorizzare tutte le risorse strumentali a disposizione.*

La prospettiva qui delineata tende a esplicitare e applicare anche al caso della formazione scolastica la definizione sintetica di competenza professionale che si può ricavare da alcuni contributi di Quaglino (1990, 1996, 2000): qualità professionale di un individuo costituita dall'insieme delle sue conoscenze, capacità, abilità, doti professionali e doti personali e dal modo con il quale questo insieme può essere mobilitato in una situazione lavorativa o nell'esercizio di una professione. In effetti, le tre dimensioni sopra richiamate subiscono nel tempo (influenza delle mutazioni del contesto nel quale esse debbono essere valorizzate. Se il lavoro, divenuto sempre più cognitivo e relazionale, dematerializzato ed informatizzato (Alberici, 1999), improntato

alla categoria della flessibilità, accentua i mutati caratteri nelle emergenti forme di produzione, nel contesto educativo della scuola si ha il riflesso delle trasformazioni sociali, culturali, organizzative e comunicative in corso. Basti pensare alla presenza sempre più massiccia delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, alla cultura sempre più sollecitata da molteplici forme espressive e comunicative, agli sviluppi scientifici e tecnologici che sollecitano nuove consapevolezze etiche, allo sviluppo di contesti di vita multi-culturali, multi-religiosi e multi-linguistici, ecc.

Si richiede, dunque, non tanto la padronanza di un insieme di abilità, che appaiono legate ad un'idea di cognizioni tecniche, quanto piuttosto la competenza, ossia un mix specifico, per ciascun individuo, di abilità acquisite attraverso la formazione tecnica e professionale, di comportamento sociale, di attitudine al lavoro di gruppo, di iniziativa e disponibilità ad affrontare i rischi (Alberici, 1999). In questo modo qualità altamente soggettive, innate o acquisite, si combinano con conoscenze e cognizioni tecniche per andare a formare la competenza, le cui componenti sociali – l'imparare ad essere ed a vivere insieme - acquistano rilievo sempre maggiore (*Ididem*).

*Guy Le Boterf (2000), riferendosi al mondo del lavoro e delle professioni ha delineato la distinzione tra il "saper fare", e cioè la capacità di un individuo di eseguire un'operazione prescritta, in situazioni semplici, in modo ripetitivo e meramente esecutivo e il "saper agire" descritto come la capacità di gestire situazioni complesse e impreviste in cui l'individuo prende*

*iniziative che presentano carattere di novità.*

Dal punto di vista della dimensione intersoggettiva della competenza si può insistere anche sul concetto di competenza collettiva, cioè di competenza che viene coprodotta dai membri di una organizzazione o di una comunità, come quella scolastica, che vengono così a configurare una rete di competenze che non solo collaborano nell'attività realizzativa propria dell'istituzione, ma anche nel suo sviluppo. Diviene così centrale il concetto di cooperazione tra persone che sanno interagire, che possono interagire, che vogliono interagire in maniera valida e feconda. Ciò comporta costruzioni e apprendimenti condivisi di rappresentazioni, riflessione comune sull'esperienza e i risultati dei progetti, messa in opera di metodi di lavoro appropriati e di funzioni di mediazione; ma anche un'architettura e una gestione delle competenze che diano spazio alla complementarità, all'interfacciamento, allo scambio; che motivino e valutino i risultati anche in termini di collaborazione, che facilitino le relazioni di solidarietà e di convivialità (Le Boterf, 2000).

Tutto ciò ha riflessi anche nel mondo dell'educazione scolastica, in particolare nelle classi della secondaria di secondo grado o superiore. Le competenze base o, come oggi si preferisce dire, le competenze chiave del cittadino e del lavoratore hanno oggi un'incidenza sulla vita e sui progetti di inserimento sociale e professionale della massa degli studenti assai più forte e decisiva rispetto a pochi decenni or sono.

## **LE COMPETENZE CHIAVE**

*Il Consiglio di Lisbona ha affidato a una Commissione europea la definizione di un quadro comune di riferimento per l'individuazione delle “nuove competenze di base” che ciascun cittadino deve possedere per tre obiettivi fondamentali:*

1. **compiutezza personale ed evoluzione durante tutta la vita** - le competenze chiave devono permettere ad ognuno di perseguire degli obiettivi di vita personali, mosso dai propri interessi personali, dalle proprie aspirazioni e dal desiderio di continuare a imparare durante tutta la vita;
2. **inclusione** - queste competenze chiave dovrebbero permettere ad ognuno di svolgere un ruolo di cittadino attivo nella società;
3. **capacità di inserimento professionale** – la capacità di ogni persona di ottenere un impiego decente nel mercato del lavoro.

*Il gruppo ha preferito utilizzare la denominazione di “competenze chiave” essenzialmente per evitare che si attribuisse al qualificativo “di base” un significato di un insieme di competenze limitato alla lettura, scrittura e calcolo.*

Quella di competenza, si fa notare, e, dunque, una nozione ibrida, perché ricopre allo stesso tempo anche delle conoscenze, dei saper fare e delle disposizioni. Essa si può acquisire in ogni specie di contesto, in modo formale, informale o non formale, e in modo intenzionale o non intenzionale.

Una competenza chiave, d'altronde, deve rispondere ad alcuni criteri: sia trasferibile, quindi applicabile a un gran numero di situazioni e contesti: sia polivalente, nel senso in cui può essere

messa in opera per raggiungere degli obiettivi diversi, risolvere diversi tipi di problemi e compiere delle mansioni di diversa natura. Essa deve dare una risposta soddisfacente alle esigenze legate a una situazione o a un dato compito ed e, per ognuno, una condizione preliminare di una prestazione personale pertinente nella vita e nel lavoro, e nell'apprendimento che ne segue. In altri termini è utile per prevedere la prestazione effettiva di ogni individuo. Anche se è impossibile garantire che le competenze chiave permettano a un individuo di portare sempre a buon fine i suoi progetti quasi siano le circostanze, si può tuttavia affermare che l'assenza di queste competenze può condurre a un insuccesso personale, nel senso in cui l'interessato non raggiunga i tre obiettivi precisati (completezza personale, inclusione e impiego).

*Questa è la definizione che il gruppo della Commissione europea ha dato delle competenze chiave:*

Le competenze chiave costituiscono un bagaglio trasferibile e polivalente di conoscenze, di saper-fare e di disposizioni, che sono necessarie alla completezza e sviluppo personale, all'inclusione nella vita sociale e civile e all'impiego di ognuno. Si suppone che esse siano acquisite alla fine del periodo di scolarità o di formazione obbligatoria e che costituiscano il fondamento dell'educazione e della formazione lungo tutta la vita.

*Il Gruppo ha definito sei ambiti di competenze chiave:*

- comunicazione e interazione in lingua materna;
- comunicazione e interazione in lingua straniera;
- tecnologia dell'informazione e della comunicazione (TIC);
- spirito d'iniziativa;
- imparare ad apprendere;
- cultura generale.

#### **ESEMPIO DI COMPETENZA CHIAVE (1)**

##### **Conoscenze, saper fare e disposizioni specifiche comprese nella competenza chiave in scienze e tecnologie**

**CONOSCENZE** Comprensione dei principi fondamentali del mondo reale, delle tecnologie e dei prodotti e procedimenti tecnologici; Comprensione del legame tra la tecnologia e altri aspetti come il progresso scientifico (per esempio in medicina), la società (valori, questioni etiche), la cultura (per esempio i mezzi multimediali) e l'ambiente (inquinamento, sviluppo durevole).

**SAFER FARE** Saper utilizzare e maneggiare gli strumenti e le macchine tecnologiche come anche le informazioni e le conoscenze scientifiche per raggiungere uno scopo o formulare delle conclusioni.

**DISPOSIZIONI** Acquisizioni di un giudizio critico nei confronti delle scienze e delle tecnologie,

comprese questioni di sicurezza e di etica.

**Legarne con altre competenze chiave (tre altre)**

**SPIRITO D'INIZIATIVA.** In un'economia fondata sulla conoscenza, i progressi scientifici e tecnologici stimolano l'innovazione e lo sviluppo dei prodotti.

**CULTURA GENERALE.** La competenza in tecnologia multimediale facilita l'accesso ai materiali e alle informazioni culturali.

**CAPACITÀ CIVICHE E DI RELAZIONE.** In un'epoca in cui le questioni scientifiche e tecnologiche sono entrate nel discorso politico dominante, bisogna possedere dei riferimenti e un vocabolario sufficiente per essere in grado di partecipare a dei dibattiti fondati.

(1) Dal Documento della Commissione europea

Altri hanno sottolineato un diverso concetto di competenze chiave, mettendo in evidenza soprattutto la dimensione del "saper essere". A esempio, Bellier (1998) ha indicato alcune tipologie del "saper essere", come qualità morale, carattere, gusto e interessi, comportamenti. Evequoz (2004) ha sviluppato la sua analisi delle competenze chiave richieste a un cittadino e a un lavoratore sulla base di una definizione comprensiva di competenza che suona così: "capacità di una persona di agire con iniziativa e responsabilità in una situazione data, in funzione della prestazione attesa e mettendo in moto le sue risorse interne". Ne è derivato un quadro di riferimento o referenziale abbastanza elaborato che comprende sei ambiti generali nei quali viene definita una competenza, che poi è articolata secondo capacità specifiche e indicatori della presenza di tale capacità.

Le sei competenze sono:

- A. Trattare l'informazione
- B. Organizzare
- C. Risolvere problemi
- D. Lavorare in équipe
- E. Inquadrare
- F. Comunicare

*Il concetto di trasversalità implica le somiglianze tra le situazioni e quello di trasferibilità la capacità di utilizzare le competenze in situazioni nuove.*