

Se la competenza non esistesse, bisognerebbe inventarla

Philippe Meirieu

Professore di Scienze dell'educazione – Università di Lione
(Francia)

(Questo contributo è stato pubblicato nel seguente volume: Jean-Luc Ubaldi (a cura di), *Les compétences*, Edition Revue EPS, 2005).

La grande maggioranza degli studenti e delle studentesse che scelgono l'insegnamento di Educazione fisica e sportiva hanno un profondo interesse personale per uno o più sports. E' cosa del tutto normale, evidentemente, e uno stimolo importante per loro. E' bene che la professione si radichi su una passione. E' vero per l'educazione fisica così come per la geografia, la matematica, le arti plastiche o lo spagnolo. Il desiderio di trasmettere si nutre del rapporto intimo ai saperi che si insegna e con i quali si mantiene una relazione di particolare vicinanza. E' un fatto mai totalmente chiarito e che affonda le sue radici nel più profondo della nostra storia personale. Tuttavia in Educazione fisico-sportiva, forse ancor più che nelle altre discipline, grazie alla forte pregnanza delle pratiche sociali dello sport nell'immaginario individuale e collettivo, il successo personale del candidato nelle attività che vuole insegnare può diventare un ostacolo al fine di acquisire ciò che fa la vera identità professionale del professore. Un professore di Educazione fisica e sportiva, in effetti, non è prima di tutto un allenatore sportivo. Certo, questo professore può restare un appassionato di basket o di maratona; può lui stesso concorrere a prove sportive o diventare responsabile di una squadra che parteciperà a un campionato con il legittimo desiderio di ottenere un buon posto in classifica. Questo professore può individuare nelle sue classi gli allievi che indirizzerà a un allenamento intensivo in sports particolari con la convinzione che essi possano raggiungere buoni risultati. Inoltre, nel quadro dell'Associazione sportiva, egli sarà chiamato ad accompagnare gli allievi volontari che cercano di dare il meglio di se stessi e giungere all'eccellenza in GRS o in palla-mano; li allenerà al fine che possano produrre la miglior performance possibile. Tutto ciò fa parte delle sue funzioni, ma, nondimeno, niente di tutto ciò costituisce *la specificità della sua missione*. *Perché un professore di educazione fisica non è un allenatore sportivo*. La finalità della sua professione non è produrre campioni, ma permettere ad ogni allievo di acquisire la

padronanza delle sue attività motorie. Ad esempio, è possibile per lui formare un ragazzo al salto in alto in sovraccarico ponderale. Senza farlo vergognare mettendolo di fronte all'insufficienza delle sue *performances* in confronto ai suoi compagni, ma facendogli vedere che, come loro, egli può controllare il suo dispendio d'energia, individuare i punti d'appoggio a sua disposizione, padroneggiare il rapporto tra lo sforzo e il risultato. Naturalmente il risultato – *la performance* – resta, in ogni caso, importante. Ma non a qualunque prezzo. Non si può prenderlo in considerazione indipendentemente dalle condizioni della sua realizzazione. Ciò che è essenziale, in realtà, è ciò che documenta questo risultato sulle condizioni grazie a cui è stato raggiunto. E' "qualche cosa" che non è immediatamente osservabile, "qualche cosa" che si può chiamare – in prima approssimazione – una competenza.

La competenza attribuita a un campo specifico

Il termine "competenza" è stato confinato per molto tempo nell'ambito giudiziario: esso designava, allo stesso tempo, lo spazio in cui una persona poteva esercitare la sua autorità e il fatto che essa disponeva di mezzi – in termini di formazione, ma anche di potere istituzionale – per l'esercizio di questa autorità. In questo modo si poteva dire che un certo crimine era di competenza di un certo tribunale o che, per estensione, una certa decisione era di competenza di una specifica funzione (l'architetto o il capomastro nel caso della costruzione di un edificio, il capo d'Istituto o l'Ispettore nel caso di un arbitrato su una questione relativa all'insegnamento). Per slittamenti successivi, questa nozione di competenza è venuta a designare la "capacità di una persona di agire in modo pertinente in una situazione data per raggiungere degli specifici obiettivi". In questo modo si può parlare della competenza di un giardiniere a organizzare uno spazio naturale o di quella di un allievo a comprendere un testo argomentativo. Si può osservare che in tutti gli usi del termine "competenza" noi troviamo sempre tre dimensioni. Si tratta in particolare di: 1) mettere in azione effettivamente un'abilità (e non semplicemente dichiararsi capaci di fare qualcosa); 2) mettere in azione questa abilità all'interno di una specifica famiglia di situazioni (una competenza rinvia sempre a uno spazio particolare, a dati concreti specifici e non può esercitarsi in modo "astratto", indipendentemente dai vincoli del contesto); 3) mettere in azione questa abilità realizzando compiti che permettono di risolvere efficacemente un problema (una competenza deve

essere operativa e, quando viene messa in azione, deve trasformare i dati su cui si ha operato).

La competenza, una nozione condizionata dal comportamentismo e dalle teorie del management

Questo primo approccio, puramente formale, non dà conto in modo completo e soddisfacente dell'uso collettivo di questo termine. Non permette dunque di comprendere le discussioni che si fanno su di esso. In realtà il termine "competenza" oggi viene utilizzato con riferimento a tre campi: il campo della "pedagogia per obiettivi" (indicato più spesso oggi con l'espressione "pedagogia della padronanza"), il campo della valutazione delle formazioni professionali e il campo della gestione delle risorse umane nell'impresa.

Apparsa negli Stati Uniti negli anni '60 grazie a B.S. Bloom¹, la pedagogia per obiettivi intende essere una specie di igiene educativa contro l'inflazione di un discorso generale e generoso sullo "sviluppo" o la "realizzazione di sé" del ragazzo. Nel campo delle attività educative o di formazione essa propone di limitarsi a obiettivi osservabili e immediatamente valutabili. Piuttosto che affermare astrattamente che si vuole formare l'allievo alla precisione nella scrittura o sviluppare la sua sensibilità artistica ci si darà, ad esempio, come obiettivi: "essere capace di sostituire a un gruppo nominale dato un pronome personale adatto" oppure "all'interno di un gruppo di trenta pitture e sculture, identificarne dieci che appartengono al cubismo". Si intende così non accontentarsi più di sole parole per controllare effettivamente l'efficacia degli apprendimenti. Si è obbligati a dire esattamente ciò che si vuole e ci si assegna i mezzi per lottare contro la pedagogia dell'implicito che va sempre a beneficio degli allievi più preparati. Ma questa "pedagogia per obiettivi", fin da quando è apparsa in Francia e grazie a quelle stesse persone che hanno contribuito alla sua diffusione², è stata oggetto di rilievi critici: se essa ha il merito di favorire una valutazione binaria (esatto/errato), ha anche la tendenza a disintegrare gli apprendimenti globali atomizzandoli in una moltitudine di piccole azioni, tutte legittime se prese individualmente, ma la cui ricomposizione può essere difficile e il cui senso può sfuggire all'allievo. Se essa ha il merito di evitare il *feeling* che privilegia sempre gli allievi con cui si ha una complicità affettiva o culturale, rischia tuttavia la deriva

¹ BLOOM (B. S.), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, trois tomes, Éducation nouvelle, Montréal, 1969 (BLOOM. B.S. *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983).

² In particolare, DANIEL HAMELINE, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, ESF éditeur, Paris, 1979 e 1995 per la postfazione molto importante : « L'éducateur et l'action sensée ».

verso una forma di addestramento: spezzettando gli apprendimenti in micro-competenze successive collegate meccanicamente tra loro, si cade nel comportamentismo.

Il behaviorismo o comportamentismo è una teoria psicologica fondata da J.B.Watson nel 1913 che postula la continuità tra la vita animale e la vita umana. Essa riduce l'insieme della vita psichica all'interazione tra l'uomo e il suo ambiente. Essa rigetta ogni riferimento a ciò che viene chiamato "coscienza" e analizza tutti i comportamenti umani in termini di rapporti tra uno stimolo e una risposta. Il behaviorismo si colloca così nella stessa prospettiva dell'insegnamento programmato proposto da J.B.Skinner (il quale ritiene che tutti gli insegnamenti un giorno potranno essere effettuati da "macchine per insegnare") e , in un certo senso, riduce l'uomo a un "cane di Pavlov" che reagisce meccanicamente agli stimoli.

B.S. Bloom fa proprio il carattere comportamentista della « pedagogia per obiettivi ». Egli ritiene che il suo metodo permetterà di giungere a "una totale uguaglianza di risultati di apprendimento" e che la razionalizzazione dell'educazione scolastica e della formazione degli adulti permetterà di ottenere proprio gli individui di cui la società ha bisogno. Certo, la maggior parte di coloro che si sono ispirati alla "pedagogia per obiettivi" e hanno promosso la nozione di competenza hanno preso le distanze da queste derive. Hanno fatto riferimento, in particolare, alle ricerche di L.D'Hainaut³ e R.M.Gagné⁴, mettendo in evidenza come la nozione di competenza non potesse essere confusa con il comportamentismo perché si riferisce ad attività mentali complesse – in termini di soluzione di problemi - che possono essere acquisite dall'allievo. Ciò non toglie, tuttavia, che per alcuni, la nozione di competenza resti sempre viziata dalla sue origini comportamentiste⁵.

Questa "origine imbarazzante", per di più, viene rafforzata dall'introduzione sistematica del termine "competenza" nei documenti del Ministero dell'Istruzione francese a partire dall'inizio degli anni '80. Mi riferisco, in particolare, al quadro

³ D'HAINAUT (L.), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Labor et Nathan, Bruxelles et Paris, 1977.

⁴ GAGNE (R.M.), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, H.R.W., Montréal, 1976.

⁵ Per un'analisi più precisa di questo punto, v. MEIRIEU (PH.), *Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe ? I*, Chronique sociale, Lyon, 6ème édition, 1996, pp. 139 à 187.

che definisce gli obiettivi per il raggiungimento dei diplomi dell'insegnamento professionale⁶. I contenuti di questi diplomi hanno la particolarità di essere stati individuati grazie a un lavoro congiunto tra le Associazioni professionali e lo Stato: certo, è lo Stato che, in conclusione, valida il diploma, ma il suo valore è condizionato dalla domanda dei datori di lavoro che si esprime con forza nelle "Commissioni professionali consultive". Se si vuole che gli allievi in possesso di questi diplomi abbiano buone possibilità di avere un impiego, è necessario che gli obiettivi definiti in termini di competenze siano adattati alle esigenze delle imprese. Se si vuole collocare la formazione professionale in una dinamica di formazione continua, è necessario che il diploma sia acquisito nella forma di unità capitalizzabili e nel quadro di una costante azione di controllo. E' necessario, inoltre, che tutto ciò sia coerente con il successivo contratto di lavoro. In questo modo, afferma Daniel Tacaille, *"la formulazione degli obiettivi dei diplomi come competenze lascia intendere che la richiesta di un posto non è legittimata dal possesso di un cumulo di conoscenze ma dal fatto di aver acquisito e messo alla prova la propria capacità di apprendere nel campo dell'impresa"*⁷.

Sarebbe certamente ingiusto accusare tutti gli insegnanti dei licei professionali che si sforzano di insegnare "per competenze" di cercare di assoggettare ad ogni costo la scuola all'impresa. Molti di loro hanno preso le distanze da una concezione produttivista della nozione di competenza; si sforzano di formare competenze professionali sviluppando allo stesso tempo l'autonomia e lo spirito critico dei loro allievi; molti vedono nella nozione di competenza un mezzo per mettere l'allievo in una situazione più attiva nell'affrontare le discipline. Tutto ciò non toglie che il sospetto resti, rafforzato peraltro dall'uso considerevole che viene fatto di questa nozione nella gestione delle risorse umane delle imprese, le quali, a volte – bisogna dirlo – la utilizzano per imbellettare di spirito modernista e "scientifico" politiche di regressione sociale o di licenziamenti. E' questa senza dubbio la ragione per cui assistiamo oggi a violenti attacchi alla nozione di competenza da parte di molti filosofi. Ad esempio, Jean-Pierre Le Goff scrive: *"Al di là del discorso falsamente colto sulle competenze si sviluppa, in effetti, un approccio particolare al lavoro dell'uomo. Quest'ultimo viene inteso in termini di meccanismi e di comportamenti elementari che vengono spezzettati ripetutamente e strumentalizzati in vista di obiettivi da raggiungere. Sezionata e presentata in termini di competenze parcellizzate, codificate in molteplici schemi e categorie, l'attività professionale viene ridotta a un*

⁶ Questi diplomi sono numerosi (più di 500) e riguardano 450000 diplomati all'anno.

⁷ TACAILLE (D.), « Compétence », in VERGNIoux (A.), *Penser l'éducation*, ESF éditeur, Paris, 2005, pp. 17 à 28.

*macchinario funzionale che si vuole padroneggiare e perfezionare nella prospettiva di migliorarne le performances*⁸. Applicata all'insegnamento, questa visione "riduce il ruolo degli insegnanti a quello di prestatori di servizi e trasforma l'istruzione in condizionamento".

La competenza che allontana il fatalismo

Si deve dunque diffidare del concetto di competenza. Utilizzato senza precauzioni né lucidità può comportare veri pericoli. Tuttavia, non bisogna per questo sottovalutare tutto ciò che questo concetto porta con sé di positivo. In primo luogo, esso costituisce una leva preziosa per lottare concretamente contro ogni forma di fatalismo. Tutta la storia della pedagogia può essere letta come un lavoro messo continuamente in atto per far arretrare il fatalismo in nome dell'educabilità delle persone. Tutti i progressi decisivi che abbiamo conosciuto, in particolare dopo l'Illuminismo nel secolo XVIII, hanno avuto luogo quando alcuni uomini e donne hanno tentato di dimostrare che dei ragazzi e degli adulti considerati fino ad allora ineducabili erano, in realtà, capaci di apprendimenti e di progressi. Rousseau per primo ha parlato di "perfettibilità"; nella stessa epoca, filosofi come Helvétius e Condillac hanno tentato di dimostrare che l'uomo non è del tutto chiuso nella propria "natura" o sottomesso a ciò che è innato. E' stato Itard ad avere per primo tentato di validare questa ipotesi, anche grazie alla sua intelligenza, ostinazione e inventività.

Jean Gaspard Itard, conosciuto per l'interpretazione che ne ha dato François Truffaut nel suo film *Il ragazzo selvaggio*, è nato nel 1774. Medico, attento alle tesi dei filosofi "empiristi" che sostengono l'importanza dell'ambiente e dell'educazione sullo sviluppo del bambino, si è trovato ad affrontare nel 1800 un "ragazzo selvaggio". Il ragazzo viene scoperto nudo, mentre si nutre di radici, nei boschi dell'Aveyron. Viene condotto a Parigi, dove gli esperti chiamati a consulto gli riconoscono una debolezza mentale congenita. Si ritiene che i genitori, essendosi accorti della disabilità, lo abbiano abbandonato proprio per questa ragione. Non la pensa così Itard, che vede nel caso di colui che chiama Victor un'occasione insperata per dimostrare che "l'uomo non è altro che ciò che l'educazione lo fa essere". Perciò Itard dedica molti anni della sua vita a "educare Victor". A questo scopo inventa una gran quantità di strumenti didattici,

⁸ LE GOFF (J.-P.), *La barbarie douce: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, La Découverte, Paris, 1999, p. 33 (l'autore di questo contributo viene abbastanza criticato in questo libro. J.-P. LE GOFF non ha evidentemente consultato tutti i suoi scritti e lo considera così un adepto acritico della concezione ultraliberale della competenza).

molti dei quali ritroviamo ancor oggi nelle famiglie e nelle scuole dell'infanzia (come la celebre "buca delle lettere" dotata di fori a forma di quadrato, rettangolo, stella, luna, ecc.). Itard non riuscirà comunque a far acquisire a Victor il linguaggio articolato. Ancor oggi i ricercatori si interrogano per sapere se Victor fosse realmente un ritardato dalla nascita, se Itard non abbia agito correttamente o se alcune conoscenze di base non possano più essere acquisite dopo una certa età. Tutto ciò però, in fondo, ha poca importanza: l'ostinazione di Itard gli ha permesso di aprire la strada a quello che si chiama "educazione speciale"; quest'ultima ha permesso di scoprire una gran quantità di strumenti pedagogici che hanno favorito e favoriscono tuttora l'educazione di tutti⁹.

Naturalmente Itard non parlava ancora di "competenza" nel significato che noi oggi diamo al termine. Tuttavia egli dà inizio a un processo fondamentale: un soggetto può apprendere se si mettono a sua disposizione gli strumenti adatti, se lo si colloca in una situazione che per lui abbia senso, se lo si aiuta a identificare e riutilizzare quanto ha appreso. Il ragazzo non è più rinchiuso in un dato di natura che determinerebbe fin dall'inizio ciò che lui sarà; il suo sviluppo non è determinato dall'esistenza di "doni" o di "attitudini" che sarebbe sufficiente osservare nel loro risveglio o stimolare. Ciò che oggi chiamiamo "competenza" si presenta qui già come una forma di liberazione dalla fatalità e dal dato iniziale: dall'esterno si dà un "obiettivo" alla persona e ci si sforza di "stabilire una relazione" tra ciò che egli è e ciò che si vorrebbe imparasse a fare.

Tutta la pedagogia consiste nella creazione di questa relazione: essa prende le distanze da una concezione da orticoltura che vedrebbe nell'adulto il semplice sviluppo delle potenzialità già interamente contenute nel "seme" dell'infanzia. Certo, in Itard c'è una specie di tentazione demiurgica: l'educatore si ritiene onnipotente e, per dirla in termini di oggi, s'immagina di poter condurre tutti i ragazzi a qualsiasi competenza proprio perché egli saprebbe utilizzare i mezzi adeguati! C'è qui un grave pericolo che conduce alla confusione tra educazione e fabbricazione, alla negazione della libertà di apprendere e dell'intenzionalità e soggettività dell'allievo. Ancor di più: in nome della necessaria acquisizione di competenze, ci si attribuisce il diritto di utilizzare metodi contestabili, non si esita a utilizzare il castigo fisico, il doping, fino a giungere a mettere il ragazzo sotto gli elettrodi! Tuttavia, se si rispetta il principio di libertà e si mette il soggetto in una situazione in cui è lui a proiettarsi nel futuro per imparare, il postulato dell'educabilità

⁹ Su Itard e, più in generale, sull'educazione dei « ragazzi selvaggi », v. MALSON (L.), 10/18, PARIS, 1964.

diventa particolarmente euristico¹⁰: esso stimola l'inventività pedagogica e didattica¹¹. In effetti, cercare di far acquisire una competenza a un soggetto vuol dire organizzare per lui una situazione di apprendimento. Ciò significa: 1) individuare un compito che mobilita il soggetto dandogli la spinta iniziale; 2) individuare l'ostacolo da superare per realizzare un progresso decisivo; 3) prevedere il complesso delle risorse e dei vincoli che permetteranno al soggetto di superare l'ostacolo; 4) accompagnare l'attività del discente mettendo in atto procedure di riflessione sulla sua attività (metacognizione); 5) avere come obiettivo, lungo tutto il percorso, l'acquisizione di una competenza riutilizzabile dal soggetto, su sua iniziativa, in situazioni dello stesso tipo¹².

Si deve riconoscere, dunque, che anche prima della sua formalizzazione, la nozione di competenza – intesa come “obiettivo di apprendimento” da raggiungere nel quadro di una situazione didattica organizzata – costituisce un progresso essenziale per la riflessione educativa: essa permette di evitare tutte le forme di fatalismo e di chiusura che frenano la democratizzazione dell'accesso ai saperi. Evidentemente, tutto ciò significa “alzare molto in alto l'asticella”: affermare che ogni soggetto può acquisire tutte le competenze possibili e immaginare mezzi per raggiungerle compatibili con il rispetto della sua libertà, non è cosa da poco. E' probabilmente più un obiettivo prospettico che un obiettivo a breve termine. E' più un “principio regolatore” che un “principio costitutivo”, secondo la definizione di Kant¹³: un po' come la bellezza per l'artista. Nessuno può dire di averla completamente raggiunta perché in questo caso non la si cercherebbe più. Al contrario, tutto il mondo continua a cercarla ed è proprio questa ricerca che muove tutta la storia dell'arte!

La competenza non è il compito

Ben lontana dai riferimenti behavioristi a cui a volte la si accosta, la nozione di competenza - connessa a quella di

¹⁰ Euristico: che favorisce la ricerca e la scoperta.

¹¹ Sulla questione dell'educabilità e dei suoi rischi, v. MEIRIEU (PH.), *Le choix d'éduquer*, ESF éditeur, Paris, 1991.

¹² Sulla nozione di «situazione di apprendimento» e le questioni relative, v. MEIRIEU (PH.), *Apprendre, oui... mais comment*, ESF éditeur, Paris, 1987 (MEIRIEU P., *Imparare... ma come?*, Bologna, Cappelli, 1990).

¹³ KANT distingue i « principi costitutivi », che sono nel campo delle certezze, dai « principi regolatori », che sostengono lo sforzo del pensiero, gli vietano di considerarsi soddisfatto di soluzioni provvisorie, gli impediscono di attendersi un possibile compimento del suo progetto, senza per questo smobilitarne l'azione (*Critique de la raison pure*, Presses universitaires de France, Paris, 1968; *Critica della ragione pura*, Rizzoli, Milano, 1998).

obiettivo – costituisce un antidoto prezioso al primato del compito che minaccia costantemente l'insegnamento a scuola. L'imperialismo del compito è ricorrente e bisogna liberarsene con la stessa forza e determinazione con cui ci si libera dal fatalismo e dalla "psicologia dei doni". Il compito è ciò su cui un soggetto viene mobilitato, ciò che vede, che conserva nella sua memoria o nei suoi archivi mentali. Il compito è l'esercizio di lingua o matematica – con il suo "risultato", vero/falso - il disegno, l'esperienza, la partita, l'*enchaînement* nella ginnastica, la roccia da scalare, ecc. Il compito è ciò che il ragazzo vuole "fare". Egli vuole farlo perché lo ha già visto, ne ha una rappresentazione mentale, sa ciò che ci si attende da lui. Il compito è anche ciò che offre, in caso di successo, una soddisfazione narcisistica e, in caso di insuccesso, genera delusione e contribuisce alla svalutazione dell'immagine di sé. Eppure il compito è evanescente, infinitamente evanescente. Pochi conservano per tutta la loro vita i loro compiti e quaderni scolastici. Pochissime persone mantengono il ricordo di tutti i compiti che hanno dovuto realizzare a scuola. Fortunatamente, si potrebbe dire: ce n'è troppi e la quantità non è importante! A vent'anni non ci si ricorda più di tutti gli esercizi che si sono fatti per imparare a leggere, non si sono conservati tutti i quaderni di prima elementare. Tuttavia si sa leggere! Ciò che è stato costruito, facendo questa moltitudine di compiti ormai dimenticati, è stato ben conservato: è diventato una competenza di cui la persona si è completamente appropriata, che mette in atto liberamente, di sua iniziativa. Ecco l'essenziale, ciò che rivela che l'apprendimento è riuscito. Sta qui per l'appunto ciò che distingue un sistema di formazione da un sistema di produzione. Nella fabbrica, il laboratorio o l'ufficio si producono dei beni materiali o culturali. La scuola non "produce" nulla. La scuola forma. Essa permette agli individui di costruire delle competenze e, allo stesso tempo e contestualmente, di acquisire il gusto del sapere, il senso dell'analisi e lo spirito critico. Tutte cose che, per l'appunto, non vengono messe in circolazione alla fine della scuola, nel sistema di produzione. Tutte cose che fanno riferimento, in realtà, ad abilità mentali invisibili; invisibili perché l'osservazione diretta non permette di constatarne con certezza l'esistenza; invisibili perché alcune di esse possono rivelarsi solo molto tempo dopo e in modo totalmente imprevedibile. Pertanto nella scuola, contrariamente a ciò che accade nel circuito economico, il "prodotto" non è che un pretesto. Esercizi, compiti, indagini, esposizioni orali o scritte, azioni e presentazioni pubbliche di ogni tipo: tutto ciò non ha, in sé, alcun vero interesse. Essi vengono utilizzati solo nella misura in cui permettono di documentare quelle competenze che dureranno molto di più. Non è facile farci l'abitudine, tanto questo capovolgimento, tipico della scuola, ribalta tutte le rappresentazioni della vita corrente: un artista, un capomastro,

un agricoltore, o un tipografo devono investire tutta la loro energia nel “compito”. E’ su di esso che saranno giudicati. Un allievo non può essere valutato in base ai suoi prodotti. Non si comprenderebbe, allora, perché i suoi insegnanti gli vietino di “copiare” o si preoccupino quando giunge a realizzare il compito per caso, per un colpo di fortuna che non si realizzerà mai più. Non si vede perché non ci si dovrebbe interessare allo stesso modo (in realtà, ben di più) alla strategia con cui l’allievo arriva sul bordo della piscina o in cima alla roccia rispetto al fatto che ci arrivi il più rapidamente possibile... Inoltre, nel circuito della produzione chi incontra una difficoltà deve avere la saggezza di rinunciare e indirizzarsi a chi è più competente di lui. Nell’istituzione scolastica la cosa è vietata. O tollerata, a condizione (e unicamente alla condizione) che la persona più competente aiuti quella in difficoltà a trovare lei stessa la soluzione o, almeno, a progredire nella sua comprensione dei fenomeni, nella sua capacità di superare gli ostacoli.

Nel circuito produttivo, anche se gli individui continuano a perfezionarsi lungo tutto il corso della loro carriera, le competenze sono generalmente acquisite prima dell’azione. A scuola è l’azione di apprendere che permette di acquisire le competenze. Dato che l’obiettivo è costituito da competenze, le *performances* realizzate dagli allievi possono solo essere considerate come degli *indicatori*, inevitabilmente approssimativi. I linguisti sottolineano che una “competenza linguistica” non garantisce mai la “*performance* linguistica” e viceversa: un soggetto può saper parlare ma non riuscire a farlo in determinate condizioni; inversamente, un soggetto può raggiungere una *performance* per caso e senza esser capace di ripeterla.

Si può così comprendere lo statuto paradossale di ogni esercizio e di ogni valutazione scolastica: essi esigono la realizzazione di una *performance* per poter inferire l’esistenza di una competenza. Focalizzano su un compito l’attenzione di colui che deve apprendere, mentre ciò a cui si mira è un’abilità stabilizzata che quest’ultimo non può, per l’appunto, rappresentarsi prima d’averla acquisita. Essi richiedono di fare ciò che, in realtà non è veramente importante, senza peraltro poter dare un nome a ciò che veramente lo è. C’è “situazione di apprendimento”, abbiamo detto, quando un allievo incontra e supera un ostacolo – difficile ma accessibile – nella realizzazione di un compito. Per rimettersi in carreggiata bisogna dunque che egli cerchi di realizzare un compito. Non può, d’altra parte, impegnarsi in un lavoro se non sostenuto dalla rappresentazione mentale del compito da realizzare: si può cominciare solo se si dispone di un’idea, pur approssimativa, di ciò a cui si deve giungere.

Ma è anche necessario che l’allievo, nel momento in cui incontra l’ostacolo, trasferisca la sua energia positiva verso il

suo superamento. Il soggetto non deve più trovare soddisfazione nella realizzazione del compito ma nel progresso che gli permetterà di fare il superamento dell'ostacolo.

Quest'azione di distanziamento non è per nulla evidente. A ben vedere, essa è anche contro natura o, più esattamente, in contrasto con tutte le abitudini acquisite fuori della scuola. Il ruolo dell'insegnante, qui, è dunque essenziale: in qualche modo, egli deve impedire che l'allievo possa "riuscire" senza "comprendere". E' una questione di strumenti. Tuttavia ogni strumento è sterile se l'insegnante non accompagna l'allievo in un possibile cambiamento di postura: accettare di orientare il suo piacere narcisistico verso il "comprendere" piuttosto che verso la riuscita. Un ragazzo non può realizzare questo spostamento fondamentale se non incontra un adulto capace di dare testimonianza delle possibili soddisfazioni a cui esso può portare. Questo aspetto, com'è evidente, non è solo questione di strumenti.

Dunque non si insisterà mai abbastanza sulla distinzione principale, costitutiva dell'istituzione scolastica, tra il compito e la competenza: un docente non può insegnare senza enunciare con chiarezza le consegne riguardanti il compito da realizzare. Ma non può "far scuola" senza individuare e valutare le competenze che gli allievi devono padroneggiare. La distinzione tra "compito" e "competenza", la continua distinzione tra queste due realtà è, a giusto titolo, un oggetto di lavoro essenziale sia nella formazione degli insegnanti che nella pratica quotidiana della classe con gli allievi¹⁴.

La competenza, uno strumento per pensare il transfert

Se la scuola non facesse altro che insegnare a riuscire nei compiti sarebbe, con ogni evidenza, un investimento oneroso per raggiungere un obiettivo minimo. A scuola, in effetti, si devono apprendere cose che potranno essere utilizzate all'esterno, in un altro contesto. Per questo ancor più importante di "sapere" è "sapere di sapere". Infatti, chi sa senza sapere di sapere deve aspettare che gli si domandi di restituire ciò che ha appreso prima di utilizzarlo. Chi "sa di sapere", al contrario, non dipende più dalla domanda dell'insegnante: può prendere l'iniziativa direttamente mettendo in atto le sue competenze. Bisogna tuttavia che se ne serva con coscienza di causa, che la competenza da lui costruita

¹⁴ Su questo problema, v. l'approccio psicologico di PIAGET (J.), *Réussir et comprendre*, Presses universitaires de France, Paris, 1974. V. anche, per un approccio più pedagogico, MEIRIEU (PH.), *Fare la Scuola, fare scuola*, Franco Angeli, Milano, 2015.

sia utilizzata in quelle situazioni in cui essa è pertinente ed efficace. Una competenza è una chiave che non funziona con tutte le serrature. E' così, ad esempio, per la competenza che può avere un conduttore di automobile nel prendere informazioni nel suo ambiente visivo e sonoro per regolare la sua velocità e la sua direzione. Questa competenza, si potrebbe pensare, è la stessa di un nocchiero, di un ciclista o di uno sciatore. Quest'ultimo, ad esempio, deve prendere informazioni in tempo reale sullo stato della neve e del pendio e tradurlo immediatamente in movimenti del suo corpo per meglio realizzare la sua discesa. Tuttavia, a ben vedere, non si tratta in questo caso di una "competenza generale" (quello che a volte è stato definito una "capacità"), formulata in modo trasversale, indipendentemente dai contenuti che mette in azione: "prendere informazioni nel suo ambiente per regolare la sua traiettoria". Le informazioni da prendere quando si guida o quando si scia non appartengono allo stesso *corpus* di conoscenze e, se è vero che c'è una somiglianza formale di procedure, è a causa di un accostamento fatto *a posteriori*. E' impossibile, come ha dimostrato Vygotsky, apprendere questa "capacità" in astratto, indipendentemente da qualsiasi contenuto e da ogni specifica situazione adattandola solo successivamente a contenuti diversi¹⁵.

Lev Vygotsky (1896 – 1934) è uno psicologo contemporaneo di Jean Piaget che gli si oppose affermando "che un esame approfondito rivela che la specializzazione delle capacità è molto più grande di quanto non possa sembrare a prima vista. Se ad esempio, tra cento individui se ne scelgono dieci particolarmente capaci di valutare una lunghezza, le stesse persone non dimostreranno un'analoga capacità di valutare correttamente il peso di un oggetto". Vygotsky fa altri esempi riguardanti la memorizzazione o l'attenzione: un soggetto non memorizza nello stesso modo una carta geografica o il lessico dell' inglese. Rimane tuttavia un'importante difficoltà: come spiegare, in effetti, lo sviluppo psicologico globale di un individuo? Come spiegare che una formazione di buon livello in un campo disciplinare può favorire le acquisizioni in altre discipline? Come spiegare il fatto che alcune competenze possono andare oltre il campo entro cui sono state apprese? Semplicemente riconoscendo che l'acquisizione di questa competenza si può fare in modo molto contestualizzato (il soggetto apprende qualcosa e la sa utilizzare in un contesto preciso, che è proprio quello del suo apprendimento) o anche in una dinamica di decontestualizzazione/ricontestualizzazione: egli comprende perché e come "funziona" e si può interrogare

¹⁵ Sulla questione, v. il volume di REY (B.), *Les compétences transversales en question*, ESF éditeur, Paris, 1997 (REY B., *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003) e, dello stesso autore, *La notion de compétence en éducation et formation*, de Boeck, Bruxelles, 2014.

sulle condizioni che permetterebbero che “funzioni” in un altro contesto. In quest’ultimo caso la sua competenza resta specifica, ma egli conosce esattamente le caratteristiche della famiglia di situazioni in cui egli può utilizzarla e dunque individuare situazioni di utilizzo non previste. In questo modo un allievo che padroneggia bene il teorema di Pitagora saprà utilizzarlo quando egli stenderà una soletta, per verificare che è piatta!

La nozione di competenza, ben utilizzata, permette dunque di pensare il difficile problema del *transfert* di conoscenze. Costruire una competenza, significa diventare capaci di risolvere in modo preciso un problema dato in una specifica situazione. Una volta analizzata la situazione, è possibile reagire ad essa in modo pertinente. E nel momento in cui si è stati capaci di realizzare questa analisi, si diviene capaci di utilizzare questa competenza anche in altre situazioni in cui si rivelerà altrettanto pertinente. La competenza resta sempre locale ma può essere utilizzata con cognizione di causa in altri contesti. E’ il suo livello di *expertise* che ne garantisce la trasferibilità. Più io sono esperto in una competenza specifica – vale a dire, più io comprendo ciò che faccio costruendo questa competenza - più io divento competente, e dunque, più io divento capace di costruire nuove competenze. E’ questo effetto “palla di neve” a dare il senso che le acquisizioni in un determinato campo possono essere utilizzate in un altro¹⁶.

Insegnare in termini di competenze

Siamo ben coscienti di aver toccato diverse questioni su cui la ricerca non ha ancora raggiunto risultati soddisfacenti: “Competenza”, “capacità”, “compito”, “obiettivo”, “*transfert*”, ecc.: su molte di queste nozioni e sul loro uso la discussione resta aperta. Ciononostante, abbiamo messo in evidenza il fatto che, malgrado i legittimi dubbi che si possono avere, malgrado l’uso senza dubbio improprio che ne è stato fatto, malgrado le contestazioni che suscita, la nozione di competenza resta particolarmente feconda. Infatti, pensare l’insegnamento in termini di competenze significa, prima di tutto, rifiutare la visione fatalista secondo cui ci sarebbero allievi dotati e altri no. Significa, poi, darsi i mezzi per costruire vere situazioni di apprendimento centrate su obiettivi che diano un contributo allo sviluppo del soggetto e non invece solo su compiti, necessari ma insufficienti a dare un senso al lavoro scolastico. Significa, infine, poter agire in vista di una vera autonomia delle persone,

¹⁶ Sulla questione del *transfert*, v. MEIRIEU (PH.), DEVELAY (M.), DURAND (C.), MARIANI (Y.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et continue*, CNDP-CRDP, Lyon, 1996.

attraverso la loro formazione a scuola, favorendo il *transfert* delle conoscenze. E' indiscutibile che la nozione di competenza debba ancora essere approfondita e discussa, ma la sua fecondità è tale, nella riflessione e nell'azione pedagogica, che sarebbe veramente un peccato farne a meno¹⁷.

¹⁷ Uno dei contributi che meglio documentano questa fecondità è quello di Philippe Perrenoud. V. PERRENOUD (PH.), *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, Paris, 2004 (PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2010).