

***PER UNA PEDAGOGIA DELLA COMPETENZA?***

---

## La competenza: due trappole da evitare

La dimensione della competenza si è, negli anni, fatta strada all'interno del mondo del lavoro e della formazione. Questa evidenza tuttavia, se accettata supinamente, può far incorrere nel rischio di un approccio decisamente fuorviante nei confronti della competenza stessa, approccio concretizzabile in due trappole ben precise:

- considerare la competenza solamente come l'ennesima richiesta del mondo del lavoro (supportata, eventualmente, dall'esperto di turno), per cui la scuola ed ogni altra agenzia formativa, di conseguenza, dovrebbero curvare i propri interventi a seconda delle richieste di un mercato del lavoro di fatto sempre in evoluzione. Si prospetterebbe quindi un ritorno alla già da tempo criticata prospettiva "rispondista", che considera ogni attività formativa (di qualunque tipo) strettamente propedeutica alla professione futura: procedendo a ritroso, secondo questa particolare *vision*, la scuola primaria (fornendo i cosiddetti "alfabeti di base") contribuirebbe solamente a fornire gli strumenti per comprendere quanto proposto successivamente nella scuola secondaria di primo grado e via discorrendo. In breve, saremmo di fronte ad una logica paragonabile a quella dell'*ipse dixit*, rappresentato dall'esperto in voga al momento oppure dall'evoluzione del mercato del lavoro in quel particolare periodo;
- considerare la competenza come una dimensione richiesta a livello europeo a cui ci si deve, volenti o nolenti, adattare. Il percorso che ha portato l'Unione Europea ai pronunciamenti già citati non è stato né semplice né lineare e certamente è stato fortemente influenzato da input di tipo economico legati alla globalizzazione e alle conseguenti esigenze di competitività. Ma non ci si deve limitare a questo, a patto di incorrere nel rischio bene evidenziato da un noto proverbio cinese, *quando il saggio indica la luna, lo stolto guarda il dito*: la proposta deve infatti far riflettere su di un orizzonte di senso, non sulle contingenze economiche e di mercato. In breve, bisogna evitare di incorrere in una logica paragonabile al noto slogan delle crociate *dio lo vuole*, in forza del quale, come è ben noto, sono state condotte azioni non proprio edificanti, ma interpretare il senso di quanto il mondo sociale, economico ed educativo richiede a tutti, nessuno escluso.

Entrambi questi approcci, a prima vista innocui in quanto apparentemente legati a dispute di livello accademico (che difficilmente sembrerebbero coinvolgere le scuole, soprattutto quelle del primo ciclo), in realtà sono ben presenti, agiscono e retroagiscono fortemente in *background* all'interno della società, del mondo del lavoro e della scuola stessa, se non addirittura sbandierati direttamente dai mass media o in occasione di corsi di aggiornamento: *Competenza? L'Europa ce lo chiede... la normativa scolastica italiana prevede...si sente spesso affermare.*

In realtà è capitato anche in passato che l'Unione europea legiferasse su tematiche oggetto di discussione e di polemiche, ma anche di ironia: famoso, a questo riguardo, il Regolamento CEE numero 1677 del 15 giugno 1988, che stabiliva persino la curvatura dei cetrioli...<sup>1</sup>. Se, del resto, a livello europeo richieste e pronunciamenti si susseguono senza apparente soluzione di continuità, anche a livello nazionale, a memoria d'uomo, è facile per un qualsiasi docente ricordare i diversi interventi normativi riguardanti la valutazione/pagella apparsi in forma meteorica in un breve lasso di tempo (prima i giudizi...poi le lettere...infine i voti numerici...per passare poi, nel 2020, ancora ai giudizi...).Vi è di conseguenza il timore o il sospetto, anche se non sempre direttamente esplicitato, che anche tutto quanto ruota attorno alla "galassia competenza" possa rappresentare un altro esempio del campionario del "burocratese" ben noto all'interno della scuola italiana.

Quello che in ogni caso accomuna entrambi gli approcci è il considerare la competenza come una dimensione rilevante ma del tutto esterna alla persona, come un qualcosa di acquisire, qualcosa da

---

<sup>1</sup><http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A31988R1677> (accesso in data 28 dicembre 2020)

indossare, a seconda delle situazioni, come se fosse un abito. E se la competenza non rappresentasse, per usare una terminologia cara alla filosofia aristotelico-tomista, un *accidente*, una moda passeggera ma in realtà una dimensione coesistente della persona stessa, al di là del business parallelo dei corsi di aggiornamento, delle pagine pubblicate su riviste e libri di settore o di tutto quanto orbita attorno alla richiesta di una *certificazione delle competenze*?

La normativa scolastica italiana, come abbiamo già in precedenza sottolineato, nella sua specificità non prevede affatto studi sociologici o pedagogici particolarmente approfonditi; lo stesso dicasi per la normativa europea (spesso frutto di mediazioni tra burocrati, sentiti eventualmente degli esperti) e tutto questo vale anche per i giuslavoristi. Non sempre quindi risultano evidenti, ma anche solo minimamente comprensibili, quali possano essere le reali motivazioni per cui la competenza possa (e, di fatto, viene) sempre più considerata come una dimensione fondamentale nello sviluppo del potenziale delle persone.

In realtà è possibile affermare che la tematica della competenza sia in un certo senso da anni già presente ed attiva nella scuola, oggetto di trattazione e di inserimento nell'ambito educativo scolastico, addirittura in tempi ben precedenti tutta la normativa italiana dedicata ed analizzata nel capitolo precedente: il riferimento specifico è al caso della *Life Skills Education*.

### **I programmi di Life Skills Education progenitori delle competenze in ambito educativo?**

Nel "lontano" 21 novembre 1986 la prima *International Conference on Health Promotion*, tenutasi ad Ottawa, presentò la oramai nota *Ottawa charter on health promotion*<sup>2</sup>, nella quale si proponeva (in una prospettiva che citava l'anno 2000 ma anche oltre questa data limite significativa), una nuova definizione di *promozione della salute*:

*Health promotion is the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health. To reach a state of complete physical, mental and social well being, an individual or group must be able to identify and to realize aspirations, to satisfy needs and to change or cope with the environment. Health is, therefore, seen as a resource for everyday life, not the objective of living. Health is a positive concept emphasizing social and personal resources, as well as physical capacities. Therefore, health promotion is not just the responsibility of the health sector, but goes beyond healthy lifestyles toward well-being.*<sup>3</sup>

Secondo tale definizione, la salute, quindi, non deve essere affatto considerata *in primis* come effetto di intervento esterno emendativo o curativo, ma è caratterizzata da una forte connotazione attiva da parte di ogni persona, in termini di responsabilità personale ed autonomia; inoltre rappresenta una dimensione multiprospettica, diamantina, che oltrepassa la pura e semplice fisicità, per cui non si tratta più solamente di somministrare cure ma di attivare vere e proprie *skills*:

*Health promotion focuses on achieving equity in health. Health promotion action aims at reducing differences in current health status and ensuring equal opportunities and resources to enable all people to achieve their fullest health potential. This includes a secure foundation in a supportive environment, access to information, **life skills** and opportunities for making healthy choices. People cannot achieve their fullest health potential unless they are able to take control of those things which determine their health. This must apply equally to women and men.*<sup>4</sup>

Si introduce quindi il concetto di *life skills*, all'interno di una dimensione personale che comprende un ambiente che fornisca un effettivo ed efficace supporto, accesso alle informazioni e

---

<sup>2</sup>[https://www.euro.who.int/data/assets/pdf\\_file/0004/129532/Ottawa\\_Charter.pdf](https://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf) ,p.1 (accesso in data 29 dicembre 2020)

<sup>3</sup> *Ivi*, p.3

<sup>4</sup> *Ivi*, p.1

l'opportunità per poter effettuare delle scelte che vadano in direzione della salute stessa. Queste *skills* devono quindi essere sviluppate all'interno di un ambito educativo a 360°:

***Develop personal skills***

*Health promotion supports personal and social development through providing information, education for health and enhancing **life skills**. By so doing, it increases the options available to people to exercise more control over their own health and over their environments, and to make choices conducive to health. Enabling people to learn throughout life, to prepare themselves for all of its stages and to cope with chronic illness and injuries is essential. This has to be facilitated **in school, home, work and community settings**. Action is required through educational, professional, commercial and voluntary bodies, and within the institutions themselves.*<sup>5</sup>

Nel 1993 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha elaborato e pubblicato il documento *Life skills education in schools*, ripreso e revisionato nel 1994 con il titolo *Life Skills education for children and adolescents in schools*<sup>6</sup> per fornire delle prime risposte ed indicazioni alle problematiche sanitarie e sociali emergenti in quel periodo (soprattutto dipendenze da sostanze quali alcol e droghe: ricordiamo infatti che gli anni 80 furono caratterizzati dalla diffusione del virus del HIV e della conseguente patologia dell'AIDS). Questa nuova modalità di approccio intendeva superare le classiche campagne informative che, di fatto, si erano rivelate inefficaci<sup>7</sup>, orientandosi verso un approccio di tipo preventivo che doveva coinvolgere tutte le agenzie educative e, in particolare, la scuola. Il documento stesso rende in primo luogo disponibile una definizione di *Life Skills*:

*Life Skills are abilities for adaptive and positive behavior, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life. Described in this way, skills that can be said to be life skills are **innumerable**, and the nature and definition of life skills are likely **to differ across cultures and settings**. However, analysis of the life skills field suggests that there is a **core set of skills** that are at the heart of skills based initiatives for the promotion of the health and well-being of children and adolescents.*<sup>8</sup>

Vengono nel documento individuate dieci *life skills* trasversali rispetto ad ogni contesto sociale e/o culturale, accompagnate da una sintetica descrizione<sup>9</sup>:

1. *Decision making* (abilità nel prendere decisioni: aiuta ad affrontare in maniera costruttiva le decisioni che si dovranno prendere nei vari momenti della vita e che avranno conseguenze anche dal punto di vista della propria salute);
2. *Problem solving* (abilità di risolvere i problemi: permette di affrontare i problemi della vita in modo costruttivo, problemi che, se lasciati irrisolti, potrebbero avere conseguenze sul piano della salute sia a livello fisico che mentale);
3. *Creative thinking* (pensiero creativo: supporta le due precedenti *life skills* consentendo di esplorare le alternative possibili e le conseguenze che derivano ovviamente dal fare e dal

---

<sup>5</sup>Ibidem, p.3

<sup>6</sup>World Health Organization, *Life skills education for children and adolescents in schools*, 2nd rev, World Health Organization. Division of Mental Health, Geneva, 1994. Il documento è reperibile (suddiviso in due parti agli url <http://www.who.int/iris/handle/10665/63552> (parte 1-2); <http://www.who.int/iris/handle/10665/63552>(parte 3). (accesso in data 29 dicembre 2020).

<sup>7</sup>Cicatelli S., *Le competenze nella legislazione europea ed italiana*, in Malizia G. – Cicatelli S., *Verso la scuola delle competenze. Atti della giornata di studio, Roma 14 maggio 2009*, Armando, Roma, 2009, pp. 85-86

<sup>8</sup>World Health Organization, *Life skills education for children and adolescents in schools*, 2nd rev, World Health Organization. Division of Mental Health, Geneva, 1994. <http://www.who.int/iris/handle/10665/63552> (parte 1-2), p. 1. (accesso in data 29 dicembre 2020).

<sup>9</sup> La traduzione dall'inglese è curata dallo scrivente

- non fare determinate azioni, permettendo di rispondere in modo maggiormente flessibile ed adattativo alle diverse situazioni della vita di ogni giorno);
4. *Critical thinking* (pensiero critico: si tratta dell'abilità di analizzare le informazioni e le esperienze in maniera obiettiva, per poter individuare e valutare i fattori che influenzano atteggiamenti e comportamenti, quali i valori, la pressione dei media e di coloro che ci stanno accanto);
  5. *Effective Communication* (comunicazione efficace: sapersi esprimere, sia sul piano verbale che non verbale, in modo appropriato ovviamente rispetto alla cultura e alle situazioni. Oggetti della comunicazione possono essere desideri, opinioni, ma anche bisogni e paure);
  6. *Interpersonal relationship skills* (abilità nelle relazioni interpersonali: aiuta a relazionarsi e a interagire con gli altri in maniera positiva, amichevole, tutti fattori che possono avere forte rilievo sul benessere mentale e sociale. Riguarda ovviamente l'ambito familiare ma non solo e prevede anche la capacità di porre fine a delle relazioni in maniera costruttiva);
  7. *Self-awareness* (autoconsapevolezza: include il riconoscimento di sé, del proprio carattere, dei propri punti di forza e di debolezza, desideri ma anche insofferenze personali. Utile per comprendere quando si è sotto stress o ci si sente sotto pressione);
  8. *Empathy* (empatia: è l'abilità di immaginare come possa essere la vita per un'altra persona anche in situazioni che sembrano a noi del tutto poco familiari. L'empatia è importante per poter accettare coloro che sono diversi da noi e può supportare interazioni sociali positive soprattutto laddove vi siano differenze sul piano etnico e culturale; può inoltre favorire comportamenti positivi nei confronti di persone in difficoltà o che necessitano assistenza e cura, oltre che atteggiamenti di tolleranza verso coloro che sono malati di AIDS o soffrono di malattie mentali, sempre a rischio di stigma e di isolamento);
  9. *Coping with emotions* (gestione delle emozioni: si tratta del riconoscimento delle emozioni in noi stessi e negli altri, oltre alla consapevolezza dell'influsso di tali emozioni sul comportamento, in modo da essere in grado di fornire delle risposte appropriate. Emozioni intense, quali la rabbia o la tristezza, possono influire negativamente sulla salute se non vengono affrontate in maniera appropriata);
  10. *Coping with stress* (gestione dello stress: riconoscere le fonti di stress nelle nostre vite, comprenderne gli effetti ed agire di conseguenza in modo da controllare i nostri livelli di stress. Questo può comportare anche l'individuazione e l'attuazione di azioni volte a ridurre il livello di stress, effettuando ad esempio dei cambiamenti nel nostro ambiente di vita o nello stile di vita personale. Oppure può comportare l'apprendere come rilassarsi, in modo che le tensioni causate da stress di fatto ineliminabili non comportino problemi di salute).<sup>10</sup>

Diviene a questo punto necessaria una precisazione, di carattere squisitamente linguistico, prima di continuare la nostra analisi, precisazione che riguarda il significato di *skill* nella lingua originale del documento, cioè l'inglese. Riportiamo la voce corrispondente tratta da un noto dizionario, riconosciuto a livello internazionale, quello della Oxford (nella sua versione on line)<sup>11</sup>:

*Definition of skill in English: skill (noun) 1) the ability to do something well; expertise. 2) A particular ability.*<sup>12</sup>

Nel caso del lemma *skill* sono interessanti i sinonimi forniti dal medesimo dizionario: ***expertise, skilfulness, expertness, adeptness, adroitness, deftness, dexterity, ability, prowess, mastery, competence, competency, capability, efficiency, aptitude, artistry, art, finesse, flair, virtuosity,***

<sup>10</sup> World Health Organization, *Life skills education for children and adolescents in schools*, 2nd rev, World Health Organization. Division of Mental Health, Geneva, 1994. <http://www.who.int/iris/handle/10665/63552> (parte 1-2), pp. 2-3 (accesso in data 29 dicembre 2020).

<sup>11</sup> Sono stati evidenziati in neretto i lemmi maggiormente utilizzati e noti

<sup>12</sup> <https://en.oxforddictionaries.com/definition/skill> (accesso in data 29 dicembre 2020).

*experience, professionalism, talent, cleverness, smartness, ingenuity, versatility, knack, readiness, handiness.*

E, qualora si volesse effettuare una ricerca all'interno dello stesso dizionario per il termine *competence*, avremmo i seguenti risultati:

*Definition of competence in English: competence (noun) 1) the ability to do something successfully or efficiently; 2) The legal authority of a court or other body to deal with a particular matter; 3) A person's subconscious knowledge of the rules governing the formation of speech in their first language. Often contrasted with performance.*<sup>13</sup>

Anche nel caso del lemma *competence* sono interessanti i sinonimi forniti dal medesimo dizionario: *capability, ability, competency, capacity, proficiency, accomplishment, adeptness, adroitness, knowledge, expertise, expertness, skill, skillfulness, prowess, mastery, resources, faculties, facilities, talent, bent, aptitude, artistry, virtuosity.*

Siamo quindi di fronte ad un caso estremo, si potrebbe dire, di polisemia al quadrato, anche perché il binomio stesso di *Life Skills* viene riferito ad un ventaglio di abilità che spaziano da quelle cognitive a quelle emotive e relazionali e inducono ad effettuare dei collegamenti con la dimensione delle competenze di ogni persona, dal momento che sono presenti diversi richiami alla situazionalità, all'esperienza, alla pratica ed alla quotidianità. Del resto, lo stesso documento del 1994 indicava come:

*The life skills described above are dealt with here in so far as they can be taught to young people as abilities that they can acquire through learning and practice.*<sup>14</sup>

Se consideriamo un approccio alla competenza che coinvolga non esclusivamente la dimensione cognitiva oppure, al massimo, quella professionale, non si può prescindere dalla realtà della *Life Skills Education* (da ora in poi LSE) che, sebbene afferente spesso in ambito universitario al corso di psicologia della salute, si configura appunto come *education*, proponendo quindi percorsi formativi in ambito scolastico integrati all'interno del processo di insegnamento.

Le esperienze di LSE nelle scuole italiane sono state diverse in questi anni ed alcune di queste sono state ben documentate<sup>15</sup> ed oggetto di attenta riflessione.

L'ottica della LSE riporta l'attenzione sulla necessità di una formazione "globale" ed intera della persona, del discente. A prima vista potrebbe apparire solamente come una metodologia atta a potenziare la dimensione sociale dell'apprendimento, in vista dell'acquisizione di competenze specifiche indirizzate alla formazione o potenziamento delle strategie cognitive, comunicative e relazionali per il conseguimento del successo formativo. In realtà, anche nei successivi documenti vengono ribadite ed approfondite alcune dimensioni della LSE che ne ampliano il raggio di pertinenza e di significatività dal punto di vista educativo:

*Life skills education is designed to facilitate the practice and reinforcement of psychosocial skills in a culturally and developmentally appropriate way; it contributes to the promotion*

---

<sup>13</sup> <https://en.oxforddictionaries.com/definition/competence> (accesso in data 29 dicembre 2020).

<sup>14</sup> World Health Organization, *Life skills education for children and adolescents in schools*, 2nd rev, World Health Organization. Division of Mental Health, Geneva, 1994. <http://www.who.int/iris/handle/10665/63552> (parte 1-2), p.3. (accesso in data 29 dicembre 2020).

<sup>15</sup> Citiamo a titolo esemplificativo Braibanti P., Benaglio A., Servidati M., *Percorsi di Life Skills Education nella formazione professionale. Una frontiera per la promozione della salute*, FrancoAngeli, Milano, 2008; Bertini M., Braibanti P., Fornasa W., Poli S., *Life Skills Education, Itinerari di promozione dello sviluppo personale e sociale degli studenti nella scuola media*, FrancoAngeli, Milano, 2004

*of personal and social development, the prevention of health and social problems, and the protection of human rights.*<sup>16</sup>

(...)

**18. Life skills education contributes to:**

- basic education;
- gender equality;
- democracy;
- good citizenship;
- child care and protection;
- **quality and efficiency of the education system;**
- **the promotion of lifelong learning;**
- quality of life;
- the promotion of peace.<sup>17</sup>

Nel precedente passaggio viene quindi evidenziata la rilevanza della LSE per quanto riguarda la qualità e l'efficienza del Sistema educativo in generale.

(...)

**22. Life skills are generic skills, relevant to many diverse experiences throughout life. They should be taught as such, to gain maximum impact from life skills lessons. However, for an effective contribution to any particular domain of prevention, life skills should also be applied in the context of typical risk situations.**<sup>18</sup>

Vengono forniti esempi di percorsi didattici oltre che strategie:

**24. To be effective, life skills lessons should be designed to achieve clearly stated learning objectives for each activity. Life skills learning is facilitated by the use of participatory learning methods and is based on a social learning process which includes: hearing an explanation of the skill in question; observation of the skill (modelling); practice of the skill in selected situations in a supportive learning environment; and feedback about individual performance of skills. Practice of skills is facilitated by role-playing in typical scenarios, with a focus on the application of skills and the effect that they have on the outcome of a hypothetical situation. Skills learning is also facilitated by using skills learning “tools”, e.g. by working through steps in the decision-making process. Life skills education should be designed to enable children and adolescents to practise skills in progressively more demanding situations for example, by starting with skills learning in non-threatening, low-risk everyday situations and progressively moving on to the application of skills in threatening, high-risk situations.**<sup>19</sup>

(...)

**26. Life skills learning cannot be facilitated on the basis of information or discussion alone. Moreover, it is not only an active learning process, it must also include experiential learning, i.e. practical experience and reinforcement of the skills for each student in a supportive learning environment.**<sup>20</sup>

Abbiamo fino a questo punto citato dei documenti ufficiali di tipo fondativo rispetto alla LSE ma, in un certo senso, datati. Tuttavia, se analizziamo altre fonti ufficiali legati alla LSE (nel caso specifico la sezione dedicata presente sul sito web dell'UNICEF), possiamo leggere quanto segue:

---

<sup>16</sup>Partners in Life Skills Education - Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting, Department of mental health social change and mental health cluster world health organization, Geneva, 1999 – documentoreperibileall'url [http://www.who.int/mental\\_health/media/en/30.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf) – Frontespizio. (accesso in data 29 dicembre 2020).

<sup>17</sup>Partners in Life Skills Education - Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting, Department of mental health social change and mental health cluster world health organization, Geneva, 1999 – document reperibileall'url [http://www.who.int/mental\\_health/media/en/30.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf), p.4 (accesso in data 29 dicembre 2020).

<sup>18</sup>Ivi, p.5

<sup>19</sup>Ivi, pp. 5-6

<sup>20</sup>Ivi, p. 6

*What does it take to thrive in a world with HIV and AIDS, conflict and violence, gender, ethnic and other kinds of discrimination, disasters and emergencies, poverty, homelessness, hunger? And if you struggle with such burdens as a child or young person, what kind of adult do you become?*  
*These questions lead to others: Can coping methods and resiliency be taught and learned? Are literacy and numeracy skills enough to prepare the next generation of parents, workers, citizens, and leaders? What does it mean to provide children and young people with “quality education”?*<sup>21</sup>

Siamo quindi nell’ottica, a livello internazionale, di un approccio educativo che coinvolge le competenze a 360°. Se in ambito italiano il Ministero della Pubblica Istruzione lanciò, nella fine degli anni ’80, il primo Progetto Giovani, a questo ne seguirono altri (Progetto Giovani 93, Progetto Ragazzi 2000): siamo ovviamente ben distanti nel tempo (ed anche nel modo di concepire la salute e le *skills* collegate), se si considera anche la legge 162/1990 (poi DPR 309/1990) che introdusse l’educazione alla salute nella scuola, sulla spinta delle problematiche legate al mondo della droga, affidando all’allora Ministero della Pubblica Istruzione il compito di “coordinare e promuovere attività di educazione alla salute” nella scuola italiana. Diverse furono le circolari ministeriali ed i finanziamenti che si susseguirono per implementare questo ambito di intervento nell’istruzione, soprattutto nella secondaria di secondo grado (ma non solo, visto che l’approccio si diffuse, a cascata, anche verso gli altri precedenti ordini di scuola).

A testimonianza di quanto l’approccio LSE sia ancora attuale ma, soprattutto, presente ed attivo nella scuola italiana, ricordiamo come il *Piano Nazionale della Prevenzione (PNP) 2014-2018* (adottato con Intesa Stato-Regioni del 13 novembre 2014), implementando il Programma nazionale “Guadagnare Salute”, abbia previsto l’attuazione di interventi di promozione della salute, individuando la scuola come setting prioritario di intervento e privilegiando metodologie di *peer education* *life skill education*<sup>22</sup>.

L’approccio della LSE non è stato sistematico e diffuso nella scuola italiana, rappresentando in un certo senso un intervento quasi di “nicchia” rispetto a tanti altri programmi o progetti nazionali. Non ci si deve dimenticare tuttavia come questa rappresenti, di fatto, un primo approccio alla tematica delle competenze, anche solo per il fatto di aver iniziato una discussione sulle *skills*, oltre ad aver voluto superare una dimensione educativa fatta solo di cognizioni e ben poco attinenti alla vita reale e, da ultimo, per aver sottolineato l’importanza della situazionalità, dell’intreccio tra conoscenze e prassi e di una dimensione educativa del tutto trasversale alle discipline.

Non ci si deve tuttavia dimenticare come l’approccio della LSE nasca all’interno di una dimensione che potrebbe essere definita, in un certo senso, emergenziale, in quanto nata per rispondere a precise problematiche di tipo medico, sanitario e sociale e solo nel tempo sono state individuate, valutate ed implementate le sue dimensioni trasversali in campo educativo.

## **Verso la nascita di una pedagogia della competenza?**

Esiste, a questo punto (utilizzando una metafora medica), una *pedagogia zero* a cui far riferimento per una prima introduzione del concetto di competenza in ambito educativo? Cegolon afferma<sup>23</sup> come diversi altri studiosi, sebbene di diversa impostazione, concordino sul fatto di collocare la comparsa del tema della competenza in ambito pedagogico con l’affermarsi della pedagogia per obiettivi. Sempre secondo questo autore, da un’attenta ricognizione degli apporti forniti dai diversi

<sup>21</sup><https://www.unicef.org/education/skills-development> (ultimo accesso in data 29 dicembre 2020)

<sup>22</sup>Nello specifico la Regione Lombardia ha attivato un sito tematico raggiungibile all’url [www.scuolapromuovesalute.it/](http://www.scuolapromuovesalute.it/)

<sup>23</sup>Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, p. 53.



autori che, dal punto di vista pedagogico si sono confrontati con la tematica delle competenze, tre sarebbero gli approcci o i modelli particolarmente salienti e significativi individuabili sia dal punto di vista storico che epistemologico:

- il modello comportamentista
- il modello cognitivista
- il modello personalista.

Esprimere giudizi o preferenze a questo riguardo, concentrando quindi l'attenzione su uno dei modelli, non sarebbe ovviamente del tutto corretto dal punto di vista scientifico, dal momento che ogni autore oppure ogni corrente di pensiero, con il proprio modello epistemologico proposto, devono essere collocati in un preciso contesto storico sociale, culturale e, ovviamente, scientifico.

Tuttavia, è necessario essere consapevoli che ad un diverso significato attribuito alla competenza corrisponde un'azione educativo/didattica ed una valutazione/certificazione diversa, dal momento che un preciso *significato* può condurre ad altre precise ma particolari scelte.

È quindi di fondamentale importanza esercitare una riflessione per acquisire questa consapevolezza, utile per poter poi agire, analizzando criticamente quanto proposto negli anni diversi autori<sup>24</sup>.

## **Il modello epistemologico comportamentista**

Il primo modello deriva storicamente dal Taylorismo che prevedeva una precisa suddivisione/razionalizzazione delle diverse fasi del lavoro, all'interno di una *vision* che considerava come di fondamentale importanza una certa standardizzazione dei risultati oltre che delle tecniche. All'interno della società industriale, del resto, era (ed in molti casi è anche oggi) fondamentale la mansione svolta dal lavoratore (soprattutto operaio) e la sua *performance*: l'organizzazione del lavoro infatti richiedeva e richiede una maggior produzione in un tempo il più possibilmente inferiore e, di conseguenza, le azioni del lavoratore (come del resto la sua postazione lavorativa, il più delle volte all'interno di una catena di montaggio) dovevano essere ottimizzate. Una vera e propria analisi scientifica del lavoro (ambiente, processi, azioni ecc.) prevedeva l'individuazione della cosiddetta *the one best way*, cioè dell'unica modalità funzionale, efficiente ed efficace per svolgere una determinata operazione:

*To explain briefly: owing to the fact that the workmen in all of our trades have been taught the details of their work by observation of those immediately around them, there are many different ways in common use for doing the same thing, perhaps forty, fifty, or a hundred ways of doing each act in each trade, and for the same reason there is a great variety in the implements used for each class of work. Now, among the various methods and implements used in each element of each trade there is always one method and one implement which is quicker and better than any of the rest. And this one best method and best implement can I only be discovered or developed through a scientific study and analysis of all of the methods and implements in use, together with accurate, minute, motion and time study.*<sup>25</sup>

*A careful examination was then made of the way in which each girl spent her time and an accurate time study was undertaken, through the use of a stop-watch and record blanks, to determine how fast each kind of inspection should be done, and to establish the exact conditions under which each girl could do her quickest and best work, while at the same time guarding against giving her a task so severe that there was danger from over fatigue*

---

<sup>24</sup> Si segue in questo breve saggio la prospettiva e la proposta di analisi (con approfondimenti personali) di Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008.

<sup>25</sup> Taylor, op. cit., p. 25

*or exhaustion. This investigation showed that the girls spent a considerable part of their time either in partial idleness, talking and half working, or in actually doing nothing.*<sup>26</sup>

Questo approccio scientifico alla dimensione lavorativa prevedeva quindi uno sguardo analitico volto ad individuare le diverse sequenze produttive e le *performance* richieste di conseguenza. E il lavoratore doveva essere formato in modo scientifico, seguendo precise linee guida operative valide per tutti i lavoratori (l'unica variabile riguardava infatti la mansione). La competenza viene quindi considerata come un oggetto, come un qualcosa che si acquisisce e la cui effettiva acquisizione verrà dimostrata da una prestazione ben precisa (come, del resto, precisa è l'azione richiesta). È di fatto un oggetto da apprendere anche grazie ad una sua scomposizione in tante parti che facilitano, nella gradualità, l'apprendimento stesso.

In parallelo a questo modello organizzativo (ma anche formativo) che fa della scientificità la propria bandiera, è ravvisabile sia dal punto di vista storico (contemporaneità) che concettuale (approccio scientifico) un forte intreccio con il movimento del comportamentismo (o *behaviorismo*, per utilizzare il termine inglese) che prevedeva uno studio scientifico del comportamento umano visto nelle sue pratiche osservabili e quindi oggettive, con l'obiettivo di poter controllare il comportamento stesso una volta individuate le leggi che lo regolano. L'assunto fondamentale individuava nella coppia stimolo/risposta l'unico processo effettivamente visibile ed analizzabile della mente umana, una vera e propria *black box*, delineando degli spazi di intervento che si concentravano in modo particolare sull'ambiente all'interno del quale la persona si inseriva.

In campo pedagogico-didattico questo approccio ha trovato una sua concretizzazione nella didattica per obiettivi e nel *mastery-learning*. L'allievo competente viene considerato come un soggetto da esporre ripetutamente a stimoli positivi (proposte didattiche), grazie ai quali potrà conseguire in maniera del tutto stabile dei comportamenti ben determinati, nel senso di osservabili e misurabili, comportamenti ritenuti come importanti, utili e validi per un *problem solving* presente e futuro anche in altre situazioni. Presupposto epistemologico è che l'uomo possa essere paragonabile ad una macchina che funziona in base a certi movimenti meccanici, validi per tutti, con la conseguenza didattica che la proposta è di tipo standardizzato, cioè uguale per tutti: si impara quindi tutti la stessa cosa. Seguendo un approccio di tipo scientifico caro al taylorismo, quanto deve essere insegnato viene frazionato, "spezzettato" per insegnare ed apprendere meglio: si ritiene che tutti apprendano in base a quanto programmato e spiegato dal docente (comportamentismo). Nessuno può purtroppo, in concreto, garantire che l'alunno capisca perfettamente quello che il docente intende insegnare, cosa che, nella didattica quotidiana, spesso accade.

È evidente che l'approccio debba essere di tipo scientifico e quindi non basarsi sull'improvvisazione, come del resto è fondamentale una certa gradualità nel processo di apprendimento (ravvisabile, all'interno del *mastery learning*, nella tassonomia degli obiettivi). Se la competenza è qualcosa legata strettamente all'azione (e, quindi, la *performance* descrive una dimensione della competenza stessa), è pur sempre vero che non sia sufficiente la mera applicazione. Ad esempio, nella traduzione dal latino si applicano delle regole (acquisite attraverso lo studio come conoscenze) ma è pur sempre vero che si deve dare un senso al testo, ed i testi non sono sempre gli stessi.

Se quindi la performance standardizzata poteva andare bene in ambito industriale, nello specifico all'interno di una catena di montaggio, in ambito educativo la realtà è maggiormente complessa: valutare una competenza inserendo criteri oggettivi, cioè uguali per tutti, significherebbe per esempio mescolare elementi tra loro profondamente diversi, mettendo a rischio la scientificità in quanto tale dell'approccio, dal momento che le competenze appaiono come squisitamente situazionali e personali. Viene quindi richiesta una valutazione di tipo qualitativo e non

---

<sup>26</sup> Taylor, op. cit., pp. 91-92

quantitativo. L'oggettività verrà garantita da una valutazione condivisa collegialmente tra esperti e ripetuta nel tempo.

Le differenze personali, rilevabili anche in maniera oggettiva, rischiano di scomparire, di non essere affatto considerate. Gran parte di tali differenze sono, di fatto, "interne" all'individuo e non vengono considerate dal comportamentismo/taylorismo in quanto non ritenute oggettive. Ma, di fatto, sono presenti, anche se sfuggono ad una prima analisi. Il focus quindi si sposta dai comportamenti ai processi interni.

## **Il modello epistemologico cognitivista/costruttivista**

Se per i behavioristi il cervello può essere considerato come una scatola (*black box*) uguale per tutti, per i cognitivisti la realtà dei fatti sarebbe ben diversa. Ogni cervello sarebbe infatti diverso e, di conseguenza, anche gli esiti, per cui il focus della ricerca si sposta dalla performance ai processi mentali interni. Non esistendo uno schema mentale uguale per tutti, viene a cadere uno dei baluardi del comportamentismo. Tali affermazioni, riferibili agli anni '30 dello scorso secolo, sono state confermate dalle scoperte delle attuali neuroscienze.

Si può in un certo senso affermare che questo nasca con Piaget, in particolare con il concetto di "schema operatorio" e con il processo di assimilazione/accomodamento; di seguito rilevante è stato l'apporto di autori come Chomsky (nello specifico in ambito linguistico), che ha sottolineato come la competenza sia il risultato di una serie di performance che non dipendono solamente dall'ambiente ma soprattutto dal soggetto, considerato come attivo costruttore di conoscenza a partire da strutture linguistiche che sono innate.

Se ogni persona assimila ed accomoda le cose in maniera diversa a motivo di diverse strutture innate, con schemi operatori che si sono costruiti in modo peculiare in base alle diverse esperienze fatte, la competenza diviene non una performance unica ma quello che ognuno riesce a mettere in campo in base ad elementi che dipendono sia da se stesso che dall'ambiente in cui vive.

Negli anni 90 la ricerca francofona<sup>27</sup> ha portato sempre di più gli studiosi a focalizzare la loro attenzione al soggetto come colui che costruisce le proprie competenze a partire dall'esperienza, richiamando le proprie conoscenze ma sapendo attivare, al tempo stesso, anche la motivazione, l'impegno personale, ogni altro tipo di risorsa interna e/o esterna. Se la competenza non è più fuori del soggetto ma rappresenta una realtà al suo interno, il suo riconoscimento appare come maggiormente complesso (in quanto difficilmente riconoscibile): di conseguenza serviranno strumenti che difficilmente riescono a misurare secondo le classiche modalità "oggettive".

L'UE ha di fatto, all'interno dell'EQF, fatto proprio il modello cognitivista/costruttivista

## **Il modello epistemologico personalista**

L'ultima prospettiva porta alle estreme conseguenze il modello cognitivista e costruttivista: si tratta del modello personalista. Questo modello parte dal presupposto che l'apprendimento, in quanto dimensione personale, non debba essere considerato come qualcosa di esterno alla persona, ma necessita di autonomia, libertà e responsabilità. La competenza viene considerata come l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate unitariamente al miglior compimento

---

<sup>27</sup> Es. Le Boterf G., *De la competence: essay su un attracteur étrange*, Les Edition d'Organization, Paris, 1994; Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Les Edition d'Organization, Paris, 2000.

possibile nelle particolari situazioni date. La competenza è intesa come personale, situazionale e come espressione consapevole di sapere teorico, tecnico e pratico.

L'UE non ha fatto proprio questo modello, probabilmente in quanto non del tutto così condivisibile all'interno di tutti i sistemi educativi nazionali: del resto difficilmente potrebbe essere esercitato un controllo, in quanto il modello personalistico rappresenta un modello situazionale. Di conseguenza (come già visto nella sezione riguardante la normativa) anche l'Italia ha fatto proprio il modello cognitivista/costruttivista.

Cegolon<sup>28</sup> evidenzia con precisione e saggezza una dimensione fondamentale della competenza stessa, evidente fin dal titolo stesso di un suo testo, all'interno del quale si tratta della *persona competente*: il senso è evidente, la competenza non rappresenta un obiettivo esterno da raggiungere, ma diventa parte integrante, una qualità vera e propria di ogni persona.

Portando alle estreme conseguenze la tesi di Sandrone<sup>29</sup>, la competenza deve essere intesa solamente come concetto ponte tra esperienza scolastica e lavoro ma non solo: infatti può rappresentare una cifra interpretativa dell'intera esperienza umana dove le capacità di ognuno (diverse) vengono portate al loro massimo compimento nell'intreccio continuo di conoscenze ed abilità.

Dal punto di vista didattico, se il luogo di nascita ed esercizio della competenza è l'esperienza, diviene del tutto complicato ragionare su di essa in astratto. Per esemplificare, per la lingua italiana è sicuramente possibile verificare oggettivamente la grammatica, sotto forma di conoscenza ed abilità; qualora invece si debba valutare la competenza linguistica, questa deve essere vista in azione, in compiti reali e quindi, ad esempio, all'interno di un progetto concreto presentato oralmente dallo studente stesso. Sono quindi necessarie situazioni diverse da quelle classiche strutturate nella scuola, situazioni che facciano emergere il reale, il concreto, la vita stessa in breve.

### **Come procedere “in concreto”?**

E' possibile in un certo senso affermare che oggi, nella scuola italiana, ci si ritrovi per quanto riguarda le competenze di fronte ad un bivio, generato proprio da una certa incertezza sul significato, in sé e di tipo operativo, di competenza:

- si tende da un lato ad esaltare separatamente conoscenze e competenze ponendo maggiormente l'attenzione sull'acquisizione delle prime di fronte ad una realtà (quella delle competenze) di cui non si ha padronanza a livello epistemologico e didattico;
- si tende, dall'altro, al perseguimento delle competenze secondo le indicazioni *politically correct* delle indicazioni fornite dall'Unione Europea.

E il docente? E' ovvio che nel primo caso questo viene visto come il classico (nella scuola attuale tradizionale) “dispensatore” di un sapere, certo, necessario, epistemologicamente fondato ma ben lontano da quel “senso personale” che dovrebbe acquisire per diventare quasi un “fermento educativo” e, come tale, pervasivo dell'agire personale di ciascuno, con il rischio, invece, di essere rapidamente memorizzato ma altrettanto rapidamente dimenticato. Il sapere quindi rischia, all'interno di questo processo, di avere una generatività educativa pari a zero.

---

<sup>28</sup> Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008

<sup>29</sup> Sandrone G., *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Studium, Roma, 2018

Nel secondo caso si rischia invece di collocare la competenza come una sorta di “terzo elemento” (dopo le conoscenze e le abilità) del processo di apprendimento, intendendola come una prestazione predeterminabile la cui relazione con la libertà e la responsabilità personali che ciascun allievo mette in campo sono difficilmente individuabili e concretizzabili.

Molto più costruttivo, invece, potrebbe risultare il non voler trasformare le competenze in un oggetto culturale prestazionistico (solo un po’ più operativo delle conoscenze e della abilità), ma ribadendo il fatto che queste non rappresentino degli oggetti culturali, ma il modo con cui ciascun allievo affronta e risolve in maniera anche socialmente soddisfacente (sottoposto quindi alla valutazione di *esperti*), in situazioni autentiche, compiti, progetti personali e sociali, problemi di diversa natura. In questo modo si sottolinea come affrontare in maniera pertinente un problema conoscitivo disciplinare sia a pieno titolo manifestazione di competenza.

Questa accezione della competenza personale, rendendo inutile qualsiasi “terza” colonna (dopo conoscenze e abilità...) rimanda ovviamente all’autonoma responsabilità dei docenti nella scelta delle azioni metodologiche necessarie per tradurre ed utilizzare i diversi saperi disciplinari in percorsi dotati di senso per gli allievi che concretamente si trovano di fronte.

E’ evidente, a questo punto, la nostra scelta di campo verso una accezione personalistica del concetto di competenza, scelta che potrebbe essere più o meno condivisa. Tale opzione, è corretto dal punto di vista intellettuale ricordare, dovrebbe portare anche ad una serie di cambiamenti talmente radicali e impegnativi nella prassi scolastica ordinaria che potrebbero suscitare il rifiuto. Se ne possono citare tre, i più evidenti ed impegnativi, a titolo esemplificativo:

- la competenza personale, a differenza di quella oggettualizzata e prestazionistica di cui si continua a discutere, non è valutabile con strumenti come il voto o la pagella. E nemmeno con schede o certificazioni quali ostinatamente il ministero continua a proporre. Necessiterebbe di osservazioni costanti e critiche del processo di insegnamento-apprendimento che solo uno strumento simile ad un *Portfolio* (che coinvolgesse docente, studente e famiglia) renderebbe possibili;
- avviarsi ad una vera ed efficace didattica laboratoriale, che tenga insieme esattamente i due elementi della dibattuta questione (il sapere e l’agire consapevole e responsabile);
- una seria, efficace e non episodica formazione degli insegnanti, iniziale e in servizio.

In concreto, come intraprendere un reale percorso di apprendimento per competenze? E’ necessaria, in primo luogo, la condivisione (e le necessarie conseguenze, sia sul piano didattico che organizzativo) dei seguenti presupposti:

- una concezione di apprendimento in campo formale, e non solo, che non sia una semplice acquisizione di contenuti disciplinari;
- una concezione del soggetto che apprende come artefice del proprio apprendimento che, a scuola, viene favorito, facilitato e indirizzato da un ‘maestro’;
- una concezione di apprendimento come personale, mai uniforme e che si realizza continuamente all’interno di una relazione educativa.

Dal punto di vista didattico è necessario (*pars construens*):

- favorire lo sviluppo di un apprendimento che permetta all’allievo di agire (in autonomia e responsabilità) con ciò che sa e ciò che sa fare;
- organizzare situazioni che favoriscano la manifestazione dell’azione competente;

- munirsi di strumenti idonei per osservare e valutare le competenze manifestate dall'allievo, strumenti che sono ben diversi rispetto a quelli (per carità, più che legittimi), utilizzati quotidianamente per valutare conoscenze e abilità disciplinari;
- da ultimo spostare la progettazione dell'azione educativa dalla centratura sul contenuto (curricolo/obiettivi disciplinari) a quella sull'agire competente, secondo quanto indicato dal Profilo dello studente.

Dal punto di vista didattico è necessario evitare (*pars destruens*):

- di pensare che si possa realizzare l'automatismo conoscenze-abilità -competenze;
- di continuare ad utilizzare un'unica metodologia didattica (la didattica per obiettivi) e non conoscere ed utilizzare diverse metodologie didattiche (es. didattica per problemi, per progetti, cooperative learning);
- di mantenere rigida l'organizzazione delle attività educative (si ricorda a questo riguardo che sono passati ben 21 anni dal DPR 275/99 riguardante l'autonomia didattica e organizzativa);
- di ritenere che la valutazione si esaurisca con la 'misurazione' delle conoscenze acquisite.

### **La scuola è pronta a lavorare “per competenze”?**

La breve escursione storico-pedagogica relativa alle Life Skills evidenzia come nella scuola trattare di competenze non sia affatto una realtà del tutto nuova. Il problema risiede nel fatto che, come rivela la gestione della stessa *Life Skills Education*, si sia trattato di interventi basati su scelte volontarie e considerati, nella maggior parte dei casi, come del tutto esterni alla realtà didattica quotidiana delle scuole: una sorta di momenti di pausa o *gentili concessioni all'utenza*, mentre, nella realtà, si è sempre considerato implicitamente ben altro come *hard core* della formazione scolastica.

La dimensione della competenza tiene insieme, a nostro avviso, l'unità della persona e, non si può non riprendere quanto affermato in maniera del tutto originale e significativa da Sandrone, laddove si sottolinea come questa debba essere considerata in una prospettiva educativa *sostenuta da una antropologia che afferma l'integralità della persona e del suo sviluppo*, superando la frattura tra teoria e pratica, tra mente e mano, tra scuola e lavoro<sup>30</sup>.

Se le competenze sono strettamente legate alla realtà ed alla situazionalità, come potrà la scuola basarsi esclusivamente, ad esempio, su dei libri di testo (uguali a livello nazionale), cioè di una risorsa didattica che ha il proprio *sitz im leben* nella vasta galassia delle conoscenze in senso stretto? Dal punto di vista della competenza, i libri di testo infatti sembrerebbero essere del tutto estranei, esterni, cioè esclusivamente legati alla trasmissione di informazioni/conoscenze. Di conseguenza, la proposta di alcuni manuali che riportano (il più delle volte nei sottotitoli dell'opera stessa) espressioni quali *costruire le competenze...il libro delle competenze...quaderno delle competenze...competenze di base in...obiettivo competenze in...* potrebbero far sorgere, dopo quanto detto in queste pagine, alcuni dubbi: ovviamente tali dubbi potrebbero svanire se gli stessi strumenti si limitassero a fornire suggerimenti ed indicazioni per la costruzione di compiti di realtà che, per definizione, non potranno essere uguali per tutti gli alunni di tutte le classi della scuola italiana.

Esiste, inoltre, un secondo livello di problematicità. Quando nella scuola si parlava di programmazione, il Ministero si preoccupava di indicare ai docenti cosa fare in ogni classe della scuola primaria. Oggi, a livello di competenze, si ha un profilo finale e dei traguardi al termine di un ciclo di studi presentati nelle *Indicazioni Nazionali*: ai docenti è stata fatta della formazione ma,

---

<sup>30</sup> Ibidem

come capita spesso in questi casi, si ritiene (erroneamente) che sia sufficiente un decreto e qualche circolare per avviare, in tempi brevi, innovazioni a livello scolastico. Invece è cosa ben nota agli addetti ai lavori come i tempi della scuola siano del tutto diversi, quantificabili in periodi di medio-lungo termine. Soprattutto quando, al cambiare del ministro (cosa che capita sempre più di frequente), cambiano le priorità e le richieste di formazione, creando si conseguenza degli accumuli e sovrapposizioni in una categoria di lavoratori (quella degli insegnanti) spesso costretta a rincorrere senza tregua novità alle quali, in molti casi, non si è concesso un lasso di tempo sufficiente per riflettere e far sedimentare reali istanze pedagogiche e didattiche.

Le istituzioni scolastiche sembrano essere in attesa di “rubriche” di valutazione, paragonabili a quelle relative all’ECDL in campo informatico oppure al QCER per le lingue europee. Dal momento che chi scrive conosce abbastanza bene entrambi le certificazioni (avendolo affrontate e superate) e quindi anche le rubriche valutative relative, sorge spontanea la domanda se tali attese possano veramente incontrare sia le dimensioni epistemologico/pedagogico della competenza oltre che le richieste delle scuole stesse.

Riguardo all’ECDL è possibile far notare come la misurazione delle cosiddette “competenze” sia limitata ad un ambito ristretto e fortemente contestualizzato di queste. Esistono diversi livelli e versioni (nel tempo) di ECDL, essendo stato sviluppato, da diversi anni, un percorso di ricerca e di costruzione sempre più complesso della competenza informatica. La medesima certificazione è stata inoltre prevista sia per applicazioni proprietarie Microsoft che per applicazioni open source (ad esempio Linux). Il possesso dell’ECDL quindi comporta necessariamente una competenza diretta e completa nell’utilizzo di un personal computer: un utente certificato ECDL su applicativi Microsoft potrebbe trovarsi in difficoltà, ad esempio, in un ufficio dove vengono utilizzati software equivalenti ma di tipo *open source*. Infatti, in questo caso, il nostro utente si ritroverebbe privo di alcune conoscenze (es. il posizionamento concreto dei comandi di un programma) che metterebbero a dura prova le proprie abilità nell’eseguire una data operazione. La competenza diverrebbe quindi un traguardo da riconquistare, in quanto non dato immediatamente. Questo esempio mette quindi in evidenza come esista una complessa ma profonda interconnessione tra conoscenze, abilità e competenza stessa. La rubrica autovalutativa e valutativa dell’ECDL rappresenta, quindi, un tentativo di descrivere una realtà complessa che, di fatto, viene colta in alcune sue sfumature e non nella sua completezza, ma la cui verifica in situazione potrebbe non dare risultati univoci.

La seconda rubrica autovalutativa, quella del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, introduce altri interessanti elementi per quanto riguarda una delimitazione del campo della competenza. Ho personalmente partecipato ad un’attività di certificazione linguistica, superando il First Certificate in English, paragonabile al livello B2 del QCER. Sin da una prima lettura di questo documento appare evidente una certa logica descrittiva e narrativa sottesa a tale rubrica. Si riporta a questo riguardo un interessante intervento di una formatrice all’utilizzo al QCER (il neretto è nostro):

“La descrizione che il QCER fa dei livelli di competenza ha due implicazioni forti per gli operatori del settore: una strutturale e una pedagogica. Innanzitutto **la competenza viene formulata in termini che descrivono cosa l'apprendente è in grado ('can do') di fare nell'esecuzione di un compito ('task/tache') comunicativo in un contesto o in un momento dato e utilizzando un determinato repertorio di risorse linguistiche** (Skehan, 1998). **Tali formulazioni sono molto circostanziate** e fanno esplicito riferimento alle attività comunicative, alle strategie messe in atto e alle competenze identificabili. La seconda implicazione, di rilevanza pedagogica è **la formulazione delle competenze quasi sempre riportata in termini autovalutativi**, ovvero in prima persona, al fine di

mettere in condizione l'apprendente di identificare il livello di competenza raggiunto e di partecipare in modo attivo al percorso di apprendimento. Mentre la formulazione in modo circostanziato dei livelli di competenza consente agli insegnanti e a chi si occupa di curricula e di programmazione di strutturare percorsi didattici finalizzati allo sviluppo di abilità e competenze ben definite e contestualizzate, **la formulazione dei livelli in termini autovalutativi consente all'apprendente da un lato una partecipazione consapevole al processo di apprendimento**, dall'altro la possibilità di sviluppare percorsi autonomi di apprendimento (North, 1997; North, Schneider, 1998)”<sup>31</sup>

Interessante il fatto che la competenza sia sempre descritta come circostanziata e come legata profondamente al processo formativo della persona che apprende. La logica sottesa non appare essere quella sommativa finale ma quella procedurale, attenta alle differenze dei percorsi dei singoli: a questo riguardo è significativa la presenza di liste di controllo di autovalutazione che invitano l'apprendente a porsi obiettivi di apprendimento anche prioritari. All'interno di queste liste le *performance*, descritte con una certa precisione di particolari, riguardano specifiche situazioni di utilizzo della lingua che non necessitano di essere tutte padroneggiate per il raggiungimento di un livello “accettabile” di competenza.

La competenza è del resto un processo continuo in quanto necessita di continua esperienza e “manutenzione”: per esempio, per quanto riguarda la mia personale competenza di comprensione orale personale, questa è risultata essere soddisfacente all'interno dei corsi frequentati presso l'Università di Norwich (Regno Unito) nell'agosto 2008. Tale positività era probabilmente legata al fatto che in questi anni, successivi alla certificazione, avevo potuto seguire altri corsi in lingua inglese, praticando in forma continua anche un certo lessico professionale adeguato. Al contrario, si sono verificati veri e propri momenti di panico all'interno degli aeroporti britannici, dove ho incontrato una certa difficoltà nel decifrare le comunicazioni in un contesto rumoroso e disturbato come quello delle sale d'attesa. Questa difficoltà è ovviamente legata al fatto che erano anni che non avevo occasione di frequentare un aeroporto internazionale<sup>32</sup>.

La competenza viene di norma legata ad un ambito puramente strumentale ma anche in questo caso, con un'attenta riflessione, risultano evidenti sia i limiti che le contraddizioni insite in questa particolare *vision*. Pensiamo infatti, ad esempio, alle competenze dichiarate di un impiegato nella gestione standard di pratiche di un ufficio amministrativo. La competenza non è mai fissata una volta per tutte, ma è dinamica, dal momento che una nuova normativa o un nuovo software di gestione del bilancio potrebbero causare un vuoto nelle conoscenze del soggetto, con conseguenti abilità diminuite nello svolgimento di un compito e, in ultima analisi, una temporanea incompetenza professionale. Se poi consideriamo la possibilità che questa persona si debba trasferire in un diverso ufficio, anche se con mansioni simili, è evidente che molti elementi contestuali muteranno, richiedendo una revisione dinamica della competenza raggiunta: nuovi protocolli esecutivi, diversa organizzazione aziendale, nuovi colleghi/e e, quindi, nuove dinamiche interpersonali che, come è ben noto, possono influire sul clima professionale e sul lavoro stesso.

---

<sup>31</sup> L.Lopriore, Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue Moderne, in “POSEIDON – Modulo Valutazione”, pag. 2. , disponibile all'url [http://www.liceomazzini.it/quadro\\_comune\\_europeo.pdf](http://www.liceomazzini.it/quadro_comune_europeo.pdf) (link verificato nel dicembre 2009)

<sup>32</sup> Significativo il fatto che entrambi le situazioni comunicative appena descritte e sperimentate personalmente siano proprio presenti nelle liste di controllo relative al livello conseguito dal docente.



Trasferiamo ora questa analisi in ambito educativo. Quale docente può dichiararsi competente al 100% nello svolgimento della sua professione? Il fatto che la competenza possa caratterizzarsi come un processo dinamico è sperimentabile da ogni professionista della scuola quando entra per la prima volta in una nuova classe: ogni alunno è diverso dai precedenti e dagli altri presenti nel medesimo gruppo classe ed è facile trovarsi in situazioni dove la “gestione” di un alunno non possa essere affidata ad una sorta di automatismo pedagogico da parte del professionista, ma richieda attente riflessioni, caratterizzate da scelte a volte difficili e non prive di rischi. Non mancherebbero sicuramente dei ripensamenti e riconsiderazioni, legate alle azioni, reazioni e retroazioni che potrebbero instaurarsi anche solo a livello relazionale. Del resto, il profilo della professionalità di un docente descritto sia nei CCNL che nel “vecchio” Testo Unico corrispondono più ad un fine asintotico che ad un punto da cui partire al momento dell’assunzione e dal successivo quasi immediato ingresso in un’aula.

La scuola è, inoltre, un’organizzazione che apprende e che quindi è coinvolta fortemente, soprattutto in questi ultimi anni, nell’innovazione. Per limitarci all’utilizzo delle nuove tecnologie, ad esempio, potrebbe essere definito “incompetente” un docente che non è in grado di utilizzare una Lavagna Interattiva Multimediale? Si dovrà invece affermare che la competenza di questo docente “x” è in via di sviluppo, in quanto la competenza è un processo ed è strettamente contestuale. In ogni caso, anche dopo un sostanzioso corso di aggiornamento riguardante aspetti tecnici, didattici e pedagogici della LIM, anche dopo un lungo periodo di sperimentazione personale ed utilizzo in classe, apparirebbe come rischioso affermare di aver raggiunto una competenza certa in questa tecnologia: al massimo la competenza potrebbe essere limitata a quel particolare contesto, cioè con quelle classi, con quel tipo di Lavagna interattiva ecc. Sarebbe infatti sufficiente cambiare il modello di LIM, diverse tra di loro anche solo per il software di gestione, per ritrovarsi con le proprie competenze tecnologiche (e didattiche) momentaneamente azzerate, anche solo per il fatto di non trovare la sequenza di comandi corretta per fare funzionare questo strumento.

Anche i docenti, quindi, si sperimentano quotidianamente come persone: particolari esperienze possono influire sulla motivazione ad insegnare, oppure il fatto di non aver potuto dormire la notte a causa di una malattia dei figli può inficiare le *performance* e l’efficacia degli interventi in classe il mattino successivo. Per restare in ambito tecnologico, la difficoltà nell’imparare ad utilizzare una LIM può essere vissuta come sia come sfida e provocazione professionale ma anche come *débâcle* personale. La logica sottesa è sempre quella dell’unità personale all’interno della complessità di conseguenza potrebbe apparire quindi singolare il fatto che si pensi di richiedere agli alunni delle performance che gli stessi docenti, come ogni persona, sperimentano come dinamiche e sempre in corso d’opera.

Essere consapevoli di tutti questi aspetti non comporta sicuramente la rinuncia ad una qualsiasi attività di ricerca di sviluppo della competenza o alla rinuncia di qualsiasi forma di valutazione, ma può aiutare sicuramente il professionista della scuola ad orientarsi nello svolgimento di queste attività, che divengono allora maggiormente attinenti alla realtà dell’alunno concreto, persona, e non simulacro standardizzato risultante dall’analisi di un profitto scolastico medio o di performances predefinite. Il voler misurare la competenza potrebbe essere metaforicamente paragonabile al tentativo, diciamo subito molto complesso, di definire l’importanza di un fiume in base alla sua profondità massima: è evidente che diversi fattori di contesto possono esercitare una forte influenza a questo riguardo. Basti pensare a tutti quegli elementi, definibili anche in questo caso come contestuali, quali la sua vicinanza o meno alla sorgente, la presenza o meno di interventi/insediamenti umani lungo il suo percorso, l’accumulo per natura casuale di materiali che

ne possono variare sia il livello che la portata. E' proprio per questi motivi che il corso di un fiume, anche in geografia, diviene oggetto di descrizione, di narrazione vera e propria.

Per tutti questi motivi è possibile affermare che la scuola non sia culturalmente ed organizzativamente (basti pensare all'autonomia incompiuta) nelle condizioni ottimali per lavorare, attualmente, per competenze.

Giacomo Rota, *Ph.d*

## **Bibliografia**

Bertagna G. – Triani P. (eds), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia, 2013

Bertagna G. (ed), *Fare laboratorio*, La Scuola, Brescia 2012

Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008

Del Pianto E., *Assessment Center. Tecniche e strumenti per il valutatore*, FrancoAngeli, Milano, 2004

Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisations, Paris 1993

Gargiulo Labriola A., *Il bilancio di competenze educative: un programma personale di formazione continua*, Educatt, Milano, 2007

Sandrone G., *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Studium, Brescia, 2018

Sandrone G., *Percorso di formazione per l'Ufficio CEI- IRC della Diocesi di Cagliari Cagliari, 14 maggio 2012, L'azione educativa volta allo sviluppo di competenze e il docente di Religione cattolica*, CQIA- Centro per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento

Sennet R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008

Taylor F.W., *The Principles of Scientific Management*, Harper and Brothers, New York 1911



Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale

[www.weareprimaryteachers.it](http://www.weareprimaryteachers.it)