

## 4.2 COMPETENZE

### *Mario Castoldi*

Uno spettro si aggira nel dibattito sul curricolo e sull'insegnamento scolastico, lo spettro della competenza. Negli ultimi dieci-quindici anni si è assistito all'irruzione di questo concetto nel dibattito sulla scuola, prima ancora che nel nostro paese a livello internazionale: un concetto, quello di competenza, portatore di un potenziale deflagrante rispetto ai modi di intendere l'insegnamento/apprendimento e la valutazione in ambito scolastico in quanto espressione di un cambiamento di paradigma che modifica alle radici l'idea di sapere e di apprendimento. Non si tratta solo di un cambiamento di superficie, risolvibile sostituendo concetti più frequentati, come quello di conoscenze o abilità, con il nuovo termine, richiede di ripensare in profondità i modi del fare scuola in tutte le loro manifestazioni.

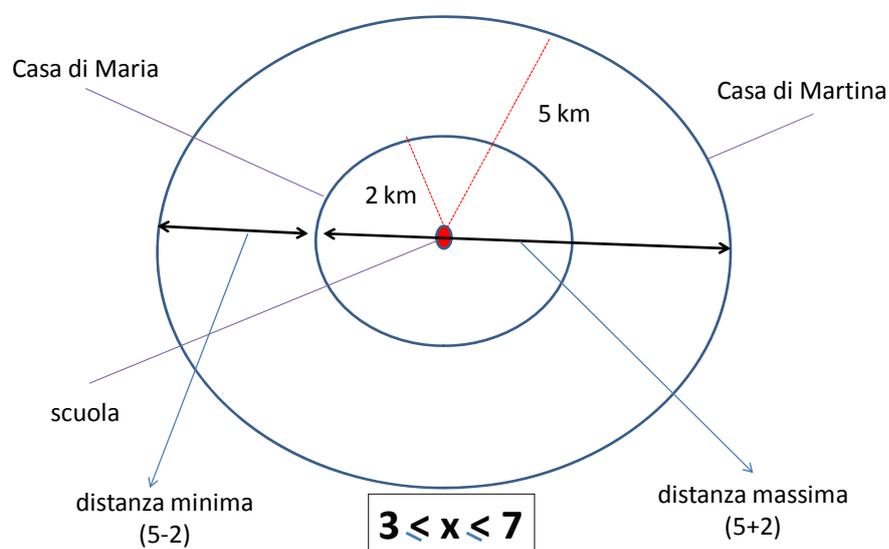
Solo la consapevolezza della potenzialità eversiva contenuta nel costrutto della competenza può consentire di affrontare le implicazioni operative connesse al suo impiego nella didattica e nella valutazione scolastica e di evitare l'ennesima operazione gattopardesca, di cui è piena la storia dell'innovazione scolastica nel nostro paese, attraverso una riverniciatura lessicale o un'operazione di "lifting estetico" alle forme della didattica e della valutazione, senza intaccarne la sostanza. Non è sulla struttura superficiale delle pratiche didattiche e valutative della scuola che occorre esplorare il portato del costrutto della competenza, bensì sulla struttura profonda, sui modi di pensare l'apprendimento e l'insegnamento. Per dirla con Watzlawich (1974) si tratta di un "cambiamento di tipo 2", profondo e globale, che modifica i paradigmi e gli assunti di valore dell'esperienza scolastica, non di un più semplice "cambiamento di tipo 1", superficiale e circoscritto, limitato a qualche correttivo o revisione di facciata.

### **Elementi per una definizione**

"Maria abita a due chilometri di distanza dalla scuola, Martina a cinque. Quanto abitano lontane Maria e Martina l'una dall'altra?". Si tratta di un esempio di item tratto dal Progetto PISA, che a prima vista può apparire mal formulato o ambiguo e non consentire una risposta certa; in realtà una risposta precisa esiste: la distanza tra le due case può assumere qualsiasi valore compreso nell'intervallo tra 3 e 7. Alcune caratteristiche del quesito sono da evidenziare: da un lato si tratta di una situazione problematica che contiene alcuni elementi di ambiguità, apparentemente malposta se rapportata ai classici quesiti scolastici contenenti tutti gli elementi necessari a trovare una soluzione; dall'altro la sua soluzione richiede di rappresentarsi la situazione che viene proposta, come condizione per poter arrivare in modo diretto alla soluzione (vd. Tav. 1).

Tav. 1 Un esempio di quesito dal PISA

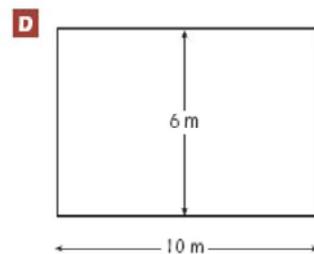
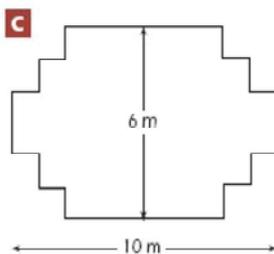
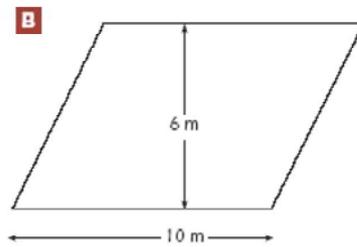
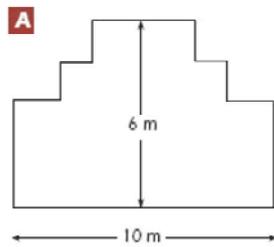
Maria abita a due chilometri di distanza dalla scuola, Martina a cinque. Quanto abitano lontane Maria e Martina l'una dall'altra?



La Tav. 2 presenta un secondo esempio, sempre ripreso dal progetto PISA. Tra le quattro opzioni la soluzione D è quella che presenta meno problemi: si tratta di un rettangolo di cui conosciamo base e altezza, possiamo quindi affermare che i 32 metri di tavole sono sufficienti. Qualche problema in più per la figura B: anche in questo si tratta di una figura nota, il parallelogramma, ma di essa non conosciamo la misura del lato obliquo e non possiamo neppure calcolarla. Possiamo però dedurre che, essendo l'altezza 6 metri, il lato obliquo avrà una lunghezza indeterminata ma maggiore di 6, pertanto i nostri 32 metri di tavole non saranno sufficienti a recintare l'area. Le figure A e C presentano forme non riconducibili a figure geometriche note, di cui non possiamo neppure calcolare il perimetro come sommatoria dei singoli lati, non conoscendo la misura di ciascuno di essi. Se pensiamo le figure A e C come rettangoli, immaginando i segmenti interni come prolungamenti dei lati più esterni, allora le due figure sono riconducibili al rettangolo della figura D, pertanto possiamo dedurre che i 32 metri di tavole sono sufficienti per recintarle.

Tav. 2 Un secondo esempio di quesito dal PISA

Un carpentiere ha 32 metri di tavole. Quali di questi recinti può realizzare?



15

In rapporto alla risoluzione di questo problema può essere interessante mettere a confronto due approcci differenti: quello di un allievo “diligente”, che ha acquisito i saperi scolastici ma fatica ad utilizzarli in contesti diversi da quelli abituali, e quello di un allievo “competente”, che gestisce con maggiore flessibilità l’incontro tra il quesito proposto e i propri saperi (cfr. Tav. 3).

Tav. 3 Il problema del carpentiere: diligenza e competenza a confronto.

	Allievo "diligente"	Allievo "competente"
Risorse	Conosce il concetto di somma e di perimetro, sa effettuare somme	Conosce il concetto di somma e di perimetro, sa effettuare somme
Strutture di interpretazione	Si chiede "Quando abbiamo trattato queste figure a scuola?"	Legge il problema come "Trasformare le figure irregolari in figure note"
Strutture di azione	Cerca, senza successo, di applicare una formula risolutiva nota	Trasforma le figure irregolari in figure note
Strutture di auto-regolazione	Rinuncia a risolvere il problema ("Non lo abbiamo trattato a scuola")	Se la trasformazione non porta ad una soluzione, cerca trasformazioni alternative

A partire dagli esempi proposti proviamo a ricavare alcune conclusioni più generali, prendendo spunto dal contributo di un matematico (Schoenfeld), il quale identifica quattro componenti in una competenza esperta nel problem solving matematico. Innanzitutto le risorse cognitive, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie alla risoluzione del problema (concetto di raggio, formule per calcolare il perimetro, abilità nel fare somme ed effettuare sottrazioni, ...); in secondo luogo le euristiche, ovvero la capacità di individuare il problema, di metterlo a fuoco, di rappresentarlo, come è risultato evidente nel caso del primo esempio; in terzo luogo le capacità strategiche, ovvero le modalità con cui progettare la risposta, monitorarne la soluzione, valutarne la plausibilità; infine il sistema di valori del soggetto, con particolare riguardo alla sua idea di matematica e di se stesso in rapporto alla matematica.

La proposta di Schoenfeld ci aiuta a cogliere con evidenza la principale difficoltà connessa ad una valutazione per competenze da parte della scuola e, più in generale, al rapporto tra un approccio formativo per competenze e la cultura scolastica. La scuola tende ad attribuire molto valore alla prima delle componenti richiamate dall'Autore, il possesso di conoscenze e abilità; molta meno attenzione viene posta, sia nel momento didattico sia nel momento valutativo, alle altre componenti, spesso considerate alla stregua di doti innate nello studente, ma non tematizzate dalla cultura e dalla prassi scolastica tradizionale. Il problema di una valutazione per competenze, quindi, consiste nell'allargare lo sguardo all'insieme delle componenti che concorrono a formare la competenza: non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa.

Le Boterf evidenzia tre dimensioni connesse all'esercizio di una competenza: il saper agire, intesa come capacità di mobilitare il proprio sapere in risposta ad un certo compito, il voler agire, intesa come disponibilità ad investire al meglio le proprie risorse nell'affrontare il compito, il poter agire, intesa come sensibilità alle risorse e ai vincoli che il contesto operativo inevitabilmente pone. Il passaggio verso compiti di apprendimento che implicano l'esercizio di una competenza si può riconoscere nella transizione da compiti chiusi, caratterizzati dalla riproduzione di determinati apprendimenti e dalla semplicità della situazione problematica posta, a compiti aperti, caratterizzati dalla rielaborazione del proprio sapere e dalla complessità delle situazioni proposte.

### **Evoluzione di un concetto**

I primi significati del concetto di competenza utilizzati in ambito formativo richiama una prospettiva comportamentista, in base alla quale la competenza si identificava con una prestazione del soggetto osservabile e misurabile. Sulla base di un paradigma progettuale e valutativo basato sulla razionalità tecnica si ambiva a scomporre la competenza in un insieme di prestazioni empiricamente osservabili, la cui sommatoria consentiva di verificare il livello di padronanza del soggetto (la matrice "job/skill" ben rappresenta questo tipo di approccio alla competenza). Nei decenni successivi si assiste ad un'articolazione progressiva del concetto, che possiamo sintetizzare in tre direzioni evolutive:

- *dal semplice al complesso*: la competenza non è riducibile ad un insieme di prestazioni atomiche e separate, bensì tende ad essere pensata come una integrazione delle risorse possedute dall'individuo, che comporta l'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative sia al piano cognitivo, sia al piano socio-emotivo e volitivo. La sua espressione richiede di mettere in gioco e mobilitare la globalità della persona nelle sue molteplici dimensioni, non può ridursi a prestazioni isolate e delimitate;
- *dall'esterno all'interno*: l'analisi della competenza richiede di andare oltre i comportamenti osservabili e di prestare attenzione alle disposizioni interne del soggetto e alle modalità con cui esso si avvicina allo svolgimento di un compito operativo. In questa direzione si colloca la distinzione di origine chomskiana tra "competenza", intesa come qualità interna del soggetto, e "prestazione", intesa come comportamento osservabile; distinzione ripresa ed allargata ai processi cognitivi da B. G. Bara: "*Con il termine competenza intendo l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine prestazione mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione*" (Bara, 1990).

- *dall'astratto al situato*: la competenza non è riducibile ad un concetto astratto e generale bensì tende a riferirsi alla capacità di affrontare compiti in specifici contesti culturali, sociali, operativi. Il richiamo a specifici compiti evidenzia sempre più la dimensione contestualizzata della competenza, riconducibile ad un impiego del proprio sapere in situazioni concrete ed in rapporto a scopi definiti.

In maniera icastica ed efficace, Le Boterf riassume il percorso di sviluppo che ha contraddistinto il concetto di competenza nel passaggio dal “*saper fare*” al “*saper agire*”: un’espressione che ben sintetizza il passaggio da una visione comportamentista, più centrata sulle dimensione operativa e prestazionale, ad una visione che riecheggia i filoni del costruttivismo sociale e situato (cfr, Le Boterf, 1990).

Una sintetica definizione del concetto, in grado di dare conto del percorso evolutivo che abbiamo richiamato, è quella proposta da M. Pellerey, il quale definisce la competenza come “*capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo*” (Pellerey, 2004). Essa consente di evidenziare i principali attributi che qualificano tale concetto nel dibattito attuale sull’apprendimento:

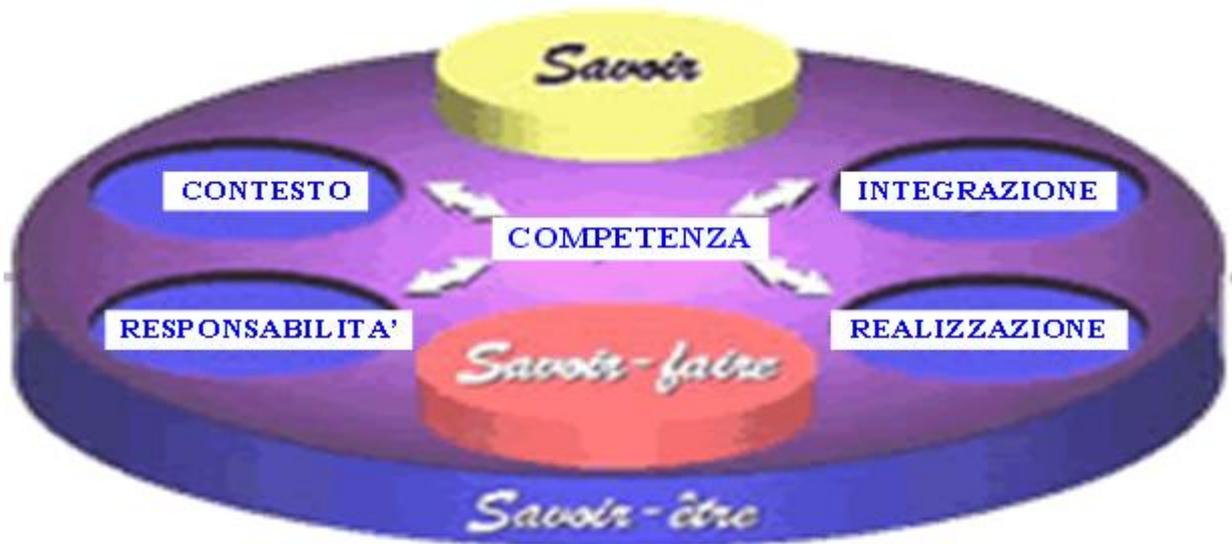
- la *capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti* come ambito di manifestazione del comportamento competente, il quale presuppone l’utilizzazione del proprio sapere per fronteggiare situazioni problematiche ed evidenzia la dimensione operativa sottesa al concetto di competenza, il suo indissolubile legame con l’azione;
- la *messa in moto e l’orchestrazione delle proprie risorse interne*, che segnala la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva, ma estesa anche alle componenti motivazionali, attribuzionali, socio-emotive, metacognitive. La manifestazione di un comportamento competente richiede al soggetto di mettere in gioco tutto se stesso, mobilitando l’insieme delle risorse personali di cui dispone;
- l’*utilizzo delle risorse esterne* in funzione del compito da affrontare e la loro integrazione con le risorse interne, intendendo per risorse esterne sia gli altri soggetti implicati, sia gli strumenti e i mezzi a disposizione, sia le potenzialità presenti nell’ambiente fisico e culturale in cui si svolge l’azione. Ciò sottolinea il valore situato della competenza e la prospettiva ecologica all’interno della quale comprenderne il significato e il valore.

Secondo tale accezione il costrutto di competenza risulta comprensivo delle diverse dimensioni implicate nel processo di apprendimento, riconducibili ai seguenti tre piani:

- le conoscenze, intese come rappresentazioni del mondo che il soggetto si costruisce attraverso gli stimoli che gli vengono dall'ambiente esterno e dal sapere codificato (classificabili in dichiarative, procedurali e condizionali);
- le abilità, intese come schemi operativi che permettono al soggetto di agire in forma fisica e mentale su oggetti materiali o simbolici;
- le disposizioni ad agire, intese come attitudini del soggetto a relazionarsi con la realtà in cui opera, sia sul versante soggettivo (rapporto con se stesso e con gli altri), sia sul versante oggettivo (rapporto con il contesto d'azione e con il compito di realtà).

Seppure con differenze terminologiche e concettuali, il concetto di competenza che abbiamo richiamato è condiviso nella più recente letteratura su questo tema in ambito formativo: la Tav. 4 propone uno degli esempi più autorevoli ed emblematici, ripreso da un progetto promosso dall'OCSE orientato alla individuazione delle competenze chiave per l'inserimento attivo nella vita adulta, nel quale sono presenti i tre piani indicati (saperi, saper fare e saper essere) e sono ben evidenziate le parole chiave che qualificano il costrutto della competenza: "realizzazione" per evidenziare il riferimento ad un compito da affrontare e risolvere attraverso un prodotto riconoscibile e identificabile; "integrazione" a richiamare la mobilitazione delle risorse a disposizione del soggetto; "contesto" per sottolineare la capacità di muoversi all'interno delle risorse e dei vincoli caratterizzanti il contesto d'azione; "responsabilità" a richiamare il ruolo attivo del soggetto nell'esercizio della competenza. La definizione di competenza impiegata nel progetto DeSeCo, intesa come "*capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali, o di svolgere efficacemente un'attività o un compito*" (Rychen-Salganik, 2003), sintetizza tale rappresentazione enfatizzando il valore pragmatico sotteso al concetto.

Tav. 4 Il concetto di competenza nel progetto DeSeCo.



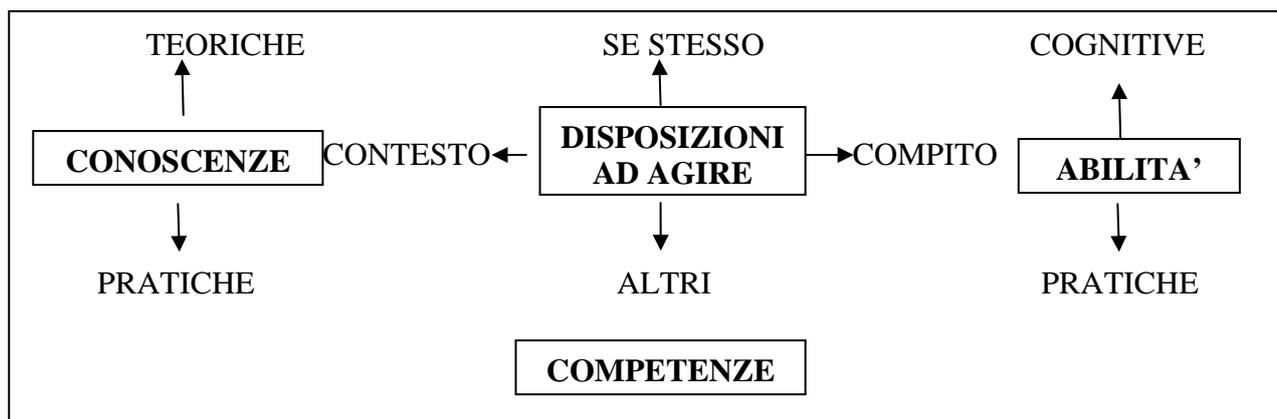
Fonte: Rychen D.S. & Salganik L.H. (2003).

Un altro autorevole riferimento è contenuto nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sul Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (23 aprile 2008), nella quale vengono proposte le seguenti definizioni:

- le conoscenze *“indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche”*;
- le abilità *“indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti)”*;
- le competenze *“indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale., Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli le “competenze” sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”*.

Facendo riferimento anche alle “disposizioni ad agire”, non riprese espressamente nel Quadro Europeo, la Tav. 5 sintetizza graficamente il costrutto della competenza e le sue dimensioni costitutive utilizzando le categorie proposte nel Quadro Europeo.

Tav. 5 Una rappresentazione del costrutto della competenza in ambito formativo.



Una volta identificati gli elementi generali che ci consentono di definire il concetto di competenza occorre evidenziare alcune questioni aperte, strettamente riconducibili all'ambito di significato che è stato richiamato, che rendono problematico l'impiego del costrutto in ambito formativo. In primo luogo la possibilità di analizzare un costrutto così complesso e articolato in termini rigorosi, riuscendo ad identificare con precisione le componenti messe in gioco e le loro reciproche relazioni, un problema presente in tutta la epistemologia della complessità. In secondo luogo la possibilità di fissare in modo riconoscibile gli attributi di una competenza in una determinata fascia di età o livello scolastico, in riferimento ad una visione dinamica ed evolutiva della competenza stessa, poco incline ad una lettura statica e puntiforme. In terzo luogo la possibilità di astrarre un significato generale di competenza e valido in una pluralità di contesti d'azione, in relazione al carattere situato della competenza stessa, identificabile in funzione di un dato compito e di un determinato contesto operativo. Infine l'opportunità di delimitare i significati delle diverse competenze in rapporto ai diversi ambiti disciplinari, in relazione al carattere trasversale veicolato dal significato di competenza come integrazione delle risorse personali. Analizzare, identificare, generalizzare, delimitare: si tratta di azioni necessarie per impiegare il costrutto della competenza nella prassi progettuale, operativa e valutativa, azioni rese problematiche dalla semantica attribuita al costrutto; in estrema sintesi potremmo concludere che la competenza appartiene al dominio dell'essere, non dell'avere: da qui il suo fascino e la sua problematicità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI
G. Le Boterf, <i>Costruire le competenze individuali e collettive</i> , Napoli, Guida, 2009
M. Castoldi, <i>Valutare le competenze</i> , Roma, Carocci, 2009.
M. Lichtner, <i>Valutare l'apprendimento: teorie e metodi</i> , Milano, Angeli, 2004.

OCSE, *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica – Quadro di riferimento di PISA 2006*, Roma, Armando, 2007.

M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

D.S. Rychen – L.H. Salganik (eds.), *Agire le competenze chiave*, Milano, Angeli, 2007.

B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002.

P. Watzlawich, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971 (ed. or. 1967).