

La competenza: una moda o un'idea utile?

(parte prima)

EZIO ROLETTO, MARCO GHIRARDI

Introduzione

Da circa una decina d'anni, il termine "competenza" compare sempre più di frequente nei discorsi che riguardano il campo dell'educazione, come testimoniano titoli quali *L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation* (1), *L'obsession des compétences* (2) e *L'énigme de la compétence en éducation* (3). La sua diffusione viene attribuita al fatto che la scuola è chiamata a ridefinire gli oggetti e gli obiettivi delle attività di educazione/formazione per rispondere a nuove esigenze sociali. Tuttavia il termine competenza è ben lungi dall'avere un significato ben definito; si tratta di un termine polisemico, vago ed ambiguo, che viene usato come una specie di jolly educativo per indicare, in un approccio che si proclama decisamente innovativo, oggetti di insegnamento o di apprendimento, cose da insegnare o da imparare. Non è facile capire quale sia il suo significato anche perché non sono chiari i suoi rapporti con altri termini, che di solito lo accompagnano nei discorsi pedagogici, quali: sapere, conoscenza, concezione, capacità, attitudine, atteggiamento, comportamento, ecc. La comunità dei ricercatori non è riuscita ad accordarsi su una definizione condivisa di competenza; quindi questo concetto resta quanto mai vago, oggetto di discussioni che sono insieme concettuali e ideologiche.

La competenza: un concetto ideologico

L'idea di competenza è relativamente recente: ha fatto la propria comparsa all'inizio degli anni ottanta, in un periodo in cui le imprese cominciavano ad affrontare problemi di cambiamento e di adattamento ad un contesto economico in rapida evoluzione. L'impiego fisso, l'organizzazione del lavoro stabile nel tempo lasciavano il posto a logiche di flessibilità e di cambiamento permanente. Si è così passati progressivamente da posti di lavoro ben definiti, dove l'addetto aveva il compito di applicare procedure che richiedevano comportamenti specifici e ben osservabili, a impieghi sempre più vaghi, dove ogni soggetto deve attivare le proprie capacità mentali per gestire gli eventi. Secondo Marc Dennery (4), per spiegare questo cambiamento e per farlo accettare dai salariati, e soprattutto per contrastare la dialettica sindacale, i datori di lavoro ed i loro esperti ritennero importante introdurre nuovi concetti e quello di competenza è stato senza dubbio il più importante. In effetti, l'idea di competenza è stata contrapposta a quelle di "qualificazione" e di "classifi-

cazione". In queste ultime, proprie di una concezione "tayloristica" dell'organizzazione del lavoro, acquistano forza i legami impiego - formazione iniziale/anzianità - salario, mentre l'idea di competenza li indebolisce. La competenza riguarda unicamente il "qui" e l'"adesso", essendo riferita alla capacità di un individuo di realizzare un determinato compito nel contesto professionale in cui opera in quel momento. Di conseguenza, il titolo di studio e l'anzianità sono molto meno importanti delle attitudini, delle conoscenze e della personalità che il soggetto è in grado di mettere in gioco. Passando dall'idea di "qualificazione" a quella di "competenza" si opera uno spostamento che ha conseguenze notevoli sulla remunerazione delle prestazioni. Le imprese non devono più pagare il passato (titolo di studio e anzianità) ma il presente (saperi e atteggiamenti che il soggetto mette in azione). In un contesto di disoccupazione endemica, di ristrutturazioni incisive e di esuberi massicci si comprende facilmente quale interesse acquisti il cambiamento dei termini. Le parole non sono mai suoni vuoti, privi di significato.

Chiarita la portata ideologica dell'idea di competenza, portata che non deve essere dimenticata quando il termine viene importato nell'ambito dell'educazione scolastica, vediamo ora di considerare le competenze in questo specifico contesto.

Cosa intendere per competenza?

Le competenze sono attualmente ritenute una dimensione importante dell'apprendimento scolastico, ma a cosa corrispondono? Per esplorare i diversi significati del termine "competenza" conviene partire dal registro del senso comune: si afferma che una persona è competente quando è in grado di fare bene qualcosa, di produrre un comportamento adeguato di fronte ad un problema in un determinato campo o settore professionale. Però, quando si sostiene che un elettricista, un chirurgo, un restauratore di mobili, un avvocato, ecc. sono competenti, si fa riferimento non solo al loro comportamento, ossia a ciò che è visibile, ma anche a qualcosa di invisibile che li fa riconoscere socialmente come "persone competenti". Quindi l'idea più comune e meno sofisticata di competenza rimanda a due componenti: l'aspetto *esterno* e *visibile* che consiste di comportamenti osservabili; l'aspetto *interno* e *nascosto*, di natura personale, caratteristico di ogni individuo e quindi difficile da descrivere.

L'idea di competenza è diventata oggetto di dibattito scientifico da quando Chomsky l'ha introdotta nel campo della linguistica generativa, contrapponendola alla "prestazione" intesa come comportamento. Per Chomsky, la competenza è una facoltà che permette all'essere umano di utilizzare parole consone alla singolarità di ogni situazione. Si tratta di un'idea della competenza come *potere generativo* di azioni che soffre però di due limitazioni importanti: non si è in grado di mostrarne il funzionamento e non si può capire come un soggetto possa acquisirla. In realtà, è proprio perché cosciente di tali limiti che Chomsky ammise l'origine *innata* della competenza linguistica.

Appare chiaro che questa idea di competenza è esterna alle preoccupazioni di quanti si interessano di problemi educativi e formativi; questi ultimi, infatti, sono più interessati alla natura contingente e trasversale delle competenze ed ai problemi del loro apprendimento e insegnamento che non sono sicuramente indipendenti dalla loro natura. E' quindi su questo aspetto che punteremo essenzialmente l'attenzione, distinguendo la competenza in due grandi categorie: le *competenze prodotto* o *competenze funzione* (*competenze funzionali*) che indicano ciò che il soggetto deve essere in grado di fare di fronte ad un certo tipo di situazioni; le *competenze processo* o *competenze metodologiche* che permettono di pervenire alle precedenti. Tali modi di intendere la competenza sono di natura cognitivista e quindi escludono che la competenza possa essere intesa come un comportamento. Inoltre, in vista dell'approfondimento e della rielaborazione che il pensiero didattico ed il pensiero pedagogico propriamente debbono compiere sul concetto di competenza, è opportuno delineare e discutere un'ulteriore classificazione che consenta di discriminare tra *competenza dell'esperto* e *competenza del principiante*.

LA COMPETENZA NON È UN COMPORTAMENTO

Nel campo pedagogico, la nozione di competenza è stata introdotta dalla corrente di pensiero denominata *Competency Based Education* (CBE) originaria degli Stati Uniti. Ai suoi inizi, questo movimento era destinato a rispondere ad una richiesta di efficienza e di "redditività" che la società americana indirizzava alla scuola, dopo il riuscito lancio della capsula spaziale *Sputnik* da parte dei sovietici e il conseguente timore, da parte degli Stati Uniti, di essere battuti dai russi nella competizione spaziale; inoltre, costituiva una reazione alla controcultura degli anni 1960, quando si era giunti ad invocare una società senza scuola (5). Sul piano teorico, il modello delle competenze è caratterizzato da una adesione pressoché totale ai principi di base del comportamentismo (o behaviorismo); non quello di prima generazione, dovuto allo psicologo statunitense Burrus F. Skinner e caratterizzato dalla coppia stimolo/risposta, ma i comportamentismi più sofisticati delle

generazioni successive e, in particolare, quello che caratterizza *la teoria dell'apprendimento sociale*. Questa teoria enfatizza l'importanza dell'osservazione e della modellizzazione dei comportamenti, degli atteggiamenti e delle reazioni emotive degli altri. Bandura (6) scrive: *L'apprendimento sarebbe estremamente laborioso, per non dire rischioso, se le persone dovessero contare unicamente sugli effetti delle proprie azioni per capire che cosa sia opportuno fare. Per fortuna, la maggior parte dei comportamenti umani viene appresa mediante la modellizzazione che consegue all'osservazione; osservando gli altri, un soggetto si fa un'idea di come nuovi comportamenti vengano messi in atto e più tardi queste informazioni servono come guida per agire.*

La teoria dell'apprendimento sociale spiega il comportamento umano come risultante di una continua interazione tra influenze cognitive, comportamentali ed ambientali. Essa costituisce il fondamento teorico della tecnica della modellizzazione che è ampiamente usata nei programmi di addestramento, nei quali si mira essenzialmente a modificare il comportamento, in quanto si ritiene che ogni soggetto addestrato possa "mostrare" in modo visibile e misurabile ciò che sa. Nel brano di Bandura sopra riportato, l'autore parla di cosa sia opportuno fare e di informazioni che servono come guida per agire; l'attenzione è concentrata sull'*agire*, sul *fare* e sul *comportarsi* più che sugli atti mentali. Siamo qui di fronte alla concezione comportamentista della competenza, quella che in campo pedagogico costituisce il fondamento delle pedagogie per obiettivi e dell'apprendimento per la padronanza (*mastery learning*). Queste prevedono che gli insegnanti indichino ciò che gli allievi dovrebbero *essere in grado di fare* alla fine di un'unità didattica o di un modulo. Ciò che conta non è che gli allievi "sappiano" qualcosa ma che "sappiano fare" qualcosa. Si passa dalla logica del "sapere" a quella del "saper fare". La competenza che gli allievi devono acquisire è definita in termini di comportamenti, perché è necessario che sia chiaramente identificabile. Una competenza deve corrispondere ad un'azione ben definita e quindi un comportamento che possa essere descritto senza ambiguità; una competenza che corrisponda a più azioni possibili è un obiettivo equivoco. Questa concezione della competenza come comportamento presenta parecchie implicazioni. In primo luogo, essa è fortemente associata alle idee di "prestazione", di "efficacia" e di "eccellenza" ed è espressione del desiderio di poter confrontare e armonizzare i risultati delle azioni di insegnamento. Tale preoccupazione esige la costruzione di una base consolidata di competenze, nonché l'attivazione di procedure di standardizzazione e di tecniche di misurazione adeguate ed affidabili. Tuttavia, a queste implicazioni se ne aggiungono altre che dipendono in modo specifico dal fatto che la competenza è concepita in termini di comportamento/ti. Per valutare l'acquisizione di una competen-

za, l'insegnante propone agli allievi un compito la cui esecuzione è segnalata da un comportamento osservabile; se l'allievo produce il comportamento, l'insegnante conclude che la competenza è acquisita e che il suo possesso può essere certificato. Però questo ragionamento è spesso pericoloso e tutti gli insegnanti sono ben coscienti delle conclusioni distorte cui esso può condurre. Cosa concludere quando un allievo risolve in modo corretto un problema? Che ha capito e ragionato? Che gli è andata bene? Che ha applicato uno schema di risoluzione in modo meccanico? Esiste dunque un certo scarto tra competenza e comportamento; solo quest'ultimo può essere osservato, ma non può essere assunto come indicatore adeguato di una competenza. Per uscire da questa difficoltà si è pensato di ridurre al minimo lo scarto e di fare coincidere competenza e comportamento. In questo modo la competenza è definita come la produzione di un determinato comportamento in una situazione ben precisa: il comportamento è inteso come risposta ad una situazione che costituisce lo stimolo. Se si identifica la competenza con un comportamento e si mette in atto un insegnamento conseguente, si rischia di sviluppare negli allievi una concezione pragmatica dell'apprendimento, come se le conoscenze fossero oggetti materiali che è possibile raccogliere ed esibire. A dire il vero, non sono pochi gli studiosi del periodo 1960-1970 che avevano degli obiettivi pedagogici, o almeno di certe categorie di questi, la stessa concezione che si ha oggi delle competenze. Per esempio, Viviane e Gilbert De Landsheere (7) oppongono gli "obiettivi di padronanza" agli "obiettivi di transfert", molto vicini alla concezione cognitivista della competenza, così come lo è la rubrica "risoluzione di problemi" che D'Hainaut (8) prevede nella propria tassonomia.

LA COMPETENZA: DAL COMPORTAMENTISMO AL COGNITIVISMO

L'applicazione della pedagogia per obiettivi permise di mettere in evidenza un suo limite molto serio. Ridurre gli apprendimenti ad un certo numero di obiettivi comportamentali, porta a parcellizzare i saperi nella convinzione che, per fare passare lo studente da un livello di conoscenza ad uno superiore, sia sufficiente programmare una serie di tappe intermedie, ognuna delle quali comporta una piccola difficoltà che l'allievo potrà superare. Però non è per niente scontato che l'allievo abile nell'eseguire una serie di compiti parziali che gli vengono proposti, sia pure in grado di eseguire il compito globale: saper mettere in moto un'autovettura, saper girare il volante, saper frenare, saper cambiare marcia non significa saper guidare. La somma di un certo numero di elementi di competenza non equivale ad una competenza globale; al pari di quanto avviene nei sistemi viventi, il tutto è qualcosa di più

della semplice giustapposizione delle parti, perché queste formano un sistema. Una competenza non è semplicemente una serie di comportamenti, ma una *organizzazione di comportamenti* dei quali si riconoscono la funzione e l'unità. Questo significa che occorre tenere presente la "funzionalità" dei comportamenti. Nel definire una competenza, si deve prendere in considerazione non il comportamento di cui parlano i comportamentisti, ma il "compito". Ciò che costituisce una competenza non è una serie di comportamenti osservabili, ma la capacità di organizzarli e coordinarli per realizzare un determinato compito in modo soddisfacente. La competenza è quindi intesa come un "potenziale per agire", ma non viene confusa con l'azione in sé. Questo potenziale è costituito essenzialmente dalla struttura delle conoscenze: conoscenze non solo degli oggetti, fatti, concetti ma anche dei principi, metodi, strategie e delle molteplici relazioni tra queste componenti che permettono di spiegare, prevedere o giustificare l'efficacia delle procedure che sono utilizzate, adattate o inventate per realizzare svariati compiti. Tali conoscenze sono immagazzinate sotto forma di *strutture* integrate nel sistema cognitivo: esse sono presenti ad un tempo in modo permanente e dinamico, cioè mai date semplicemente una volta per tutte, spesso senza che il soggetto ne sia consapevole, e sono disponibili per l'azione. Sono quindi presenti prima dell'azione, vengono attivate nel corso dell'azione e non spariscono dopo l'azione ma restano sempre disponibili. *Tali strutture costituiscono la competenza* e quindi sono uno "stato" della persona.

Per contro un comportamento competente, indicato sovente come una prestazione, è un'"attività", vale a dire un insieme coordinato di azioni che si sviluppano nel tempo. Essa comporta effettivamente delle tappe, è strutturata a diversi livelli e le azioni che la costituiscono sono prodotte durante lo svolgimento di un compito, collocato nello spazio e nel tempo, e quindi unico. Certi compiti si assomigliano, nel senso che hanno la stessa struttura. E' proprio la conoscenza di questa struttura che fa sì che l'individuo sia in grado di svolgere nuovamente il compito in un contesto differente o di svolgere un compito analogo. Nel paradigma cognitivista e costruttivista gli obiettivi di apprendimento non vengono limitati ai comportamenti; per quanto importanti questi siano, non rappresentano che la parte visibile dell'iceberg delle conoscenze. Per di più, questa parte visibile tende a cambiare di forma con il tempo: questo è particolarmente vero nei settori tecnologici, dove i compiti professionali evolvono a un ritmo tale che la scuola non può sicuramente seguire. Per contro, i concetti, i modelli e gli atteggiamenti sono strutture mentali più stabili che possono costituire gli obiettivi a lungo termine di una formazione iniziale. E' possibile rendere in qualche modo concrete queste idee con un esempio riferito all'apprendimento di una

lingua straniera. E' impossibile redigere l'elenco di tutte le frasi che un soggetto competente può pronunciare e comprendere, ma si possono individuare i termini fondamentali che egli deve conoscere e le regole di sintassi che deve sapere applicare. L'insegnamento della lingua straniera avviene dunque utilizzando frasi tipo e la competenza del soggetto viene valutata facendogli descrivere situazioni o esprimere idee con frasi ben concrete che dovrà produrre e non ripetere a memoria. Sarebbe, però, fuori luogo redigere l'elenco delle cinquanta frasi tipo e sostenere che la ripetizione corretta di queste cinquanta frasi costituisca l'obiettivo di un insegnamento. Al limite, un tale programma potrebbe andare bene per dei turisti frettolosi, ma non è certamente adatto per farne degli interlocutori competenti.

Nella psicologia comportamentista, che appartiene al passato della pedagogia, gli obiettivi dovevano essere espressi in termini di attività degli allievi, di comportamenti osservabili ed il comportamento era confuso con l'obiettivo. Per il cognitivismo, il risultato perseguito, ossia l'obiettivo dell'apprendimento, è la modificazione della struttura delle conoscenze dell'allievo e il comportamento osservato è considerato un indicatore, molto imperfetto, che permette di inferire che l'obiettivo è stato raggiunto, vale a dire che si è sviluppata una competenza. Quindi l'insegnamento non deve perseguire un comportamento specifico in una attività determinata, ma lo sviluppo di strutture di conoscenze che possono estrinsecarsi e manifestarsi, tra l'altro, in quel dato comportamento. Una competenza è data per acquisita da un soggetto, quando questi è in grado di utilizzarla in caso di bisogno, senza che qualcuno (per esempio, l'insegnante) faccia presente che è opportuno attivarla. Quindi, possedere una competenza non significa soltanto essere in grado di applicare un sapere, sia esso concettuale o procedurale, ma "dare un senso" a tale sapere, ossia riconoscere le situazioni in cui è possibile farvi ricorso.

Le competenze funzionali e metodologiche di cui si parla nei prossimi paragrafi sono il frutto della revisione dell'idea di competenza, nata nell'ambito della psicologia comportamentista, attraverso il filtro della psicologia cognitivista.

LE COMPETENZE PRODOTTO O FUNZIONALI

Come si è detto, la competenza è uno stato dell'individuo e questo stato è essenzialmente un insieme di risorse cognitive (saperi, saper fare, ragionamenti) che permette di affrontare con successo un certo tipo di situazione o una classe di situazioni. Una competenza è osservabile grazie alla o alle attività specifiche che la definiscono, ma essa comporta che il soggetto disponga degli strumenti mentali che gli permettono di organizzare e gerarchizzare i comportamenti in funzione dello scopo da raggiungere. Si può allora concepire la

competenza come un saper fare di livello elevato che richiede l'attivazione e l'integrazione di conoscenze concettuali e procedurali, come risulta da queste due definizioni, proposte rispettivamente da Bernard Rey (9): *una competenza è un sistema di conoscenze, di tipo concettuale e procedurale, organizzato in schemi operativi, che permettono di identificare un compito o un problema e di darvi risposta mediante un'azione efficace* e da Linda Allal (10): *La competenza è un reticolo integrato e funzionale, costituito di componenti cognitive, metacognitive, affettive e sociali, suscettibile di essere attivato in azioni finalizzate di fronte ad una famiglia di situazioni.*

Nella seconda definizione, alle componenti cognitive sono integrate quelle affettive e sociali che a volte giocano un ruolo determinante nell'attivazione delle conoscenze. Inoltre, parlando di reticolo "suscettibile" di essere attivato, si mantiene la distinzione tra competenza e prestazione. L'attivazione è un lavoro della mente nel quale entrano in gioco osservazioni, ipotesi, inferenze, analogie, confronti, e altre operazioni cognitive e metacognitive. Tale lavoro fa appello, da una parte, a risorse cognitive più generali e polivalenti che si ritrovano in ogni processo di decisione, di risoluzione di problemi, di esecuzione di un compito complesso; dall'altra, a risorse specifiche relative al settore di uno specialista, per esempio quelle di un avvocato, di un radiologo, di uno sciatore.

In entrambe le definizioni riportate sono presenti tre affermazioni che si ritrovano nella maggior parte delle definizioni di competenza proposte dai ricercatori in scienze dell'educazione, e precisamente:

- 1) una competenza comprende più conoscenze messe in relazione;
- 2) una competenza è applicabile ad una famiglia di situazioni;
- 3) una competenza è orientata al raggiungimento di uno scopo.

In queste definizioni, la competenza non si contrappone ai saperi né si sostituisce a questi; essa infatti si riferisce all'organizzazione dei saperi posseduti da un soggetto in un sistema funzionale. Esercitare una competenza significa coordinare, organizzare una serie di operazioni mentali e/o fisiche per raggiungere uno scopo. Si parla allora di "competenza funzione" o di "competenza funzionale". E' sempre possibile descrivere la competenza in termini di atti osservabili, ma questi sono riuniti in un'azione caratterizzata da una certa funzione: la competenza non è più di natura comportamentale, ma funzionale. Questa concezione della competenza è stata fortemente influenzata, da una parte, dallo sviluppo del paradigma cognitivista e dalle ricerche condotte sull'apprendimento per risoluzione di problemi o per sviluppo di progetti; dall'altra, dall'esigenza degli ambienti economici e professionali i quali chiedono che siano definite nel modo più chiaro

possibile le competenze che uno studente deve possedere al termine della scolarità.

LE COMPETENZE PROCESSO O METODOLOGICHE

Come abbiamo visto, le competenze funzionali rimandano all'attivazione di una serie di risorse cognitive e di altra natura per eseguire un compito: in termini più generali, *per produrre una risposta* nell'ambito di una situazione o di una famiglia di situazioni. Per contro, le competenze metodologiche (o competenze processo) fanno riferimento all'attivazione di conoscenze ed altre risorse più *per elaborare una strategia di azione* con cui ottenere la risposta che per ottenere la risposta stessa (11). Quindi, le competenze metodologiche si distinguono da quelle funzionali le quali consistono essenzialmente nell'applicare, in modo sistematico, un sapere ben conosciuto che, in quanto tale, ne presuppone il corretto esercizio. Una competenza metodologica dovrebbe permettere di costruire un metodo flessibile ed adattabile alle situazioni concrete, un modo di operare che, a sua volta, consente non solo di risolvere una classe di problemi, ma anche di risolvere ogni volta i problemi in modo nuovo, almeno in parte, senza ricorrere ad una procedura codificata. Se quindi la competenza funzionale rimanda all'idea di eseguire un compito, quella di competenza metodologica rimanda piuttosto all'idea di porsi un interrogativo, di pensare in quale modo darvi risposta, in quale modo risolvere un problema; si capisce dunque perché la si designi anche *competenza processo*. Le competenze metodologiche sono dunque competenze generali del tipo: "essere in grado di costruirsi una rappresentazione adeguata (un "modello") di una situazione concreta"; "saper utilizzare gli specialisti"; "capire quando è il caso di approfondire un argomento e quando è meglio accontentarsi -almeno per il momento- di una concezione più semplice"; "riuscire a valutare il livello di rigore con cui conviene affrontare un interrogativo problematico"; "saper usare in modo appropriato i vari linguaggi"; ecc. Tra le competenze metodologiche si ritrovano anche quelle che si riferiscono direttamente alle attività di apprendimento, trasversali a tutte le discipline e fondamentali per riuscire a scuola. Si tratta delle competenze che Daniel Descombes (12) chiama "competenze di chi impara", "anteriori e indispensabili alla costruzione dei saperi, comuni a tutti gli apprendimenti". Esse dipendono dal funzionamento di un certo numero di "processi mentali" sui quali sono fondate le attività di apprendimento degli allievi. Per capire l'importanza di tali operazioni mentali, occorre rifarsi a una concezione dinamica del sapere, inteso come interpretazione della realtà nel tentativo di darle un senso. Né il senso, né il sapere si possono trasmettere, essi vengono costruiti; è il soggetto che impara che li costruisce, grazie all'interazione dinamica tra i tre poli che entrano

in gioco in ogni situazione didattica: insegnante, sapere, allievi.

Come mai è impossibile questa trasmissione di senso e di saperi? Per la semplice ragione che il linguaggio ci confina nei limiti del suo campo semantico. Quando si parla di trasmissione di sapere, si fa di questo un oggetto, un prodotto finito che si può passare da una persona ad un'altra, come si fa con un regalo o con un virus. Ma non è affatto così. Ciò che si trasmette sono dei codici, indubbiamente coerenti e organizzati nella logica del sapere e in quella dell'insegnante che li emette, percepiti dai sensi dei soggetti che li ricevono (gli allievi). Si tratta senza dubbio di comunicazione, all'interno della classe, tra un soggetto che emette segnali e alcuni soggetti che li ricevono; più questi soggetti sono giovani, più sono ricettivi nei confronti dei messaggi e più intensamente ad essi reagiscono. Però, il soggetto ricettore ricostruisce ciò che vuole, o ciò che può, con la propria logica, i propri mezzi, desideri, sogni o paure. Se ciò che l'allievo ricostruisce è identico a quanto viene trasmesso, tutto va per il meglio; se ciò non avviene, è l'allievo che è in errore; forse perché "non è dotato", forse perché "non è motivato", forse perché "non si applica"... Si cerca allora di rimediare con le attività di recupero, dove il messaggio viene ripetuto più o meno allo stesso modo, oppure si cerca di banalizzare e semplificare il sapere oppure si adottano criteri di giudizio generosi.

Le conoscenze che ogni allievo costruisce sono la risultante di processi mentali di cui i comportamentisti diffidano, perché avvengono nel cervello che essi considerano una "scatola nera" della quale non si arriverà mai a comprendere il funzionamento. Anzi essi la ignorano, perché pensano che la trasmissione dei saperi sia una cosa evidente, un dato di fatto e che ciò che conta sia vigilare sulla qualità dei segnali emessi. Se il soggetto che apprende è attore (protagonista attivo) delle proprie conoscenze, in quanto le (ri)costruisce all'interno di interazioni dinamiche che si attivano nella struttura didattica, questo significa che dovrebbero esistere attività mentali che il soggetto che apprende attiva in presenza di codici, messaggi, segnali o in altre situazioni. Si tratta di attività intellettuali indispensabili per costruire conoscenze e quindi tipiche del "mestiere di apprendere", dato che l'apprendimento è un mestiere che non si può insegnare.

Per organizzare un insegnamento efficace, ciò che conta non è tanto assicurarsi delle acquisizioni nozionistiche o metodologiche disciplinari già presenti, i cosiddetti prerequisiti, quanto piuttosto l'esistenza e il livello di consapevolezza (e quindi di controllo) delle "competenze metodologiche" che hanno permesso l'acquisizione significativa delle conoscenze, concettuali e procedurali, che l'allievo già possiede e che gli permetteranno di costruirne altre. Si tratta di compe-

tenze di apprendimento trasversali alle discipline che possono diventare veri e propri "strumenti pedagogici professionali", comuni agli insegnanti di tutte le materie. In effetti, finché ogni insegnante rimane confinato nell'ambito del sapere disciplinare, nessuna comunicazione professionale è possibile nel consiglio di classe. Anche quando un insegnante di italiano o di matematica o di biologia o di inglese parlano di "lavoro personale" degli allievi, di "comportamento", di "motivazione" o di "capacità" associano forse le stesse cose a ognuno di questi termini? Per contro, se gli insegnanti facessero riferimento alle "competenze di chi impara" allora si richiamerebbero tutti agli stessi saper fare, saper essere e soprattutto "saper apprendere"; se si riuscisse a precisare cosa significhino, in ogni disciplina, le competenze d'apprendimento, allora gli insegnanti avrebbero una base comune per dialogare professionalmente tra di loro. Alcuni autori (12, 13, 14) hanno cercato di indicare e caratterizzare le competenze di apprendimento più importanti, di alcune delle quali riportiamo alcuni cenni.

Anticipare -In tutti i casi in cui un soggetto ricevente è posto in presenza di codici, quale che sia la loro natura o il loro supporto, si produce un fenomeno di anticipazione. Per tutte le discipline, anticipare significa preparare la propria mente per quella disciplina e quel contenuto e quindi immaginare, prevedere in anticipo, proiettarsi nel futuro. Per esempio, fenomeni importanti di anticipazione entrano in azione nel corso della lettura, soprattutto quella ad alta voce: l'occhio deve lavorare più in fretta della lingua, per visualizzare l'organizzazione delle parole e i segni di punteggiatura che determinano l'inflessione della voce. In matematica o in scienze, a partire dall'enunciato di un problema, un allievo deve essere in grado di anticipare sul compito che deve svolgere, ossia costruirsi una rappresentazione (forma del prodotto finito, contenuti da organizzare, competenze da mettere in azione, gestione del tempo a disposizione, ecc.); soltanto così sarà in grado di attivare questi saperi concettuali e procedurali che gli permetteranno di condurre a buon fine il lavoro, evitando di procedere al buio e a tentoni.

Discriminare -Con questo termine s'intende distinguere le differenze nei codici di comunicazione: per esempio, distinguere delle sfumature nelle consegne, nelle grandezze utilizzate, negli interrogativi posti, ecc. Ad esempio, in geografia, distinguere i diversi codici colorati utilizzati nelle carte geografiche; in matematica e in scienze, distinguere le differenze di significato dei termini nel linguaggio comune e in quello scientifico, ecc.

Associare -Una volta che il soggetto ha estratto dall'oggetto, dall'evento, dalla situazione, dal messaggio verba-

le o scritto, ecc., gli elementi discriminati e riconosciuti o giudicati interessanti, vengono prodotte delle associazioni. Queste possono essere basate sull'esperienza del soggetto e sul comune buon senso: si tratta allora di rappresentazioni personali; oppure sono prodotte sulle base delle indicazioni date dall'insegnante o delle idee che emergono dalla discussione collettiva. In ogni caso si tratta di fare interagire in modo dinamico un insieme di elementi isolati per accedere a una comprensione più globale, per avanzare ipotesi, ecc.

Formulare ipotesi -Le ipotesi precedono l'anticipazione o ne sono parte integrante. Esse vengono costruite, verificate, confermate o confutate. Perché un soggetto riesca a confutare un'ipotesi deve possedere anche competenze relative al saper essere: riconoscere davanti agli altri di avere sbagliato, ripartire in nuove direzioni. Ed è proprio quello che il "cattivo allievo" non fa, sia perché non controlla certe competenze, sia perché non ritiene opportuno impegnarsi più di tanto in quanto non vede davanti a sé alcuna gratificazione sufficiente a giustificare il suo sforzo intellettuale, sia perché è già stato giudicato in modo negativo per aver commesso un errore.

Astrarre, concettualizzare -Il concetto è uno strumento per conoscere la realtà che, una volta costruito, la rischiarata in modo diverso e permette di intervenire su di essa. Per esempio, una volta costruito il concetto di energia, si può riesaminare una serie di situazioni empiriche che appaiono sotto una luce nuova: il concetto "informa" il reale e permette di lavorarlo, in quanto il concetto può essere usato per formulare ipotesi sul comportamento del reale. Sapere astrarre è una competenza, indispensabile per riuscire negli studi, che dipende in modo notevole dall'evoluzione biologica del cervello. Si tratta però anche di una tecnica che si può apprendere e perfezionare, a partire dalle operazioni di astrazione empirica su oggetti concreti, mediante le quali si costruiscono i concetti categoriali (pianta, animale, sedia, bicicletta, ecc.), per pervenire poi ai concetti formali (energia, forza, atomo, elettrone, ecc.) con operazioni di astrazione su idee.

Rientrano nell'ambito di queste operazioni mentali quelle relative all'"analizzare" situazioni complesse per distinguere tutti gli elementi che le compongono; al "sintetizzare", al "mettere in relazione" un certo numero di elementi particolari in modo da costruire una struttura coerente.

Naturalmente esistono molte altre competenze metodologiche di questo tipo (di chi impara), ma ciò che importa sottolineare è il fatto che, anche sulla base di un loro numero ristretto, per esempio quelle ritenute più pertinenti per un determinato livello d'insegnamento, sarebbe possibile sia definire delle strategie

transdisciplinari per svilupparle sia tracciare un profilo transdisciplinare di ogni allievo. Non è difficile rendersi conto dell'importanza pedagogica di un tale approccio ai problemi di insegnamento e apprendimento.

LE COMPETENZE DELL'ESPERTO E LE COMPETENZE DEL PRINCIPIANTE

In ambito educativo è opportuno distinguere tra *competenze dell'esperto* e *competenze del principiante* in quanto lo studente non ha, stante il limitato tempo scolastico a disposizione, la possibilità di richiamare e riconfermare più volte un'eventuale competenza, mentre il professionista -l'esperto- esercita le sue competenze tutti i giorni o quasi. La maggior difficoltà che incontra la valutazione scolastica del grado di padronanza delle competenze starebbe proprio nel fatto che la competenza di un esperto è irriducibile a quella di un principiante. L'idea di competenza, rielaborata in chiave didattica e pedagogica, non può che rimandare ad un qualche cosa di dinamico, in perenne ridefinizione; tutto ciò che viene nuovamente appreso, riapplicato, rivisto, riesercitato, ecc., dopo l'acquisizione della competenza da principiante, è in grado di continuare a modificare perennemente lo status della competenza medesima. Quindi è necessario approfondire la portata di tale distinzione per costruire strumenti adeguati di verifica del livello di raggiungimento delle competenze; deve trattarsi di strumenti assolutamente non equivoci, ossia che non tendano a verificare una competenza da esperto, che l'alunno in quanto tale non può esercitare, ma una competenza da principiante ad un certo livello di scolarità. La valutazione finale del grado di raggiungimento della competenza dovrebbe servire come viatico ad un fattivo ed assennato inserimento nel mondo del lavoro, ben sapendo che la vera competenza -quella significativa su di un piano lavorativo o professionale- sarà raggiunta solo "sporcandosi le mani sul campo", e quindi esercitando concretamente una professione.

Assumendo come riferimento le definizioni proposte da Rey e Allal e tenendo presente la necessaria distinzione tra "competenza scolastica (principiante)" e "competenza professionale (esperto)" si potrebbe proporre questa definizione dello studente competente: uno studente è (o dimostra di essere) competente, quando riesce a risolvere un problema nuovo -che non ha mai affrontato prima- utilizzando in modo integrato le proprie conoscenze, le proprie abilità (il proprio saper fare), e gestendo positivamente l'inevitabile ansia da prestazione. Essere competenti nella risoluzione di problemi comporta la messa in atto di una strategia complessa, che sappia integrare diverse dimensioni della persona, quali il sapere, il saper fare ed il saper essere. Si potrebbe ulteriormente specificare che uno dei tratti che distinguono le *competenze dell'esperto* dalle *competenze*

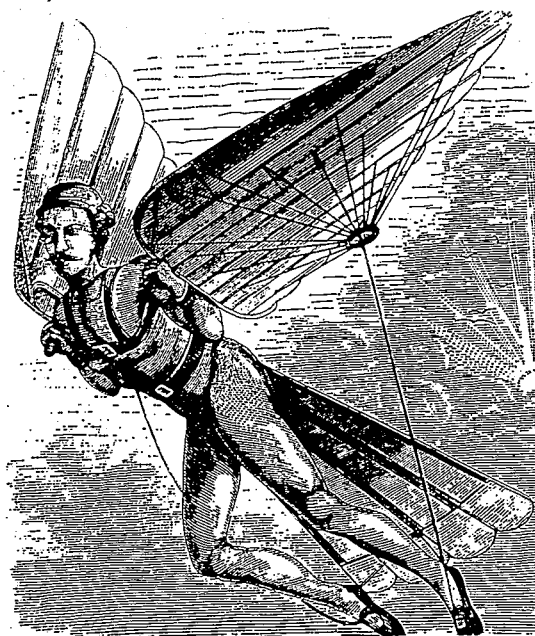
del principiante, riguarda la maggior capacità di gestire l'ansia che il professionista (l'esperto) possiede, proprio perché ha riutilizzato, riformulato e ricostruito più volte nel tempo le proprie competenze e perciò le sue *competenze metodologiche* si cristallizzano sempre più in *competenze funzionali* e viceversa. In effetti, i due tipi di competenze non si escludono, ma interagiscono in modo dinamico, integrandosi e rafforzandosi a vicenda.

(continua)

Ezio Roletto, Marco Ghirardi

Bibliografia

- (1) M. Romainville *L'irrésistible ascension du terme «compétence»* ENJEUX, 37/38, 1996, pp. 132-142
- (2) G. Boutin, L. Julien *L'obsession des compétences* Éditions nouvelles, Québec, 2000
- (3) J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di) *L'énigme de la compétence en éducation* DeBoeck & Larcier, Paris-Bruxelles, 2000
- (4) M. Dennery *Évaluer la formation* ESF, Paris, 2001, pp. 61-63
- (5) I. Illich *Descolarizzare la società* Mondadori, Milano, 1972, pp. 11-46
- (6) A. Bandura *Social learning Theory* General Learning Press, New York, (citato in <http://tip.psychology.org/bandura.html>)
- (7) V. e G. De Landsheere *Definire gli obiettivi dell'educazione* La Nuova Italia, Firenze, 1977
- (8) L. D'Hainaut *Des fins aux objectifs de l'éducation* Nathan, Paris, 1977
- (9) B. Rey *Les compétences transversales en question* ESF, Paris, 1996
- (10) L. Allal *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire* in: *L'énigme de la compétence en éducation* (a cura di J. Dolz e E. Ollagnier), cit. p. 81
- (11) J. P. Astolfi, B. Peterfalvi, A. Vétin *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales* INRP, Paris, 1991
- (12) D. Descomps *La dynamique de l'erreur* Hachette, Paris, 1999
- (13) Ph. Meirieu *Apprendre... oui, mais comment?* ESF, Paris, 1987
- (14) G. de Vecchi *Aiutare ad apprendere* La Nuova Italia, Firenze, 2000



L'uomo alato (1871)