



CUMPETERE



LAVORARE PER COMPETENZE

Flavia D'Elia, Pino Maccione

“Lavorare per competenze” può essere un fattore di grande innovazione nelle pratiche educative delle scuole, se si capisce che comporta la necessità di ripensare il percorso di apprendimento nel suo complesso. L'aspetto più significativo del “lavorare per competenze” è che richiede una continua attività di ricerca per varie ragioni: implica la rinuncia a parti del programma tradizionale, riducendo il carico nozionistico a favore dell'essenziale; richiede il rinnovamento delle pratiche educative, perché è necessario costruire percorsi e contesti di apprendimento su misura per le diverse classi, con attività dedicate, non facilmente standardizzabili, che hanno ben poco a che fare con l'impronta trasmissiva e frontale della scuola tradizionale; necessita dello sviluppo di nuove modalità di valutazione del possesso delle competenze.

Ma che cosa sono e come si definiscono le competenze? La domanda potrebbe sembrare banale, ma il concetto di competenza ha dato luogo ad un dibattito molto acceso considerato che il termine stesso non è neutrale e non è estraneo alle divergenze tra le diverse teorie del curriculum.

Esso è indubbiamente un concetto molto complesso e articolato che è possibile sintetizzare nella capacità di saper utilizzare determinati livelli di conoscenze/apprendimenti, teorici e operativi, in specifici contesti o più chiaramente è definibile come capacità di applicare un sapere in un contesto dato, riconoscendone le specifiche caratteristiche e adottando comportamenti funzionali al conseguimento del risultato.

La competenza come dice Pellerey ha una natura multidimensionale e individua tre dimensioni fondamentali: la prima è di natura **cognitiva** e riguarda la comprensione e l'organizzazione dei concetti che sono direttamente coinvolti; la seconda è di natura **operativa** e concerne le abilità che la caratterizzano; la terza è di natura **affettiva** e coinvolge convinzioni, atteggiamenti, motivazioni ed emozioni, che permettono di darle senso e valore personale.

Non si nasce competenti. Un soggetto *diventa* competente *in qualcosa*, in una specifica *situazione*, quando manifesta *in modo consapevole* la sua competenza.

Quindi la **competenza** è un sapere personalizzato che si manifesta in un contesto.

È un sapere senza aggettivazioni, specificazioni o attribuzioni quando è **dotato di senso** nella reciprocità tra azione e riflessione ed è **condiviso** da una comunità (un sapere riconosciuto a livello sociale, culturale, professionale, accademico e scientifico).

Il sapere condiviso diventa **personalizzato** quando il soggetto lo elabora e lo riveste di significati propri per esprimerlo operativamente in un'azione concreta, o si enuncia con una costruzione mentale logico-argomentativa o si rappresenta con una produzione espressiva.

La competenza è **azione e riflessione insieme**, secondo equilibri diversificati sia tra i soggetti che tra le discipline e per esprimersi ha bisogno di un **contesto dato**.

In sintesi è possibile rappresentare graficamente la competenza come risultato dell'incrocio di quattro fattori: la *conoscenza*, l'*esperienza*, la *riflessione* e l'*azione*.

Secondo l'OCSE invece la competenza è la capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali, o di svolgere efficacemente un'attività o un compito. (Progetto DeSeCo)

La competenza:

- comporta **dimensioni cognitive, abilità, attitudini, motivazione, valori, emozioni** e altri fattori sociali e comportamentali;
- si acquisisce e si sviluppa in **contesti** educativi **formali** (la scuola) **non formali** (famiglia, luogo di lavoro, media, organizzazioni culturali e associative ecc.), **informali** (la vita sociale nel suo complesso).
- dipende in grande misura dall'esistenza di un **ambiente materiale, istituzionale e sociale** che la favorisce

Di conseguenza essa

- è **costruita** (e non trasmessa),
- è **situata in contesti e situazioni** (e non decontestualizzata),



CUMPETERE



- **necessita di una pratica riflessiva** (non è accettata senza essere messa in discussione),
- **è valida temporaneamente** (non è definita una volta per tutte).

La competenza è il fulcro intorno a cui ripensare i processi di apprendimento, i modi dell'insegnamento e le pratiche valutative. Il sapere non può essere più pensato in termini rigidi e statici, come mera esecuzione di una prestazione, né in termini astratti e de-contestualizzati, come disposizione interna al soggetto, ma deve essere visto nella sua relazione dialettica con i contesti di realtà, come capacità d'uso della conoscenza in rapporto a compiti di realtà. In questo senso il concetto di competenza diviene il costrutto chiave su cui concettualizzare il processo di apprendimento e la sua valutazione.

Secondo Pellerey (2004) la *promozione* dell'acquisizione della competenza può essere favorita da tre principi di metodo:

- la didattica per progetti, in quanto coinvolgendo l'alunno in prima persona nel suo processo di apprendimento, implica uno stato motivazionale atto a sviluppare l'intenzionalità;
- l'individuazione delle caratteristiche e delle componenti specifiche della competenza in questione. Infatti è dal confronto tra ciò che si vuole raggiungere e il punto di partenza che sarà più agevole individuare il percorso di lavoro da sviluppare;
- la pratica dell'autovalutazione per sostenere la consapevolezza di essere all'origine delle proprie scelte, la percezione di adeguatezza, il senso di progresso, lo sviluppo della capacità di gestire il proprio apprendimento

La *valutazione* della competenza può essere, invece, sostenuta da una pluralità di metodologie di accertamento:

- il metodo osservativo. Si tratta di un metodo che suggerisce di utilizzare opportune modalità di osservazione che permettano di rilevare la capacità dell'alunno di leggere e interpretare il compito, di coordinare conoscenze, abilità e disposizioni interne in maniera valida ed efficace;
- il metodo autobiografico. Attraverso la messa a fuoco della percezione che ha il soggetto riguardo se stesso e le prestazioni che realizza, è possibile aprire le porte al mondo dell'intenzionalità e delle disposizioni interne legate alle specifiche situazioni da affrontare;
- il metodo dell'analisi dei risultati. In questo modo si esamina la prestazione nella sua conclusione, cercando comunque di risalire al processo che ha portato al risultato finale. Tale esame può essere realizzato con griglie e rubriche di valutazione che consentano la definizione di chiari indicatori.

In sintesi, le competenze, per la complessità della loro stessa natura, necessitano di un contesto di apprendimento significativo, capace di stimolare interesse e voglia di fare e di una valutazione che tenga insieme una pluralità di metodi e condizioni.



Lavorare per competenze?

Bruno Losito

I materiali prodotti dalle varie commissioni ministeriali che hanno lavorato alla revisione delle indicazioni nazionali per i piani di studio, pur nelle diversità evidenti spesso rilevabili, sembrano trovare un denominatore comune nel porre lo sviluppo delle “competenze” al centro dei curricoli scolastici. Competenze di base, competenze disciplinari, competenze di cittadinanza, competenze trasversali: l’elenco delle aggettivazioni utilizzate per definire le competenze, del cui sviluppo la scuola dovrebbe farsi carico, è lungo e variegato. Quello che a volte sfugge, nella lettura di questi materiali, è il significato attribuito al termine “competenze”, in che cosa esse si distinguano – per esempio – dalle abilità, quale sia il loro rapporto con le discipline e con le materie scolastiche. Soprattutto, mancano indicazioni chiare su quali conseguenze possano derivare dalla assunzione di un’ottica di questo tipo per l’organizzazione della scuola e della didattica.

Può, quindi, essere utile aprire una discussione su questi temi, cercando di capire che cosa di effettivamente innovativo sia presente in questa impostazione, quali ne siano i possibili rischi, quali i nodi concettuali ancora da sciogliere, quali le conseguenze per l’attività educativa e didattica delle scuole.

Perché le “competenze”

Una prima domanda che sarebbe opportuno porsi è quella relativa alle ragioni che negli ultimi anni hanno determinato il passaggio dalla definizione degli obiettivi educativi in termini di conoscenze e abilità ad una loro definizione in termini di competenze.

L’origine di questo cambiamento di prospettiva va ricercato al di fuori del nostro contesto nazionale, in alcuni studi realizzati a livello internazionale, soprattutto in ambito OCSE. Secondo questi studi, non è sufficiente possedere conoscenze e abilità, quello che è necessario è saperle utilizzare per affrontare e risolvere i problemi che gli individui incontrano nella propria vita lavorativa, relazionale, sociale. E poiché la realtà all’interno della quale gli individui sono inseriti è soggetta a processi di cambiamento continui e sempre più rapidi, è altrettanto necessario che gli individui sappiano aggiornare e arricchire le proprie conoscenze e le proprie abilità in una prospettiva di apprendimento per tutta la vita. Quando si parla di competenze, quindi, ci si riferisce, alla capacità di utilizzare il proprio patrimonio di conoscenze e abilità in contesti di vita reale, di aggiornarlo, di utilizzarlo non soltanto per adattarsi ai diversi contesti sociali in cui si è inseriti, ma anche per individuare e far valere i propri bisogni e per contribuire ai processi di trasformazione sociale cui si partecipa.

Inizialmente, questa prospettiva sembrava rispondere soprattutto alle esigenze di un mercato del lavoro in cui conoscenze e abilità, anche operative, di tipo cristallizzato sono destinate a divenire rapidamente obsolete. Quello che invece occorre è una forza lavoro capace di apprendere e di adattarsi in modo flessibile, secondo le esigenze dei sistemi produttivi. Questa impostazione si è progressivamente ampliata e arricchita, fino ad individuare l’importanza della padronanza di alcune competenze di base fondamentali anche per la coesione sociale e per la partecipazione attiva e consapevole alla vita delle società pluraliste e democratiche. Soltanto individui che posseggono un livello accettabile di competenze (che sono capaci di usare effettivamente le proprie conoscenze e abilità) possono svolgere in modo attivo il proprio ruolo di cittadini partecipi e consapevoli.

A chi, negli anni passati, ha seguito il dibattito sugli obiettivi e sulle potenzialità educative dell’educazione ambientale, questo processo di ampliamento di significato potrebbe ricordare l’evoluzione di cui (sempre in sede OCSE) sono state oggetto le cosiddette “qualità dinamiche”, che, da caratteristiche necessarie di una forza lavoro flessibile e in grado di riconvertirsi in funzione



CUMPETERE



delle esigenze del mercato del lavoro, sono diventate successivamente caratteristiche attribuite ad individui in grado di orientarsi in modo consapevole in contesti sociali e culturali complessi.

Un contributo determinante alla diffusione in ambito educativo di questo approccio basato sulle competenze è stato dato dal progetto PISA (Programme for International Student Assessment). Sviluppato all'interno del più generale progetto dell'OCSE sugli indicatori di qualità, PISA pone al centro della comparazione internazionale la rilevazione dei livelli di "literacy" degli studenti quindicenni nelle tre aree ritenute fondamentali della lettura, della matematica e delle scienze. In PISA, il termine "literacy" individua il possesso di alcune competenze fondamentali nelle tre aree. La loro rilevazione avviene attraverso prove che richiedono agli studenti di utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite per affrontare e risolvere compiti di livelli diversi di difficoltà e complessità¹. Lo stesso concetto di "literacy" è stato utilizzato dall'OCSE negli studi sui livelli di letteratismo della popolazione adulta (IALS, SIALS e ALL).

Le competenze chiave

Parallelamente al progetto PISA e sempre all'interno del più ampio progetto sugli indicatori, il progetto *Definition and Selection of Key Competencies* (DeSeCo), ha individuato alcune competenze definite come "competenze chiave" o "competenze di base": l'uso interattivo di strumenti, l'interazione all'interno di gruppi eterogenei, l'agire in modo autonomo. Si tratta di tre aree di competenza molto ampie, intrecciate tra di loro. Alla prima area appartengono la capacità di utilizzare il linguaggio, i simboli e testi diversi; la capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni; la capacità di utilizzare la tecnologia. Alla seconda area appartengono competenze quali la capacità di porsi in relazione agli altri, la capacità di cooperare, la capacità di affrontare e risolvere i conflitti. Fanno parte della terza area di competenze la capacità di agire all'interno di contesti ampi e differenziati, la capacità di costruire e realizzare progetti individuali e la capacità di riconoscere e sostenere i propri diritti e i propri interessi, a partire dal riconoscimento dei propri bisogni e dei propri limiti.

L'impostazione del progetto DeSeCo consente di individuare alcune caratteristiche attribuibili alle competenze di base. Esse sono tra loro interconnesse, hanno la funzione di consentire all'individuo di partecipare attivamente alla vita della società, di realizzare un proprio progetto di vita (relazionale, culturale, lavorativo) e di contribuire alla trasformazione dei contesti interpersonali, sociali e politici all'interno dei quali vive. In questa ottica la dimensione cognitiva si intreccia con quella affettiva e degli atteggiamenti, fino a chiamare in causa anche la dimensione valoriale.

Le competenze di base – soprattutto – non sono acquisibili in modo completo una volta per tutte: non soltanto possono essere individuati diversi livelli di competenza (si vedano, ancora, gli studi sul letteratismo adulto e il progetto PISA), ma questi livelli non sono stabili, nel senso che le competenze possono essere accresciute e sviluppate, ma anche essere soggette a decadimento. Sono la qualità della vita lavorativa e della vita sociale e le opportunità di apprendimento formale, non formale e informale che determinano in quale misura gli individui possono accrescere o meno il proprio patrimonio di competenze.

Parlare di competenze, in questa prospettiva, significa accettare alcune conseguenze non di poco conto relative ai processi di apprendimento: la rilevanza non soltanto dei contesti formali di istruzione, ma anche delle opportunità di apprendimento non formale e informale; l'accettazione della rinuncia alla pretesa di costruire tutte e in modo completo le competenze all'interno dei percorsi di istruzione formale; l'accettazione di un'ottica di *lifelong learning*. È difficile pensare a curricoli che vogliano sviluppare competenze, che non si facciano carico di queste conseguenze. Di tutto ciò si trovano – però – soltanto alcuni accenni nei documenti relativi alla revisione delle indicazioni nazionali.

¹ Per le definizioni di *literacy* nei tre ambiti indagati in PISA si veda il *Framework* di riferimento per PISA 2006. Il testo inglese è pubblicato sul sito web dell'OCSE ed è raggiungibile anche attraverso un link dalle pagine dedicate al progetto PISA sul sito dell'Invalsi. La traduzione italiana del *Framework* di PISA 2006 è in corso di pubblicazione a cura dell'Invalsi.



Ha senso parlare di competenze disciplinari?

Soprattutto, quello che sembra mancare in questi documenti è la consapevolezza del fatto che, quando si parla di competenze, ci si riferisce a capacità fortemente intrecciate fra di loro. Nel progetto DeSeCo si parla di “costellazioni di competenze”. La domanda che sorge spontanea, allora, è se abbia senso – ed eventualmente quale – parlare di competenze disciplinari e “declinare” (per usare il gergo che sembra essere invalso) le competenze per discipline o, per essere più precisi, per materie. L’impressione che si ha nel leggere almeno alcuni dei documenti prodotti è quella di una eccessiva parcellizzazione e specificazione delle competenze che ciascuna disciplina (materia) dovrebbe contribuire a costruire e sviluppare, secondo una logica che sembra essere molto più quella della definizione di obiettivi specifici (nella tradizione “didattichese” recente), che non quella della individuazione di aree ampie di competenza. Il rischio sembra essere quello di riproporre logiche esistenti sotto nuove etichette, senza che questo trovi una sufficiente giustificazione, né dal punto di vista concettuale, né dal punto di vista delle indicazioni didattiche.

Forse è utile ricordare a questo proposito alcuni risultati del progetto PISA. Il progetto individua per ciascuna delle aree di *literacy* alcune competenze specifiche. In PISA 2003, la competenza matematica si articolava in quattro aree di contenuti (spazio e forma, cambiamento e relazioni, quantità, incertezza) e in riferimento a tre processi (riproduzione, connessioni, riflessione). I risultati hanno posto in evidenza una correlazione molto alta tra le diverse aree di competenza, che sembrerebbe indicare una certa difficoltà nell’articolare una competenza matematica generale in competenze specifiche. Se i risultati di PISA 2006 dovessero andare nella stessa direzione anche per quanto riguarda le competenze scientifiche², sarebbe necessario riflettere attentamente sulla utilità di scomporre alcune competenze generali in competenze specifiche, all’interno dei vari ambiti disciplinari.

La riflessione dovrebbe cercare di chiarire meglio il rapporto tra diversi tipi di competenze di cui si parla in modo spesso troppo superficiale: competenze di base, competenze trasversali, competenze disciplinari, competenze specifiche.

Soprattutto bisognerebbe cercare di chiarire il rapporto tra sviluppo di competenze e contenuti culturali. Costruire competenze non esaurisce i compiti di un sistema di istruzione, né individua i contenuti culturali intorno a cui costruire i curricula.

Questa individuazione costituisce comunque una priorità. Qualsiasi discorso sulle competenze deve riuscire ad intrecciarsi con l’individuazione degli assi culturali fondamentali, intorno a cui organizzare il patrimonio di conoscenze che costituiscono la cultura e il senso del nostro essere nazione. È la consapevolezza della condivisione di questo patrimonio comune e il senso di identità che ne derivano che contribuiscono a caratterizzare il nostro essere cittadini, seppure (anzi tanto più) in una prospettiva di integrazione con altre culture, a livello europeo e a livello internazionale più ampio.

Le competenze si insegnano?

Oltre a domande e problemi di tipo concettuale, l’accettazione di una logica quale quella delle competenze, rappresenta sicuramente una sfida dal punto di vista didattico. È difficile, però, pensare che le competenze si insegnino in quanto tali. La scuola può e deve contribuire a costruire conoscenze e abilità, a sviluppare atteggiamenti e valori coerenti con le caratteristiche e i principi fondamentali di una società democratica.

E lo può fare attraverso processi efficaci di insegnamento-apprendimento, costruendo contesti e situazioni all’interno delle quali gli studenti possano effettivamente mettere in pratica ed utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite, dimostrando in questo modo i livelli di competenza realmente posseduti.

² PISA 2006 individua le seguenti competenze per la *literacy* scientifica: individuare questioni di carattere scientifico; dare una spiegazione scientifica dei fenomeni; usare prove basate su dati scientifici.



CUMPETERE



Allo stesso tempo, più che alla individuazione di specifiche competenze da costruire materia per materia, sarebbe forse più opportuno ragionare sul contributo che ciascuna materia può dare alla costruzione di alcune competenze fondamentali e questo non soltanto e forse non tanto in termini di contenuti, quanto piuttosto in termini di una didattica che consenta agli studenti di cimentarsi con situazioni e compiti che richiedono loro di utilizzare le conoscenze e le abilità che stanno costruendo e sviluppando (dalla impostazione delle attività didattiche alle pratiche valutative).

Inutile sottolineare la necessità di una accresciuta collaborazione tra insegnanti all'interno dei consigli di classe e l'importanza di un lavoro collettivo che contribuisca alla costruzione di risultati comuni.

Se l'attenzione si concentra, poi, sulle competenze di tipo non soltanto cognitivo, ma anche comunicativo e relazionale necessarie per esercitare progressivamente un ruolo di cittadinanza attiva e consapevole, è la qualità dell'organizzazione scolastica nel suo complesso che dovrebbe essere chiamata in causa, la sua capacità di mettere gli studenti in condizione di compiere effettive esperienze di partecipazione ai processi decisionali che richiedano loro l'esercizio di tali competenze.



CUMPETERE



Milvia Morocutti: insegnante presso l'Istituto Tecnico Commerciale "Antonio Zanon" - Udine, ed è tutor ISS

Più che parlare di competenze logiche, del resto così ben definite dal lavoro presentato nel sito, mi viene spontaneo cercare di allargare il campo all'intero ambito delle competenze trasversali, suggerendo una riflessione sul ruolo che il docente svolge nello sviluppo delle competenze dei propri allievi.

E' piuttosto comune e quasi dato di fatto che la maggioranza degli insegnanti di qualsiasi ordine scolastico lamenta un decadimento nella qualità, se non degli alunni, di sicuro della loro ma anche della propria capacità di lavorare in classe.

Ho provato a chiedere ad alcune amiche che lavorano in due differenti Università in discipline scientifiche ed in differenti corsi di laurea, quali siano le difficoltà che incontrano con maggiore frequenza con i propri studenti: non sanno affrontare un esame orale, è come se non ne avessero mai fatto uno prima, usano un "italiano" molto povero dal punto di vista lessicale e non usano i termini scientifici appropriati che invece sono stati usati durante le lezioni o si trovano nei testi, talvolta scambiano quasi il linguaggio specifico per qualcosa di obsoleto e quindi poco utile, tendono a rispondere la prima cosa che gli viene in mente ritenendo ciò più importante del dare una risposta compresa e ben articolata, lo studio è limitato a poche ore ed è prevalentemente mnemonico, poco abituati a riflettere e ragionare, sono in difficoltà a collegare definizione con applicazione pratica..

Ci riconosco gli stessi problemi che troviamo anche nei precedenti livelli scolari e ci possiamo facilmente individuare le differenti competenze trasversali carenti. Viene da chiedersi quale sia il motivo per cui gli stessi problemi siano così radicati e presenti per un così lungo lasso di tempo.

Mi viene da metterli in relazione alla diffusa e dilagante immaturità delle nuove generazioni.

Al solito possiamo attribuire diversi gradi di responsabilità alla società, alla famiglia ma..e la scuola? Quanto siamo concausa di questa modificazione?

Il senso comune attribuisce alla parola competenza il significato di "capacità di orientarsi in un determinato campo, di dominarlo e di padroneggiarlo" ma la nozione di competenza è complessa non afferrabile al di fuori di un approccio interdisciplinare. Preparare i futuri professionisti significa educare tutta la persona, educare il soggetto in-formazione a saper prendere posizione rispetto al mondo, a saper valutare le conseguenze dei propri atti, a saper convogliare le proprie energie verso una progettualità personale e sociale in cui la professionalità esprima un essere al mondo come presenza socialmente e responsabilmente utile.

Inevitabile riflettere quindi sulla competenza pedagogica del docente. Ciascuna professionalità educativa si costruisce sulle competenze specifiche ma che attingono tutte alla comune radice della sensibilità e dell'analisi pedagogica. E' infatti evidente che il rapporto tra metacompetenze, competenze trasversali, competenze di base e specifiche non è di tipo sequenziale e "gerarchico", ma si caratterizza in senso sinergico, dinamico, processuale e reticolare. Si è competenti non tanto perché si possiedono le teorie (le conoscenze) e le procedure (le abilità) necessarie a svolgere il proprio lavoro in maniera eccellente, quanto perché queste teorie e procedure non restano strumentali e oggettivate, altro da noi, ma sono il nostro attuale modo di essere quello che siamo e che vogliamo essere. In parole semplici: ad entrare in classe è prima di tutto l'insegnante in quello che è, prima che in quello che sa. L'essere della persona è il fulcro stesso sul quale si costruisce a tutti i livelli la professionalità competente.

Il successo formativo a tutti i livelli, compresi quelli universitari, dipende da un complesso insieme di fattori tra cui non marginali sono le motivazioni, la capacità di autovalutazione delle attitudini, le competenze pregresse e in corso di evoluzione. La sfida per il docente non è quindi unicamente una questione di standard e cioè il problema di "cosa devono sapere e saper fare" ma è anche quella di esaminare in "cosa consista la propria responsabilità", con necessario ritorno di attenzione verso l'etica e la deontologia professionale a dispetto degli eccessi di tecnicismo e di managerialismo. Sfida decisamente difficile ma forse inevitabile visti i tempi che ci attendono.