

Le competenze: un paradigma della società contemporanea

Martin Dodman

Ogni società investe nel proprio futuro attraverso la formazione che prevede per i propri membri. A tale scopo deve ideare e promuovere un processo formativo che permetta la costruzione di percorsi e il raggiungimento di obiettivi. Allo stesso tempo questo processo deve essere capace di rinnovarsi in continuazione per rispondere all'ineludibile cambiamento nella società stessa. Negli ultimi due decenni si è diffusa ovunque una consapevolezza di come una progressiva velocizzazione di questo cambiamento richieda un paradigma nuovo, sia per comprendere una società caratterizzata dalla complessità, la provvisorietà, l'indeterminatezza e l'imprevedibilità che per favorire un processo formativo coerente con queste caratteristiche. Tutti i paesi membri e gli stessi organismi dell'Unione europea sono coinvolti nella ricerca di questo paradigma, all'interno di cui si assegna un ruolo centrale al concetto di *competenza*. Qui cercherò di considerare alcuni motivi e problematiche che riguardano il concetto stesso e formulare qualche proposta al riguardo.

Premesse linguistiche ed epistemologiche

Innanzitutto, vorrei porre alcune premesse linguistiche ed epistemologiche come sfondo teorico. Il dibattito sulle competenze offre un esempio interessante del fenomeno di *significazione*, il modo in cui si usa la lingua per comprendere e agire nel mondo. In un sistema linguistico, *significanti* e *significati* interagiscono in un processo di costruzione di *segni*, ciò che ci permette di dare *senso* al mondo. Il significante e il significato si definiscono reciprocamente. Un concetto si costruisce attraverso vari tipi di relazioni: fra significante e significato, fra significanti o fra significati. In questo modo, i significanti e i significati si definiscono "negativamente", per come si distinguono da altri significanti e significati, per i vari tipi di interrelazioni che si creano. In un sistema aperto, dinamico e *metastabile* come la lingua, significanti e significati si combinano, si scombinano e si ricombinano, creando nuovo ordine con ogni nuova combinazione, attraverso processi di costante costruzione, decostruzione e ricostruzione di segni, definizione e ridefinizione di senso.

A questo proposito, può essere particolarmente utile considerare le quattro *relazioni paradigmatiche* che caratterizzano il lessico di un sistema linguistico: *sinonimia*, *antonimia*, *iponimia*, *meronimia*. La sinonimia è una relazione di equivalenza o accomunamento di significanti e significati. L'antonimia è una relazione di opposizione o differenza. L'iponimia è una relazione di categorizzazione, in cui esistono significanti e significati che sono *esempi* di categorie sovrastanti. La meronimia è una relazione di parcellizzazione, in cui esistono significanti e significati che sono *parti* di unità sovrastanti. Sovente si vede che nel processo di concettualizzazione della competenza vi sia molta diversità nel modo in cui si intendono le relazioni fra significanti e significati. Inoltre lo stesso problema si pone a livello *intralinguistico* (per esempio, le relazioni fra "conoscenza", "abilità", "capacità" e "competenza" in italiano) e a livello *interlinguistico* (le relazioni fra "knowledge" e "conoscenza", "skill" e "abilità", "competence" e "competenza" in inglese e italiano). Ogni definizione o descrizione e ogni analisi o argomentazione che ne consegue, dipende dal modo in cui si costruiscono queste relazioni.

Credo che queste premesse linguistiche ci aiutino a comprendere l'importanza di un'altra premessa, epistemologica, la quale riguarda una delle caratteristiche specifiche di qualsiasi passaggio da un paradigma di riferimento a un altro. Questa fase di transizione comporta necessariamente la ricerca di un nuovo lessico con cui interpretare i complessi processi di cambiamento in atto e dunque un'inevitabile *confusione terminologica* (Kuhn), che coinvolge significanti e significati abituali e nuovi. La confusione non significa necessariamente qualcosa di negativo, ma piuttosto il rimescolamento di relazioni e la ridefinizione di senso che sono naturalmente parte della nuova concettualizzazione. Dalla confusione dovrebbero emergere ordine e univocità di uso di un lessico

che si consolida nel tempo e che permette ai fruitori del paradigma di intendersi e agire coerentemente.

Forse oggi viviamo il paradosso di come le stesse caratteristiche che il nuovo paradigma deve comprendere – la velocità del cambiamento e la crescente complessità - rendano sempre più problematico ogni tentativo di costruirlo. Inoltre il plurilinguismo dei documenti europei costituisce un ulteriore fattore di complessificazione. Dunque è necessario convivere con l'inevitabile confusione terminologica, vederla come potenzialmente proficua e arricchente. Allo stesso tempo occorre cercare di creare certi presupposti condivisi, partendo dal motivo principale per cui si cerca di costruire il paradigma: promuovere un processo formativo che si basa su un sistema in cui agenzie diverse propongono offerte e gli individui costruiscono i propri percorsi e raggiungono determinati obiettivi.

Motivi e problematicità

Con prospettive e terminologie diverse tutti i vari documenti nazionali ed europei fanno riferimento a tre obiettivi generali del processo formativo: l'attitudine all'apprendimento lungo l'intero arco della vita, lo sviluppo di una propria cultura personale e professionale e un proprio progetto di vita, la costruzione di una piena cittadinanza, consapevole, responsabile, attiva. Muoversi verso questi obiettivi richiede uno sviluppo di competenze nelle persone che si formano. Alcuni documenti pongono maggiore enfasi sulla definizione di che cosa è la competenza e perché è importante, altri sulla descrizione di tipi e livelli di competenza. Per lo più i documenti curricolari nazionali si limitano a sottolineare perché certe competenze sono considerate importanti ed elencarne alcuni tipi, raramente offrendo una definizione di che cosa è una competenza. Complessivamente si descrive la competenza con riferimento a motivazioni (essenziali per gli obiettivi generali,...), categorie (di base, tecnico-professionali, trasversali, chiave di cittadinanza,...), tipi e/o esempi (matematiche, sociali, digitali,...), caratteristiche (dinamiche, polifunzionali, contestualizzate, policontestuali,...) o elementi costitutivi (conoscenze, abilità, atteggiamenti, ...).

In genere le competenze sono considerate come una *soglia* o *base*, *essenziali* o *chiave*. Molti paesi fanno riferimento agli obiettivi generali del processo formativo per cui le competenze sono importanti. In questo modo, nel Belgio francofono “socles de compétences” sono “necessarie per l'integrazione sociale e la continuazione degli studi”, in Lussemburgo “compétences de base” sono “necessarie per l'apprendimento e lo studio successivi”, in Spagna “competèncias essencials” sono “necessarie per la cittadinanza nella società di oggi”, nel Regno Unito le “key skills” sono “necessarie per l'appartenenza a una forza di lavoro flessibile e competitivo e per l'apprendimento permanente”, in Germania “schlusselkompetenzen” sono “indispensabili per operare in modo efficace sul piano personale e professionale” e in Francia “socles de compétences” sono “indispensabili per portare a termine con successo la propria scolarità, per perseguire la propria formazione, costruire il proprio avvenire personale e professionale e riuscire nella propria vita sociale”. Meno frequente è il riferimento a determinate caratteristiche delle competenze, come nel Belgio fiammingo, dove le “sleutelcompetenties” sono descritte come “trasferibili, applicabili in diversi contesti e situazioni e polifunzionali per diversi obiettivi, risolvere problemi, eseguire compiti”.

Recentemente due documenti europei sono diventati riferimenti obbligati per ogni sistema formativo: la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* e la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*. Entrambi propongono descrizioni, più che definizioni, di elementi considerati costitutivi della competenza e motivazioni per la sua importanza: *per “competenza” si intende una*

combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti adeguati per affrontare una situazione particolare. Le “competenze chiave” sono quelle che contribuiscono alla realizzazione personale, all’inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all’occupazione.

In questo senso, conoscenze, abilità e atteggiamenti sarebbero meronimi di competenza, cioè parti di un insieme, la competenza, che permette di affrontare una situazione. Allo stesso tempo, emerge un’idea applicativa della competenza. Le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti vanno assemblati e applicati in una situazione particolare, allo scopo di raggiungere un obiettivo, risolvere un problema. Da dove vengono le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti? Come si arriva ad averli pronti per affrontare la situazione? Leggiamo che conoscenze sono il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento, sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro, e sono descritte come teoriche e/o pratiche.

Il problema è che questa descrizione non affronta adeguatamente la questione di come si arriva a conoscere, di come si costruisce la conoscenza. La stessa parola “assimilazione” ci porta direttamente all’essenza della questione. E’ una parola chiave nella teoria costruttivista dell’apprendimento in cui la conoscenza si costruisce attraverso un processo di apprendimento. E questo processo di costruzione non è già una competenza, il saper costruire conoscenza? Non è forse l’elemento più importante dei processi di apprendimento? Gli stessi documenti europei parlano della priorità che si deve dare all’appartenenza alla società della conoscenza, in cui occorre saper costruire nuova conoscenza lungo l’intero arco della vita. La differenza è che in una prospettiva la conoscenza è meronimo di competenza, è costitutiva della competenza, mentre nell’altra è iponimo di competenza, cioè un esempio di competenza.

Lo stesso problema si ripropone per le abilità, che indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi, ... descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti). Qual è la relazione proposta fra abilità e competenza? Mentre “l’uso del pensiero logico” può essere considerato un’abilità cognitiva e dunque un meronimo di competenza, “portare a termine compiti e risolvere problemi” non è piuttosto un iponimo, un esempio di competenza? Allo stesso modo, “l’abilità manuale” non è un meronimo di “usare metodi, materiali, strumenti”, la quale è già un iponimo di competenza? E’ sovente difficile distinguere fra gli esempi di abilità e quelli di competenze, che 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.

Sembrerebbe che ciò che caratterizza la competenza sia la sua applicazione in situazioni o contesti. Però questa caratterizzazione risulta difficilmente compatibile con molti degli esempi proposti:

La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l’insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda, sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati.

Le abilità comprendono la capacità di utilizzare strumenti e macchinari tecnologici nonché dati scientifici per raggiungere un obiettivo o per formulare una decisione o conclusione sulla base di dati probanti ... essere in grado di riconoscere gli aspetti essenziali dell’indagine scientifica ... e comunicare le conclusioni e i ragionamenti afferenti.

In queste descrizioni, più che meronimi, le abilità sembrano iponimi o addirittura sinonimi della competenza. Consideriamo poi gli atteggiamenti, che riguardano prevalentemente disponibilità stabili positive o negative verso attività, contenuti, ambienti, persone. In essi entrano aspetti

valoriali, cognitivi, affettivi e volitivi. Gli “aspetti valoriali, cognitivi, affettivi e volitivi” non sono abilità da sviluppare, meronimi delle varie “disponibilità stabili,” le quali sono iponimi di competenze sociali?

Nel *Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli*, si affronta la questione di come descrivere diversi livelli di conoscenza, abilità e competenza. La competenza si descrive come una contestualizzazione di conoscenze e abilità “in termini di autonomia e responsabilità”, in cui i vari livelli di competenza sono determinati da elementi come contesti caratterizzati da problemi più semplici o più complessi e da diversi gradi di prevedibilità e imprevedibilità. Mentre è evidente e condivisibile il tentativo di descrivere i livelli con riferimento alle stesse caratteristiche che sono il motivo per cui si costruisce il nuovo paradigma (complessità, imprevedibilità), emergono sempre gli stessi tipi di problemi. Per esempio, nel 7° e nell’8° livello, nella colonna relativa alle abilità si trova “sviluppare nuove conoscenze”. Allora conoscenze e abilità non sono antonimi, cose diverse? L’abilità non è “la capacità di applicare conoscenze”? Lo sviluppo della conoscenza è un iponimo di abilità? Ma costruire nuove conoscenze non è piuttosto un iponimo di competenza? L’apprendente non ha dovuto costruire tutte le conoscenze elencate nella colonna “conoscenze”, esercitare la sua *competenza conoscitiva* insieme ad altri tipi di competenze che sono meronimi dell’apprendimento ?

Qualche proposta

A questo punto, forse un’altra premessa epistemologica può esserci utile. Un nuovo paradigma ha bisogno di un modello interpretativo e anche costruttivo per gestire la complessità. Parafrasando Kant, si può dire che la complessità sarà sempre maggiore di qualsiasi modello che possiamo applicare, che quindi dovremo costantemente rivederlo e che la confusione terminologica sarà inevitabile. Ma, ancora più importante, se cerchiamo di gestire la complessità senza un modello i nostri tentativi verranno subito sconfitti. Qui farò qualche proposta per alcune caratteristiche di un modello possibile.

Il modello deve essere capace di interpretare e facilitare processi di apprendimento e formazione. Deve permettere a tutti gli attori coinvolti nel processo formativo di partecipare alla realizzazione di curricoli, intesi sia sul piano dei percorsi proposti da agenzie che sul piano dei percorsi costruiti da individui. I curricoli devono essere caratterizzati da continuità, essenzialità e trasversalità. Devono dimostrare unitarietà attraverso elementi di ripetizione (indicatore di continuità e arricchimento), di progressione (indicatore di sviluppo e direzionalità), di sistematicità (indicatore di interdipendenza e consequenzialità) e di pertinenza (indicatore di significatività e utilità). Un sistema unitario ha bisogno di una struttura comune a tutti i suoi cicli e tutte le sue ramificazioni. A mio avviso i quattro assi culturali proposti dal *Regolamento relativo all’adempimento dell’obbligo d’istruzione* potrebbero caratterizzare non solo i tutti i curricoli scolastici da 3 a 18 anni ma anche qualsiasi altro tipo di percorso. Le differenze fra i cicli e le ramificazioni riguardano solo il modo in cui essi intendono e costruiscono i diversi assi, i quali sono intersecanti e interdipendenti. La prospettiva dell’apprendimento lungo l’intero arco della vita impone il superamento delle abituali distinzioni fra istruzione e formazione, studio e lavoro. Questi termini devono diventare iponimi di apprendimenti contestualizzati, in cui le agenzie formative possono essere istituzioni deputate alla formazione, ambienti di lavoro o contesti sociali di vario genere.

Tutte queste agenzie devono essere occasioni per favorire l’acquisizione di un sapere *essenziale*, capace di costante espansione e arricchimento, di adattarsi al cambiamento, alla necessità di costruire nuova conoscenza, a nuovi problemi che richiedono nuove soluzioni, nuove esigenze e sfide che si pongono in continuazione. Credo che il motivo principale per l’importanza del concetto di competenza si possa individuare nella sua relazione con un sapere così caratterizzato. Partendo

dalla sua stessa etimologia, *cum-petere*, “dirigersi”, esso esprime l’idea di muoversi verso obiettivi, di dinamicità e di crescita, di capacità di agire, raggiungere, moltiplicarsi in varie direzioni. Il sapere si genera come un insieme di tipi e livelli di competenza che si sviluppano e si articolano. In questo senso, le competenze sono iponimi del sapere, esempi interdipendenti e polivalenti di un sapere in costante formazione.

Queste caratteristiche sono espresse molto bene nella definizione della competenza come “la capacità di orientarsi” (Devoto e Oli). Orientarsi è “assumere un preciso indirizzo di ordine pratico o intellettuale (cui spesso si associa o si sostituisce la capacità di formulare delle idee sufficientemente chiare in merito a problemi specifici)”. In altre parole, le competenze sono capacità di comprendere determinate situazioni e di agire in maniera consapevole, allo scopo di raggiungere certi obiettivi. Questi obiettivi possano essere raggruppati in quattro macrocategorie che riguardano la costruzione della conoscenza, l’acquisizione di una pluralità di linguaggi e il loro uso in varie forme di comunicazione, la sperimentazione e il consolidamento di una gamma di metodologie e operatività, lo sviluppo di una relazionalità con se stessi e con gli altri. Questi quattro tipi di obiettivi corrispondono a quattro macrocompetenze.

Credo che sia fondamentale riconoscere la priorità della *competenza conoscitiva*, il *saper costruire conoscenza* attraverso l’esperienza fornita da tutte situazioni in cui occorre orientarsi nella vita. La caratteristica principale di ogni essere vivente (di cui l’essere umano è solo un esempio particolare) è che costruisce conoscenza. Questa conoscenza è vitale per la sua stessa esistenza e si costruisce attraverso il dialogo che intraprende con l’ambiente in cui vive. Da questa premessa deriva innanzitutto la necessità di superare l’abituale dicotomia fra conoscenza e competenza. La conoscenza si costruisce attraverso processi di apprendimento in cui il rapporto fra conoscente e conosciuto dà luogo alla conoscenza. La conoscenza è un iponimo di competenza. Diventa ancora più importante riconoscere questa competenza dal momento in cui l’elemento caratterizzante della società stessa e dunque dei suoi processi formativi è la conoscenza e si enfatizza la necessità di *saper costruire* nuova conoscenza lungo l’intero arco della vita.

La costruzione di qualsiasi forma di conoscenza dipende dall’acquisizione del linguaggio (naturale, visivo, sonoro, corporeo), il quale è veicolo indispensabile per questo processo. E l’acquisizione del linguaggio avviene attraverso il tentativo di comunicare. In questo senso lo sviluppo di *competenze linguistico-comunicative*, come *saper utilizzare una pluralità di lingue e linguaggi e di forme di comunicazione per comprendere, interpretare, narrare, descrivere e rappresentare fenomeni e processi, rielaborare dati, esporre e argomentare idee*, è indispensabile allo sviluppo di competenze conoscitive. Progressivamente in tutti i processi di apprendimento la crescita di competenze conoscitive e linguistico-comunicative si colloca nell’ottica di criteri che determinano prassi e procedure, consolidate e innovative, e richiedono lo sviluppo di *competenze metodologico-operative*, come *saper analizzare dati, valutare situazioni e prodotti, formulare ipotesi e previsioni, sperimentare scelte, soluzioni e procedimenti, utilizzare strumenti, eseguire operazioni ed elaborare prodotti*. E tutte le competenze richiedono anche *competenze relazionali*, come *sapersi relazionare con se stessi e con gli altri, agire con autonomia e consapevolezza, riflettere e valutare il proprio operato, rispettare gli ambienti, le cose, le persone, confrontarsi, collaborare, cooperare all’interno di un gruppo*.

Tutte le competenze si intersecano e si alimentano a vicenda. Inoltre ogni tipo di competenza è trasversale e qualsiasi esempio specifico di una competenza è frutto del modo in cui essa venga declinata in base alle particolari caratteristiche della situazione, che essa sia disciplinare, interdisciplinare o transdisciplinare, in ambiti di studio o di lavoro, o qualsiasi combinazione di queste variabili. Dunque la conoscenza, il linguaggio, la comunicazione, la metodologia, l’operatività e la relazionalità sono iponimi di competenza. E le abilità sono meronimi di queste

competenze in quanto una competenza richiede un insieme di abilità (sensoriali, mentali, linguistiche, motorie, manuali...). Le competenze danno la capacità di orientarsi e raggiungere obiettivi in contesti specifici. In altre parole, la capacità è la competenza finalizzata. La competenza è una potenzialità basata su insiemi di abilità acquisite attraverso tutte le esperienze fornite dai processi formativi lungo l'intero arco della vita.

Bibliografia

Kant I. (1997) *Critica della ragion pura*. Roma-Bari: Laterza.

Kuhn T. (1979) *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi