

Delle competenze, tra definizioni, tassonomie e cosmesi

di Franco De Anna

Il dibattito sulle competenze minaccia di essere tanto più puntiglioso (definizioni e tassonomie) quanto meno operativo e promotore di sensate esperienze. La minaccia di “cosmesi” (mutar battesimo a categorie e strumenti già in uso) è proporzionale alla sottovalutazione del cambio di paradigma che l’introduzione di tale riferimento costituisce (costituirebbe) nel lavoro didattico concreto e nelle sue fasi cruciali (dall’insegnamento alla valutazione).

Propongo due definizioni consolidate di “competenza”. La prima recita che le competenze costituiscono “la capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità, le attitudini personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio nello sviluppo professionale e/o personale. Tali competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”

È la definizione desunta dal quadro europeo delle qualifiche.

La seconda recita: “La competenza è una caratteristica intrinseca di una persona legata ad una prestazione eccellente in una mansione definita. Si esprime in termini di conoscenze, esperienze, capacità, abilità, attitudini esercitate con autonomia e responsabilità”.

È una definizione utilizzata in modo consolidato in sede aziendale, o meglio tra chi si occupa professionalmente, in quel contesto, della selezione del personale.

Lascio al lettore attento l’analisi delle assonanze e delle differenze tra le due definizioni: ma mi pare di poter dire che vi siano significative convergenze.

Sul complesso rapporto tra “accertamento e descrizione” delle competenze e processi e strumenti di valutazione (rapporto tutt’altro che scontato...) mi permetto un’autocitazione bibliografica di un volume nel quale tale questione viene trattata. (Franco De Anna, “Valutare i dirigenti della scuola”, Spaggiari editore, Parma, 2006).

Qui, a partire dalle definizioni citate, parzialmente convergenti, mi limito ad alcune considerazioni.

1. È del tutto evidente che, nelle due definizioni, si abbina il termine (il concetto) di competenza a caratteristiche “personali” di un soggetto.
2. Il concetto di competenza fa riferimento a caratteristiche complesse che risultano dalla interazione di elementi (conoscenze, abilità, capacità, attitudini) che si integrano sulla struttura psico-fisica (antropologica?) di un soggetto.
Le “competenze” personali, comunque si esprimano, sono il “prodotto” specifico (distintivo per il soggetto) di tale processo di integrazione.
3. L’elaborazione originale delle due definizioni citate fa riferimento a stadi di avanzamento di tale processo di integrazione sufficientemente consolidati (mai terminati: l’uomo è un animale “neotenco”, sempre incompiuto). Vale a dire a fasi avanzate del processo di formazione o alla fase di impegno lavorativo.
4. L’estensione e l’applicazione di tale categoria a fasi di sviluppo del soggetto precoci e incompiute non è naturalmente indebita, anzi è fonte “provocatoria” di sollecitazioni innovative. Ma occorre grande avvedutezza nell’ibridare elaborazioni consolidate in un contesto (fasi

terminali del corso di studi e/o impegno lavorativo) con contesti contrassegnati da fasi di sviluppo del soggetto non lineari e fortemente condizionate come quelle del primo ciclo di istruzione, o della prima parte del secondo. Personalmente sono portato a sottolineare la delicatezza di tale trasferimento, piuttosto che l'entusiasmo (e il puntiglio definitorio che l'accompagna, misurato anche in tanti interventi su questa rivista) con il quale si saluta una "nuova categorizzazione" foriera di "svolte" per la nostra scuola.

5. Degli elementi che, nella loro interazione e integrazione, "producono" la competenza, alcuni sono "plasmabili" e dunque soggetti a modificazioni "intenzionalmente" perseguite (dunque in sede formale di istruzione e formazione). Per esempio le "conoscenze" sono correlate evidentemente con l'apprendimento. Dunque, per stare a noi, la scuola opera su tale fattore, sia ampliandone la portata sia (forse più spesso) incaricandosi di correggere le misconoscenze acquisite in altri contesti (a-pedagogici o anti-pedagogici). Così le "abilità" che sono correlate all'esperienza. E anche in questo caso la scuola (ma quale tipo di scuola? Dewey o la Montessori non hanno grande cittadinanza nella nostra tradizione scolastica, ahimè) può operare in termini di sollecitazione, esercizio finalizzato, simulazione, ecc... che entrano a fare parte dei processi di apprendimento. Insomma la scuola del laboratorio e quella dello stage.
6. Altre componenti delle competenze sono molto meno plasmabili, in particolare nelle età più avanzate dello sviluppo individuale (ma anche in quelle precoci) e su di esse la scuola (che istituzionalmente è focalizzata sull'apprendimento) manovra leve dal braccio troppo corto per operare modificazioni significative, e a volte nulla può fare. Si tenga conto, per qualche esercizio di "umiltà intellettuale", che in entrambe le definizioni ricordate, il termine "competenza" è abbinato a prestazioni e comportamenti "eccellenti", dove cioè il soggetto sappia dare il "meglio di sé". Tirar fuori il "meglio" del soggetto (e-ducare) comporta anche la "cura" (chinarsi su...) di ciò che non è modificabile, o lo è con grande difficoltà, e che la scuola riceve come "dato" proveniente dalla storia del soggetto stesso o dalla sua "costituzione originaria e irripetibile". (Le maestre più attente della scuola dell'infanzia sanno di avere a che fare con alcune componenti del soggetto per le quali "i giochi son fatti" fin dalla prima presa in carico della scuola).
7. La componente "capacità" che tanto affascina il puntiglioso dibattito su queste pagine, è per esempio alimentata dalle "attitudini". E quest'ultimo termine si riferisce a caratteri del soggetto la cui "plasmatura" sfugge all'attività intenzionale che caratterizza i processi dell'apprendimento. Faccio un esempio. "L'orecchio assoluto", e cioè, per intenderci, la capacità di un soggetto di discriminare "naturalmente" tra due semitoni, alimenta una "capacità" che, non so se determinata geneticamente o acquisita nel ventre materno (qui non ha importanza), ma certo "si presenta alla scuola come "data". A volte le persone che hanno tale capacità non la riconoscono per tutta la vita e non la mettono dunque a frutto. Per converso non è detto che le persone che la posseggano faranno i musicisti; e naturalmente non è detto che chi fa il musicista abbia tale "attitudine naturale".
8. Un aforisma consolidato, in sede di selezione aziendale del personale recita: *"è sempre possibile insegnare ad un tacchino ad arrampicarsi su un albero, ma è probabile sia meglio assumere uno scoiattolo"*. È un aforisma crudele, inaccettabile in contesto scolastico, ma che insegna molte cose. Innanzi tutto a non mettere in "scala di valore" il tacchino e lo scoiattolo, ma a valorizzarne le diverse "competenze" (il tacchino è incapace di arrampicarsi sugli alberi, ma tiene pulita l'aia dalle serpi e dalle vipere...). In secondo luogo (e qui si segna un confine della trasferibilità del concetto di competenza da un contesto "terminale" a quello di "sviluppo") la scuola "deve" impegnarsi a insegnare al tacchino ad arrampicarsi, così come deve correggere la "simpatica" agilità di fuga dello scoiattolo promuovendo elementi di maggiore solidità e resistenza emotiva. Fuor di metafora: in contesto formativo, soprattutto nelle fasi iniziali, i caratteri del soggetto, anche quelli non direttamente o facilmente "plasmabili" sono un buon punto di partenza per dare

ai processi formativi maggiore efficacia e produttività. Si parte dagli “stili” differenziati di apprendimento di ciascuno. Ma un “buon maestro” sa che ciascuno va “forzato” a fare i conti con gli altri e diversi “stili”: l’apprendimento è “fatica”, avviene per “*stretching*”; qualche dolore inevitabile, ma poi si sta meglio. Non per diventare “altro da sé”, ma per “completare” la formazione (*bildung*) e, semmai, per rivelare potenzialità che altrimenti, non “interrogate”, rischiano di rimanere inesprese e non valorizzate.

9. Il problema del nostro sistema di istruzione, almeno nella sua cultura tradizionale, è quello che elabora una sorta di “idealtipo” di studente costruito su una scala di valori espliciti ma soprattutto latenti, nella stessa cultura nazionale. (Che ne direste di affrontare in questa chiave i problemi del rapporto, che si vorrebbe paritario, tra i diversi indirizzi della secondaria superiore?). Un approccio che produce effetti simili, per stare alla metafora precedente, a quelli prodotti dalla “simpatia istintiva” verso lo scoiattolo, ed alla subordinata considerazione rispetto alla solidità del “tacchino”. E non valorizzazione di entrambe le diverse “competenze”. In questo senso vanno le personali “cautele” con le quali raccomando l’approccio (specie se diretto all’esercizio “tassonomico”, spesso inavvertito della “artefattualità” di ogni tassonomia) alla questione “valutazione delle competenze”. Invece che innovare può rafforzare e consolidare una tradizione che dovremmo superare.
10. Le “competenze” non sono osservabili “direttamente”. Come da definizioni citate esse si manifestano in “prestazioni” e/o comportamenti. Hanno una dimensione operativa di “osservabilità”. Dunque il loro accertamento (e tanto più la loro “valutazione”) richiede la capacità di innescare e percorrere un “paradigma inferenziale” che dalla osservazione di comportamenti e prestazioni “risale” a una diagnosi di competenze che sottostanno a tali prestazioni/comportamenti. L’osservazione (con quali strumenti?) consente la “misurazione” (con quali strumenti?) e la descrizione di “sintomi”. La “diagnosi” a partire dai sintomi è tutt’altro che automatica. Non coincide con la misurazione e non è *nomotetica*. (Lo sanno i bravi medici). Il paradigma inferenziale (indiziario) richiede pensiero (intuizione?) e “teoria”. (Il paradigma è il medesimo dell’indagine scientifica, che accomuna le scienze naturali ma anche altre “scienze”, come la filologia, la critica d’arte, la sociologia, ecc...). Possiamo (dobbiamo) dotarci di strumenti, griglie, tassonomie. Ma essi non sono né saranno mai sostitutivi della “elaborazione del giudizio”, che richiede sia abilità di osservazione che pensiero e teoria. E vale il principio: meglio strumenti semplici e pensieri complessi, perché l’abbinamento di strumenti complessi e pensieri rudimentali rappresenta una vera e propria disgrazia.
11. Da qui l’enorme complessità della questione “competenze” riprodotta in contesto di apprendimento, che non mi pare sia adeguatamente presente in alcune disinvolute elaborazioni “esortative”. Per esempio, giusta la notazione presente in entrambe le definizioni citate sulla “dimensione personale” delle competenze, nel percorrere il paradigma inferenziale dalla osservazione di prestazioni e comportamenti alla diagnosi delle competenze, è indispensabile una strumentazione di tipo “psicodiagnostico”, largamente usata, per esempio, nella selezione e valutazione del personale in contesto aziendale e che in alcune applicazioni rivela buoni livelli di “predittività” ma ignorata e spesso “osteggiata” nella cultura scolastica. Una esigenza che deriva sia dal fatto di porre il “soggetto” come fonte di osservazioni, sia dal fatto, specifico per il contesto formativo, che il “bravo maestro” sa di avere a che fare non solo con “fatti” ma con “motivazioni”, con “potenzialità” del soggetto “in costruzione” (*bildung*), e con costrutti che altrove (l’ambiente, la famiglia, i pari, la storia stessa del soggetto) sono e sono stati elaborati. L’accertamento (e la valutazione) delle competenze non ha a che fare semplicemente con il circuito (corto?) tra ciò che la scuola (il maestro) ha fatto e ciò che ha prodotto. La sfida scientifica, culturale, professionale è dunque: siamo, saremmo, saremo capaci di tale innovazione? E cosa dovrebbe cambiare profondamente per dare sostanza operativa a tale approccio? E se, come primo passo, ci proponessimo di diventare capaci, per l’intanto e senza

perdere di vista l'obiettivo, di valutare meglio le conoscenze e gli apprendimenti, cioè il prodotto "tradizionale" del lavoro di insegnamento?

12. È d'uso, a tale punto del dibattito, il richiamo all'Europa. È vero che da lì proviene, quasi una provocazione, la sfida all'innovazione sia degli strumenti per definire, accertare, valutare gli esiti dell'istruzione e della formazione, sia, in retroazione, degli stili, modalità, contenuti della didattica e dell'insegnamento. Sono convinto che la scuola italiana, sulla base della sua cultura e tradizione (incorporate nella "materialità" delle professionalità, degli ordinamenti, dei programmi, delle risorse materiali ed umane impiegate), non si darebbe, in autonomia, tali obiettivi e contenuti di innovazione. L'Unione ci "obbliga" a una operazione che da soli non faremmo, esattamente come per le compatibilità del deficit e del debito pubblico. Esattamente come per l'Euro. Per "simmetria" valgono le medesime considerazioni relative a tali vicoli. Due in particolare.

La prima: l'Euro è stato, per alcuni versi, la nostra salvezza. Ma per altri, data la sua "cattiva" applicazione, ha significato uno spostamento improprio della struttura dei redditi, non certo a vantaggio popolare. Dunque accettare la sfida delle "competenze" è necessario e vitale per la nostra scuola e le possibilità di innovarla. Ma occorre grande attenzione, saggezza e rigore nella applicazione. (No alla "cosmesi" di mutare nome alle cose lasciandole nella loro sostanza come sono: peggiorerebbero).

La seconda: ciò che rende "cretini" i parametri di Maastricht, può rendere "cretine" le indicazioni di Lisbona sull'istruzione. La determinazione di formali rapporti macroeconomici può rivelarsi una pura costrizione quantitativa se non è supportata da una effettiva convergenza "materiale" nelle strutture dei Bilanci Pubblici dei diversi Paesi. Simmetricamente ciò vale per i sistemi di istruzione, se ci si limitasse a produrre i medesimi schemi certificativi e se non si operasse in profondità per la convergenza "materiale" dei diversi sistemi di istruzione.

Questo, tra l'altro, sarebbe il terreno sul quale, anche mettendo a frutto la nostra tradizione (non è "da buttare"), potremmo trovare "qualche cosa da dire" superando il silenzio che caratterizza il nostro apporto europeo al tema "istruzione e formazione".