

## Formare persone competenti nella società complessa

Isabella Loiodice

### 1. “Competenza” e “formazione”: due termini da ridefinire

Il termine “competenza” condivide con la parola “formazione” un identico cammino di revisione e di ripensamento sia sul piano della teoria che su quello della prassi. In entrambi i casi, infatti, la loro utilizzazione (in chiave concettuale e operativa) è rimasta a lungo rinchiusa in un’accezione riduttiva dei termini: la parola formazione in quella di “formazione professionale” e la parola competenza in quello di semplice “prestazione concreta” (performance) di un compito.

Negli ultimi anni, invece, numerosi studi in ambito pedagogico hanno avviato un percorso di ripensamento innanzitutto teoretico del concetto di formazione, ridefinendolo come quel dispositivo regolativo complesso, di natura processuale, che vede coinvolti sia i soggetti (socialmente, culturalmente, territorialmente connotati) sia le istituzioni cui viene affidato il compito di formare le persone nonché le forme e le modalità di attuazione e gli esiti del processo stesso.

Un approccio più maturo e globale al termine identifica poi la formazione come un processo di lungo percorso (coincidente con l’intero corso della vita), assolutamente non riducibile né a una funzione meramente trasmissiva né di conformizzazione valoriale; piuttosto ne ribadisce la funzione di dispositivo sistemico e complesso, idoneo a garantire a tutti un posto e un ruolo centrali all’interno di una società globalizzata, i cui livelli di permanente cambiamento richiedono persone adeguatamente formate sul piano cognitivo, socio-relazionale ed emotivo-affettivo per gestire tale complessità, per fronteggiare la vertiginosa velocità di cambiamento e, soprattutto, per reggere la sfida dell’incertezza. Dunque, volendo individuare le caratteristiche peculiari di questo cambiamento di paradigma della parola formazione, le possiamo individuare nella natura processuale e pervasiva della formazione: nella sua capacità, cioè di estendersi sincronicamente (inclusendo la molteplicità delle sedi della formazione formale, informale e non formale, secondo una prospettiva lifewide) e diacronicamente (ricomprendendo tutti i tempi della vita secondo una prospettiva lifelong) esaltando la natura multidimensionale (cognitiva, emotivo-affettiva, socio-relazionale, etico-valoriale) dei soggetti in formazione.

Allo stesso modo, il termine “competenza” è stato fatto oggetto di riflessioni sempre più approfondite, che ne hanno progressivamente sottolineato la natura strategica e non più meramente esecutiva, definendolo come un sistema di conoscenze, di abilità e di disposizioni di natura motivazionale e sociale in grado di sostenere il compito per il quale sono state attivate.

Progressivamente affrancata da una interpretazione esclusivamente tecnicistica (senza, ovviamente, escluderne la componente specialistica e tecnico-professionale), la competenza, anziché ridursi a una prestazione concreta, definita in base a specifiche conoscenze e saperi tecnico-professionali, ha acquisito, come già detto, una natura strategica e trasversale, cioè non riducibile al solo ambito per il quale è stata mobilitata ma idonea a essere “trasferita” e utilizzata in più ambiti di saperi, di abilità, di compiti e di funzioni. Ciò non significa, peraltro, che la competenza perda la sua caratteristica costitutiva di “strategia in azione” ma ne assume una funzione più complessa perché idonea a riutilizzare quei saperi, quelle abilità e quelle disponibilità motivazionali in altri ambiti di sapere e di esperienza. La capacità di saper riutilizzare quanto appreso e sperimentato in un contesto pone il concetto di competenza a un gradino più alto dei processi di

formazione e apprendimento: supera, cioè, i livelli della semplice acquisizione di conoscenze/abilità (dichiarative/ procedurali) e li “rimette in gioco” in contesti esperienziali nuovi e più complessi, ri-attivando nel contempo quelle forze motivazionali, quei registri emotivi e quelle capacità sociali che ne consentono e ne sostengono la trasferibilità.

Si parla, al proposito, di competenze strategiche perché idonee a fronteggiare compiti nuovi e complessi, a tenere sotto controllo i processi e a riflettere sugli stessi, ad autoregolare gli apprendimenti e le emozioni necessarie in quella determinata situazione, a mobilitare le proprie risorse interne in vista di nuovi traguardi.

Per quanto non sia possibile individuare un’unica definizione del concetto di competenza, ciò che ci sembra importante mettere in evidenza è che, in senso generale, la competenza rinvia alla messa in gioco di conoscenze e abilità cognitive (skills) di alto livello all’interno di contesti esperienziali e in riferimento a compiti di natura complessa, che consentono appunto l’applicabilità di competenze in forma inedita e creativa rispetto alla loro precedente utilizzazione, il che garantisce un livello di soddisfazione conseguente all’aver perseguito un compito con successo (Pellerey 2003) e in grado di aumentare il livello di autostima del soggetto che può in tal modo definirsi “competente”.

## 2. Le competenze a scuola

Si tratta di una interpretazione del concetto di competenza meno definita e circoscritta ma al contempo più impegnativa sul piano concettuale e operativo, che richiede una messa in discussione complessiva del modo di intendere il concetto di competenza, allargando il suo raggio d’azione oltre l’ambito professionale. Non a caso – ma non sempre in forma appropriata – tale termine è entrato a far parte del lessico scolastico tanto che, da un po’ di tempo, quasi in forma di slogan, si parla sempre più di passaggio da una “scuola della conoscenza” a una “scuola della competenza”. A tal proposito va subito precisato che non si tratta di eliminare, a livello curricolare, il piano degli apprendimenti di tipo riproduttivo e procedurale, assolutamente indispensabili per poter pervenire al piano metacognitivo dell’apprendimento attraverso il quale gli alunni vengono messi in grado di “assumere consapevolezza” delle proprie conoscenze e abilità, autoregolando il proprio apprendimento, quindi “trasferendo” conoscenze e abilità apprese e modificandole in relazione alle nuove situazioni nelle quali esercitarle, adattandole creativamente e sostenendole con registri emotivi e volitivi all’altezza del compito. Si tratta di un passaggio importante che non trascura o minimizza il ruolo delle discipline ma, al contrario, ne esalta la funzione di “laboratori di esperienze cognitive” non limitate alla pur importante funzione di acquisizione delle conoscenze (delle idee-madri, dei concetti-chiave dei vari saperi, delle possibili connessioni interdisciplinari nonché delle procedure investigative e dei metodi di ricerca di ciascuna disciplina) ma ampliate all’esercizio della discussione, della problematizzazione, dell’investigazione, della verifica e della negoziazione di idee, concetti, esperienze, comportamenti. Non a caso, i saperi scolastici che si mantengono stabili nel tempo e trasferibili da un ambito di conoscenza/esperienza agli altri sono quelli che si sono, appunto, tradotti in competenze strategiche “applicabili” ai più diversi contesti di esperienza e di conoscenza.

I traguardi di sviluppo delle competenze – individuati, per esempio, nelle nuove Indicazioni per il curriculum della scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione (elementare e media) del 2007 non a caso partono dalle competenze di tipo disciplinare per estendersi a “competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione per-

sonale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune". In questo caso le competenze diventano strategiche in quanto funzionali all'esercizio della cittadinanza attiva, in grado di esprimersi pienamente in età adulta solo se "costruita" sui banchi di scuola.

### 3. Le competenze in età adulta

Ma è soprattutto in età adulta che occorre affrancare il termine competenza dall'esclusiva accezione tecnico-professionale con la quale è stata per lungo tempo identificata. Anche in questo caso, non si tratta di trascurare il peso e il ruolo che le competenze tecnico-professionali hanno in ambito lavorativo ma - soprattutto alla luce della crescente complessità che attraversa la società contemporanea, nella pluralità dei suoi contesti - potenziarne le funzioni attraverso la contemporanea messa in opera di quelle competenze strategiche e riflessive a cui abbiamo fatto più volte riferimento.

Il corredo di competenze «necessarie per una partecipazione attiva alla società della conoscenza» - secondo quanto specifica il Memorandum del 2000 - si traduce quindi non solo in un sapere e saper fare ma anche in un saper agire e in un voler agire, il che implica una intenzionalità che si esplica in un contesto, sulla base di risorse professionali e personali che però non sono statiche ma che si modificano e si complessificano all'interno di quel contesto. Il concetto di competenza fa quindi riferimento a una interpretazione non statica ma dinamica, di tipo processuale: non si tratta quindi di un accumulo di saperi e di capacità (di tipo professionale) ma chiama in causa anche le emozioni e il ruolo che queste giocano "in azione" e nei differenti contesti.

La complessità del termine è determinata in primo luogo dal suo essere - dice Franco Cambi (2004) - una nozione di confine, necessariamente intrecciata e integrata con concetti precedenti (la nozione di conoscenza) e seguenti (i concetti di metacoscienza e metacompetenza). È dall'uso critico delle conoscenze, dal loro connettersi con la concretezza dei contesti e delle azioni che nasce il concetto di competenza, termine che etimologicamente (dal latino *competentia*, cum-petere) rinvia alla capacità di "dirigersi a", quindi di sapersi orientare in determinati campi fino ad incontrarsi e a convergere in un medesimo punto. Non si tratta, quindi, di un semplice "saper fare" ma di un complesso insieme di saperi, di strategie e di abilità, funzionali a saper gestire con successo una vasta gamma di situazioni ed eventi professionali. La sua complessità, quindi, è strettamente collegata al comportamento complesso che il soggetto mette in atto in una situazione lavorativa, nel momento in cui è chiamato continuamente a tradurre e a ri-utilizzare saperi, skills, comportamenti esperienziali ed emotivi adattandoli creativamente al contesto professionale, soprattutto quando, per necessità o volontà, si trova a cambiare radicalmente funzione, tipologia e sede di lavoro.

In sintesi, ciò che caratterizza il nuovo concetto di competenza in ambito professionale è quello di non limitarlo alle sole mansioni esecutive ma di riferirlo alla più generale capacità di progettare e di agire, alla rapidità nell'analizzare problemi, nel prendere decisioni, nell'elaborare ipotesi, nel saperle sperimentare, convalidare o rettificare, nel condividerle con altri in situazioni sempre meno strutturate e definite e sempre più complesse e mutevoli.

Si tratta di partire da una rinnovata interpretazione dello stesso concetto di "pratica professionale", reinterpretata alla luce della categoria della riflessività (Schon, 1983), caratterizzata quindi dalla capacità del professionista di riflettere criticamente e creativamente sull'azione attraverso il confronto con le conoscenze/esperienze precedenti, di ipotizzare soluzioni creative di adattamen-

to alle nuove situazioni e di riflettere sulle strategie utilizzate in quello specifico contesto. Non a caso, precisa Schon, “la riflessione per un professionista può fungere da correttivo rispetto all’eccessivo apprendimento. Mediante la riflessione, egli può far emergere e criticare le tacite comprensioni sorte attorno alle esperienze ripetitive di una pratica specialistica, e può trovare un nuovo senso nelle situazioni caratterizzate da incertezza o unicità che può concedersi di sperimentare” (Schon, trad. it 1993, p. 87).

#### 4. Il Bilancio di competenze

Se le competenze rappresentano quindi una risorsa da mobilitare criticamente e creativamente in relazione ai compiti e ai contesti nuovi e complessi nei quali ciascun soggetto si trova a operare, diventa particolarmente importante assumere consapevolezza del corredo di competenze possedute, da riattivare, riutilizzare e reinventare continuamente. La pratica del bilancio di competenze ha proprio la funzione – nella pluralità di attualizzazioni che nel corso del tempo essa ha avuto a livello internazionale e poi anche nazionale – di “memoria consapevole, attiva e dinamica” delle competenze acquisite, al fine di funzionalizzarle alla realizzazione di un nuovo progetto formativo e professionale.

Tra le differenti e molteplici utilizzazioni della pratica del bilancio, vogliamo qui brevemente fare riferimento all’esperienza del Laboratorio di Bilancio delle competenze attivato presso l’Università degli studi di Foggia e “proposto” come attività di orientamento individualizzato, in particolare per gli studenti adulti che frequentano i corsi di studio universitari. Inteso come luogo finalizzato a promuovere negli studenti adulti abilità di autovalutazione e monitoraggio del proprio percorso formativo e professionale, il Laboratorio di bilancio di competenze sta consentendo altresì di percorrere nuove piste di ricerca, proprio al fine di individuare e meglio specificare la natura e la pratica di questi servizi se riferiti, appunto, all’utenza universitaria; non a caso l’esperienza in oggetto è correlata ad alcune ricerche nazionali condotte, in collaborazione con altre équipes di ricerca universitaria, sui temi dell’educazione degli adulti (Loiodice I., in Alberici A. (a cura di), 2007) . Il Laboratorio, attivo dall’a.a 2004-2005, aderisce dal luglio 2007 alla Federazione Europea di Bilancio delle competenze e di orientamento professionale (FECBOP).

L’idea di fondo che ha determinato l’attivazione di tale servizio è stata quella di mettere a disposizione degli studenti (con specifico riferimento a quelli adulti) un metodo attraverso cui individuare competenze, attitudini professionali e personali, bisogni, aspirazioni del soggetto, utilizzando tali informazioni per tracciare e “orientare” le possibili evoluzioni personali, formative e professionali. Il presupposto di base è rappresentato dalla consapevolezza di poter gestire autonomamente la propria mobilità sociale, formativa e professionale, partendo dal riconoscimento delle competenze acquisite attraverso le esperienze vissute nel tempo. Le metodologie utilizzate fanno riferimento prioritariamente all’approccio narrativo e hanno consentito, fin dai primi bilanci effettuati, di evidenziare soprattutto le forti motivazioni intrinseche che spingono gli studenti adulti a rientrare nel percorso formativo. Gli studenti che hanno intrapreso il percorso di bilancio di competenze hanno tutti dichiarato (raccontato) di essersi iscritti all’università per migliorare la propria professionalità non tanto in vista di una progressione di carriera quanto come forma di autorealizzazione, vivendo quindi quest’esperienza come una occasione di crescita personale, prima ancora che professionale, una «possibilità di rimettersi in gioco professionalmente», «di focalizzare, per ciascuna esperienza lavorativa e formativa pregressa, le competenze ‘forti’, strategiche e trasversali da poter spendere, al termine del percorso formativo, nel mercato del lavoro» (come hanno affermato gli studenti intervistati nell’ambito della ricerca summenzionata).

Sia pure con le peculiarità intrinseche all’esperienza universitaria – difforme dalla maggior parte

degli altri contesti nei quali abitualmente si utilizza la pratica del bilancio – emerge anche nel nostro caso la fondamentale funzione svolta dal consulente di bilancio in chiave di relazione di aiuto e di accompagnamento dello studente adulto. Una funzione che ha una chiara caratterizzazione formativa (certamente non terapeutica), nella direzione della costruzione di un progetto educativo che è finalizzato al cambiamento, in chiave emancipativa, dei soggetti adulti secondo un processo di continua coscientizzazione (come direbbe Paulo Freire), in una società che scommette il proprio futuro sulla formazione di persone attive e consapevoli, disponibili e capaci di governare il cambiamento piuttosto che di farsi dominare da esso.

---

### Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (a cura di), *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi corsi di laurea*, Rapporto di ricerca Prin 2004, Anicia, Roma 2007
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Isfol, *Bi.di.comp. Un percorso Isfol di Bilancio di competenze*, Roma 2006
- Loiodice I., *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004
- Loiodice I. (a cura di), *Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche*, Progedit, Bari 2007
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2003
- Rodriguez M.L., *Orientarsi e formarsi per tutta la vita. Adulti e università*, trad. it. Anicia, Roma 2007
- Schon D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Dedalo, Bari 1993
- Schettini B., *Il lavoro pedagogico con gli adulti. Fra teoria e operatività*, Luciano Ed., Napoli 2005.
20051. "Competenza" e "formazione": due termini da ridefinire