

**ICleF**

**Istituto  
Comunicazione  
Istituzionale  
e Formativa**

Università della  
Svizzera  
italiana

Facoltà di  
Scienze della  
Comunicazione

via Buffi 13  
CH-6904  
Lugano

Tel. +41 (0)58 666 45 16  
Fax +41 (0)58 666 46 47  
E-mail: [icief@lu.unisi.ch](mailto:icief@lu.unisi.ch)  
[www.icief.com.unisi.ch](http://www.icief.com.unisi.ch)

**Quaderni dell'Istituto**

**n° 12**

**Competenze e loro valutazione  
in ambito formativo**

Novembre 2006

I quaderni sono pubblicati per diffondere risultati parziali di ricerche, trascrizioni di conferenze, riflessioni sui temi trattati dall'ICleF oltre che per informare sulle attività dell'Istituto

Responsabili della pubblicazione:

Tatiana Fumasoli

Edo Poggia

## COMPETENZE E LORO VALUTAZIONE IN AMBITO FORMATIVO

A cura di Edo Poggia, Tatiana Fumasoli

### INDICE

#### I. Introduzione

*Edo Poggia*

3

#### II. Competenze: concetto efficace ma problematico?

*Edo Poggia*

5

#### III. “Competenza, Compétence, Competence, Kompetenz”. Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da un approccio linguistico

*Elena Boldrini e Gianni Ghisla*

17

#### IV. La valutazione delle competenze

*Gianni Ghisla*

35

#### V. Identificazione e convalida delle competenze acquisite in contesti non formali e informali

*Deli Salini*

59

#### VI. Il progetto DeSeCo: Le competenze chiave per la società dell'informazione

*Silvia De Ascaniis*

71



## Competenze e loro valutazione in ambito formativo

### I. Introduzione

*Competenza, competenze, competenze-chiave, costruzione, trasmissione, gestione e valutazione delle competenze* e diversi altri concetti della stessa famiglia hanno ormai invaso il discorso formativo come pure quello della gestione del personale e della valorizzazione delle risorse umane in ambito aziendale o istituzionale pubblico e privato.

Il successo di un concetto non è però necessariamente correlato alla sua chiarezza ed efficacia operativa, anzi, non di rado sono proprio i molteplici utilizzi ad espanderne l'aura d'incertezza semantica che però, nel caso di *competenze*, è già intrinseco al concetto stesso, in funzione del suo retroterra storico-culturale e delle radici che esso affonda in terreni disciplinari diversi, da quello psicologico a quello sociologico, da quello pedagogico a quello delle scienze dell'organizzazione.

La presente pubblicazione non ha altro scopo che di proporre qualche spunto di riflessione, utile si spera, ad un utilizzo più efficace di questo concetto, in particolare nei contesti formativi.

Il primo articolo intende sottolineare due degli aspetti problematici del concetto di *competenza/e*: da un lato la carica di controversie intellettuali di cui è storicamente portatore e dall'altro l'insufficiente precisione analitica delle definizioni con cui esso è circoscritto. In una prima parte si accenna ad alcuni dati storici, atti a sottolineare il potenziale di innovazione e persino di rottura di questo concetto, ricordando per esempio che le relazioni strette, le sinergie tra *saperi* e *saper fare* oggi, considerate non solo legittime ma persino indispensabili, non lo sono affatto state nei periodi storici che più hanno contribuito a costruire lo zoccolo culturale delle nostre società. La seconda parte dell'articolo sottolinea invece il fatto che la complessità di questo concetto non può convivere con definizioni troppo generali che non tengano conto delle sue implicazioni psicologiche, antropologiche, sociologiche, economiche e culturali, anche perché ogni imprecisione si riversa puntualmente sulla qualità dei risultati al momento del loro utilizzo nel quadro della ricerca empirica e dell'applicazione pratica.

Il contributo di Elena Boldrini e Gianni Ghisla offre dapprima una stimolante analisi linguistica comparativa, attraverso la quale emergono le differenze linguistiche e semantiche che si riscontrano nelle diverse aree linguistiche tanto nell'accezione che nell'uso del termine *competenza* e di altre espressioni ad essa collegate. In seguito, prendendo spunto da tali riflessioni di ordine terminologico e concettuale, i due autori cercano di comporre un quadro sufficientemente esaustivo, critico e sintetico del costruito teorico di *competenza*, analizzando i modelli esistenti e proponendone una concezione situata, capace di rispecchiarne la complessità.

Nell'articolo che segue, Ghisla discute le questioni legate alla valutazione delle *competenze* con particolare riferimento all'apprendimento individuale, ritenendo, infatti, che il concetto di *competenza* comporti un potenziale pedagogico e didattico capace di fornire un plusvalore pratico proprio per ampliare e migliorare la valutazione delle *prestazioni individuali* in ambito sia scolastico che extra-scolastico. D'altro canto si mostra che la nozione di *competenza* può anche contribuire alla chiarificazione, almeno parziale, delle questioni

attinenti alla valutazione delle *prestazioni del sistema formativo*, realizzata attraverso le procedure di *monitoring*.

Deli Salini propone invece una riflessione sugli aspetti riguardanti i quadri legali, le nozioni e i principali dibattiti in corso relativi alle *pratiche di convalida* degli apprendimenti esterni alle strutture formali di formazione, ovvero di quegli apprendimenti che si sviluppano sia nelle esperienze professionali, che in quelle del quotidiano, quali le attività familiari e il tempo libero. Questo tema è importante, in particolare rispetto all'educazione e alla formazione degli adulti, ma può riflettersi anche sulle attività di formazione giovanile.

Infine, Silvia De Ascaniis offre un *excursus* su un "progetto di riflessione comune" (DeSeCo – *Defining and Selecting Key Competencies*), coordinato a livello internazionale, sulla problematica delle *competenze-chiave*. Il lancio di questo progetto, nel 1997, da parte dell'OCSE, ha permesso di collocare in un quadro internazionale coerente gli sforzi volti a fornire una base concettuale ai molteplici studi fioriti negli anni '90 tendenti a misurare e a confrontare i risultati dei sistemi educativi internazionali. L'articolo descrive, analizza e commenta questo processo di riflessione, che ha permesso l'elaborazione di un quadro teorico basato sui tre costrutti di *Acting autonomously, Using tools interactively, Joining and functioning in socially heterogeneous groups*.

*Edo Poggia, Direttore ICleF, novembre 2006*

## II. Competenze: concetto necessario ma problematico?

Edo Poglià  
edo.poglia@lu.unisi.ch

*Abstract:* Questo testo intende sottolineare due aspetti problematici del concetto di *competenza/e*: da un lato la carica di controversie intellettuali di cui è portatore (ricordando per esempio che le sinergie tra *sapere* e *saper fare*, oggi considerate non solo legittime ma persino indispensabili, non lo sono affatto state in periodi storici precedenti) e dall'altro l'insufficiente precisione analitica delle definizioni con cui esso è generalmente circoscritto. La problematicità del concetto ha conseguenze negative al momento del suo utilizzo nel quadro della ricerca empirica e dell'applicazione pratica.

### 1. Una prima definizione

Oggi giorno è cosa talmente corrente utilizzare il concetto di *competenza/e* nell'ambito della formazione, in quello della gestione delle risorse umane o nel contesto dello sviluppo personale e professionale, che pochi ricordano il millenario cammino intellettuale delle nostre società ad accogliere le scelte pedagogiche, filosofiche e ideologiche che esso porta con sé.

Per poter gettare uno sguardo su questo percorso è necessario fare capo ad una specifica definizione del concetto. Noi scegliamo quella proposta nell'articolo di Boldrini e Ghisla in questo volume: in esso la competenza è vista come la risultante di una combinazione e mobilitazione operativa e situata (ossia utilizzabile per realizzare un obiettivo specifico, per es. risolvere un problema professionale) di *saperi* (conoscenze), di *saper fare* (saperi procedurali, abilità, capacità) e di *saper essere* (atteggiamenti).

Va d'altronde notato che il concetto è più sovente utilizzato nella sua forma plurale (competenze) che singolare, forma nella quale tende d'altronde ad assumere un significato leggermente più esteso.

Ad un primo sguardo, la definizione proposta non sembra presentare grandi difficoltà, anzi pare inserirsi coerentemente e con facilità nella visione del mondo dominante da qualche decennio nelle nostre società "occidentali", democratiche ed economicamente avanzate, caratterizzata in particolare da uno slittamento dell'importanza accordata ai *saperi* fini a se stessi (ovvero alle costruzioni intellettuali su di noi, sugli altri, sul mondo fisico e quello "metafisico") verso i *saperi* volti al "fare" e verso gli *atteggiamenti* correlati: gran parte dei *saperi* può, anzi, deve "naturalmente" essere utilizzata a fini pratici, siano essi economici, politici, professionali, sociali o personali.

I *saperi* (a volte qualificati come "teorici") sembrano così essere messi sullo stesso piano delle *abilità*, siano esse professionali, personali o sociali, e degli *atteggiamenti* ad esse legati e questo non solo per l'importanza sociale loro attribuita, ma anche per la loro consistenza ontologica ed etica.

Difficilmente ci rendiamo conto che questa visione presuppone ed implica un riassetto delle rappresentazioni e degli stereotipi su noi stessi e sul mondo, delle credenze e dei valori che hanno dominato per secoli le nostre società: in altre parole una nuova configurazione culturale.

## 2. “Sapere” e “fare”: una storia di separazione più che di complementarietà?

a. Per ricostruire il filo conduttore della storia che ci porta alla parificazione del valore attribuito al *sapere* e al *fare* (e di conseguenza al *saper fare*), ci sembra necessario risalire alle origini della cultura occidentale. Infatti, da Platone e Aristotele<sup>1</sup> fino ai loro estimatori latini, l'uomo ideale era colui che conduceva una vita tesa al sapere e alla riflessione, e non certo (con buona pace di Max Frisch) l'*homo faber*, che controllava e plasmava l'ambiente circostante, utilizzando le proprie abilità e i propri strumenti<sup>2</sup>, ossia la “tecnica”<sup>3</sup>. Erodoto ricorda la poca considerazione accordata dai greci antichi al lavoro (lasciato agli schiavi, agli agricoltori e agli artigiani) e Plutarco sottolinea come Archimede non scrisse nulla sulle proprie scoperte e costruzioni ingegneristiche, sebbene siano state queste a costruire la sua fama postuma<sup>4</sup>.

b. Questa visione non fu molto diversa a Roma, benché la società romana fosse più aperta, rispetto a quella greca, all'organizzazione e alla realizzazione di opere tecniche e commerciali: i pensatori continuavano a valorizzare quasi esclusivamente le arti liberali, le sole a rendere l'uomo “libero e virtuoso”. Seneca ricorda che solo lo studio dà la sapienza e rende l'uomo veramente libero<sup>5</sup> e Cicerone parla della “dignità dell'ozio” - distinguendo però l'ozio che indebolisce da quello che rivitalizza l'uomo pubblico - teorizzando l'ozio intellettuale e filosofico, che sposa l'inoperosità fisica con la pratica feconda della lettura e della creazione letteraria<sup>6</sup>.

Se il fare e il *saper fare* era lasciato alle classi inferiori della popolazione romana (a parte forse il “saper parlare”, tanto utile agli oratori, ai politici e ai giuristi<sup>7</sup>...), il *saper essere* era essenzialmente visto come conseguenza del *sapere*, ovvero la saggezza considerata risultato e fine ultimo della conoscenza.

c. Il pensiero cristiano che, da Sant'Agostino a Tommaso d'Aquino, ha forgiato il mondo europeo dal IV secolo almeno fino al Rinascimento, non fece nient'altro su questo tema che riprendere il pensiero dei classici, in particolare quello di Aristotele, lasciando piuttosto in ombra una componente, benché essenziale del Vangelo, tendente alla rivalutazione del lavoro manuale, in particolare di quello più umile (nel linguaggio talvolta irriverentemente dei giorni nostri, una studentessa fece notare recentemente che Gesù non usciva precisamente da una famiglia di intellettuali ...).

Per la tradizione incentrata sulla Scolastica, il *sapere* poteva avere solo un fine: permettere e sostenere l'utilizzo della ragione al servizio della verità di fede.

---

<sup>1</sup> V. il concetto di *Paideia*, attraverso il quale l'uomo è educato alla libertà e alla nobiltà, per essere “cittadino”. L'educazione infatti non prevedeva la formazione ad un commercio o ad un mestiere, che i greci consideravano di poco valore.

<sup>2</sup> Sebbene Platone e Aristotele considerassero l'educazione “tecnica” necessaria, questa non preparava specificatamente ad essere dei buoni cittadini. Inoltre reputavano il lavoro – e la preoccupazione per il guadagno – una fonte di logoramento per il corpo e un impedimento per la mente nell'educarsi attraverso lo studio e il confronto con gli altri.

<sup>3</sup> Dal greco *téchne*: arte, abilità, mestiere, metodo, sistema per fare o costruire cose. E' l'opposto della “conoscenza disinteressata”.

<sup>4</sup> Plutarco, *Vite parallele*, XVII, 5-6

<sup>5</sup> Seneca, *Lettere a Lucilio*, X, II

<sup>6</sup> Cicerone, *I doveri*: III, 1

<sup>7</sup> La retorica (gr. *rhetoriké téchne* “arte del parlare”, appunto) è in effetti una disciplina che si avvicina tanto all'estetica quanto all'utilitarismo, dovendo presentarsi il *contenuto* da trasmettere nella forma stilisticamente più bella in modo che possa risultare efficace e convincente.

La strutturazione e la codificazione del sapere e della formazione al sapere, nota con i termini di *Trivium* e *Quadrivium*, costituisce uno specchio piuttosto fedele non solo della scala di dignità del sapere ma anche dell'assoluta preminenza del *sapere* sul *saper fare* tecnico, scientifico o artistico.

In vetta alla piramide vi era la grammatica (regole della lingua), la retorica (l'arte di strutturare intenzionalmente una successione di argomenti in una determinata forma dialettica) e la dialettica (simile in questo contesto alla logica), mentre il *Quadrivium* comprendeva l'aritmetica, la geometria, la musica e l'astronomia. Le sette arti liberali, così suddivise, erano concepite come propedeutiche all'insegnamento essenziale della filosofia e della teologia.

Molte delle prime università, nate a partire dal XII secolo quale alternativa o complemento ad un insegnamento impartito esclusivamente dalle autorità ecclesiastiche, pur offrendo materie estese alle scienze "profane", come il diritto e la medicina, continuavano comunque a porre al centro delle proprie attività la filosofia e la teologia; in ogni caso tutte privilegiavano l'approccio incentrato sul *sapere* e poco sul *fare*: questo anche in medicina, per la quale questa scelta può sembrare oggi sorprendente.

- d. Il paradigma della superiorità del *sapere* sul *saper fare* fu ripreso anche dai principali artefici della visione intellettuale nata durante e dopo il Rinascimento e tuttora parte integrante della nostra società, ovvero quella dei primi scienziati, pensatori e sperimentatori scientifici<sup>8</sup>.

Non è forse un caso se i protagonisti del nostro immaginario scientifico collettivo siano Keplero, Galileo, Newton e, più tardi, Einstein. Sono cioè nomi di "pensatori" dell'universo, della materia, del tempo, dello spazio, e delle loro leggi, e non quelli di ingegneri<sup>9</sup> o di medici empirici (sorte che sarebbe forse toccata anche all'ingegnere Leonardo Da Vinci, se il suo genio si fosse limitato a questo tipo di attività).<sup>10</sup>

Il sapere scientifico trovava infatti a quell'epoca, gran parte del proprio fondamento e valore al di fuori del *saper fare* utile alla vita professionale o privata. Anche un *fare* accettato e valorizzato dalla comunità scientifica dell'epoca, come la sperimentazione e la costruzione di strumenti tecnici, era in genere considerato attività ancella del lavoro scientifico per eccellenza: l'ideazione teorica. Non dimentichiamo per esempio, che l'immagine di Galileo giunta fino a noi è più legata alle sue scoperte astronomiche e fisiche (oltre alle accuse di eresia che gli furono mosse ...) che al fatto, peraltro fondamentale, di aver costruito, anche se non inventato, il telescopio che avrebbe poi permesso di giungere ad una nuova visione dell'universo. Ancora meno Galileo è ricordato per il fatto, in realtà determinante, di aver sistematizzato il metodo scientifico<sup>11</sup>.

- e. Quello che la rivoluzione scientifica non è riuscita che a far intravedere, cominciò a diventare realtà al momento della rivoluzione industriale: fu infatti questa a creare, nel XVIII secolo, i presupposti essenziali

---

<sup>8</sup> "Scienza", dal latino *scientia*, conoscenza, ma anche *sistematica o esatta registrazione della conoscenza*.

<sup>9</sup> Interessante notare l'etimologia del termine *ingegnere*, le cui origini risalgono all'alto medioevo e derivano dal latino *ingenium*, dal duplice significato di *congegno* e *capacità mentale*. Gli *inzigner* del XIII secolo erano per la maggior parte carpentieri, capomastri, capicantiere, tagliatori di pietre, artigiani dotati in buona misura di capacità di approntare primitive apparecchiature di trasporto e sollevamento e con capacità di tracciare e disegnare.

<sup>10</sup> Come ogni schematizzazione della realtà sociale e culturale, questo modello, basato sul paradigma della superiorità del sapere sul saper fare, ha i suoi limiti. Esso infatti non sa tener conto delle realtà sociali e dei fatti storici meno appariscenti (perché implicano persone e gruppi con meno potere; perché non "pensati", quindi non rappresentati né trasmessi; a volte perché rapidamente travolti dal fluire degli avvenimenti). Un esempio sono le nuove tecniche di guerra dal Medioevo in poi (*saper fare* complessi). La loro importanza era ben chiara a politici ed strateghi, molto meno invece a pensatori e "intellettuali".

<sup>11</sup> Per Galileo il "libro della natura" è scritto "con" leggi matematiche e per poterle capire è necessario eseguire esperimenti con gli oggetti che essa ci mette a disposizione. Lo scienziato pisano non fa distinzione di "natura" tra l'aspetto sperimentale e quello teorico, in quanto un modello teorico, spiegando un'osservazione sperimentale e anticipando future osservazioni, costituisce parte del metodo scientifico.



per la futura sinergia tra *sapere* e *fare/saper fare* <sup>12</sup>. E' per esempio interessante notare come l'Enciclopedia di Diderot e D'Alambert porti il sottotitolo di "Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers". Nata per volontà dell'editore di proporre un dizionario delle conoscenze sulle arti e i mestieri cosiddetti meccanici, raggiunse invece tutt'altra ampiezza: per raccogliere e offrire questa informazione dettagliata sullo stato delle tecniche e dei mestieri, Diderot riunì infatti un gruppo di "letterati" che sintetizzò queste conoscenze con il resto del sapere dell'epoca, dando così a queste attività la stessa dignità delle riflessioni filosofiche e politiche che appassionavano l'élite intellettuale illuminista.

Se, da un lato, la rivoluzione industriale del XVIII riequilibrò i ruoli del *sapere* e del *saper fare* – portando il secondo persino in posizione nettamente prioritaria nella realizzazione industriale –, dall'altro, essa non riuscì però ancora a creare quel legame, che consideriamo scontato, tra scienza e tecnica, ovvero tra conoscenza scientifica, procedimenti di fabbricazione e prodotti.

- f. E' infatti solo da una cinquantina d'anni che l'integrazione operativa del sapere scientifico e della realizzazione tecnica si è effettivamente realizzata, in particolare grazie alle applicazioni belliche durante la seconda guerra mondiale (es. bomba atomica, radar), e in seguito a quelle mediche e tecnologiche (spazio, trasporti, telecomunicazioni, informatica, ecc.).

La nostra ipotesi è che proprio questo legame tra scienza e tecnica costituisca la base dell'interrelazione tra *saperi* e *saper fare*, considerati oggi, in un contesto sociale pervaso dagli imperativi economici, indissolubili aspetti dell'agire umano.

Da notare però che ancora ai nostri giorni, nell'immaginario cosiddetto popolare, il fisico e il biologo "sanno, capiscono e spiegano", mentre l'ingegnere e il medico "fanno e realizzano con efficacia ed efficienza". La stessa dicotomia sarebbe valida, e forse ancora più marcatamente, per il sociologo rispetto all'operatore sociale, per lo psicologo ("scientifico") rispetto allo psicoterapeuta e per il pedagogo rispetto al docente.

- g. Ponti tra *sapere* e *fare* di diversa natura sono d'altronde stati gettati anche in altri settori: si pensi ad esempio, nel XVIII secolo, alla sinergia tra la riflessione filosofico-politica e la pratica della "costruzione delle leggi" e, un po' più tardi, alla fine del XIX secolo, a quella tra teoria e azione politica, in particolare nel quadro dei movimenti marxisti.<sup>13</sup>

- h. Ad onor del vero va però ricordato che, se la tendenza all'integrazione di *sapere* e *fare* ha costituito il trend dominante del XIX e specialmente del XX secolo, le controtendenze, anche se locali e limitate nel tempo, non sono mancate. Ci riferiamo ad esempio all'idealismo di Benedetto Croce, e, più recentemente, nell'opposta direzione, ad una certa "svalutazione della teoria", che traspare presso alcuni cultori del "breve termine" economico-aziendale o anche politico<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Per rivoluzione industriale s'intende, in particolare, il processo di trasformazione sociale, economica e tecnologica, che portò all'uso generalizzato di macchine azionate da energia meccanica, all'utilizzo di nuove fonti energetiche e alla diffusione della fabbrica come principale luogo di produzione.

<sup>13</sup> Cfr. a questo proposito il termine marxiano di *Praxis*.

<sup>14</sup> Si pensi ad es. al forte interesse per il *case study* rispetto alla teoria generale nell'ambito degli studi manageriali.

- i. Bisogna infine riconoscere che in diversi settori dell'attività umana, l'avvicinamento operativo tra *sapere* e *saper fare* resta ancora a livello di dichiarazione d'intenti più che di realizzazione pratica: non è d'altronde escluso che un paradosso maggiore si riveli proprio nel settore delle scienze della formazione, dove lo stretto legame tra le due componenti è, sì, oggetto privilegiato di studio teorico, ma probabilmente molto meno di applicazione pratica.<sup>15</sup>

In conclusione, se è vero – come abbiamo tentato di mostrare in questo capitolo – che la relazione tra *sapere* e *fare* (e dunque *saper fare*) ha dietro di sé una storia tanto movimentata, è lecito domandarci come mai, oggi, queste due componenti delle competenze possano così facilmente e “naturalmente” essere sinergiche tra di loro, e chiederci inoltre se la trilogia che definisce le competenze – conoscenze, capacità e atteggiamenti – sia, in certi casi, meno una descrizione della realtà e più l'invocazione di un “paradiso per formatori” a cui accedere al di là delle tribolazioni della realtà pedagogico-didattica.

### **3. “Atteggiamenti standardizzati” nei confronti di “saperi” e “saper fare”: una storia che grava ancora sugli odierni processi di formazione?**

- a. Pur tenendo conto dei dubbi e dei problemi a cui si è fatto riferimento sopra, e anche se avvenuta solo assai recentemente e non senza difficoltà, bene o male, l'integrazione di *sapere* e *saper fare* all'interno della triade delle competenze è oggi acquisita.

Molte più incertezze e problemi gravano invece sull'integrazione efficace del concetto di *atteggiamento* come terza componente di quello di *competenza/e*, in particolare in ambito formativo. Incertezze e problemi che rimandano almeno a due ordini di cause:

- il primo è legato alle esitazioni, contraddizioni e imprecisioni nelle quali sono spesso incorse e incorrono tuttora le discipline scientifiche (e dietro queste gli approcci filosofici che sovente ne colorano i paradigmi fondamentali ...), che tentano di definire il concetto di *atteggiamento* e di analizzarne le manifestazioni nella realtà (pensiamo in particolare alla psicologia e alla psicologia sociale).
- cause di tutt'altra natura si riallacciano invece alla sedimentazione storica, non tanto del concetto stesso di *atteggiamento*, quanto degli atteggiamenti “standardizzati”<sup>16</sup> che via via hanno prevalso nei confronti del *sapere* e del *saper fare* lungo la storia delle nostre società e che, incoscientemente, influenzano ancora oggi le specifiche situazioni di formazione e, più globalmente, i riflessi identitari.

- b. La problematica alla quale intendiamo riferirci, in sé banale, è poco studiata: si tratta di considerare, nel quadro della formazione, la relazione tra atteggiamenti generali rispetto ai *saperi* ed alle *capacità* (ad esempio, “il sapere scientifico è inutile se non applicato” ...) e gli atteggiamenti specifici necessari

---

<sup>15</sup> Vedi articolo di Gianni Ghisla in questo volume.

<sup>16</sup> “Standardizzato” sta qui ad indicare che non si tratta di atteggiamenti puntuali legati alle specifiche caratteristiche psicologiche individuali e alle specifiche circostanze, bensì di “contenuti culturali” inseriti organicamente in una “configurazione culturale” (ciò che normalmente chiamiamo “cultura”) che caratterizza un gruppo sociale, una società nazionale, ecc. in una certa epoca.

all'acquisizione e all'applicazione di certe competenze puntuali (nel quadro universitario, ad es., le competenze necessarie alla realizzazione della parte teorica di un lavoro scientifico).

Il nocciolo di questa problematica è l'influenza, a nostro avviso ben più marcata di quanto in genere si riconosca, degli atteggiamenti generali, legati alle configurazioni culturali dei gruppi sociali e della società di riferimento (e perciò standardizzati per gli individui che ne fanno parte), sugli atteggiamenti specifici facenti parte delle competenze da acquisire nel quadro della formazione.

- c. Per fissare le idee prima di intraprendere una succinta esplorazione dell'evoluzione storica degli atteggiamenti standardizzati rispetto ai *saperi* e ai *saper fare* è forse utile considerare le grandi categorie di questi atteggiamenti come possono esser osservati oggi, in particolare negli strati medi e superiori della popolazione delle nostre società.

A titolo d'esempio riportiamo qui di seguito una lista di "atteggiamenti standardizzati di base" rispetto al *sapere* che sono stati rilevati recentemente nell'ambito di uno studio portante sulla popolazione degli studenti della formazione superiore in Svizzera al momento della scelta degli studi universitari.<sup>17</sup>

- Attenzione al sapere legata alla costruzione della propria identità personale (capire se stessi).
- Interesse per i saperi (e per le capacità operative) per trarne un vantaggio economico e sociale diretto (professionale, di prestigio, ecc.).
- Visione del sapere quale mezzo: per trovare una risposta alle grandi domande dell'umanità, ad es. alle domande di tipo etico, o per realizzare progetti a beneficio della società (proporre scoperte scientifiche, lenire sofferenze, salvaguardare l'ambiente).
- Volontà di utilizzare i saperi per offrire un contributo al buon funzionamento della comunità di appartenenza (politica, religiosa, ecc.) e quale mezzo per integrarsi, per essere riconosciuti, amati e rispettati.
- Convinzione dell'utilità/necessità del sapere per raggiungere la saggezza, la verità, la salvezza.

- d. Nella storia delle nostre società molti degli atteggiamenti ricordati sopra hanno conosciuto periodi di preminenza e periodi di oblio, hanno goduto di autorità e rispetto o sono stati stigmatizzati. Così, come già ricordato, per i greci antichi il sapere era molto valorizzato, anche se come fonte di saggezza e di bene collettivo (non per niente agli occhi di Platone la guida dello stato doveva essere l'appannaggio dei "filosofi", intesi come "coloro che sanno"). Gli *atteggiamenti* rispetto al *saper fare*, in particolare nell'ambito del lavoro, erano invece nettamente meno positivi: la loro valorizzazione si scontrava infatti con una realtà nella quale erano gli schiavi e le classi inferiori della popolazione a lavorare e non le "élites pensanti"<sup>18</sup>.

Anche per i romani, l'atteggiamento di base verso il sapere era lo stesso: raggiungere la virtù, intesa sovente come ritorno ai "costumi degli antenati e dei fondatori di Roma". La formazione scolastica dei giovani romani rifletteva pertanto questa visione: le arti liberali per gli uomini liberi, per formarli alla virtù e non al lavoro, e ancor meno al piacere. Va però riconosciuto che, parallelamente, le classi medie e

---

<sup>17</sup> Vedi Poggia, E. et al. 2004. *Le choix des études universitaires en Suisse*, Berne: OFES, dove la popolazione studiata ha scelto le facoltà di scienze naturali, quelle tecniche e quelle sociali.

<sup>18</sup> "Vendere sapere", anche a scopi pratici (per es. costruire macchine da guerra) non poteva dunque essere che criticabile.

inferiori mostravano un forte interesse ad indirizzare i propri figli verso i mestieri artigianali, tecnici, commerciali (gestiti già dalle corporazioni) o militari, con un atteggiamento utilitaristico: guadagnarsi decentemente da vivere.

Per secoli, durante il medioevo cristiano, le gerarchie ecclesiastiche hanno strettamente controllato i saperi, antepoendo quelli necessari alla salvezza e mondandoli da tutti gli inutili “fronzoli terreni” (ivi compresi quelli “pratici”). Anche durante questi lunghi secoli i (pochi) *saperi* e il *saper fare* tesi all’applicazione tecnica e all’esercizio dei mestieri restavano in ogni caso l’appannaggio delle classi meno prestigiose.

Tenendo conto di questo contesto storico, ci pare ragionevole pensare che gli atteggiamenti standardizzati differenziati, che constatiamo spesso presso molte persone in formazione (e presso le loro famiglie) rispetto ai “saperi” teorici da un lato e ai “saper fare” tecnici e pratici dall’altro - con la loro conseguente diversa valorizzazione -, abbiano radici storiche più remote di quanto si possa credere: da un lato, gli atteggiamenti dicotomici di stampo greco e romano descritti sopra e, dall’altro, quelli che hanno caratterizzato il medioevo cristiano, con il *sapere* quale elemento importante della costruzione dell’identità spirituale, personale e collettiva (per esempio all’interno degli ordini religiosi) e il *saper fare*, quale strumento di lavoro e di guadagno (per esempio in seno alle corporazioni professionali).

È d’altra parte ipotizzabile che anche la distinzione tra saperi nobili, utili, accettabili o persino dannosi, distinzione che continuiamo a ritrovare, in parte almeno, nelle rappresentazioni degli studenti odierni, si sia inizialmente sedimentata proprio in questi periodi storici.

- e. Sarà la rivoluzione scientifica a gettare i primi semi di un capovolgimento in questo campo, mettendo al centro dell’atteggiamento dei cultori delle scienze (naturali) il valore della conoscenza “fine se stessa”. Più tardi, verso la fine del XIX secolo, lo sviluppo delle scienze “sociali” - come la psicologia, l’antropologia, la sociologia - suffragate dalle concezioni filosofiche e politiche sull’identità individuale e collettiva apparse alla fine del XVIII secolo<sup>19</sup>, ha posto inoltre l’essere umano al centro dell’interesse scientifico valorizzando la formula del “conoscere se stessi (concretamente, facendo appello alle scienze...)” tanto a livello individuale che collettivo, per poter costruire e sviluppare la propria identità”.
- f. Con le rivoluzioni americana e francese si è poi imposto un atteggiamento generale verso *sapere* e *saper fare* quale “dotazione necessaria al cittadino”, affinché questi possa esercitare i propri diritti e adempiere ai propri doveri, all’interno di uno stato democratico: è d’altronde questa visione che ha motivato, in parte almeno, il diritto e l’obbligo scolastico generalizzato. Dalla metà del XIX secolo, si è poi consolidata la rivendicazione secondo cui conoscenze e tecniche debbano essere messe a disposizione di tutte le classi della popolazione, nell’intento politico di attuare una maggiore giustizia sociale tra le varie fasce della società; rivendicazione sfociata, dopo la metà del XX secolo, nei concetti di democratizzazione degli studi e di pari opportunità<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Si pensi in particolare alle nuove concezioni di libertà, uguaglianza e diritti umani elaborate dagli illuministi.

<sup>20</sup> Per *pari opportunità* s’intende il principio che prevede di dare uguale accesso “di partenza” ad un bene e/o servizio, come la formazione, la sanità, la socialità, a gruppi che soffrono di discriminazione, in particolare secondo la classe sociale, il genere, la razza e la religione.

- g. L'atteggiamento standardizzato che tende a valorizzare l'uso di conoscenze e capacità per acquisire vantaggi economici e di carriera a breve scadenza è invece molto più recente, e si è vieppiù affermato negli ultimi decenni con l'influenza crescente degli aspetti economici e consumistici nelle nostre società. Ci sembra però di notare che, se questo atteggiamento si ritrova massicciamente tanto ai vertici della piramide sociale e professionale (ad esempio: top manager) quanto alla base della stessa (operai, impiegati specializzati), esso non è necessariamente altrettanto significativo nei settori mediani: per esempio nel caso delle carriere scientifiche, mediche, giornalistiche e artistiche, i vantaggi economici possono talvolta essere ritenuti secondari rispetto alla motivazione legata al prestigio e al riconoscimento sociale o anche al piacere del "sapere come valore in sé".

Per concludere questo capitolo sembra ragionevole ribadire che, se gli atteggiamenti specifici implicati nella costruzione dei vari tipi di competenza (linguistica, tecnica, "scolastica", ecc.) trattati nel presente volume, sono da analizzarsi e da comprendersi all'interno di singole situazioni formative, è anche sensato affermare che le grandi tipologie degli atteggiamenti standardizzati menzionati sopra (prestigio del sapere teorico, valorizzazione del sapere in sé, atteggiamento utilitaristico nei suoi confronti, ecc...) si mescolano intimamente con essi, influenzandoli in modo marcato e influenzando anche l'intero processo di acquisizione delle competenze.

#### **4. Competenza/e: un concetto falsamente evidente e che necessita di un approccio analitico più approfondito?**

- a. Per i formatori, in particolare per i formatori di adulti, il concetto di *competenza/e* è ormai diventato uno strumento indispensabile per organizzare operativamente i contenuti didattici da trasmettere, costruire e valutare, permettendo di strutturarli opportunamente in *conoscenze, capacità e atteggiamenti*, e rendendo così più trasparente il processo formativo. Nel contempo, la gestione delle competenze è ormai considerata indispensabile da ogni responsabile delle risorse umane in aziende e in istituzioni, tanto per pianificare e definire gli obiettivi di crescita professionale del personale, quanto per valutarne i percorsi e decidere di eventuali avanzamenti di carriera.

Nella pratica giornaliera in tutti questi campi è però altrettanto corrente constatare le difficoltà di utilizzo di questo concetto. La nostra ipotesi è che ciò non sia soltanto la conseguenza della complessità delle realtà alle quali il concetto di competenza viene a sovrapporsi e delle tradizioni contrastanti, ma che essa sia anche il frutto di un insufficiente approfondimento analitico della definizione stessa di competenza e delle sue componenti. È infatti ragionevole pensare che, ad esempio una buona trasmissione delle competenze necessiti di un minimo di consapevolezza dei suoi elementi costitutivi e delle loro interrelazioni e che sia dunque necessario poter contare su strumenti analitici affidabili concernenti questi elementi.

- b. Ricordiamo che il concetto di competenza/e può rifarsi a due realtà non necessariamente coerenti: conoscenze, capacità e atteggiamenti come un bene "esterno" che l'individuo possiede o di cui si può

appropriare, ma anche come ciò che egli “è” e che fa parte della sua identità personale intrinseca. *Competenza* è inoltre a volte considerata la “potenzialità di compiere” un’azione (ad es. comunicare in una lingua straniera, risolvere un problema, ecc.), e volte la realizzazione della stessa in una particolare situazione - come indica implicitamente l’affermazione: “la competenza può essere dimostrata e valutata solo nell’azione”.

c. Diverse altre difficoltà nascono già da lacune a livello di definizione delle tre componenti della competenza: definizioni troppo generali, definizioni diverse tra loro e non di rado contraddittorie, nonché la molteplicità e la fluidità delle loro “sotto-componenti”. Qui di seguito alcune riflessioni in merito.

- *Saperi, conoscenze:*

La tipologia dei saperi è estensibile quasi *ad libitum* in funzione dei criteri adottati; può tuttavia essere utile, in sede di formazione, considerare i tratti caratteristici delle maggiori categorie di saperi da trasmettere, in funzione anche della loro integrazione nelle competenze specifiche trattate: pensiamo per esempio alle marcate differenze tra saperi scientifici ( caratterizzati da logica interna, oggettività, verifica) e saperi pratici in generale (esperienza, efficacia) e, all’interno di questi ultimi, alle differenze tra saperi professionali, tecnici, psicologici, sociali, relazionali, ecc.

Potrebbe inoltre essere utile porsi alcuni interrogativi in chiave didattica sugli elementi costitutivi dei saperi: pensiamo ad esempio ai concetti astratti (grandezza, intensità, forma, ecc.), agli operatori logici e a quelli cognitivi (principi di analogia, di classificazione ecc.), ai ragionamenti-tipo (es. ipotetico-deduttivo, induttivo), ai codici (linguistici, grafici, iconici, matematici), ecc.

Si può pensare che gestire didatticamente un certo tipo di sapere nel quadro di una competenza da trasmettere implichi anche la capacità (consapevole o meno) di utilizzare in modo appropriato i concetti, gli operatori e i codici, che ne sono alla base, come pure un tipo specifico di atteggiamento nei loro confronti.

- *Saper fare, capacità:*

Come i saperi, le capacità hanno una “colorazione” legata alla loro natura: tecnico-professionale, linguistica, comunicativa, sociale, ecc., e a loro volta implicano capacità di base, come le capacità percettive (di suoni, di espressioni, ecc.) o quelle cognitive (pensiero astratto, razionale, intuitivo, creativo, ecc.). Inoltre le capacità fanno a volte appello a “procedure” (tecniche o sociali) come pure a “rituali” o a mode. La nostra ipotesi è che una buona gestione delle competenze richieda almeno qualche conoscenza di queste realtà complesse.

Va notato inoltre, che una distinzione netta tra *saperi* e *saper fare* non di rado è di difficile realizzazione; ad esempio nel settore della formazione superiore, specialmente universitaria, è usuale utilizzare i termini di *sapere dichiarativo, procedurale, riflessivo e condizionale*<sup>21</sup>, per indicare dei *saperi* nel senso corrente, ma anche delle *capacità*. In effetti, se i *saperi dichiarativi* sono quelli riferiti alle teorie scientifiche ed ai risultati della ricerca e i *saperi riflessivi* a quelli di tipo epistemologico, metodologico ed etico, i *saperi procedurali* sono in realtà dei *saper fare*, quali ad esempio: osservare, descrivere,

---

<sup>21</sup> Vedi per es. Angelo, Th. e K. P. Cross. 1993. *Classroom Assessment Techniques*, San Francisco: Jossey Bass Publishers

classificare, raccogliere e organizzare dei dati, analizzare testi e dati, sintetizzare, dimostrare, risolvere problemi, pianificare esperienze, ecc.

- *Saper essere, atteggiamenti:*

Fin dalla definizione proposta da Gordon Allport<sup>22</sup> nel 1935, il concetto di *atteggiamento* viene visto in modo “inglobante”, come una “postura mentale e neuronale” che esercita un’influenza diretta e dinamica sulle risposte di un individuo verso un oggetto, cioè come una disposizione interna che porta ad agire e a reagire positivamente o negativamente di fronte ad un fatto, un oggetto, una persona, un’idea<sup>23</sup>.

Rosenberg e Hovland (1960) dal canto loro mettono a fuoco una ripartizione degli atteggiamenti in tre “momenti”: cognitivi (in relazione a opinioni, associazioni di idee, credenze, valori, ecc.), affettivi (in relazione a emozioni e sentimenti) e conativi (in relazione alla disposizione più o meno favorevole verso l’azione).

Notiamo che *atteggiamento* – in queste definizioni – comporta degli elementi che in realtà costituiscono già dei *saperi*, perciò non facilmente differenziabili dagli altri *saperi*, che, con gli atteggiamenti e le capacità, costituiranno poi una competenza specifica.

A queste difficoltà nell’utilizzo operativo del concetto di *atteggiamento* in ambito formativo se ne aggiungono altre dovute all’elevato numero di definizioni e approcci che hanno concretizzato l’interesse massiccio manifestato da psicologi, antropologi, sociologi e terapeuti per il concetto di *atteggiamento* (con un’attenzione particolare alla “misurazione” degli atteggiamenti stessi<sup>24</sup>).

Altri problemi sono racchiusi nelle relazioni complesse e poco esplicitate che legano il concetto di *atteggiamento* con gli svariati altri elementi della realtà psichica e culturale dell’individuo: pensiamo in particolare alle relazioni con gli “operatori affettivi” (come le emozioni culturalmente standardizzate: dolore e amore o le emozioni “basiche” di possibile natura fisiologica, come la paura). Pensiamo alla relazione tra *atteggiamenti* verso i *saperi* e i *saper fare* e alla valorizzazione sociale di atteggiamenti più generali quali competitività, aggressività, spirito di collaborazione. Pensiamo anche alla loro relazione con i valori (ciò che è giusto, buono ecc.) dominanti in un gruppo sociale, valori che per alcuni antropologi e psicologi determinano almeno parzialmente comportamenti ed atteggiamenti<sup>25</sup>. Pensiamo infine al legame tra *atteggiamenti* e rappresentazioni di sé, degli altri e del mondo, che possono essere più o meno realistiche o intrise di pregiudizi e di stereotipi; tra atteggiamenti e credenze (religiose o altre), tra *atteggiamenti* ed altri elementi che costituiscono le “configurazioni culturali” individuali o collettive<sup>26</sup>: norme, regole, mode, gusti, sentimenti e opinioni collettive, modelli e stili di comportamento, ecc.

Fondamentalmente la complessità e l’imprecisione del concetto di *atteggiamento* ci sembra dovuta al fatto che esso si situa all’incrocio di due realtà: psichica individuale (legata tanto all’assetto somatico che a quello esperienziale individuale) da un lato; culturale, che rimanda agli elementi culturali (tra cui quelli ricordati precedentemente) acquisiti nel quadro della socializzazione nei quadri sociali di riferimento dall’altro.

---

<sup>22</sup> Allport, G. W. 1935, Attitudes, in C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, Worcester, MA: Clark University Press, 810.

<sup>23</sup> Vedi Dortier J.-F. 1998 *Psychologie sociale*, in *Les Sciences humaines*, Auxerre: Ed. SH.

<sup>24</sup> Pensiamo per es. alle scale psicometriche di Likert (1932), usate tuttora per misurare l’atteggiamento dei rispondenti rispetto ad una specifica questione.

<sup>25</sup> Vedi Kardiner, A. e R. Linton. 1939. *The individual and his society*, Columbia University Press.

<sup>26</sup> Poglia, E. 2005. Une épistémologie à buts didactiques pour la communication interculturelle, in *Interkulturalität am Schnittpunkt der Disziplinen*, V. Avinus, Berlin.

Per la chiarificazione di un concetto tanto complesso e stratificato ci sembra utile e necessario, usare un approccio interdisciplinare, traendo profitto da riflessioni sviluppate in ambiti diversi, seppure vicini: ricordiamo in particolare gli studi sull'identità (quelli di psicologia sociale che ne considerano l'estrema variabilità più che la sua costanza<sup>27</sup> e quelli psico-antropologici più tradizionali sulla "personalità di base") o le ricerche sulle "dimensioni culturali" che attraversano l'identità personale e collettiva, sviluppati da antropologi, sociologi e psicologi per studiare i fenomeni multiculturali e la comunicazione interculturale<sup>28</sup>; interessanti in questo ambito sono ad esempio le dimensioni dette di "individualismo vs. spirito collettivo" o quelle di "apprezzamento vs. paura dell'incertezza", o ancora le dimensioni legate alla gestione dello "spazio personale" o del "tempo" (Hofstede 2004).

Una tale chiarificazione non avrebbe solo una valenza teorica ma anche didattica: sembra ragionevole ipotizzare che le realtà psicologiche e culturali alle quali si è accennato non possano non essere determinanti per i meccanismi dell'*atteggiamento e, a fortiori*, per quelli della formazione e della gestione delle competenze.

A conclusione di questo capitolo si vuol ribadire che al di là della sua evidente utilità pratica, il concetto di *competenza/e* presenta innegabili debolezze teoriche dovute anche all'insufficiente sforzo per darne una definizione precisa ed articolata. Questa situazione problematica potrebbe anche non preoccupare più di tanto i formatori, i responsabili di istituti di formazione e i dirigenti di servizi di gestione delle risorse umane a livello aziendale, se le conseguenze si limitassero – come sovente ci si illude – ad una "imperfezione della teoria delle competenze". Noi crediamo per contro che essa si riversi invece puntualmente nella pratica sia pedagogica che manageriale.

## 5. Conclusione generale

Nelle pagine precedenti si è cercato di mostrare come il concetto di *competenza/e*, utilizzato in particolare da pedagogisti, insegnanti e a volte anche da ricercatori, sia un concetto le cui componenti (*saperi – saper fare – atteggiamenti*) hanno una lunga storia fatta più spesso di tensioni e contraddizioni che di sinergie. Il concetto è ulteriormente gravato da definizioni non particolarmente trasparenti, generalmente assai carenti dal punto di vista analitico; inoltre intrattiene relazioni allo stesso tempo forti e opache, in ogni caso poco studiate, con molte delle realtà psichiche e culturali determinanti.

Non ci si deve perciò stupire se il passaggio tra le dichiarazioni programmatiche e le proposte pedagogiche concernenti le competenze da acquisire o da valutare da un lato, e la pratica didattica o gestionale dall'altro, sia estremamente difficoltoso.

Sarebbe però erroneo decretare l'inutilità del concetto di *competenze*: devono infatti essere proprio i problemi e le domande che esso solleva a fornire la chiave per rendere più intelligibili ed efficaci le realtà formative e professionali.

---

<sup>27</sup> Tra numerosi autori, v. in particolare Goffman, E. 1974 *Frame Analysis*, Harvard University Press.

<sup>28</sup> Vedi Martinaut, D. 2004. Le soi en psychologie sociale, 41-48 e Vinsonneau G., Socialisation et identités, 63-66, in *Identité(s)*, Auxerre: SH.



## Bibliografia

- Allport, G.W. - Attitudes, *in: C. Murchison (ed.), Handbook of Social Psychology*. Worcester, MA, Clark University Press, 1935.
- Angelo, Th. e Cross, K.P. - Classroom Assessment Techniques. San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1993.
- Cicerone - I doveri. *In: Opere politiche e filosofiche*. A cura di Leonardo Ferrero e Nevio Zorzetti, Torino, UTET, 1992.
- Dortier, J.-F. - Psychologie sociale. *In: Les Sciences humaines*, 234-260. Auxerre, Ed. SH, 1998.
- Goffman, E. - Frame Analysis. Harvard University Press, 1974.
- Hofstede, G. e Hofstede, G.J. - Cultures and Organizations. Software of the Mind: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. New York, McGraw-Hill, 2004.
- Honegger, C. et al. (ed.). - Gesellschaften im Umbau: Identitäten, Konflikte, Differenzen. Zürich, Seismo, 1996.
- Kardiner, A. e Linton, R. - The individual and his society. New York, Columbia University Press, 1939.
- Likert, R. - A Technique for the Measurement of Attitudes. New York, McGraw-Hill, 1932.
- Martinaut, D. - Le soi en psychologie sociale, *in: Identité(s)*, 41-48. Auxerre, SH, 2004.
- Plutarco - Vite. A cura di Adelmo Barigazzi et al. Torino, UTET, 1992-1994.
- Poglia, E. - Une épistémologie à buts didactiques pour la communication interculturelle. *In: Interkulturalität am Schnittpunkt der Disziplinen*. Berlin, Avinus, 2005.
- Poglia, E. et al. - Le choix des études universitaires en Suisse, Berne, OFES, 2004.
- Rosenberg, M.J. e Hovland C.I. - Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. *In: Attitude organization and change*, 1-14. New Haven, CT, Yale University Press, 1960.
- Seneca - Lettere a Lucilio. A cura di Umberto Boella, Torino, UTET, 1983.
- Vinsonnau G. - Socialisation et identités. *In: Identité(s)*, 63-66. Auxerre, SH, 2004.

### III. Competenza, *Compétence*, *Competence*, *Kompetenz*.

#### Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da un approccio linguistico

di *Elena Boldrini e Gianni Ghisla*  
*eboldrini@isfpf.ch, gghisla@isfpf.ch*

*Abstract:* Il presente contributo si pone come obiettivo quello di dare conto, attraverso un'analisi linguistica comparativa, delle differenze (culturali-)linguistiche e semantiche che si riscontrano nelle diverse aree linguistiche nell'uso del termine "competenza" e di altri termini ad essa legati. Secondariamente, partendo da tali riflessioni di ordine non solo terminologico ma anche concettuale, si cercherà di comporre un quadro che sia insieme sufficientemente esaustivo, critico e sintetico del costrutto teorico della competenza, analizzando i modelli esistenti e proponendone una concezione situata che, a nostro parere, meglio fa fronte alla complessità odierna.

*Personne ne possède la vérité sur le concept de compétence.*

(G. Le Boterf)

#### Premessa

Il fascino che emana dal concetto di competenza e dal suo utilizzo tanto nel discorso teorico quanto nella pratica, soprattutto quella formativa e del mercato del lavoro, è pari alla sua complessità; una complessità che ha a che vedere non solo con significati molteplici e variabili a seconda del contesto, ma anche con implicazioni culturali, ideologiche e storiche la cui portata è ancora in buona parte da scoprire. Dalle pubblicazioni apparse nell'ultimo ventennio, tali ormai da riempire biblioteche, emerge tutta l'ampiezza di un discorso che per essere affrontato nella sua globalità necessiterebbe di un approccio che tenga in considerazione almeno quattro ambiti di riflessione:

- **l'ambito generale delle trasformazioni epocali** e dello "Zeitgeist" che vanno a confluire sotto la definizione della *società dell'informazione* o *società della conoscenza* che comporta, sintetizzando, il passaggio dalla società delle qualifiche a quella delle competenze<sup>1</sup>. Il concetto di competenza entra in gioco nel quadro della ridefinizione del ruolo dell'individuo e del suo rapporto con la società così come si delinea nella prospettiva postmoderna. In questo processo di trasformazione assume poi una particolare rilevanza la dimensione tecnologica, che ha il potere di imporre una dialettica tra liberazione e sopraffazione tanto agli individui che alla società nel suo insieme. Di conseguenza emerge l'esigenza di un profilo di risorse di carattere culturale/interculturale, politico, sociale, professionale, tecnologico, intellettuale, ecc. di cui gli individui dovrebbero disporre per far fronte alle sfide di un mondo globale e senza frontiere.

---

<sup>1</sup> Il concetto viene enunciato da Erpenbeck e Von Rosenstiel (2003, XI) che a loro volta citano Jürgen Mittelstrass.

- **l'ambito specifico delle trasformazioni nel mondo del lavoro** che sono particolarmente determinanti per l'uso del concetto di competenza e per la sua incidenza sulla ristrutturazione dei sistemi formativi. Da un lato sono da tenere in considerazione i profondi mutamenti del lavoro e del processo produttivo che si traducono in richieste specifiche nei confronti della formazione – non solo professionale – e che incidono su un mercato del lavoro sempre più aperto, deregolamentato e quindi privo di strumenti di controllo e di protezione. Dall'altro lato i paesi finora rimasti al margine dei processi di industrializzazione e modernizzazione stanno facendo notevoli sforzi per approntare sistemi e strutture formative che permettano l'accesso alle competenze necessarie per lo sviluppo economico.
- **l'ambito generale della genealogia del concetto di competenza.** La riflessione sulla genealogia rinvia alle origini culturali e filosofiche e all'incedere di un concetto che si è imposto ad un'utilizzazione diffusa negli ultimi decenni del '900, ma che di fatto ha dei precedenti nella storia del pensiero, in parte da ricercare in concetti affini – come quello di capacità o di abilità – che possono fornire i tasselli indispensabili per la comprensione del complesso fenomeno “competenza” quale costruito teorico e delle sue implicazioni culturali, soprattutto per la formazione e quindi per il discorso pedagogico e didattico.
- **l'ambito specifico della dimensione linguistica** caratterizzato da una fruizione molto eterogenea della nozione di “competenza”. Come molti altri concetti, in quanto costruzioni teoriche – si pensi ad esempio, alle nozioni di motivazione o di personalità o, in altro ambito, di cultura o di democrazia – anche il termine competenza si è fatto strada nel linguaggio comune arricchendosi man mano di significati in funzione dei contesti, delle tradizioni culturali così come degli interessi specifici in gioco. Un approccio linguistico non è quindi solo indispensabile, ma pure promettente per la riflessione, soprattutto se si tiene in considerazione che la diffusione del termine di competenza è avvenuta nella maggior parte delle lingue e che quindi un confronto interlinguistico può essere fonte di utili spunti.

Il presente saggio mette al centro dell'attenzione proprio questa dimensione linguistica e propone, attraverso una ricerca etimologica e un'analisi contrastiva tra alcune delle lingue nazionali più diffuse, diverse premesse e qualche elemento concettuale per fornire consistenza teorica alla nozione di competenza. Nella prima parte si fa riferimento alle trasformazioni epocali e del mondo del lavoro all'interno delle quali il concetto di competenza è diventato vieppiù centrale. Nella seconda parte si cercherà, a partire dalle suggestioni che la riflessione linguistica introduce, di porre una serie di questioni teorico-concettuali, coscienti che una riflessione di tipo linguistico sia foriera anche di “portati” culturali a proposito del costrutto stesso, del quale esistono svariate tradizioni interpretative. Nostro obiettivo sarà di descriverne le maggiori differenze per arrivare a proporre una interpretazione a nostro parere sufficientemente ampia ed adeguata.

## 1. Competenza: concetto centrale ed enigmatico

*L'énigme de la compétence en éducation*. Questo il titolo di un numero del 1999 della rivista *Raisons Educatives* (Dolz e Ollagnier 1999) che ci sembra evocativo di quanto si discuta attorno al concetto diversamente utilizzato e variamente interpretato di competenza.

Fare riferimento a questo costrutto in ambito educativo non chiama in causa un *denotatum* univoco; anzi, nonostante il largo utilizzo che ne viene fatto, esso si configura come un concetto complesso, usato secondo logiche non condivise: se ne parla spesso indicando un'abilità, o la capacità professionale specifica; a volte se ne parla come schema d'azione, altre come peculiarità emergente del sistema d'azione stesso.

È tuttavia innegabile che la centralità di questo termine, anche se non accompagnata da una adeguata concettualizzazione comune, è da considerarsi come il frutto dell'evoluzione delle prospettive pedagogiche (Dolz e Ollagnier 1999) che hanno portato attorno agli anni '70 a parlare di "logica delle competenze" – logica che propone modalità di insegnamento e apprendimento fortemente ancorate a *situazioni* ed attività – a fronte della logica delle materie/discipline<sup>2</sup> e della pedagogia per obiettivi, incentrata sui saperi dichiarativi. È inevitabile sottolineare che la pedagogia per competenze, e la sua integrazione nei *curricula* scolastici, abbia rappresentato un ponte tra il sistema educativo e quello economico: il primo cessa di essere completamente auto-referenziale, per aprirsi al mondo del lavoro e alle esigenze che quest'ultimo reclama<sup>3</sup>. Questa discussione si attaglia soprattutto alla realtà europea continentale e alla tradizione formativa di quei paesi, ad esempio di area germanofona, che conoscono una separazione assai netta tra formazione generale e formazione professionale; mentre i paesi anglosassoni hanno optato da sempre per una formazione maggiormente integrata (Oelkers 2003; Raffe 2003). Degno di particolare nota è poi, per l'importanza assunta nella riflessione degli ultimi anni, l'ipotesi di una convergenza che si starebbe delineando tra interessi pedagogici e interessi economici, quindi tra una razionalità di carattere umanistico e una razionalità prettamente economico-strumentale (Dehnbostel et al. 2001). In sostanza, e sullo sfondo delle tendenze verso una postmodernità riflessiva, le attuali trasformazioni del mondo del lavoro comporterebbero esigenze tali, attinenti, ad esempio, all'autonomia dell'individuo oppure proprio allo sviluppo di competenze riflessive, che formerebbero una base essenziale per un accostamento degli interessi finora sovente contrastanti del mondo del lavoro e della produzione e del mondo della scuola.

Dagli anni '70<sup>4</sup> il concetto di competenza entra correntemente nei discorsi della psicologia e della pedagogia, mettendo in crisi i modelli di "teoria-pratica" e i concetti statici di *intelligenza* e di *conoscenza*: cambiamento, questo, che non è soltanto ascrivibile ad una trasformazione puramente lessicale, ma anche all'introduzione di nuovi paradigmi per l'apprendimento, la formazione e l'azione, nonché un'idea diversa di soggetto, che non ha, come attributi strategici, solo la conoscenza e l'intelligenza. L'emergere di questo concetto, infatti, è anche da far risalire alla necessità, in un momento di cambiamento e di sfide sempre più dure per i mercati, di gestire l'innovazione e le incertezze, puntando non tanto su soggetti che avessero delle qualità statiche,

<sup>2</sup> Quella logica che ha come obiettivo "*la transmission de savoirs collectifs formalisées*" (Bronckart 2002, 6).

<sup>3</sup> A questo proposito possiamo solo ricordare quanto il dibattito sulla relazione tra sistema educativo e mondo del lavoro sia assai acceso: da una parte vi sono delle esigenze del sistema economico che chiedono di essere soddisfatte dalle istituzioni preposte alla formazione, dall'altra c'è chi all'interno del sistema scolastico a tutti i livelli fatica a porre il sistema formativo in sub-ordine e in sudditanza alle leggi del mercato perché esso non abbia come unico obiettivo quello di "*former des agents aptes à se montrer efficaces dans des situations de travail en constante mutation*" (Bronckart 1999, 30)..

<sup>4</sup> Va ricordato che nel mondo anglosassone ciò è avvenuto già negli anni '60 (cfr. più oltre al §. 2).

ma, caratteristiche adattabili e in divenire (Frega 2001). In modo particolare, le peculiarità di quella che viene definita una società a “regime informazionale” (Castells 2002), caratterizzata dalla centralità delle informazioni e della conoscenza che, a causa del loro sempre più rapido evolversi e rinnovarsi, sono destinate a diventare velocemente obsolete, sembrano essere uno dei motori di questo processo che tende all’ampliamento incessante di fenomeni come la complessità, l’immaterialità e la frammentazione<sup>5</sup>.

All’interno di un contesto così caratterizzato avvenne uno spostamento di *focus* dall’analisi del lavoro in senso stretto – dall’osservabilità, cioè, di singole e precise mansioni – ad una più ampia considerazione degli atteggiamenti e delle caratteristiche del soggetto-al-lavoro<sup>6</sup>. In questa ottica, la competenza si presenta come fattore integrativo e “mobilitante” delle diverse risorse; detto in altri termini, il soggetto-al-lavoro porta a termine compiti e fa fronte a situazioni specifiche perché dotato di una serie di “risorse” combinate che gli permettono di agire in modo *competente*.

Competenza, quindi, come logica in risposta al cambiamento. Zarifian (1995) sottolinea come sempre più l’azione umana si trovi confrontata non tanto con delle operazioni semplici, ma con la complessità degli avvenimenti, laddove le prime sono caratterizzate da una certa razionalità e organizzazione, mentre gli avvenimenti sono imprevedibili per natura.

Ciò su cui egli pone l’accento è il cambiamento di paradigma che si è verificato proprio negli anni ‘70, ovvero il passaggio da un modello dell’*operazione* ad uno dell’*avvenimento*; la maggior parte delle operazioni è stata assorbita dalle tecnologie e dunque dall’automatizzazione di diversi processi e le richieste dei mercati sono divenute sempre più instabili e imprevedibili. Risulta chiaro come in un contesto siffatto occorre che l’azione umana sia descritta non in riferimento a piccole operazioni, ma nel contesto di avvenimenti ben più complessi. In particolare, le caratteristiche delle operazioni hanno a che fare con la continuità, la funzionalità in un insieme, la prevedibilità, la regolarità, la possibilità di organizzazione razionale; mentre quelle dell’avvenimento riguardano fattori come la discontinuità, la particolarità, l’imprevedibilità, e la scarsa possibilità di organizzare l’attività in anticipo.

In un contesto che presenta le linee che abbiamo qui solo rapidamente schizzato, si rende necessario un concetto di competenza che renda possibile affrontare la complessità, l’imprevedibilità, e i cambiamenti sempre più rapidi e la “precarizzazione delle condizioni di vita e di lavoro” (Marazzi 2004, 137).

---

<sup>5</sup> Zarifian, in un interessante testo che ben mette a fuoco le nuove e diverse caratterizzazioni del lavoro attuale sottolinea come “*nous voyons se développer de multiples formes de mobilisation de l’intelligence, de la communication intersubjective, du service au sein d’un univers de modulation généralisée*” (Zarifian 2003, 9), a conferma del fatto che una delle necessità prioritarie all’interno dell’attuale contesto lavorativo sia la mobilitazione delle competenze, per “inventare” di volta in volta, reazioni e risposte efficaci alle richieste dell’ambiente: “*travailler, c’est s’affronter à des situations qui comportent du surprenant, de l’inédit, de l’imprévu...*” (ibidem)..

<sup>6</sup> La descrizione delle mansioni lavorative e la conseguente definizione dei ruoli professionali è una modalità che appartiene ad una certa visione della pratica lavorativa. Tuttavia la distinzione tra modelli *work based* e *worker based* è ancora a tutt’oggi evidente, soprattutto nello studio di quelle che vengono definite competenze trasversali. Infatti da un lato vi è la dimensione *work based*, ovvero si stabilisce che alcune competenze sono trasversali perché “diffuse” e “correlate a compiti ed attività probabilisticamente utili nella prospettiva dell’inserimento e dello sviluppo professionale” (Bresciani 2002, 90). Si tratta quindi di *job-requirements*, solitamente definiti a partire dall’analisi delle pratiche lavorative e che possono essere conoscenze procedurali o dichiarative o specifiche tecniche, metodi. Sull’altro versante, invece, troviamo una prospettiva *worker based*, centrata sul soggetto, sugli atteggiamenti che questo mette in atto, sui *personal requirements*, riferiti quindi alla persona più che al compito. In questo senso ritroviamo quanto diciamo a proposito dello slittamento di *focus* dal lavoro, dall’analisi dei comportamenti osservabili al soggetto-al-lavoro, come unità non scindibile (Di Francesco 2001). Incisiva a questo proposito una frase di De Villers che mette in luce proprio il ribaltamento di prospettiva che pone ora l’uomo, con le sue competenze, al centro: “*voilà donc le pois de séduction de l’approche des conditions de travail par la compétence. L’homme est au centre. Nous sommes aux antipodes de la déshumanisation par la machine si bien métaphorisée par le film de Chaplin ‘Les temps modernes’*” (De Villers 2000, 161).

Negli anni ‘60 prende avvio anche la riflessione sul concetto di qualificazione professionale del lavoratore e, parallelamente, anche sul concetto delle qualificazioni chiave: “alle sue origini, nel 1960, l’idea delle qualificazioni chiave serve a promuovere la flessibilità delle risposte alle nuove sfide tecnologiche e organizzative – sia nel contesto del rinnovamento delle qualificazioni professionali stesse che nella promozione della capacità individuale di acquisire nuove abilità e competenze” (Kamarainen 2002).

Inoltre, cercando di considerare gli avvenimenti contemporanei dal punto di vista degli individui come “lavoratori”, è chiaro che la precarietà e l’instabilità, unite alla frammentazione dei percorsi lavorativi, creano l’esigenza, sul piano dell’*employability*, di avere dei profili professionali non tanto basati su esperienze cumulative (Merlini 2004), su duraturi percorsi di carriera, ma su competenze spendibili, trasferibili da un lavoro ad un altro, da un ruolo ad un altro, e che siano per questa ragione parcellizzabili, ben distinguibili e individuabili sul mercato.

L’introduzione non solo del concetto, ma dell’intera logica delle competenze nel sistema formativo – oltre che in quello del management aziendale<sup>7</sup> – non è un processo scevro di problematiche: esso comporta cambiamenti per ciò che concerne la messa a punto e la progettazione di piani di studio, la valutazione<sup>8</sup>, la ripartizione dei ruoli tra i diversi luoghi di formazione (se si pensa ad esempio al caso della formazione professionale, articolata sul piano scolastico, aziendale e inter-aziendale) e la didattica.

## 2. Etimologia e comparazione linguistica

Pronunciare e utilizzare parole significa anche riprodurre i costrutti teorici, concettuali e culturali che vi retrostanno. In questo senso, ovvero nella direzione di un’analisi etimologico-genealogica e di una comparazione linguistica, si situa lo studio linguistico che andiamo a proporre. Esso ci darà modo di riflettere appunto sulle alcune concezioni che, talvolta implicitamente, stanno alla base delle costruzioni linguistiche.

Il sostantivo *competenza* deriva dal verbo *competere*. Quest’ultimo, di origine latina (*cum-petere*), sta nel complesso ad indicare un’azione di “andare insieme, far *convergere* in un medesimo punto”<sup>9</sup>; anche nell’accezione di *incontrarsi, finire insieme, corrispondere, coincidere, gareggiare* o di *mirare* ad un *medesimo obiettivo*.

Inoltre, non è da dimenticare l’uso del termine con un secondo significato: “competente” è anche colui che ha *autorità* in un certo ambito; in effetti già il diritto romano contempla l’aggettivo *competens* quale qualità di qualcuno che è responsabile, autorizzato, qualificato, che ha facoltà di giudicare e dispone di legittima giurisdizione. E’ questo il significato che ritroviamo ancora oggi nel diritto.

Muovendo da queste prime considerazioni sull’etimologia e sull’uso della nozione, potremmo dire che la *competenza* è una *qualità* alla quale viene riconosciuta una certa autorità che fa *convergere* e mette insieme alcune proprietà di professionalità ed autorità in maniera *adeguata* e *funzionale* allo svolgimento di una determinata attività, di un compito o all’ottenimento di un certo *obiettivo*.

Tale qualità comporta, quando esercitata, ad una certa *auctoritas* in un determinato contesto, e ha quindi la facoltà di legittimare l’azione stessa, e potendole conferire, a certe condizioni, anche un valore monetario. La

---

<sup>7</sup> È in questa direzione che vanno gli approcci collettivi della competenza; infatti le organizzazioni, per far fronte ai repentini mutamenti del mercato, puntano sulla conoscenza non solo dei singoli (*people-embodied skills*), ma del collettivo e sull’apprendimento organizzativo.

<sup>8</sup> a questo proposito, v. il contributo di Gianni Ghisla all’interno di questa pubblicazione.

<sup>9</sup> <http://www.etimo.it/?term=competere>

<sup>11</sup> Castiglioni L. e S. Mariotti . 1990. *Vocabolario della lingua latina*, Loescher Editore

“competenza” trovava infatti il suo corrispettivo latino nel termine *merces*, che significa “onorario per una prestazione professionale”<sup>11</sup>.

Alla base di questo aspetto d'autorità ci preme segnalare almeno altri due aspetti: la *volontà/motivazione* e la *responsabilità*. Al fine di mettere in atto un comportamento competente occorre che vi sia una disposizione *volizionale* di fondo, ovvero una motivazione: l'azione competente, quindi si identifica come non casuale, ma voluta dal soggetto, che ne è quindi responsabile<sup>12</sup>.

Questo aspetto, che fa riferimento alla componente di atteggiamenti e valori compresi nella competenza è ben sottolineato da Weinert, il quale, descrive il costrutto teorico dell'*action competence* come combinazione di “*intellectual abilities, content specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and personal behaviors into complex systems*” (Weinert 2001, 51)

D'altra parte la figura del professionista esperto si riconosce laddove vi è un comportamento professionale che non è solo una prestazione efficace ma anche responsabile, eticamente e deontologicamente coerente con i valori di un gruppo professionale e di una più ampia collettività.

Il riconoscimento stesso di un comportamento competente si basa su un'istanza di tipo sociale: un soggetto è competente solo in riferimento ad un contesto sociale che definisce un determinato compito come complesso e “riconosce quel modo di eseguirlo come “quello giusto”” (Frega 2004, 12). In questo senso vengono ad assumere grande importanza quelle risorse, di cui parleremo nei prossimi paragrafi, che vengono definite “saper essere” e che comprendono anche le dimensioni del “dover essere”. Competente è chi dunque agisce in maniera volutamente responsabile, secondo criteri socialmente riconosciuti non solo in termini di una prestazione tecnicamente valida, ma anche eticamente corretta: per questo al soggetto competente viene attribuita una certa autorità professionale e più ampiamente sociale.

Se riteniamo centrale questa riflessione, essa ci porta inevitabilmente a parlare di una dimensione riflessiva della competenza: ovvero della competenza di essere competenti. In questo senso occorre essere consapevoli delle modalità con cui si mettono in atto i propri comportamenti competenti, al fine di controllarli e valutarli in maniera responsabile.

Occorre ora procedere ad una comparazione linguistica poiché quanto arriviamo a definire da un punto di vista etimologico crediamo non sia sufficiente a chiarire la nozione di competenza e questo per due motivi: innanzitutto la nozione è stata investita da numerose teorie, punti di vista e approcci differenti, ed è solo nell'alveo di tali teorie che il concetto in definitiva può assumere il suo vero significato, e, secondariamente, l'uso che viene fatto del termine stesso non è univoco, sia a livello intra-linguistico che interlinguistico.

Desideriamo concentrarci su alcune considerazioni linguistiche di tipo comparativo sull'uso e sulla conseguente categorizzazione dei termini utilizzati attorno al concetto di competenza. Riteniamo che questo approccio sia produttivo anche sul piano della chiarificazione teorica.

Il percorso linguistico che ci proponiamo di seguire non risponde ad una semplice esigenza di chiarimento terminologico, ad una necessità di ordine tra le parole, ma di delucidazione tra i concetti che retro-stanno ai termini, dirimendo in questo modo, almeno in parte, “l'indeterminatezza semantica” (Tagliagambe 2002, 12) che caratterizza il concetto.

---

<sup>12</sup> Weinert (2001, 45) ci conferma questa caratterizzazione del concetto: “if one considers the Latin roots and historical variations in meanings ascribed to competence, it is also understood to mean ‘cognizance’ or ‘responsibility’”.

Come si analizzerà in maniera più puntuale nel prosieguo del presente contributo, una delle più fortunate definizioni del concetto di competenza è quella tri-partita di Le Boterf (Le Boterf 1994, 1997, 2000)<sup>13</sup>, secondo il quale la competenza va vista necessariamente in un'ottica integrativa: per agire in maniera competente occorre disporre di risorse, riconducibili in sintesi *saperi*, *saper fare*, e *saper essere*. Il passo decisivo avviene al momento della *mobilitazione* e della *combinazione* in situazione di queste risorse. A testimoniare la fortuna di questo modello è l'uso continuo, in letteratura, di termini che rimandano proprio alle tre categorie di risorse appena indicate.

Nella tabella sottostante sono visualizzati proprio tali termini, così come sono utilizzati in alcune delle più importanti lingue europee. Inoltre è stato anche ripreso il termine di "competenza chiave", in virtù dell'importanza e della frequenza con la quale viene utilizzato.

	competenza	risorse			competenze chiave
<b>italiano</b>	competenza	sapere sapere dichiarativo conoscenza	saper fare sapere procedurale abilità capacità	saper essere atteggiamenti	competenze chiave
<b>francese</b>	compétence	savoir savoir déclaratif connaissance	savoir faire capacité aptitude habileté	savoir être attitude	compétences clés
<b>inglese</b>	competence competency skill capability	know that knowledge declarative knowledge	know how procedural knowledge skill ability capacity capability capability	values attitudes	core skills key skills key competences
<b>tedesco</b>	Kompetenz	Kenntnis Wissen Fachkompetenz <sup>14</sup>	Methodenkompetenz Fachkompetenz Fertigkeit Fähigkeit	Socialkompetenz Selbstkompetenz Haltung	Schlüsselkompetenz Kernkompetenz

Tab. 1: Comparazione linguistica del termine "competenza" e dei concetti ad esso attinenti.

<sup>13</sup> Molti sono gli autori che propendono per un modello tripartito di competenza. Per citarne uno soltanto tra questi, in ambito italiano, ricordiamo Quaglino (1993) che propone un modello triangolare ai vertici del quale vi sono le conoscenze, le abilità e qualità, nell'accezione di doti personali (a loro volta distinte in operative, sociali e soggettive; queste ultime ancora suddivise in qualità soggettive di equilibrio, creatività e flessibilità).

<sup>14</sup> Il suffisso *Fach* significa "disciplinare, settoriale": dunque una *Fachkompetenz* risulta essere un termine dal significato ambiguo, dal momento che ci si potrebbe riferire sia ad un sapere che ad un saper fare di tipo settoriale.



Riflettendo su quanto abbiamo riportato nella tabella, e dalla possibile classificazione e comparazione che abbiamo fatto, possiamo evidenziare qui di seguito alcuni spunti.

Le due aree linguistiche che sembrano avere una certa uniformità di linguaggio e anche di uso dei concetti sono quella italiana e quella francese.

Paragonando questi due primi gruppi linguistici con l'area anglofona sia ad un livello intra-linguistico, sia ad un livello inter-linguistico e sia da un punto di vista concettuale, notiamo diverse sovrapposizioni e difficoltà a delineare precisamente le associazioni tra parole e concetti.

Infatti, ciò che in italiano è identificato con il termine *saper fare* o *abilità*, in inglese trova diversi corrispettivi: viene usato soprattutto *skill* che, tuttavia, ha solitamente anche una più ampia accezione; viene cioè impiegato come sinonimo per *competenza*, tant'è che l'espressione "competenza chiave" viene anche tradotta dall'espressione *key/core skill* come equivalente di *key competence*. Nell'uso corrente inglese si ritrova però anche la nozione di *capability* quale equivalente di competenza.

È da ricordare peraltro che il termine *core* sta a significare "cuore, centro, anima, nucleo"<sup>15</sup>, a differenza del concetto di *key*, il quale, piuttosto che rimandare al concetto di un nucleo irrinunciabile di competenze necessarie, richiama la metafora della chiave. Il termine *attitude* ricorda come in realtà i *saper essere* siano in qualche misura delle risorse innate, delle attitudini, appunto, che sono quindi molto vicine al concetto di *core* più che di *key*.

Questo ci porta a voler sottolineare un problema che non è solo linguistico, ma anche concettuale: spesso le abilità che, secondo la prospettiva tri-partita adottata, sono una delle tre tipologie di risorse che vengono chiamate in gioco dal più generale concetto di competenza, vengono utilizzate al pari del concetto stesso di competenza, operando quindi uno slittamento categoriale, dal momento che si procede con una sineddoche all'utilizzo di una parte per il tutto e viceversa. Questo fenomeno è particolarmente evidente nel tedesco dove c'è un costante mescolamento dei livelli (cfr. più oltre).

Attewell, nel 1990, in un articolo intitolato "*What is skill?*" evidenzia proprio il fatto che essa indichi "*the ability to do something, but the word also connotes a dimension of increasing ability. Thus, while skill is synonymous with competence, it also evokes images of expertise, mastery, and excellence*" (Attewell 1990, 433).

Quindi, detto in altre parole, il concetto di *skill*, è l'abilità di fare qualcosa, ma tale abilità può anche accrescersi e per questo esso viene pensato come sinonimo del concetto generale di competenza.

A loro volta le *skills*, come si definisce nel testo "*The bases of competence*", che riprende proprio il sopraccitato contributo di Attewell, "*are made up of related set of actions. Competence in a particular skill is how well the actions are performed and sequence to attain a goal. [...] in this book, base competence represent functionally related skill sets. All skills can be viewed on continua from low to high levels of competency*" (Evers, Rush, e Berdrow 1998, 24).

---

<sup>15</sup> Soprattutto in ambito aziendale si parla di *core competences*, che "rappresentano per l'organizzazione lo strumento fondamentale per la sua strategia competitiva" (Sarchielli 2001, 11).

Le abilità in questo senso sono composte da sequenze di azioni correlate tra di loro e la competenza si configura, in linea con questa definizione, come il livello di buona o cattiva correlazione tra le azioni che compongono l'abilità stessa.

Inoltre non possiamo dimenticare un termine importante nel vocabolario anglofono che spesso viene utilizzato correntemente anche in altre lingue: si tratta della parola *performance* con la quale si indica la *prestazione*, l'azione competente, che mette in gioco determinate *skills*. La *competence*, secondo (Tagliagambe 2002) è, in questa classificazione, l'attitudine a far fronte, grazie al collegamento tra conoscenze ed esperienza-pratica, alle diverse situazioni e ai possibili imprevisti. Di un livello più alto sarebbe il termine *capacity* che implicherebbe una ulteriore abilità superiore, quella di trasferire le *competences* anche a contesti non familiari, attivando processi di transfert tra le situazioni.

Il termine di *capability*<sup>16</sup>, è anch'esso oggetto di una riflessione abbastanza recente in relazione al concetto di *competence*. Esiste un intenso dibattito tra un approccio, che ha come espressione il movimento mondiale CBE (*Competency-Based Education*) e l'approccio basato sulla *capability* (il cosiddetto *capability approach*) (Stephenson e Raven 2005).

Quest'ultimo approccio ha riunito attorno a sé tutti coloro che rifiutano la stretta concezione di competenza come mera *skill*, svuotata da valori, *soft skills*, e qualità personali; tale approccio, che dagli anni '80 cerca di fare fronte allo svilimento e all'appiattimento della formazione sul piano di una definizione di competenza molto "ristretta" che porta quindi con sé la proposta di *curricula* che valuteranno mere conoscenze e *low-level skills*, propone che la *capability* sia un concetto integrato, complesso, che prevede la formazione di persone "a tutto tondo", considerando così insieme valori, qualità personali, saperi e *skills*. Si delinea, quindi, un dibattito che contrappone, come vedremo in seguito, parole e non tanto concetti, dal momento che molti, coloro che fanno parte del *capability movement*, contestano il concetto di *competence* per non essere olistico e generale, ovvero quanto, invece, sarebbe indicato dal termine *capability* (a sua volta considerato come riduttivo) e quanto anche proposto nel presente contributo col termine competenza.

Nonostante questi tentativi di sviluppare delle controtendenze, la tradizione angloamericana mantiene un profilo prevalentemente pragmatico che mette l'accento sull'aspetto concreto operativo delle *skills*.

Tale prospettiva spiegherebbe anche il fatto che, nella *job analysis* (appunto di tradizione anglosassone) si tendono a distinguere i seguenti elementi – così come li riporta Sarchielli (2001): *job-knowledge*, *skills*, *abilities*, *other characteristics*, con l'accento sul concetto di *skill*, che sono direttamente osservabili in termini di condotta e di esecuzione del compito, mentre le abilità, i saperi e le altre caratteristiche rimangono latenti e non evidenti e dunque soltanto ipotizzabili.

Non è poi trascurabile quanto suscita l'osservazione della lingua tedesca. Anche l'utilizzo dei suoi termini corrispettivi ci propone, come già accennato, una sinne doche o meglio una particolare organizzazione del campo semantico: le risorse, collocate nella nostra definizione ad un livello logico inferiore perché parte necessaria ai fini dell'attuazione di una competenza, vengono denotate con il termine di competenza e specificate tramite parole composte. Concretamente e semplificando: i saperi diventano *Fachkompetenz*, i saper fare diventano *Methodenkompetenz* e i saper essere diventano *Sozial- e Selbstkompetenz*. Il

---

<sup>16</sup> È da rilevare che in area italoфона non si fa, nella traduzione da inglese a italiano, una distinzione tra *capability* e *capacity*, entrambi tradotti con il sostantivo *capacità*.

problema di livello logico viene risolto elegantemente con un'altra composizione e cioè: *Handlungskompetenz*, nozione generale pressoché onnicomprensiva nonostante metta manifestamente l'accento sull'azione (*Handlung*) tendendo a trascurare la dimensione riflessiva. Ma anche in questo caso la flessibilità della lingua tedesca offre la soluzione con un'aggettivazione che da come risultato *reflexive Handlungskompetenz*<sup>17</sup>.

Queste premesse permettono di capire la denotazione dei diversi tipi di risorsa con l'espressione *Teilkompetenz* che ha una connotazione più strutturale rispetto al concetto di risorsa, ovvero accentua maggiormente il fatto che una risorsa sia una competenza parziale che, per quanto parziale, ha un suo margine di autonomia e di applicabilità operativa. Una delle conseguenze di questo uso linguistico ci pare sia la tendenza ad accentuare nell'ambito formativo la considerazione delle diverse *Teilkompetenzen* separatamente l'una dall'altra. La traduzione di questa terminologia dal tedesco all'italiano e al francese ha purtroppo portato ad un grossolano errore con conseguenze pesanti per la chiarezza tanto terminologica che concettuale. Infatti, *Fachkompetenz* è stato tradotto con *competenza professionale*, probabilmente nell'intento di evitare il termine di competenza disciplinare. Anche in questo caso, sinnedocamente si prende una parte per il tutto, slittando di livello logico: la *Fachkompetenz*, in tedesco una parte della competenza professionale (*Berufskompetenz* o *berufliche Kompetenz*) che necessariamente comprende anche *Methoden- und Sozialkompetenz*, diventa in italiano e in francese appunto *competenza professionale*.

Il concetto di *abilità* viene tradotto con termini che non sono composti di *Kompetenz*: essi sono *Fertigkeit* (ove la nozione rimanda a *fertig*: *finito* ed è quindi dell'ordine del fare e come tale delimita un'area semantica attinente all'abilità e alla perizia concreta, alla routine acquisita attraverso lo svolgimento di determinate attività) e *Fähigkeit* (ove la nozione rimanda a *fähig*: *capace*, *abile* e ricorda pertanto la potenzialità più che l'atto toccando un'area semantica inerente "l'essere in grado di ..."). Va comunque rilevato che nel linguaggio corrente entrambi vengono utilizzati sovente come sinonimi.

Altri due termini che meritano attenzione sono quelli di *Sozial-* e *Selbstkompetenz*: il primo, traducibile con *competenze sociali*, sta sia per capacità ad esempio di carattere comunicativo sia per atteggiamenti ad esempio legati alla sensibilità umana e necessari nei rapporti sociali; integra dunque saper fare e saper essere. Il secondo, traducibile con *competenze personali*, indica le abilità legate al sé, alla soggettività in senso stretto, ovvero agli atteggiamenti, ai valori e alle attitudini. Questo termine richiama anche, ad un livello più generale, una dimensione che potremmo definire meta-riflessiva rispetto al sé e riflessiva in senso più ampio per quanto concerne la responsabilità sociale di cui sopra.

Proprio su questo punto ci sembra interessante citare la schematizzazione sincretica che propone Faulstich (Faulstich 1997) e che riportiamo nella tabella sottostante.

---

<sup>17</sup> Vale la pena segnalare che il concetto di "*reflexive Handlungskompetenz*" – competenza riflessiva – ha una doppia origine: l'una legata alle teorie che fanno capo a Schön (1993), l'altra insita nel dibattito critico sulla modernizzazione della modernità e in particolare nelle categorie della modernità riflessiva. V. in merito Beck, Giddens e Lash (1996).

<b>Ressourcen</b>	Kognitiv	Senso-motorisch	Emotional Affektiv
<b>Kompetenz Bereiche</b>	Kenntnisse	Fertigkeiten	Haltungen
Fachlich Methodisch Sozial Reflexiv			

Tab. 2: La rappresentazione grafica della concezione di risorse e competenze di Faulstich (1997).

Nella raffigurazione, si nota che vi sono delle risorse di diverso tipo (*Kenntnisse*, *Fertigkeiten* e *Haltungen*), che si rifanno a differenti dimensioni del soggetto: cognitiva, senso motoria, emozionale ed affettiva. Ciascuna di queste risorse è a sua volta in relazione con i diversi ambiti a cui fanno riferimento le competenze: *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Sozialkompetenz* e *Meta-Kompetenz*, con quest'ultima a fornire i mezzi per una visione riflessiva delle competenze stesse<sup>18</sup>.

Questa classificazione, tuttavia, non rende bene conto della già discussa tripartizione leboterfiana. In particolare sembra subire una deriva deterministica dal momento che considera le risorse in termini di competenza (*Fach/Methoden/Sozial*); in questo modo infatti la competenza come tale perde il suo carattere combinatorio, unificante e sostanzialmente dinamico essendo essa stessa costitutivamente prefigurata nella segmentazione delle risorse (in quanto già concepite come competenze).

Inoltre nell'area germanofona, lo sviluppo del concetto di competenza, in particolare nella sua accezione di *competenza chiave*, è strettamente legato nelle sue origini alle cosiddette *Schlüsselqualifikationen*. Il concetto è stato introdotto all'inizio degli anni '70 da Mertens (1974) e viene sovente utilizzato al posto di competenza suscitando talune confusioni essendo una qualificazione a ragion veduta una competenza che ha ricevuto un riconoscimento o una validazione formale<sup>19</sup>.

### 3. Dalle parole ai concetti

La comparazione linguistica ha permesso di esplorare una vasta gamma di problematiche concettuali e definitorie legate al costrutto teorico preso in considerazione.

<sup>18</sup> Weinert (2001, 54) mette in luce come sia importante distinguere dall'insieme delle *key competences*, la metacompetenza che si definisce come la "ability to judge the availability, use and learnability of personal competencies".

<sup>19</sup> cfr. al riguardo Kamarainen (2002) e Gonon (2002) e il contributo di Deli Salini in questa pubblicazione.

Questa prima perlustrazione ci permette di proporre qui di seguito alcune considerazioni più generali sulla nozione di competenza, cercando di dare conto delle varie prospettive teoriche di cui è ricca la letteratura in merito e tra le cui sfumature risulta spesso difficile muoversi.

### 3.1. Competenza come schema d'azione

Presentiamo qui due filoni o percorsi che ci sembrano rappresentativi del dibattito in materia di competenza. Da una parte si potrebbe parlare, a partire proprio dal modello chomskyano<sup>20</sup> di *competence* e *performance*, di competenza come potere generativo (Rey 2003), come predisposizione all'azione (Jolis 2000), come potenza e potenzialità invisibile interna al soggetto (Pellerey 2002), come schema d'azione a-priori posseduto dal soggetto e per questo a-situazionale e meta-situazionale.

Tale schema astratto si rende poi osservabile nei *comportamenti in situ*, nelle *performances*, realizzando così ciò che era solo in potenza.

Secondo questo primo filone, la competenza quale concetto teorico non è di per sé osservabile e accessibile direttamente: essa è uno stato interno del soggetto. Appare chiaro qui il riferimento ad una certa lettura del concetto di schema, di competenza come capacità in senso piagetiano, ovvero come di schema d'azione.

Cosa è uno schema d'azione? Si tratta di un concetto di stampo cognitivista, che sottolinea come i soggetti non si limitino a registrare i dati sensoriali, ma li organizzano e li elaborano secondo diversi gradi di astrazione che permettono di rielaborare l'esperienza passata in funzione della situazione presente; in particolare quelli che vengono denominati schemi d'azioni o d'eventi, altrimenti detti *script*, "hanno la funzione di rappresentare le sequenze di eventi che si succedono nelle situazioni sociali basate su *routines* di tipo comportamentale" (Arcuri e Castelli 2000). Tali schemi permetterebbero quindi lo svolgersi di comportamenti efficaci e adatti alle situazioni stesse.

Una delle letture che viene fatta del concetto di schema operatorio di Piaget, richiama proprio questa idea di struttura invariante di un'azione che "consente accomodamenti minori di fronte a una varietà di situazioni che si riferiscono alla stessa struttura" (Pellerey 2002, 58): esso è una organizzazione per classi di situazioni, ed è dunque un modello di azione, diverso da ogni azione particolare e per questo in grado di guidare e orientare l'azione.

In linea con questo tipo di lettura del pensiero piagetiano, la ripetizione di tali schemi nell'esperienza degli individui permette la loro assimilazione e, tramite l'esercizio, il soggetto saprà sempre più controllare situazioni affini, perché il suo schema sarà sempre più forte e collaudato.

Vergnaud (Vergnaud 1999) suddivide lo schema operatorio in quattro elementi costitutivi: gli scopi dell'azione, le regole dell'azione, alcune costanti operazionali – ovvero ipotesi, relazioni, proposizioni considerate vere e processi inferenziali. Da questa definizione analitica è possibile quindi dedurre che più tali schemi vengono adoperati, più essi saranno in grado di organizzare le esperienze con caratteristiche comuni; al contrario se si presentano al soggetto situazioni distanti dallo schema operatorio, egli dovrà inferire in maniera diversa e trasformare e adattare maggiormente il proprio schema.

---

<sup>20</sup> Nella linguistica il termine è stato introdotto all'inizio degli anni '60 da Chomsky (1975) e definisce un *principio generativo*, vale a dire l'insieme delle regole e degli elementi di cui dispone ogni soggetto per comprendere ed esprimersi attraverso un numero potenzialmente infinito di significati e di frasi. In questo senso la competenza intesa come potenziale si contrappone alla performance, l'atto cioè del comunicare concreto.

Questa considerazione risulta molto calzante se si pensa ai professionisti competenti: essi padroneggiano quasi automaticamente una serie di situazioni – proprio perché hanno esperito e assimilato tante situazioni simili – in maniera talmente “fluida” da non sembrare che richiedano sforzo. Rey (2003) descrive ad esempio i movimenti del pattinatore:

Tutto sembra semplice nei due sensi del termine, cioè facile e non composto; è il regno della spontaneità, del naturale, dell'immediatezza. Non c'è scarto tra ciò che il pattinatore fa e ciò che dovrebbe fare ... Ma se, totalmente ignorante in questa pratica, azzardo a farne la prova, la competenza si rivela brutalmente tutt'altra cosa: ciò che mi sembrava così facile un istante prima, non è ora fattibile. L'approssimazione più rudimentale a ciò che vedevo fare con tanta disinvoltura dal pattinatore si dimostra essere fuori dalla mia portata. ... Laddove credevo poter dire “non sembra così difficile”, scopro qualcosa come un sortilegio<sup>21</sup> (Rey 2003, 46).

La persona competente ha così degli schemi d'azione tanto collaudati e automatizzati da far sembrare l'azione “naturale” e apparentemente semplice; la formazione della competenza – e qui si collocano anche le differenze tra un novizio e un esperto – se avviene in situazioni che richiedono ragionamenti espliciti, prese di decisioni non semplici, comportamenti non automatizzati, porta però, col tempo e con l'esperienza, alla messa in atto di pratiche che potremmo definire incoscienti e che possono essere pronte all'uso in situazioni anche poco familiari. Inoltre gli schemi d'azione possono integrarsi progressivamente in un abito (*habitus*), ovvero un insieme di schemi che permettono in tal modo di dominare diverse classi di situazioni diverse, grazie ad un trasferimento continuo che mette il soggetto in grado di fronteggiare problemi diversi.

In questa ottica, dunque, la competenza può essere definita come una “orchestrazione di un insieme di schemi, ciascuno dei quali è una totalità costituita, che sottende un'operazione relativa a un campo operativo particolare” (Pellerey 2002, 60). Affermare questo significa, in altre parole, pensare per programmi d'azione che “progettano” le azioni umane, sulla base di esperienze di azioni passate che il sistema sociale circostante definisce come adeguate all'azione stessa.

Esistono allora delle “macro-teorie” che permettono di affrontare le situazioni della vita quotidiana, sia quelle più note e conosciute, sia quelle più lontane dall'esperienza del soggetto; in questo secondo caso, però, il fattore della “esplicitazione” dello schema o del programma d'azione è decisamente più forte, dal momento che lo schema per quell'azione non è del tutto internalizzato, né meccanico.

Se pensiamo al caso del saper andare in bicicletta, risulta chiaro che un soggetto competente in quest'ambito non deve ogni volta soffermarsi su come mantenere l'equilibrio, andare dritto, tenere il manubrio e pedalare, perché il suo schema d'azione è così tanto integrato da non dover essere continuamente sezionato in tutte le parti che lo compongono. Se però la situazione cambia e ci troviamo a dover andare in bicicletta su di un terreno dissestato, pieno di buche e ai bordi di un dirupo, allora la nostra attenzione tornerà sullo schema stesso, messo alla prova da una situazione particolare: questo ci porterà poi ad evidenziare quanto l'importanza della *situazione* non possa non essere considerata.

---

<sup>21</sup> A proposito della descrizione di comportamenti competenti è molto interessante la descrizione che Lanzara propone di tre figure: il maestro di sci, il maestro ceramista e il maestro di scacchi. Soprattutto nei primi due casi viene messa in evidenza la fluidità e la naturalezza del loro agire, come se il tutto fosse un “ciclo continuo di attività” o “un sistema unitario e coerente” (Lanzara 1993, 25). Quando il programma d'azione è ben integrato, è in quel caso che si verifica la continuità spontanea di cui sopra, ovvero quando il soggetto sembra non dover richiamare alla mente lo schema di riferimento per quell'azione, ma agisce quasi “a memoria”. A questo proposito si veda anche il contributo di (Frega 2002).

Da quanto detto, e secondo questo primo percorso avvenuto all'interno di una certa costruzione teorica legata alla nozione di competenza, possiamo affermare che in questa direzione la competenza è vista come "una caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata ad una performance eccellente in una mansione" (Spencer e Spencer 1993, 30) o ancora come "l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate" (Pellerey 2000, 5) Le competenze sarebbero quindi di per sé invisibili, ma deducibili e ipotizzabili dalle prestazioni, dalle pratiche *in situ*.

### 3.1.1. Considerazioni critiche

Il modello della competenza come schema d'azione per quanto chiarificatore di diversi aspetti, sembra criticabile per altri. Esso presenta presupposti di tipo positivista nel credere che nell'agire competente l'applicazione del sapere dichiarativo e standardizzabile possa avvenire sempre e comunque in situazione. Viene inoltre trascurata la dimensione contestuale e situazionale della pratica del professionista competente; si delineano infatti delle caratteristiche a-situazionali e meta-situazionali. Trascurare la situazione in cui il professionista si trova ad operare significa non considerare che la sua competenza non si esprime solo nella risoluzione del problema, ma anche e soprattutto nella impostazione dello stesso. Le situazioni professionali non possono essere considerate tutte "pronte all'uso" per gli schemi che l'esperienza ha insegnato al professionista: esse sono caratterizzate da profonde incertezze e problematicità; fatto, questo, che le rende spesso "opache" ai nostri schemi operazionali e che rende quindi difficile e comunque non sempre applicabile quella orchestrazione di schemi di cui sopra.

In questa concezione, la competenza è descritta come stato interno al soggetto, come potenzialità e modello per l'azione, lasciando solo intravedere la continua relazione con l'atto, con la prestazione. Crediamo che queste due "entità" non possano andare disgiunte, ma che anzi vi sia una continua retroazione dell'uno sull'altro; fatto questo che incrementa le nostre abilità e che fa sì che il comportamento sia sempre più competente e quindi in costante evoluzione. Le competenze non sono entità statiche: "le competenze non sono cose che stanno da qualche parte ma divengono, si evolvono, si modificano al modificarsi della relazione tra soggetto e contesto. Non stanno nella mente di nessuno ... sono refrattarie ad una codifica in forma predisposizionale proprio perché costitutivamente evolutive" (Cepollaro 2003, 9).

Appare molto riduttivo il pensare che la risoluzione dei problemi e l'affrontare le situazioni in maniera competente significhi la trasposizione di saperi a situazioni e se, come abbiamo detto, il concetto di situazione costituisce un perno imprescindibile per la trattazione in materia di competenze, allora consegue che "il rapporto tra teoria e pratica o tra conoscenza e azione non può più essere pensato sotto la figura dell'applicazione" (Frega 2002, 29). Intervenendo in una situazione il professionista non opera secondo la deduzione da leggi note, ma interagisce con la situazione e instaura con la stessa una conversazione riflessiva (e meta-riflessiva) e dialogica, nei termini di (Schön 1993), evidenziando così le caratteristiche di un vai-vieni, di un dia-logo e non dell'applicazione mono-logica di uno schema.

### 3.2. Competenza come atto derivante da risorse mobilitate in-azione

Se abbiamo, già in sede di comparazione linguistica, proposto un modello come quello di Le Boterf è perché crediamo che esso aiuti a superare le contraddizioni proprie di una concezione come questa appena esposta che non riesce a venire a capo della contrapposizione potenza/atto e all'interno della quale il concetto di competenza non può trovare una sua collocazione definitiva.

La definizione di competenza di (Le Boterf 1994, 16) si riassume come la capacità di "*mobiliser*" capacità cognitive per far fronte a delle situazioni complesse; "*la compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources*"; in questa ottica un soggetto può possedere delle risorse, ma non per questo essere competente.

Più in generale potremmo dire che questo modello si inserisce in un filone che considera la competenza come situata (Ajello 2002; Ajello et al. 1992) e come *risorsa-in-azione* di cui Sarchielli parla nei termini di *modelli interpretativi e fenomenologici* indirizzati ad esplorare "la prestazione lavorativa reale, dipendente dal contesto di esperienza. La competenza si esprime in funzione delle contingenze situazionali e delle finalità riconosciute e perseguite dalla persona" (Sarchielli 2002, 114). A questi possiamo assimilare quegli approcci che considerano la competenza come "funzione" (Frega 2001): in questo senso essa è un attributo dell'unità "funzionale" del soggetto-in-situazione, il che permetterebbe l'organizzazione combinatoria degli elementi che la compongono.

La competenza cioè non risiede solo nelle risorse che la compongono (sapere, saper fare e saper essere), né nella loro somma, ma nell'atto stesso in cui queste vengono combinate e mobilitate in situazione, per cui si rende possibile una *performance* competente.

Tutte e tre le tipologie di risorse, insieme, si rinforzano l'una con l'altra, in una forma *interplay* che rende necessario l'apporto di ciascuna risorsa: ad esempio, per essere assunti e mantenere un posto di lavoro non bastano soltanto le conoscenze e le abilità, ma occorrono anche una serie di *attitudes* che si rifanno al modo di pensare di una persona, al suo modo di essere. Allo stesso modo un professionista competente sa mettere in atto un comportamento adeguato alla situazione combinando in quantità differenti le risorse che ha a disposizione, conseguentemente un esperto, anche se sprovvisto di conoscenze specifiche in una data situazione, saprà affrontare, con la sua abilità data dal "mestiere", una situazione complessa e avere successo.

Questo concetto richiama una delle caratteristiche tipiche della teoria sistemica, per cui la totalità caratterizza i sistemi e questo significa che essa non è data dalla somma dei suoi elementi, tant'è che si parla di "non-sommatività", come una delle caratteristiche che ci possono aiutare a capire in negativo cosa sia un sistema. Occorre dunque relativizzare la specificità degli elementi, per meglio capire la "qualità emergente" (Watzlawick, Beavin, e Jackson 1971, 115) che risulta dalla loro combinazione; in questo la competenza può essere considerata come una "qualità emergente"<sup>22</sup> sempre più utile per il nostro vivere in

---

<sup>22</sup> Che la competenza non sia una proprietà equivalente alle sue componenti, lo confermano anche due definizioni, tra le tante, che riportiamo qui come significative. La prima è la definizione di competenza proposta dal programma DeSeCo e la seconda quella del Glossario terminologico del Brügge-Kopenhagen-Prozess. Entrambe riassumono diversi aspetti che abbiamo esposto in questa trattazione.

"Competencies are broader than knowledge and skills. DeSeCo focuses on a functional approach, which places complex demands facing individuals at the forefront of the concept of competence. According to this viewpoint, competencies are structured around demands and tasks. Fulfilling complex demands and tasks requires not only knowledge and skills but also involves strategies and routines needed to apply the knowledge and skills, as well as appropriate emotions and attitudes, and effective management of these



una società che richiede sì alta specializzazione, ma anche la competenza globale di saper gestire la complessità.

Una impostazione teorica di questo tipo privilegia dunque alcuni aspetti fondamentali.

Innanzitutto e in maniera basilare si riporta il *focus* sull'importanza e l'insostituibilità del soggetto produttore e portatore di competenza. Il lavoratore, il professionista non sono così meri esecutori, etichettati con diverse qualifiche a seconda della *job description* dei loro compiti, ma coloro che danno vita, ogni volta, ad una risposta diversa ed adeguata al contesto, tramite una combinazione singolare delle risorse che possiedono. In questa direzione il concetto di competenza permette di evolvere da una situazione in cui "*il est demandé à l'homme de métier d'exercer sa qualification pour effectuer un travail*" ad una in cui "*il est attendu du professionnel qu'il mette en oeuvre des compétences por gérer une situation professionnelle*" (Le Boterf 2000, 29), mettendo così l'accento sulla valenza proattiva e non puramente strumentale del concetto stesso.

Imprescindibile è pure la valenza del contesto, della situazione professionale in cui il soggetto opera: il lavoro non avviene "in un vuoto" sociale, normativo, culturale, tecnologico. Questo sembra ancora più verificabile se si pensa alla complessità del contesto attuale, laddove poco può essere previsto e molto deve essere improvvisato, in una temporalità a corto termine, all'interno della quale occorre saper navigare – più che applicare schemi – pur non vedendo sempre distintamente la rotta.

## Bibliografia

- Ajello A. M. 2002. La competenza situata. Valutazione e certificazione. In *La competenza*, ed. A. M. Ajello, 195-225. Bologna: Il Mulino.
- Ajello A. M., M. Cevoli e S. Meghnagi 1992. *La competenza esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*. Roma: Ediesse.
- Arcuri L. e L. Castelli. 2000. *La cognizione sociale*. Bari: Laterza.
- Attewell P. 1990. What is skill?. *Work and Occupation*, n. 17: 422-447.
- Beck U., A. Giddens e S. Lash. 1996. *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bresciani P. G. 2002. La competenza. Appunti di viaggio. In *La competenza*, ed. A. M. Ajello, 79-97. Bologna: Il Mulino.
- Bronckart J.-P. 1999. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières. *Raisons éducatives*, n. 2: 27-44.
- Bronckart J.-P. 2002. Quelques remarques sur la notion de compétence. *Babylonia*, n. 3: 6-10.
- Castells M. 2002. *La nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi Editore.
- Cepollaro G. 2003. Le competenze non sono cose. *Professionalità*, n. 76: 9-13.

---

*components. Thus, the notion of competencies encompasses cognitive but also motivational, ethical, social, and behavioral components. It combines stable traits, learning outcomes (e.g., knowledge and skills), belief-value systems, habits, and other psychological features. In this view, basic reading, writing and calculating are skills that are critical components of numerous competencies*" (Salganik e Rychen 2000, 8).

*"Aptitude to apply successfully knowledge, know-how and attitude in a habitual or changing work situation. It is defined in terms of objectives, autonomy, initiative, responsibility and by relational and cooperative situation, required resources and performance level"* <http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/ECVET.pdf> - Aprile 2005.

- Chomsky N. 1975. *Reflection on language*. New York: Pantheon Book.
- Dehnbostel P., H. Erbe e H. Novak H., eds. 2001. *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*. Berlin: Sigma.
- De Villers G. 2000. D'où parle-t-on de compétence?. In *Quel avenir pour les compétences?*, eds., C. Bosman, F. M. Gerard e X. Rogiers. Bruxelles: De Boeck Université.
- Di Francesco G. 2001. Approccio per competenze: Confronto dei modelli di classificazione nelle diverse filiere e piste di lavoro. *Professionalità*, n. 63:63-73.
- Dolz J. e Ollagnier E. 1999. La notion de compétence: Nécessité ou vogue éducative. *Raisons éducatives*, n. 2: 7-24.
- Evers F. T., J. C. Rush e I. Berdrow. 1998. *The bases of competence. Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey Bass.
- Faulstich, P. 1997. Kompetenzenentwicklung – Begriffs- und Erfassungsprobleme. *Grundlagen zur Weiterbildung*, n.8: 229-231.
- Frega R. 2001. Dalla competenza alla navigazione professionale. Riflessioni su alcune tesi di Guy Le Boterf. *Professionalità*, n. 62: 7-18.
- Frega R. 2002. Competenza e agire riflessivo: L'emergere di un paradigma. *Professionalità*, n. 67: 25-36.
- Frega R. 2004. La "logica della competenza": Un problema aperto. *Professionalità*, n. 80: 8-16.
- Gonon P. 2002, Schlüsselqualifikationen – als pädagogisches Konzept. In *Arbeit, Beruf und Bildung*. Philipp Gonon, 226-231, Bern: hep.
- Jolis, N. (2000). *La compétence au coeur du succès de votre entreprise*. Parigi: Éd. d'Organisation.
- Kamarainen P. 2002. Esplorando le qualificazioni chiave. Contesto, teoria e pratica in Europa. *Professionalità*, n. 71: 10-22.
- Lanzara G. F. 1993. Un profilo della competenza: Base cognitiva, ecologia funzionale, carattere sociale. In *Capacità negativa: Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*. 23-57. Bologna: Il Mulino.
- Le Boterf G. 1994. *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Parigi: Les Éd. de l'Organisation.
- Le Boterf G. 1997. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Parigi: Les Éd. de l'Organisation.
- Le Boterf G. 2000. *Compétence et navigation professionnelle*. Parigi: Les Éd. de l'Organisation.
- Marazzi C. 2004. Del denaro e della guerra nella new economy. In *Oltre il postmoderno*, G. Ghisla e F. Merlini, eds., 135-157. Locarno: Armando Dadò Editore.
- Merlini F. 2004. *La comunicazione interrotta. Etica e politica nel tempo della "rete"*. Bari: Dedalo.
- Mertens D. 1974. *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, n. 7: 36-43.
- Oelkers J., Ed. 2003. *Futures of Education II. Essays from an Interdisciplinary Symposium*. Bern: Peter Lang.
- Pellerey M. 2000. Il portafoglio progressivo formativo come nuovo strumento di valutazione delle competenze, *Professionalità*, n. 57:5-20.
- Pellerey M. 2002. Evoluzione e sviluppo degli approcci "per competenze" nella formazione professionale. In *La competenza*, A. M. Ajello, 49-76. Bologna: Il Mulino.
- Quaglino G. P. 1993. Modelli di formazione per modelli di competenza. In *Verso la formazione post-industriale*, D. D. Masi ed. Milano: Franco Angeli.

- Raffe D. 2003. Bringing Academic Education and Vocational Training Closer Together. In *Futures of Education II*, J. Oelkers. Berna: Peter Lang.
- Rey B. 2003. *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- Salganik L. H. e D. S. Rychen. 2000. *A contribution of the oecd program definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations. Definition and selection of key competencies*. Paper presented at the INES General Assembly.  
<http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/rychen-hersch.pdf> - Febbraio 2006.
- Sarchielli G. 2001. La relazione soggetto-lavoro: Competenze trasversali e risorse personali. *Professionalità*, n. 64: 9-21.
- Sarchielli G. 2002. Le competenze. Valore/risorsa della persona nei contesti di lavoro. In *La competenza*, A. M. Ajello, 109-115. Bologna: Il Mulino.
- Schön D. A. 1993. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* Bari: Dedalo.
- Spencer L. M. e M.S. Spencer. 1993. *Competency at work*. New York: Wiley.
- Stephenson, J., & Raven, J. (eds.). 2005. *Competence in the Learning Society*. New York, Washington, Bern, Frankfurt, Berlin, Vienna, Oxford: Peter Lang.
- Tagliagambe S. 2002. Le competenze: Valore per le organizzazioni e per le persone. *FOR, rivista per la formazione*, n. 50-51: 12-21.
- Vergnaud G. 1999. Le développement cognitif de l'adulte. In *Traité des sciences et des techniques de la formation*, P. Carre e P. Caspar eds., 189-202. Parigi: Dunod.
- Watzlawick P., J. H. Beavin D. D. Jackson. 1971. *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.
- Weinert F. 2001. Concept of competence: A conceptual clarification. In *Defining and selecting key competencies*, D. Rychen e L. Salganik eds., 45-66. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Zarifian P. 1995. *Le travail et l'événement*. Parigi: L'Harmattan.
- Zarifian P. 2003. *A quoi sert le travail?*. Parigi: La Dispute.

## IV. La valutazione delle competenze

di Gianni Ghisla  
gghisla@ispfp.ch

*Abstract:* Questo contributo discute le questioni della valutazione delle competenze con riferimento soprattutto agli apprendimenti degli individui.

Si ritiene che il concetto di *competenza*<sup>1</sup> comporti un potenziale pedagogico e didattico capace di fornire un plusvalore pragmatico proprio per fornire nuove prospettive alla valutazione delle prestazioni individuali negli ambiti sia scolastico che extra-scolastico. D'altro canto il concetto può contribuire pure alla chiarificazione, almeno parziale, delle questioni attinenti alla valutazione delle prestazioni di sistema, del cosiddetto *monitoring*.

### 1. Premessa e coordinate del problema

La questione della valutazione è una delle più dibattute e controverse della teoria e della pratica educativa e formativa<sup>2</sup>. Metaforicamente parlando si può ben dire che in essa i nodi dell'educazione e della formazione vengono al pettine e che si tratta di nodi di notevole complessità che difficilmente permettono di trovare soluzioni radicali o definitive. Come dire che attorno alla questione della valutazione non esistono verità e che il ricorso alla lezione di Richard Rorty e alla sua concezione pragmatica di ciò che sia vero o falso appare più che opportuno (Rorty 2000). Il filosofo opta per una visione delle opere e delle conquiste dell'uomo che non si fondi su un criterio di verità, quanto piuttosto e più semplicemente sulla loro giudicabilità in base al contributo che possono dare alla soluzione di determinati problemi e alla soddisfazione dei nostri bisogni. La domanda chiave sarà allora: quanto facciamo ci offre idee e soluzioni nuove, dei vantaggi rispetto a prassi acquisite e ci permette di andare oltre il passato? "Piuttosto che metafore dell'avvicinamento a qualcosa che non siamo noi stessi, dovremmo usare metafore dell'ampliamento di noi stessi, metafore che indicano come possiamo migliorare e avere maggiori capacità." (Rorty 2000, 7)

Applicare questo principio alla valutazione significa in un certo senso liberarsi da aspirazioni massimaliste, saper relativizzare e optare per l'ottenimento di risultati possibili. Le osservazioni che seguono sono da leggere in quest'ottica, di stampo per così dire pragmatico, e mirano all'esposizione di una nuova prospettiva valutativa che possa rendere conto di **due dimensioni** chiave della valutazione:

- a) quella degli **apprendimenti individuali** che avvengono in contesti di valutazione diversi, ossia contesti
- *formali*, relativi agli ambiti scolastici,
  - *non formali*, caratteristici della realtà lavorativa, e
  - *informali*, attinenti alle situazioni significative della vita personale degli individui<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> V. la discussione del concetto di competenza nell'articolo di Elena Boldrini e Gianni Ghisla.

<sup>2</sup> Un ampio e articolato quadro del dibattito sulla valutazione lo forniscono Vögeli-Mantovani (1999); Weinert (2001).

<sup>3</sup> Per la chiarificazione di questi concetti, v. il contributo di Deli Salini in questa pubblicazione.

Per questa dimensione utilizziamo il termine di **valutazione individuale**.

- b) quella delle **prestazioni a livello di sistema**, attinente quindi alla valutazione e al monitoraggio della qualità dei sistemi, in particolare con funzione educativa, ma non solo oppure dei processi (ad esempio la valutazione di progetti). Applichiamo a questa dimensione la nozione di **valutazione di sistema**.

Ci proponiamo di esporre una visione che si fonda sul concetto di *competenza*<sup>4</sup>, un concetto che cela un potenziale pedagogico e didattico capace di fornire un plusvalore pragmatico proprio per affrontare le questioni della valutazione individuale che si pongono all'interno dei contesti citati come pure, dando luogo ad una complessità crescente, alle loro intersezioni. Ed è su questo tipo di valutazione che ci concentreremo in questo articolo. Ma il concetto di competenza può contribuire pure alla chiarificazione almeno parziale delle questioni attinenti alla valutazione di sistema.

Se optiamo per una lettura pragmatica della realtà valutativa, sia detto per inciso, non significa che intendiamo trascurare importanti opzioni pedagogiche, legate tanto ad una prospettiva innovativa, riferibile ad esempio a nuove strategie d'insegnamento e apprendimento, quanto ad un discorso sui principi e sui valori, quindi sulle fondamenta normative di ogni pratica educativa e formativa. Al contrario, proprio l'approccio legato al concetto di competenza apre opportunità d'integrazione tra una prospettiva pragmatica e la ricerca di una coerenza teorica e normativa dell'atto educativo in generale e della valutazione in particolare.

Prima di entrare *in medias res* ci pare tuttavia indispensabile tracciare una cornice di riferimento con un breve messa a fuoco delle questioni chiave della valutazione. Le nostre riflessioni toccano entrambe le dimensioni distinte in precedenza. Esse non perseguono solo intenti di chiarezza, ma, anche per evitare possibili cedimenti nei confronti di un discorso esclusivamente pragmatico, mettono pure l'accento su alcuni principi etici, a nostro avviso indispensabili per ogni atto valutativo che voglia essere consistente e credibile. La parte centrale del contributo è poi dedicata alla presentazione dei concetti di *competenza* e di *risorse* quali assi portanti di un nuovo orientamento delle pratiche valutative. Conclude l'articolo la descrizione di un esempio di valutazione di competenza realizzato attraverso una simulazione semisperimentale facente parte di un ampio progetto di riforma della formazione degli apprendisti dell'azienda Swisscom.

## 2. Alcune questioni di fondo

Le riflessioni che seguono, pur concentrandosi sulla valutazione degli apprendimenti o delle prestazioni di singole persone, quindi su una valutazione a carattere prevalentemente *didattico*, mettono in rilievo alcune distinzioni ed alcuni problemi importanti per la *valutazione di sistema* che intendiamo abbozzare di seguito.

### 2.1. Perché, che cosa, come si valuta?

Indipendentemente dal fatto che l'obiettivo sia la teorizzazione oppure la pratica valutativa, per chi si avvicina ai problemi della valutazione si pongono alcuni interrogativi imprescindibili.

---

<sup>4</sup> Sulla discussione del concetto di competenza v. l'articolo di Elena Boldrini e Gianni Ghisla.

Il **primo** di questi interrogativi attiene alle **ragioni della valutazione**, al *perché* si valuta. Ad esempio occorre chiarire se ci si muove nell'ambito di una *valutazione individuale* e se ciò avviene per fini formativi, quindi per favorire il miglioramento dell'apprendimento, per esprimere un giudizio conclusivo di un percorso formativo, per certificare l'acquisizione di determinate conoscenze, capacità o competenze, per selezionare in funzione della continuazione di un percorso formativo o dello svolgimento di un'attività o infine per fare un bilancio di competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali<sup>5</sup>. Se invece l'ambito è quello della *valutazione di sistema*, allora occorre chiarire se si intende valutare il funzionamento o la qualità di un sistema oppure lo svolgimento, i risultati e l'impatto di un progetto. In quest'ottica possono rientrare un ampio monitoraggio continuo oppure anche solo la presa in considerazione dei risultati e dell'impatto finali. Importante è altresì la riflessione attorno al ruolo delle persone coinvolte nell'atto valutativo, quindi di chi valuta e di chi è valutato, soprattutto al riguardo di scelte attinenti al significato che possono assumere l'etero- e l'autovalutazione, sia per gli individui che per i sistemi.

Il **secondo** interrogativo concerne il *che cosa* si intende valutare, dunque l'**oggetto della valutazione**. Troppo spesso si dà per acquisito che quanto si vuole valutare sia chiaro, quando in verità sussistono problemi di distinzione ad esempio fra nozioni e concetti, fra capacità e atteggiamenti, oppure tra processo e prodotto. I problemi attinenti all'oggetto della valutazione derivano anche dal fatto che per tradizione la scuola tende a valutare più in rapporto ad una norma, costituita di regola dalla media della classe, che non ad un criterio, o meglio ad un obiettivo da raggiungere. Più che collocare un soggetto su una scala di valori (ad esempio la scala da 1 a 6) riferita ad un determinato gruppo (una classe – sappiamo tutti che la nota 5 nella classe x non necessariamente corrisponde alla nota 5 nella classe y), la valutazione dovrebbe rilevare la coincidenza o la differenza tra un obiettivo, uno status da raggiungere, e lo status raggiunto. Ciò implica la necessità di stabilire a) con sufficiente precisione *che cosa* si vuole valutare (l'obiettivo), all'occorrenza attraverso degli indicatori, e b) i *criteri* sulla base dei quali si esprime un giudizio.

La **terza** questione verte sul *come* si valuta, quindi sul **metodo** e più in particolare sulle tecniche e sulle strategie da adottare per valutare i risultati dell'apprendimento individuale o i risultati di un sistema o di un processo. Negli ultimi decenni, complici anche le nuove tecnologie, si è assistito all'intensificarsi della ricerca metodologica in ambito valutativo e di riflesso allo sviluppo e all'applicazione di nuove strategie e nuovi strumenti. Fra i due tipi di valutazione, quello *didattico* e quello di *sistema*, esiste una certa affinità metodologica che deriva da un'identità parzialmente comune. Tuttavia è evidente che le due valutazioni si riferiscono a realtà molto diverse: la prima al microcosmo del contesto didattico<sup>6</sup> dove domina il contatto personale, la conoscenza diretta delle persone, la capacità di autovalutarsi e dove la sensibilità e l'intuito sono indispensabili; la seconda invece opera nel macrocosmo dei grandi numeri dove di regola i soggetti individuali scompaiono all'interno dei campioni anonimizzati e dove vigono le leggi della statistica e delle scienze empiriche. Di conseguenza esse rispondono a logiche e finalità diverse, l'una pedagogica

---

<sup>5</sup> Riprendiamo in questo elenco delle principali finalità della valutazione le classiche definizioni di *valutazione formativa*, *valutazione sommativa* e *valutazione certificativa*. Vi si aggiunge il bilancio di competenze, diffusosi negli ultimi anni e qui trattato nell'articolo di Deli Salini.

<sup>6</sup> Applichiamo la qualità di "didattico" a tutti e tre i contesti dell'apprendimento individuale definiti nell'introduzione.

improntata a principi normativi e intessuta nella soggettività dei rapporti, la seconda di carattere empirico, fondata quindi sulla neutralizzazione di valori soggettivi secondo i dettami del discorso scientifico.

In linea di principio le scelte metodologiche devono anzitutto tenere in considerazione questa diversità di fondo. Ma tecniche e strategie adottate devono pure essere compatibili con l'oggetto della valutazione e rispondere ad un criterio di applicabilità da un punto di vista sia tecnico (le competenze di chi valuta) sia economico (l'investimento di tempo, di persone e di altre risorse). Inoltre, per quanto attiene specificamente alla valutazione individuale va evidenziata l'esigenza di sintonia tra strategie (o modalità) di valutazione e strategie (o modalità) didattiche, soprattutto per il fatto che in sede di valutazione vanno opportunamente adottate strategie di cui lo studente, per non essere penalizzato in partenza, abbia potuto fare esperienza durante il percorso formativo<sup>7</sup>.

## **2.2. Come pilotare la formazione: valutazione di sistema e *monitoring***

I problemi di valutazione di sistema e di monitoring hanno iniziato a porsi con una certa intensità nella scuola occidentale a partire dagli anni '80 del secolo scorso aprendo la strada ad un modo nuovo di concepire la scuola e soprattutto la sua pianificazione e il suo pilotaggio. La tradizione europea, in 200 anni di esperienza scolastica, aveva da sempre privilegiato una conduzione della scuola pubblica imperniata su strumenti quali un'adeguata legislazione, una buona formazione degli insegnanti, strutture ben congegnate, programmi qualitativamente all'avanguardia, buoni sussidi didattici, buone infrastrutture, ecc. E' quindi attraverso misure di impostazione o, se si preferisce in entrata al sistema – di input –, che la scuola dell'Europa continentale ha tradizionalmente assicurato la qualità e l'efficacia della formazione. Di regola l'emergere di un problema forniva l'impulso per degli investimenti tesi a riformare l'uno o l'altro o l'insieme degli strumenti summenzionati. Negli ultimi due decenni abbiamo assistito all'avanzare di un radicale mutamento di prospettiva dovuto a molteplici ragioni, fra cui spiccano una certa inefficacia delle riforme e quindi degli investimenti realizzati negli anni '70 e '80 del secolo scorso, la carenza dei mezzi finanziari a disposizione dell'ente pubblico, ma anche le spinte ideologiche di stampo liberista verso la contrazione del ruolo dello Stato a favore del mercato, verso la privatizzazione, verso una maggiore responsabilizzazione dell'individuo, ecc. Nuove strategie mirano ad un controllo e ad un pilotaggio dei sistemi formativi basato soprattutto sui risultati e quindi ad aumentare la pressione sulla scuola e sugli attori che vi operano vincolando ad esempio l'erogazione di risorse alle prestazioni ottenute o favorendo la privatizzazione dei servizi formativi. La regolazione non avviene più in entrata, essa passa dall'uscita – dall'output – del sistema e rende necessario un monitoraggio continuo della formazione e della sua qualità. Concretamente ciò avviene sia attraverso la raccolta sistematica e continua di dati basati su indicatori di vario genere sia attraverso lo svolgimento di ampie indagini valutative delle prestazioni degli studenti ai vari livelli scolastici. Si possono citare gli indicatori che l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) ha sviluppato negli anni '80 e che ora costituiscono la base per la pubblicazione regolare di dati di confronto internazionale e, fra le grandi indagini valutative, in particolare il *Programme for international student assessment* (PISA) che sta ormai diventando un elemento di riferimento per le politiche formative delle nazioni coinvolte. Queste operazioni permettano confronti diretti (*benchmarking*) con l'allestimento di graduatorie (*ranking*) i cui effetti dovrebbero situarsi a due livelli: la messa in discussione interna di quei sistemi che forniscono prestazioni carenti (ad

---

<sup>7</sup> Questa esigenza si pone anche per la valutazione di sistema qualora vengano prese in considerazione le prestazioni degli studenti.

esempio uno stato, una singola scuola o un singolo dipartimento universitario) e l'attivazione di misure da parte degli enti responsabili come ad esempio l'attribuzione di risorse sulla base dei risultati ottenuti o la soppressione, eventualmente la privatizzazione di sistemi ritenuti inefficaci o inefficienti.

Parallelamente si assiste all'erosione del valore di titoli e certificati che vengono sostituiti da procedure di selezione applicate dai sistemi riceventi come pure da dispositivi più articolati di certificazione come il sempre più diffuso *portfolio delle competenze*<sup>8</sup>.

Tutto ciò rientra in un diverso ordine di pensiero fondato sui principi della competizione, della concorrenzialità, dell'efficienza e, più in generale, della razionalità economica che lo *Zeitgeist* dominante ritiene essere i motori della qualità e dell'efficacia. Vi è di fatto un mutamento di logica che in termini di valutazione si manifesta nel passaggio dal cosiddetto *input-assessment* di impronta continental-europea all'*output-assessment* di matrice anglosassone. Quello che sembra volersi imporre è in generale un modo diverso di pensare la scuola e l'agire professionale di chi vi opera, una cultura e una *forma mentis* nuova rispetto alla tradizione costruita sul senso di responsabilità, sul rigore e sul rispetto di impegni contrattuali, valori tradizionalmente considerati per così dire alla stregua di condizioni necessarie a priori che solo in casi eccezionali necessitano di essere controllati a posteriori.

### 2.3. Valutazione individuale e monitoraggio: un rapporto difficile

Finora abbiamo fornito una sommaria descrizione dei due tipi di valutazione tracciati in entrata, mettendo in evidenza elementi comuni e diversità senza entrare nel merito di problemi specifici che possono derivare dalle loro affinità e dagli effetti dell'evoluzione degli ultimi anni. Il fatto che la *valutazione di sistema* tenda ad imporre la propria logica comporta invero una notevole pressione sulla *valutazione individuale* che corre il rischio di essere assoggettata ad esigenze improprie e quindi di perdere la propria identità e soprattutto la propria funzionalità. Per comprendere questo impatto, originato in particolare dalle scelte metodologiche già discusse in precedenza, si rende opportuna una breve ricognizione nella tradizione della *valutazione individuale* e in special modo del formatore quale persona chiamata a valutare. Da sempre l'insegnante ha aspirato ad essere possibilmente **oggettivo** nel giudicare le prestazioni dei propri studenti, ed ha quindi cercato di eliminare dal proprio giudizio gli elementi, ad esempio di simpatia, che in un qualche modo possono condizionarne correttezza ed equità. Le misure tradizionali tese al contenimento della soggettività sono note: ad esempio la trasparenza dei criteri di valutazione, l'aumento del tasso di intersoggettività con la presenza di una persona neutra in sede di esami orali o la doppia correzione dei lavori scritti, oppure ancora l'affidarsi alla presunta oggettività della matematica con l'introduzione di complessi sistemi di punteggi, di ponderazioni e di calcoli aritmetici. Negli ultimi decenni si sono però fatti degli sforzi non indifferenti per andare oltre e trovare metodi di valutazione che rendessero scientificamente oggettiva la valutazione. In particolare la docimologia ha cercato di mutuare i metodi del lavoro scientifico, dove l'oggettività, assieme ai principi di validità e affidabilità, ha un valore centrale, per applicarli alla realtà pedagogico-didattica<sup>9</sup>. In questa operazione si è però sottovalutato un particolare importante e cioè che l'oggettività non ha per l'insegnante un valore assoluto, ma relativo, da interpretare proprio nell'ottica di un giudizio il più corretto,

---

<sup>8</sup> Il portfolio delle competenze è anche l'espressione più diretta del fatto che negli ultimi anni si è fatta strada una notevole sensibilità per l'importanza degli apprendimenti che gli individui effettuano in contesti non scolastici, apprendimenti trascurati fino a qualche decennio fa e che ora sono oggetto di attenzione certificativi. v. l'articolo di Deli Salini in questa pubblicazione.

<sup>9</sup> v. Cardinet (1986); Ketele (1986); Metzger, Dörig e Waibel (1998).



equo e giusto possibile, dunque rispettoso della dignità e dei diritti dello studente. Il giudizio e l'apprezzamento in sede didattica non sono identici con la misurazione e la quantificazione scientifica. Del resto non si sono certo dovuti attendere i risultati della ricerca pedagogica moderna per dimostrare come il processo educativo sia costruito su un rapporto personale non oggettivabile in senso stretto e come ciò si rifletta in particolare sul processo valutativo. I bravi insegnanti hanno sempre avuto il coraggio della propria soggettività, cercando, pur nella consapevolezza di muoversi entro modelli valutativi prefigurati dai meccanismi istituzionali che guidano il sistema formativo, contromisure per assicurare un livello accettabile di correttezza ed equità al proprio giudizio. Il fatto di voler innestare i criteri metodologici della scienza empirico-quantitativa sulla *valutazione individuale* non può che portare allo scontro con la natura del rapporto educativo e quindi con le finalità della *valutazione individuale* e con ciò che ne caratterizza la struttura, ad esempio le condizioni reali che non permettono il dispiego di risorse sufficienti per raggiungere il livello metodologico indispensabile per ottemperare ai principi della ricerca empirica. Il ricorso ai criteri scientifici favorisce la decontestualizzazione della valutazione rispetto al percorso formativo, un modello riscontrabile soprattutto nei sistemi scolastici fortemente centralizzati o, in alternativa, privatizzati, dove gli esami di carattere certificativo sono imposti in modo uniforme dall'amministrazione oppure ottenibili sul mercato sotto forma di test standardizzati. Accanto all'evidente impatto uniformante sull'insegnamento, questi modelli tendono a privare l'insegnante della possibilità di portare a conclusione la valutazione a livello certificativo, contravvenendo ad un principio pedagogico fondamentale, quello secondo cui "*chi insegna valuta*".

Ora, l'avvento della *valutazione di sistema* e della sua logica, assieme alla messa in discussione del valore (prognostico) della valutazione certificativa, accresce notevolmente la pressione sulla *valutazione individuale* che viene spinta verso la standardizzazione dei propri metodi e la comparabilità in senso stretto dei propri risultati e quindi verso l'utilizzazione dei criteri scientifici di *oggettività*, *validità* e *affidabilità*. Senza voler negare che questi criteri possano avere un certo significato, almeno di carattere orientativo, anche a livello didattico, riteniamo che non spetti loro un ruolo prioritario e determinante. Le scelte metodologiche vanno fatte su altre basi che necessitano di un chiarimento proprio anche in vista di una nuova prospettiva basata sulla valutazione delle competenze.

## **2.4. Principi e criteri per la valutazione individuale**

Vediamo dunque di indicare quali possono essere i criteri che dovrebbero soprassedere ad una valutazione che rientri nella logica del rapporto didattico. Affrontiamo il problema distinguendo tra principi etici e criteri pedagogico-didattici (Ghisla 2001).

### **2.4.1. Etica della responsabilità e della trasparenza**

Anzitutto ci concentriamo su due principi etici fondamentali a cui riteniamo si debba ispirare ogni atteggiamento valutativo e come tali sono interdipendenti e si integrano a vicenda: Il principio di un'**etica della responsabilità**: la valutazione dei risultati dell'apprendimento individuale è in tutte le sue forme un atto di assunzione di responsabilità personale oltre che istituzionale. Soprattutto

quando si tratta di valutazione certificativa, in esso culmina e si conclude la relazione tra persona che valuta e persona valutata, permettendo all'insegnante o al formatore di ritirarsi dal *contratto didattico* e allo studente di accedere all'*autonomia* con la consapevolezza delle proprie risorse. Di conseguenza l'atto è di pari rilevanza per entrambi gli attori coinvolti. Da un lato assumono tutta la loro significatività pedagogica e didattica le conoscenze, l'intuizione e la sensibilità dell'insegnante rispetto all'allievo, dando al principio "*chi insegna valuta*" un senso umano profondo. Dall'altro lato per lo studente, oltre alla presa di coscienza delle proprie risorse, acquisisce valore simbolico la conclusione di un rapporto di dipendenza.

Assumere esplicitamente l'etica della responsabilità come principio guida della valutazione comporta un gesto di fiducia nei confronti della persona che valuta e a cui si permette di portare a termine la relazione formativa e quindi il proprio mandato professionale. Ciò implica l'accettazione di una professionalità non priva di una dimensione sostanzialmente soggettiva in quanto l'atto valutativo non può esserne depurato per ragioni tanto di sostanza (presenza a tutti gli effetti della persona nell'atto valutativo) quanto di carattere tecnico (impossibilità di adottare sistematicamente procedure scientifiche a livello di valutazione individuale). Il gesto di fiducia va rivolto anche alla persona valutata con la conseguenza ad esempio che possano essere presi in considerazione elementi di autovalutazione.

Il principio di un'**etica della trasparenza**: per l'insegnante trasparenza significa rivelare e rendere accessibile il proprio operato in generale, ma soprattutto nei confronti dell'allievo, dell'istituzione e, non da ultimo, di sé stesso. L'essere trasparente ha quindi a che fare in primis con una presa di coscienza che rende l'insegnante consapevole e poi con la necessità di rendere conto all'istituzione e allo studente, entrambi suoi contraenti. La trasparenza origina intersoggettività, passiva e attiva. Passiva perché crea le necessarie premesse affinché i differenti attori abbiano la possibilità di verifica e di controllo, attiva perché offre all'allievo l'opportunità di una partecipazione e agli insegnanti l'occasione di collaborare. Trasparenza significa però anche condivisione della responsabilità con l'istituzione e quindi contenimento (relativizzazione) della responsabilità del singolo.

L'adozione di questi due principi etici implica come tale e in modo evidente l'aspirazione ad un massimo di oggettività, proprio perché l'assunzione consapevole di responsabilità favorisce l'impedimento di derive di scorrettezza e iniquità, mentre la trasparenza assicura di fatto un controllo intersoggettivo.

#### **2.4.2. Criteri pedagogico-didattici**

Se ci spostiamo dal fronte dei principi etici a quello didattico – e restando nei limiti di questo contributo –, si possono indicare sommariamente i seguenti criteri che dovrebbero presiedere alla valutazione. Va altresì ricordata l'esigenza di un'articolazione dei metodi valutativi in funzione del tipo di valutazione a cui si mira, quindi se formativa, sommativa o certificativa.

- **Chiarezza e leggibilità**: lo strumento di valutazione deve essere chiaro nei suoi intendimenti, in ciò che vuole valutare, nei criteri di valutazione e deve essere facilmente leggibile e comprensibile per lo studente.
- **Coerenza didattica**: la valutazione in tutte le sue componenti (contenuti, metodi, criteri) deve essere in sintonia con il percorso didattico.
- **Condivisione e coinvolgimento**: l'insieme dei momenti che caratterizzano l'*arco valutativo* (selezione dei contenuti da valutare, dei metodi utilizzati per la valutazione, dei criteri per l'espressione del giudizio)

devono nel limite del possibile essere condivisi con lo studente. Ciò comporta una responsabilizzazione dello studente che può concernere anche l'espressione del giudizio.

- **Applicabilità ed economicità:** un uso efficace degli strumenti di valutazione presuppone una competenza adeguata dell'insegnante e un impiego di risorse (tempo di preparazione, di correzione, di rielaborazione) ragionevole.
- **Validità e affidabilità:** i criteri precedentemente indicati costituiscono per così dire la premessa per una valutazione effettiva e per una riutilizzazione affidabile degli strumenti in contesti analoghi. Fa tuttavia parte della professionalità dell'insegnante il prestare costantemente attenzione a questa esigenza di validità e affidabilità.

### 3. I concetti di competenza e di risorsa<sup>10</sup>

Nel presente capitolo vogliamo muovere da alcuni esempi concreti che ci permetteranno di precisare l'assetto terminologico e concettuale per le nostre proposte. Uno di questi esempi verrà poi ripreso e ampiamente illustrato nell'ultimo capitolo.

Il primo esempio si riferisce ad una *competenza professionale* e rappresenta per così dire il livello più complesso di competenza. Il secondo mostra una *competenza disciplinare* e il terzo una *competenza trasversale*. La scelta degli esempi non è ovviamente casuale in quanto coincidono con tre distinti tipi di competenza. Inoltre permettono facilmente di intuire come venga presupposta una progressione in termini di complessità che porta a collocare differenti competenze a livelli diversi. Come nel caso delle *matrioska russe* una competenza ne presuppone e integra altre, di regola di complessità inferiore, ma con una struttura identica. Questa immagine aiuta a comprendere come ad un livello inferiore una competenza possa essere vista anche nei termini di una risorsa per la competenza superiore. Ne risulta una dinamica costante tra competenze e risorse, riferite al contesto, o, più precisamente, un'integrazione tra conoscenze, capacità e atteggiamenti che permettono di affrontare una situazione.

Torniamo un attimo all'immagine delle *matrioska*: la differenza fondamentale tra le bambole russe e le competenze sta nel fatto che queste ultime sono mutevoli, in continuo cambiamento a seconda del contesto, pur mantenendo la loro struttura di base.

#### 3.1. Una competenza professionale

In che cosa consiste una competenza professionale? Cerchiamo una risposta declinando la domanda sulla professione dell'informatico e tracciamo una prima definizione: "L'informatico competente è quello che dispone delle conoscenze, delle capacità e degli atteggiamenti necessari per affrontare in modo efficace, creativo e affidabile le situazioni e i compiti con cui viene confrontato nel suo campo professionale." Si tratta ovviamente di una definizione molto generale che non fornisce indicazioni specifiche e potrebbe pertanto essere applicata a qualsiasi professione. Si rende pertanto necessario un passo verso la concretezza, passo

---

<sup>10</sup> I concetti di *competenza* e di *risorsa* vengono ampiamente discussi in questa pubblicazione nel contributo di Elena Boldrini e Gianni Ghisla.

che facciamo prendendo in considerazione una situazione professionale che si può presentare in qualsiasi momento ad un informatico:

Ipotizziamo che un qualsiasi ufficio del settore dei servizi, ad esempio un team di giovani avvocati, richieda un'offerta per dotarsi di un sistema informatico.

La competenza richiesta per far fronte a questa situazione può essere descritta come segue:

Il professionista informatico è capace di elaborare un'offerta per un sistema di dotazione informatica completa e tecnicamente all'avanguardia per i bisogni una piccola azienda di servizi. Il cliente deve essere in grado di fare delle scelte sulla base di varianti presentate con chiarezza e adeguatamente documentate. Sono da tenere in considerazione i costi sia d'investimento che di gestione.

Le risorse contenute in questa definizione sono individuabili correttamente solo dall'esperto, tuttavia è assai facile intuirne i contorni anche per il profano: ad esempio non sono richieste solo conoscenze nel campo dell'informatica, ma anche in quello economico-aziendale, non solo capacità tecniche specifiche, ma anche di carattere trasversale ad esempio comunicativo e di presentazione. Infine non potranno fare difetto né la precisione né il senso dell'imprenditorialità.

### **3.2. Una competenza disciplinare**

Nel Piano formativo della Scuola media ticinese ogni disciplina ha definito delle competenze per la fine della scuola dell'obbligo come pure per le tappe intermedie. Quale esempio prendiamo una delle quattro competenze del corso attitudinale di matematica di quarta media, dunque di fine scuola dell'obbligo. La competenza attiene all'uso di funzioni e grafici:

In una situazione-problema (anche extra-matematica), saper caratterizzare le funzioni che possono essere usate per rispondere a determinati interrogativi, riconoscere la terminologia e la simbologia relativa, trovare la loro forma algebrica, rappresentarle graficamente, leggere determinati valori approssimati sul grafico, controllare, se possibile, col calcolo.<sup>11</sup>

Si può notare come venga fatto riferimento ad una situazione-problema (che resta comunque astratta e va specificata in sede didattica) e si indichino conoscenze e capacità specifiche necessarie per caratterizzare delle funzioni, saperle rappresentare ed utilizzare. L'esempio evidenzia come una competenza disciplinare specifica, assieme a molteplici altre competenze disciplinari, possa inserirsi quale risorsa nel quadro di una competenza più complessa come quella professionale esposta in precedenza.

---

<sup>11</sup> Il nuovo Piano di formazione della Scuola media contiene le competenze per tutte le materie, v. DECS (2004).

### 3.3. Una competenza trasversale

L'esempio riportato fa riferimento all'indagine PISA (Moser 2001) che ha valutato a livello internazionale le competenze di base dei giovani alla fine della scuola dell'obbligo. Gli ambiti presi in considerazione sono in parte a carattere disciplinare, per matematica e scienze, in parte invece trasversali con la capacità di lettura (comprensione di un testo) e la capacità di soluzione di problemi. Proponiamo la competenza attinente alla comprensione di un testo scritto adattandola leggermente nella formulazione:

Il giovane è in grado di comprendere testi attinenti al proprio ambito di vita e ai propri obiettivi, in particolare è in grado di identificare i messaggi centrali del testo, sa interpretarli e ne sa fare un'analisi critica. (Moser 2001, 9; OCSE 1999, 12)

Siamo di fronte ad una competenza che pur rientrando nel campo linguistico ha un carattere eminentemente trasversale: la comprensione di un testo scritto è una condizione necessaria per l'esistenza nel mondo moderno. Le competenze trasversali sono di natura molto diversificata e si ritrovano in molti ambiti, da quello sociale per la comunicazione e i rapporti interpersonali, a quello personale per gli atteggiamenti che formano il carattere e la personalità, da quello metodologico per le capacità cognitive di ragionare e di risolvere problemi a quello più attinente all'apprendimento per la capacità di imparare sull'arco di tutta un'esistenza.

Come in un gioco ad incastri, competenze e risorse molto diverse concorrono dunque a formare competenze complesse che permettono agli individui, ma anche a gruppi di individui collettivamente di affrontare la realtà. Traspare così un concetto di competenza che attualmente sta raccogliendo consensi sempre più ampi e che si rifà ai lavori ad esempio di LeBoterf (2001) per l'area francofona e di Weinert (2001) per quella germanofona. Esso può essere sintetizzato come segue:

Le competenze sono le capacità di un individuo o di un gruppo:

a) di combinare in maniera creativa e funzionale **risorse** di cui egli/esso dispone nell'ambito di:

- **conoscenze** nel senso di saperi dichiarativi e di informazioni, cfr. il francese *savoir* e l'inglese *know that*
- **capacità** nel senso di saperi procedurali, cioè di capacità in genere cognitive, comunicative e sociali, di agire, cfr. il francese *savoir faire* e l'inglese *know how*
- **atteggiamenti** nel senso di modi di comportamento di fronte a un problema o una situazione a livello intellettuale, personale e sociale, cfr. il francese *savoir être*

con lo scopo:

b) di affrontare con responsabilità e in maniera autonoma situazioni attinenti sia al mondo del concreto sia al mondo intellettuale e spirituale.

### 3.4. Valutazione delle risorse e valutazione delle competenze

Dalla definizione appena proposta emerge immediatamente la necessità di distinguere la valutazione delle competenze dalla valutazione delle risorse. Dopo aver scomodato l'informatico, proviamo ora ad avvalerci di

un'altra immagine che nella sua semplicità permette di mettere in evidenza i singoli aspetti del problema: l'immagine è quella del pescatore di cui, ipotizziamo, si debba giudicare la competenza.

Il pescatore esperto o competente è presumibilmente quello che dispone di adeguate *conoscenze* (relative non certo solo ai pesci e alle loro caratteristiche, ma anche ai contesti ambientali in cui le varie specie di pesci vivono, ai loro comportamenti, alla legislazione relativa alla pesca, agli strumenti per pescare, ecc.), di adeguate *capacità*, ossia tecniche di pesca e non da ultimo di *atteggiamenti* consoni alla sua professione (passione, sensibilità e senso di responsabilità per l'ambiente, ecc.). Queste risorse prese ognuna per sé non sono sufficienti per assicurare la qualità di un buon pescatore, esse devono comporsi così da costituire un buon profilo, un amalgama che dipenderà tanto dal soggetto quanto dal contesto in cui opera. Questa considerazione è essenziale anche ai fini della valutazione.

Infatti se ci si limitasse a valutare le conoscenze, quindi aspetti prevalentemente cognitivi, difficilmente si potrebbe giudicare il livello di competenza e altrettanto succederebbe se ci si limitasse singolarmente alle altre due risorse. La parzialità e la limitatezza del giudizio sulle singole risorse è di per sé ovvio, ma non sempre facile da evitare, così nei contesti di apprendimento formale come la scuola ci si è affidati per lo più all'ipotesi di un buon valore predittivo della padronanza delle singole risorse o perlomeno di una buona media delle stesse. Anche per questa ragione assistiamo sempre più alla messa in discussione del valore predittivo di quei giudizi scolastici che non riescono ad esprimersi sulle competenze e, di riflesso, comportano uno scadimento del valore e del riconoscimento dei relativi certificati.

Un giudizio attendibile della perizia e della bravura del pescatore sarà dunque possibile valutandolo in situazione reale, quando cioè deve mettere in atto, manifestare le proprie competenze. In questo modo si potrà andare oltre l'inferenza legata alle singole risorse e si disporrà di *due basi essenziali* su cui fondare il giudizio: l'osservazione dell'azione, dell'atto della pesca (processo) e la considerazione del bottino (prodotto).

Una possibilità intermedia è data da simulazioni che possono essere più o meno vicine alla realtà e rappresentare l'azione finale nella sua completezza (ad esempio pescare in un allevamento di pesci) o solo in parti di essa (ad esempio discutere di casi).

Non si può però rinunciare al riferimento al pescatore che ha svolto l'attività per passione e che vorrebbe farla certificare attraverso un bilancio delle competenze che ne permetterà un riconoscimento formale.

E' facilmente intuibile come l'esempio del pescatore possa essere applicato a tutte le professioni, siano esse più intellettuali come ad esempio quella dell'insegnante o quella dell'economista, oppure più concrete e pratiche come quella del falegname o dell'elettricista. E' per contro molto più difficile da applicare ai contesti scolastici non professionalizzanti, dove la formazione ha carattere generale o al limite propedeutico ad un'attività professionale. In questi contesti occorrono dei riferimenti a situazioni della vita reale di carattere generale con cui comunque ogni persona ha la possibilità di essere confrontata ad esempio in quanto cittadino, in quanto consumatore, in quanto sportivo oppure persona bisognosa di cure, ecc. E' questa una delle ragioni che ha spinto negli ultimi anni la formazione scolastica a carattere generale (scuola dell'obbligo, liceo) a voler privilegiare competenze di carattere trasversale che possano essere utilizzate in contesti molto diversi e, così facendo, a correre il rischio di trascurare le competenze (o i saperi) disciplinari.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> v. per questa discussione ad es. Rey (1996).

Graficamente le situazioni di valutazione si possono collocare su un continuum che scorre tra tre poli: va dai contesti di apprendimento scolastico formale (A), ai contesti di apprendimento nell'ambito dell'azione reale (B), ai contesti infine di situazione informale significativa (C) che hanno dato luogo ad un apprendimento e che richiedono una ricostruzione. Tra i poli (A) e (B) si collocano situazioni intermedie che simulano la realtà in modo parziale o totale. L'apprendista che fino all'avvento della scuola istituzionalizzata imparava il proprio mestiere nella bottega dell'artigiano rappresenta l'esempio classico per il polo (B), il liceale che si prepara ad una futura formazione accademica (magari non ancora scelta) e che mira all'acquisizione di una cultura indipendente dalla realtà professionale specifica è l'esempio per il polo (A). L'informatico che ha acquisito perizia come autodidatta e la vuole far riconoscere rappresenta il polo (C). Il pilota che fa le prime esperienze con un simulatore si situa più o meno nel mezzo fra i due poli (A) e (B).

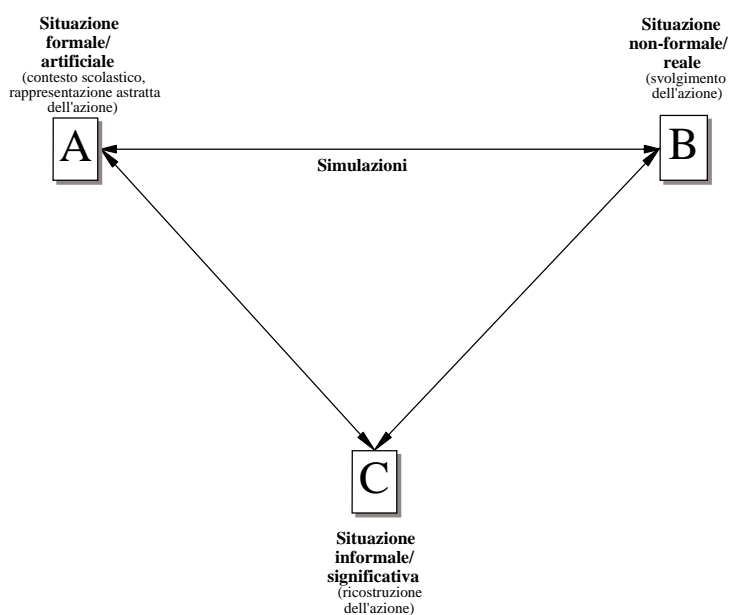


Fig. 1

La Figura 2 illustra la relazione tra *risorse*, che vengono considerate alla stregua di **obiettivi di apprendimento puntuali**, *competenze*, considerate quali **obiettivi di apprendimento complessi**, e relative *situazioni di valutazione*.

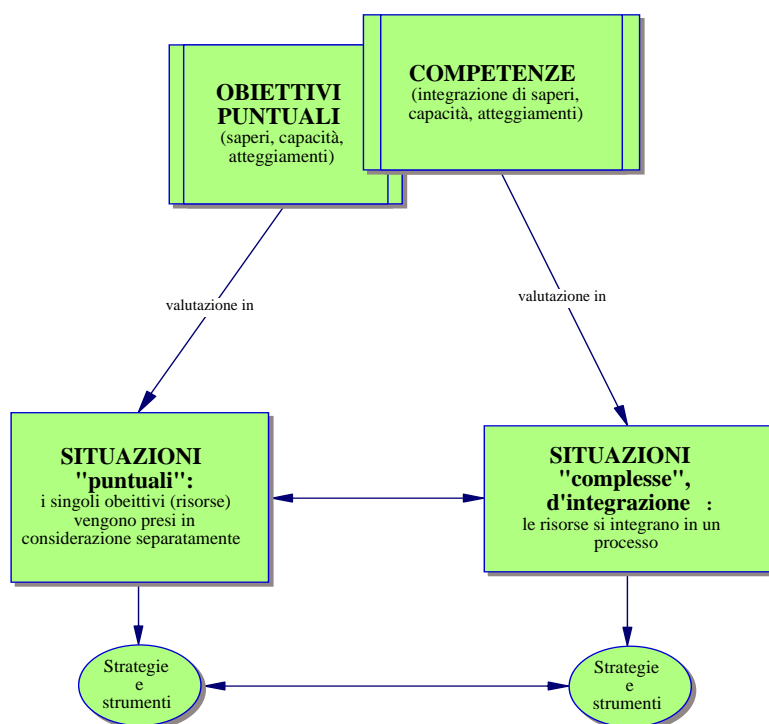


Fig. 2

Da un punto di vista didattico, la formazione deve trovare i mezzi per raggiungere un equilibrio tra obiettivi di apprendimento puntuali e complessi e quindi anche tra le relative situazioni di valutazione.<sup>13</sup>

Per riassumere, il quadro che determina la valutazione delle competenze e delle risorse può essere sintetizzato nel grafico seguente<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Nel merito la discussione pedagogica degli ultimi anni sta facendo progressi evidenti. v. ad es. Roegiers (2000).

<sup>14</sup> Negli ultimi anni sono stati sviluppati strumenti di vario genere, in particolare per la valutazione delle competenze trasversali. Oltre a quelli utilizzati nell'ambito di PISA (OCSE 1999), si possono menzionare i questionari a carattere psicometrico basati su un insieme articolato di indicatori collegati con una scala di valori sviluppati da Frey e Balzer (2003); Merki e Grob (2001). Per una raccolta molto ampia di strumenti utilizzati in special modo nel campo aziendale a fini di selezione si veda Erpenbeck e Rosenstiel (2003).



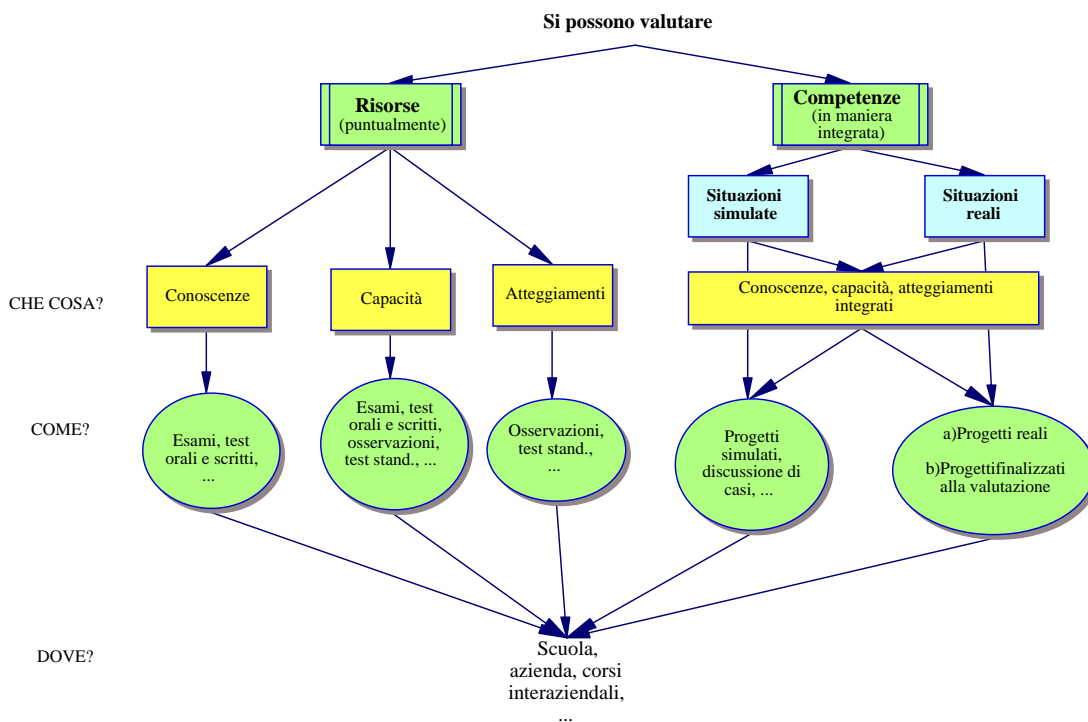


Fig. 3

#### 4. Valutazione integrata di una competenza (complessa)

Vista la complessità della valutazione di una competenza, vogliamo proporre un esempio illustrativo che si riferisce alla competenza professionale dell'informatico già menzionata in precedenza. Trattandosi di una competenza complessa che richiede la mobilitazione di risorse differenziate, anche il dispositivo di valutazione risulta essere particolarmente elaborato. L'esempio proposto ha carattere sperimentale e si presta soprattutto per mettere in evidenza e discutere le implicazioni della valutazione delle competenze. I singoli strumenti esposti possono tuttavia fornire utili riferimenti per l'elaborazione di strategie e modalità in diversi ambiti valutativi.

##### 4.1. Il contesto: riforma della formazione degli apprendisti della Swisscom (VOT-Story)

La valutazione a carattere sperimentale è stata realizzata nell'ambito del progetto VOT-Story dell'azienda Swisscom a cui già si è fatto cenno. Il progetto d'innovazione della formazione degli apprendisti si basa tra l'altro sul principio dell'insegnamento per competenze (Swisscom/BDI, 2002; Ghisla e Zraggen 2004) e rende quindi particolarmente plausibile lo sviluppo di strumenti di valutazione confacenti a tale impostazione. Gli apprendisti che partecipano al progetto dispongono di un accompagnamento personale (coaching) che consente loro di allestire un programma formativo personalizzato da svolgere prevalentemente nell'ambito di progetti in azienda. La sperimentazione ha perseguito due obiettivi, uno valutativo e l'altro formativo: da un lato ottenere delle indicazioni relative agli apprendimenti (in termini di risorse e di competenze) degli

apprendisti coinvolti, dall'altro permettere ai formatori (accompagnatori, coach) di percepire la complessità del processo di valutazione di una competenza e nel contempo acquisire le necessarie capacità attraverso l'esercitazione.

A tale scopo si è predisposto un progetto di simulazione denominato EVALABOR (Ghisla e Zgraggen 2004): gli apprendisti si sono trovati a confronto con una situazione concreta, un compito professionale da risolvere, più precisamente una richiesta di offerta da parte di un cliente.

#### **4.2. La competenza presa in esame e gli indicatori**

Per la sperimentazione si sono presi in considerazione gli apprendisti in informatica al terzo anno di formazione. Il riferimento vincolante per la definizione delle risorse e della competenza da valutare è stato duplice: da un lato il nuovo curriculum per la formazione degli informatici organizzato per moduli e orientato allo sviluppo di competenze<sup>15</sup>. Nell'impostazione del progetto di riforma i responsabili della Swisscom hanno infatti assunto questo curriculum come base e di conseguenza la definizione delle risorse con le relative dimensioni riportate nella Tabella 1 si rifà, con alcune modifiche, a questo curriculum.

Dall'altro lato la competenza, già illustrata in precedenza è stata formulata muovendo da esigenze reali poste ad esperti in informatica sul mercato.

La tabella seguente specifica le risorse che stanno alla base di questa competenza e precisa le dimensioni (*item*) valutate.

---

<sup>15</sup> cfr. [www.i-ch.ch](http://www.i-ch.ch)

<b>COMPETENZA</b>	<b>RISORSE</b>	<b>Tipologia conoscitiva</b>	<b>Dimensioni (<i>item</i>)</b>	
	CONOSCENZE	Dichiarativa	Concetti	
	<b>CAPACITÀ</b>	Procedurale/ cognitiva	Procedurale/ cognitiva	Metodo di lavoro (ML) Suddiviso in: • tecnica di apprendimento e di lavoro sistematica • strategie di pensiero e di apprendimento analitiche • modalità di lavoro mirate
			Procedurale/ comunicativa	Capacità comunicative (CC)
			Procedurale/ comunicativa	Buone maniere (BM)
			Procedurale/tecnica	Tecniche di presentazione (orali e scritte) (TP)
			Procedurale/tecnica	Gestione progetti*
			Procedurale/sociale	Lavoro d'équipe*
			<b>ATTEGGIAMENTI</b>	
			Affidabilità (AF)	
			Atteggiamento ecologico (AE)	
			Motivazione/impegno (MI)	
			Rapportarsi al cliente (RC)	
			Resistenza allo stress (RS)	
			Apertura verso la critica e capacità di gestire conflitti*	
			Flessibilità*	

Tab. 1: risorse per la formazione degli apprendisti in informatica

\* Dimensioni non prese in considerazione per la simulazione

Con la Figura 4 illustriamo il dispositivo utilizzato per la valutazione. Come si può facilmente notare esso implica diverse scelte strategiche:

- gli apprendisti vengono coinvolti e responsabilizzati. Il loro giudizio conta nella misura del 30%.
- la valutazione prende in considerazione tanto il *processo* tramite l'osservazione e la presentazione orale quanto il prodotto, soprattutto tramite la presentazione scritta.
- sia per il processo che per il prodotto sono stati precisati dei criteri suddivisi in diversi *item*.
- il giudizio sulla competenza e la risultante di tutte le componenti valutative.

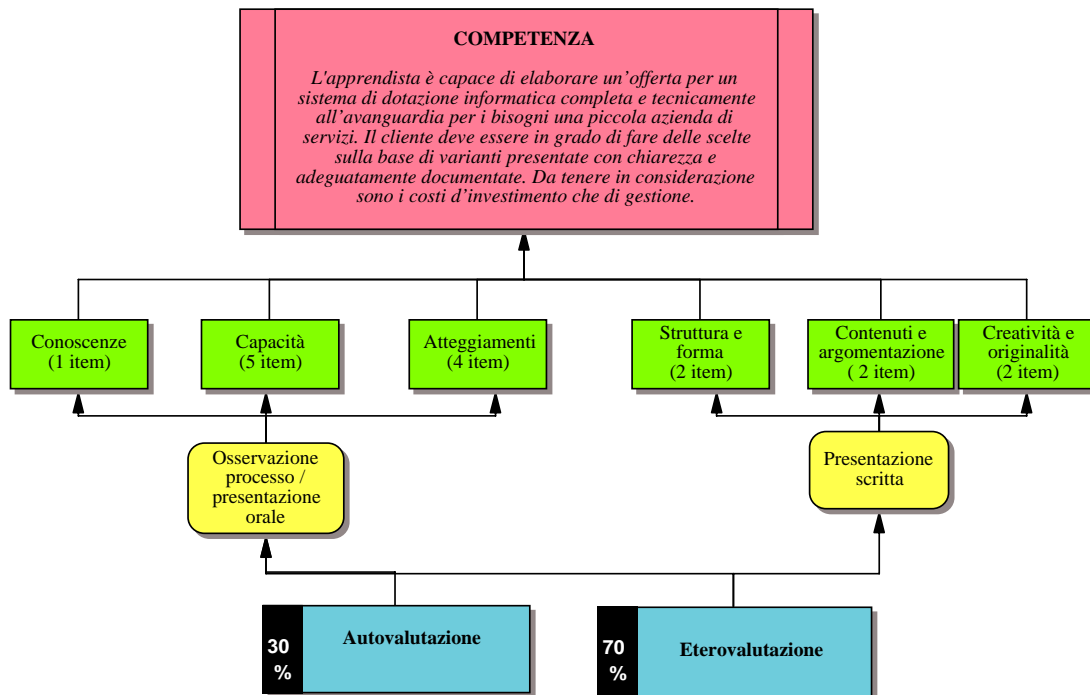


Fig. 4

### 4.3. Situazione semisperimentale

Il disegno semisperimentale era costituito dai seguenti elementi:

- 2 gruppi di 12 apprendisti in informatica, l'uno sperimentale, l'altro di controllo;
- i formatori assumono il ruolo di cliente che attribuisce un mandato nel campo dell'informatica;
- il mandato consiste nello sviluppo di un modello informatico completo per una piccola azienda del settore dei servizi (4 avvocati, 2 segretarie, un apprendista);
- risorse a disposizione: ca. una giornata di lavoro, internet, il cliente quale fonte d'informazione.

Fasi di lavoro (cfr. fig. 5):

1. Spiegazione del mandato (disponibile anche per iscritto)
2. Riflessione personale
3. *Briefing* con il cliente
4. Lavoro
5. Autovalutazione
6. Presentazione del risultato al cliente
7. *Debriefing* e riflessione sull'esperienza

La Figura 5 mostra la complessa organizzazione della giornata con 3 gruppi di quattro apprendisti che hanno iniziato il loro lavoro ad orari scaglionati di un'ora. In questo modo nelle fasi 3 e 6 ogni apprendista ha avuto la possibilità di interloquire con il cliente e nella fase 7 di procedere ad un *debriefing* personale. La fase 8 non era più pertinente al progetto.

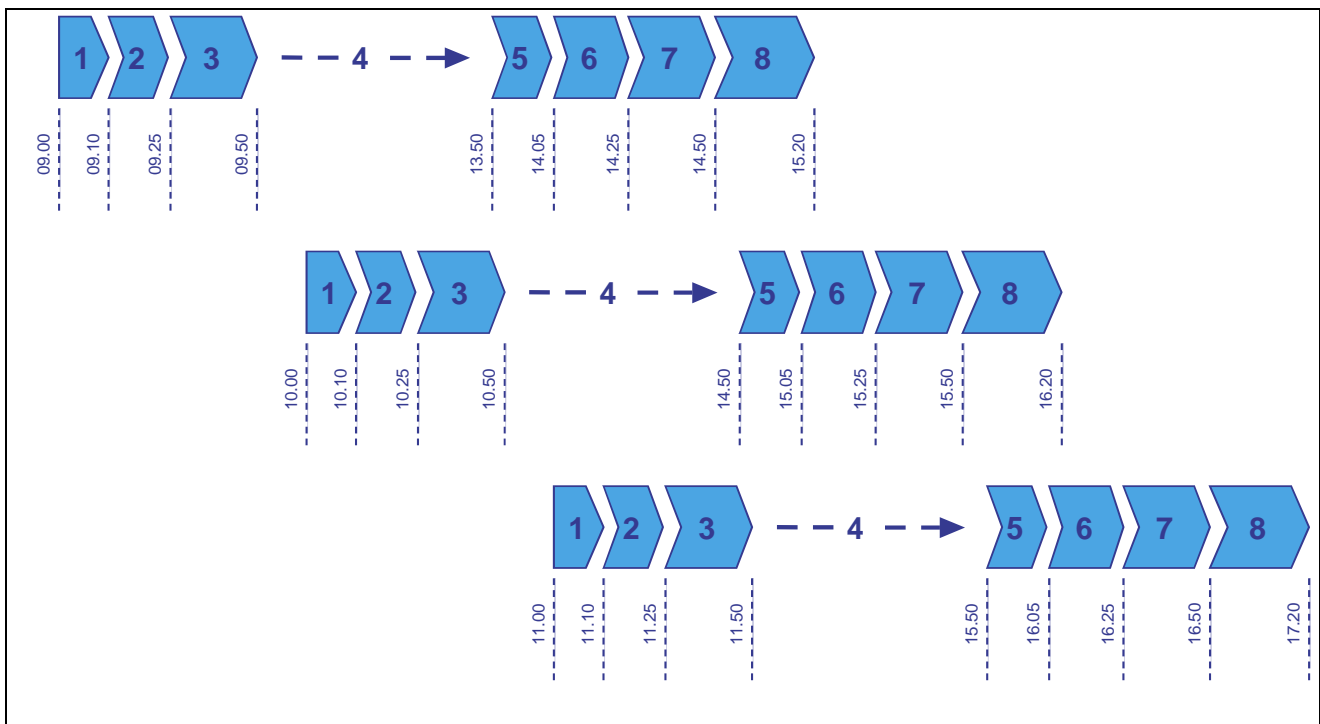


Fig. 5: Organizzazione della simulazione

#### 4.4. Strumento di autovalutazione per l'apprendista

Come indicato in precedenza, l'apprendista è stato coinvolto e responsabilizzato nella valutazione. A questo scopo egli si è attribuito un giudizio specifico per le singole risorse (conoscenze, capacità e atteggiamenti) e un giudizio finale sulla competenza espresso con una nota sulla scala 1-6. Lo strumento principale che ha permesso all'apprendista di rielaborare la propria prestazione (cfr. la fase 5 nel dispositivo) e approdare ad un giudizio è stato un questionario (Tab. 2) sviluppato tenendo conto dell'insieme delle risorse valutate.

Risorsa		Affermazione	Con- cord o piena ment e	Con- cord o in buon a parte	Con- cord o parzi alme nte	Con- cordo in minim a parte	Non con- cordo del tutto
1. Conoscenza	1.1	Credo di aver padroneggiato adeguatamente il sapere tecnico necessario per risolvere il mandato (ad esempio conoscenze delle componenti attive e passive di una rete, conoscenza delle misure necessarie per garantire la sicurezza del sistema, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Capacità	2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anzitutto mi sono letto accuratamente il compito e la documentazione.</li> <li>• Poi ho proceduto in modo ordinato e sistematico risolvendo i problemi uno dopo l'altro</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sono stato in grado di comprendere velocemente i problemi essenziali del progetto</li> <li>• Ho affrontato e analizzato ogni problema in modo distinto</li> <li>• Mi sono fatto subito all'inizio una visione d'assieme del problema</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi sono fatto un piano di lavoro con le tappe principali e delle priorità</li> <li>• Anzitutto ho chiarito gli obiettivi del mandato per poi fissare i miei obiettivi di lavoro</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sono stato in grado di capire il mandato senza grossi problemi</li> <li>• Ho sottoposto delle domande di chiarimento al mandante (cliente)</li> <li>• Mi ritengo in grado di svolgere un mandato del genere nella realtà in modo tecnicamente adeguato e soddisfacendo i bisogni del cliente</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritengo di essermi attenuto in modo preciso e affidabile al mandato e di aver proposto delle soluzioni a regola d'arte</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nello svolgere il mandato ho tenuto conto anche di criteri ecologici</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	2.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nella stesura del rapporto scritto per il cliente ho cercato di facilitare la comprensione utilizzando schizzi, grafici, ecc.</li> <li>Per la presentazione orale ho cercato di selezionare gli aspetti essenziali dell'offerta in modo che il cliente potesse essere subito in chiaro sulle diverse possibilità.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.	3.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sono stato in grado di esprimermi correttamente usando i necessari termini tecnici</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	3.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mi sono motivato e concentrato</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	3.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Per capire il mandato ho cercato di immedesimarmi nella situazione del cliente per comprenderne meglio i bisogni</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	3.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante il lavoro sono rimasto tranquillo e non ho avuto problemi a mantenere il controllo della situazione</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Tab. 2: Questionario di autovalutazione per l'apprendista

I risultati emersi dal questionario hanno potuto poi facilmente essere confrontati con il giudizio dei formatori essendo questo articolato attorno agli stessi *item*.

#### 4.5. Strumento di osservazione per i formatori

Ai formatori si è chiesto un giudizio complessivo della competenza basato su diversi elementi: una valutazione delle singole risorse e una valutazione della presentazione scritta. Per procedere alla valutazione delle risorse si è sviluppato uno strumento di osservazione che ha permesso ai singoli formatori di osservare tre apprendisti assegnati sull'arco della simulazione. Dalla Tab. 3 appare come per ogni dimensione delle singole risorse si sia fornito un descrittivo con dei relativi indicatori. Le osservazioni raccolte hanno permesso da un lato di dare consistenza al proprio giudizio, dall'altro lato sono servite per un confronto formativo tra i singoli formatori.

Risorsa	Dimensione	Descrittivo	Indicatori	Oss.
			Indicatori per l'oss.: normale Domande: <i>corsivo</i>	
<b>1. Conoscenze</b>	<b>1.1 Concetti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscenza delle reti (connessioni, componenti, ecc.)</li> <li>• Sistemi di sicurezza (protezione dati, ecc.)</li> <li>• Economia (rapporto costi-benefici, ecc.)</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'offerta (il modello proposto) permette di inferire la padronanza delle conoscenze necessarie Aus dem</li> <li>• <i>Ev. porre delle domande mirate</i></li> </ul>	
<b>2. Capacità</b>	<b>2.1 Metodo di lavoro</b>	A. comincia il lavoro dopo essersi informato, affronta il compito in modo organizzato, strutturato e pianificato. Utilizza adeguati metodi e strumenti di lavoro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documenti di lavoro, schizzi, ecc.</li> <li>• <i>Come hai proceduto? Puoi descrivere brevemente le differenti fasi del tuo lavoro?</i></li> </ul>	
	2.1.1 Tecnica di apprend. e di lavoro sistematica			
	2.1.2 Strategie di pensiero e di apprendimento analitiche	A. lavora in modo dettagliato, analizza le cause dei problemi, riconosce l'essenziale di un problema. Confronta ottiche e soluzioni diverse.	Idem	
	2.1.3 Modalità di lavoro mirate	A. anticipa e pianifica, definisce gli obiettivi di lavoro e li organizza secondo delle priorità tenendo conto di criteri logici e del prevedibile sviluppo del lavoro.	Idem	
	2.2.1 Autonomia	A. lavora in modo indipendente, secondo delle priorità ed è in grado di argomentare dal proprio punto di vista. E' sicuro di sé. Pone delle domande precise e pertinenti.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamento durante il lavoro</li> <li>• Domande durante le fasi di chiarimento</li> <li>• Modo di porsi e di argomentare durante la presentazione</li> </ul>	
	2.3.1 Affidabilità	A. comprende il mandato e vi si attiene.	• Completezza delle soluzioni proposte	



	2.4.1 Ottica ecologica	A. tiene in considerazione aspetti ergonomici ed ecologici.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hai considerato aspetti ergonomici ed ecologici? Dove si manifestano nella tua offerta?</li> </ul>	
	2.5.1. Presentaz. scritta	A. sa redigere un testo in modo corretto e pertinente. La presentazione scritta fa ricorso a schemi, grafici, ecc. ed è funzionale rispetto all'obiettivo e al cliente.	(Cfr. i criteri per la valutazione dell'offerta scritta)	
	2.5.2. Presentaz. orale	A. sa presentare in breve tempo e in modo comprensibile gli aspetti essenziali dell'offerta. Assume un atteggiamento sicuro e convincente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A cosa hai prestato attenzione nella tua presentazione orale dell'offerta?</li> </ul>	
<b>3. Atteggiamenti</b>	3.1. Capacità comunicative (linguaggio verbale e non-verbale) e maniera di porsi	A. esprimersi e comportarsi in modo adeguato alla situazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lessico</li> <li>• Flusso della parlata</li> <li>• Modo di presentarsi</li> </ul>	
	3.4. Motivazione/impegno	A. prende il compito sul serio, si impegna ed è concentrato	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentrazione</li> </ul>	
	3.5. Rispetto dei bisogni del cliente	A. sa immedesimarsi nella situazione del cliente. Le sue presentazioni (scritta e orale) facilitano la comprensione al cliente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Come ha pensato al cliente durante l'elaborazione dell'offerta?</li> </ul>	
	3.7. Gestione stress	A. è tranquillo e non ha problemi a mantenere il controllo della situazione.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Come hai saputo gestire il tempo a tua disposizione?</li> </ul>	

Tab. 3: Criteri per l'osservazione del processo

#### 4.6. Funzionalità didattica di una simulazione

In questa sede non ci è possibile entrare nel merito dei risultati che sono comunque disponibili assieme a tutti i materiali elaborati nel corso della sperimentazione (Ghisla e Zraggen 2004b).

La proposta consiste in una simulazione completa che richiede allo studente di percorrere pressoché tutti i passaggi di un progetto di lavoro. In questo modo sia l'insegnante che l'allievo hanno a disposizione un materiale molto variegato e al tempo stesso completo e consistente che permette di approdare ad un giudizio in sintonia con i criteri pedagogico-didattici esposti al paragrafo 2.4.2. Ovviamente questo materiale si presta molto bene anche per un lavoro formativo di verifica attiva e costruttiva delle risorse impiegate, ed eventualmente carenti, e della competenza nel suo insieme.

D'altro canto i costi necessari per organizzare una simulazione del genere sono molto elevati in termini di tempo e di persone coinvolte. Occorre quindi in un certo senso "ripiegare" su forme più semplici e meno costose che offrano comunque analoghi vantaggi<sup>16</sup>.

#### Bibliografia

Cardinet J. 1986. *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: De Boeck-Wesmaels.

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS). 2004. *Piano di formazione della scuola media*. Bellinzona:, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Ufficio insegnamento medio.

Erpenbeck J. e L. Rosenstiel, eds. 2003. *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäfer Pöschel.

Frey A. e Balzer L. 2003. "Soziale und methodische Kompetenzen - der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen", in *Empirische Pädagogik*, n. 17 (2), pp. 148-175.

Ghisla G. 2001. Zur Philosophie der Berufsmaturitätsprüfungen. Oder: Was heisst *studierfähigkeit?*. *Berufsmaturität 2001*, Bern. (Manuskript)

Ghisla G. e W. Kolb. 2001. *Dossier zur Einführung des Rahmenlehrplans für die Berufsmaturität (RLP-BM)*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.

Ghisla G. e B. Zraggen B. 2004. *Ein Modell innovativer betrieblicher Ausbildung. Swisscom, vot-story, Neupositionierung der Berufsbildung*. Lugano: Università della Svizzera italiana.

Ghisla G. e B. Zraggen. 2004. *Evalabor - Arbeitsmaterialien*. Lugano: Università della Svizzera Italiana.

Ketele J.-M. D., ed. 1986. *L'évaluation approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

LeBoterf G. 2001. *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Editions d'Organisation.

Merki K. M. e U. Grob. 2001. *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.

Metzger C., R. Dörig e R. Waibel. 1998. *Gültig prüfen*. St. Gallen: IWP-HSG.

---

<sup>16</sup> Alcune proposte in tal senso sono contenute nel dossier che accompagna l'introduzione del programma quadro della maturità professionale (Ghisla e Kolb, 2001), disponibile on-line: <http://www.bbt.admin.ch/berufsbil/grund/berufmatur/i/pec-mp.pdf>.

- Moser U. 2001. *Pronti per la vita? Le competenze di base dei giovani - sintesi del rapporto nazionale PISA 2000*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica e Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione.
- Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico. 1999. *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. Paris: Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico
- Rey B. 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Roegiers X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Rorty R. 2000. *Philosophie & die Zukunft*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Swisscom/BDI. 2002. *Die Swisscom vot-story*. Bern: GHR-VOT.
- Vögeli-Mantovani U. 1999. *Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Weinert F. E. 2001. Concept of competence: A conceptual clarification. In *Defining and selecting key competencies*, eds. D. S. Rychen e L. H. Salganik, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Weinert F. E. ed. 2001. *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.

## V. Identificazione e convalida delle competenze acquisite in contesti non formali e informali

di Deli Salini  
deli@ispfp.ch

Abstract: Oggetto di questo articolo è la presentazione dei diversi aspetti (quadri legali, nozioni e principali dibattiti) che concernono le pratiche di convalida di apprendimenti esterni alle strutture di formazione formale<sup>1</sup>, ovvero degli apprendimenti che si sviluppano sia nell'esperienza professionale, sia nelle esperienze del quotidiano, quali le attività familiari e del tempo libero. Questo tema concerne in particolare l'educazione e la formazione degli adulti, benché possa riflettersi anche sulle attività di formazione giovanile.

### 1. Contesto

Le pratiche di identificazione e convalida degli apprendimenti acquisiti tramite le esperienze non formali e informali nascono nel Nord America alla fine della seconda guerra mondiale, fondandosi sulle strategie di bilancio di competenze, e si estendono in Europa dalla seconda metà degli anni '80. Di questa diffusione emergono in particolare due importanti linee metodologiche: quella sviluppatesi in Francia e nell'area francofona, con l'approccio RVAE (*Reconnaissance et Validation des Acquis Expérientiels*) e quella sviluppatesi in Gran Bretagna, Irlanda e Paesi Bassi, con l'approccio NVQ (*National Vocational Qualifications*). I due orientamenti sono inseriti ufficialmente nei sistemi nazionali di formazione, mentre nelle altre regioni europee le esperienze in questo campo, soprattutto per quanto riguarda le strategie di convalida<sup>2</sup> sono ancora relativamente recenti e in ogni caso non integrate in maniera generalizzata nei sistemi formativi nazionali (Bjørnåvol 2001).

Attualmente il riconoscimento della potenzialità degli apprendimenti acquisiti in contesti informali e non formali è fortemente incoraggiato dal programma di lavoro europeo "Educazione e Formazione 2010"<sup>3</sup> e, in particolare per quanto riguarda il mondo della formazione professionale, nell'ambito del processo di Copenaghen. Si ritiene infatti che raggiungere l'obiettivo di promuovere lo sviluppo in Europa di una società

---

<sup>1</sup> Riportiamo le definizioni ufficiali dell'Unione Europea (ISFOL 2003) dei diversi tipi di apprendimento.

**Apprendimento formale** È l'apprendimento erogato tradizionalmente da un'istituzione di istruzione o formazione, strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento) e sfociante in una certificazione. L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente.

**Apprendimento informale** Apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse) e di norma non sfocia in una certificazione. L'apprendimento informale può essere intenzionale, ma nella maggior parte dei casi non lo è (ovvero è "fortuito" o casuale).

**Apprendimento non formale** Un apprendimento che non è erogato da un'istituzione d'istruzione o formazione e che non sfocia di norma in una certificazione. Esso è peraltro strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse per l'apprendimento). L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente.

<sup>2</sup> Sono peraltro abbastanza diffuse, soprattutto nei contesti legati alla riqualifica di persone disoccupate, le strutture di bilancio di competenza e di riorientamento al lavoro, che permettono l'identificazione di competenze acquisite in contesti non formali e informali.

<sup>3</sup> Questo programma ingloba tutte le azioni in materia di educazione e formazione a livello europeo sino al 2010, compresi l'insegnamento e la formazione professionale. In particolare i ministri dell'istruzione superiore dei paesi dell'Unione Europea e dei paesi membri dello SEE/AELS hanno definito i seguenti obiettivi: - Aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione Europea; - Facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione; - Aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione. (Consiglio dell'Unione europea, 14 febbraio 2001).

della conoscenza<sup>4</sup> richieda particolare attenzione al rapporto tra le diverse forme di apprendimento, e alle modalità di collegamento tra le diverse aree di sviluppo di conoscenza, in un approccio *Lifelong Learning*. Sulla base di questa esigenza, la questione dell'*identificazione*, della *valutazione* e del *riconoscimento* degli apprendimenti e delle competenze acquisite nei contesti "non ufficiali" è fondamentale. In questi ambiti infatti, vi è una molteplicità di persone che indipendentemente dalle qualifiche di base, ha sviluppato (all'interno dell'attività professionale, delle attività quotidiane, o nell'ambito associativo e del volontariato) conoscenze e competenze di cui occorre stabilire la portata.

Lo scopo di queste pratiche, definite in inglese con l'acronimo APEL (*Accreditation of Prior Experiential Learning*) è non solo quello della valorizzazione individuale e della promozione dell'empowerment dei soggetti, ancorché della gestione delle risorse umane, ma altresì quello di poter garantire la compatibilità e trasferibilità di quanto acquisito, attraverso la trasparenza e il coordinamento della terminologia di riferimento e dei processi di identificazione e convalida<sup>5</sup>.

Su queste premesse il Consiglio d'Europa ha lanciato l'invito a sviluppare metodi volti a favorire il riconoscimento ufficiale delle esperienze di apprendimento non formali e informali, e a promuovere e diffondere informazioni e sperimentazioni relative alle "best practices" (buone pratiche).

Di concerto a questi intenti, per quanto riguarda la Svizzera, la nuova legge sulla Formazione Professionale (2002) precisa che, all'interno delle procedure di qualifica e permeabilità, oltre agli esami tradizionali, sono possibili altri tipi di procedure di valutazione, quale dimostrazione delle qualifiche conseguite. Questo al fine di tenere conto del numero crescente di percorsi formativi non lineari e di accrescere la permeabilità del sistema formativo<sup>6</sup>. In questo senso l'Ufficio Federale della Formazione e della Tecnologia ha promosso a partire dal 2005 la costituzione di una piattaforma di lavoro (Plateforme VAE) , cui partecipano rappresentanti del mondo della formazione professionale e del mondo delle imprese, volta a definire le strategie nazionali di convalida e il glossario di riferimento, considerando la specificità delle diverse regioni linguistiche.

## 2. Interrogativi emergenti

Il contesto sopradescritto presenta un proliferare di dispositivi formativi volti a promuovere la messa in atto dei processi di convalida delle competenze, acquisite in contesti non formali e informali, con il supporto di

---

<sup>4</sup> Nel marzo 2000 il Consiglio europeo di Lisbona, constatando che l'Unione europea si trovava dinanzi a «una svolta epocale risultante dalla globalizzazione e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza», si è dotato di un obiettivo strategico forte: entro il 2010 l'Unione deve «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale» (Consiglio dell'Unione europea, 11 novembre 2003).

<sup>5</sup> L'**individuazione** attesta e rende visibile i risultati dell'apprendimento di un individuo. Ciò non dà luogo ad un attestato o diploma ufficiale però può costituire la base di un tale riconoscimento formale. La **convalida** si basa sulla valutazione dei risultati conseguiti da un individuo nell'apprendimento e può dar luogo ad un attestato o diploma. (Consiglio dell'Unione Europea, Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale, 18 maggio 2004).

<sup>6</sup> v. nLFP r artt.33: le qualifiche professionali sono provate mediante un esame complessivo, un insieme di esami parziali o altre procedure di qualificazione riconosciute dall'Ufficio federale; e 34: 1. Il Consiglio federale disciplina le esigenze relative alle procedure di qualificazione. Garantisce la qualità e la comparabilità delle procedure di qualificazione. I criteri di valutazione utilizzati nelle procedure di qualificazione devono essere oggettivi e trasparenti e garantire pari opportunità. 2. L'ammissione alle procedure di qualificazione non è vincolata alla frequentazione di cicli di formazione determinati. L'Ufficio federale disciplina le condizioni di ammissione.

importanti stanziamenti, nazionali e internazionali. All'interno di questo panorama si presentano diversi interrogativi che riguardano:

- La necessità di esplorare, dal punto di vista della ricerca educativa, i nuovi quesiti teorici e metodologici che l'espandersi di questo tipo di attività pone, considerando la disparità di saperi e di strutture implicate. Quesiti che la numerosa letteratura sul tema non ha ancora sufficientemente trattato, così come segnalato nel colloquio internazionale de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education en Europe: "Ces questions sont nombreuses: elles portent sur la définition des acquis de l'éducation, de la formation, du travail, de l'expérience individuelle et sociale ainsi que sur la conception des modèles, méthodes, procédures, instruments de reconnaissance, de validation, de certification – c'est-à-dire d'évaluation – des traces de ces acquis" (ADMEE 2004, 10)
- La necessità di istituzionalizzare, all'interno dei sistemi formativi nazionali, procedure condivise e relativamente standardizzate di realizzazione del processo di convalida, garantendone la qualità e l'efficacia.
- La necessità di istituire la specificità e la funzionalità degli attori sociali (enti e figure professionali) incaricati di accompagnare e sostenere le persone nel tragitto di identificazione e convalida.

## 2.1. Ripensare l'esperienza

Le pratiche di convalida si fondano sull'assunto che tutte le esperienze siano eventi formativi, ovvero ambiti che favoriscono la nascita, lo sviluppo e il consolidamento di apprendimenti e competenze. Tralasciando l'esplorazione delle implicazioni del concetto di competenza<sup>7</sup>, riteniamo utile delineare la necessità di rendere conto di cosa sono e di come si valutano gli "acquisiti"<sup>8</sup> delle esperienze non formali e informali, ovvero quelli che frequentemente troviamo denominati come "apprendimenti esperienziali". Se, come segnalato da Cesari e Muller (2001), pare correntemente acquisito che è con l'esperienza che si diventa esperti e veri professionisti, considerando la stessa quale fondamento dei processi di apprendimento, occorre allora comprendere in che cosa consista realmente la dimensione formatrice degli eventi esperienziali, per non scivolare, come affermano le autrici citate, in affermazioni assiomatiche.

Da questo punto di vista, Yves Schwartz (2004) ritiene necessario interrogarsi sul rapporto tra sapere ed esperienza, per uscire da una visione che tende a dare all'esperienza un carattere inglobante rispetto al sapere: «L'expérience ne doit pas être un concept générique, il faut pouvoir l'individualiser à travers des situations et des parcours toujours singuliers; il faut réussir à ne pas absorber l'expérience dans le savoir, ni le savoir dans l'expérience, sinon la question de savoir si l'expérience est formatrice n'a plus de sens.» (Schwartz 2004, 17).

Analizzare le caratteristiche dell'esperienza significa allora cercare di comprendere dove la stessa emerge. Uno sguardo generalizzante, se non generico, ci porterebbe ad affermare che "tutti gli eventi della vita sono esperienza", facendoci nuovamente perdere di vista le caratteristiche di eventi esperienziali che potremmo definire come "specificamente formativi". A questo proposito Abdallah Nouroudine (2004), riprendendo le considerazioni di Schwartz, introduce il termine attività, in quanto «où il y a expérience, il y a activité (...) par

---

<sup>7</sup> Già trattato nell'articolo di Elena Boldrini in questa pubblicazione.

<sup>8</sup> Nella cultura francofona il termine che sottende questo contenuto è l'*acquis* ovvero: «... effet durable laissé par les apprentissages (quelle que soit leur nature) sur les modalités de connaître, d'être e d'agir d'une personne constituant ainsi son "pouvoir" actuel d'être et d'agir» (Aubret e Gilbert 1994).

contre la réciproque n'est pas nécessairement vraie, car l'activité n'implique pas toujours l'expérience ...» (Nouroudine, 25).

L'esperienza generatrice di apprendimento è l'attività legata alla gestione dello scarto tra come le cose dovrebbero essere, come sono immaginate, pianificate, previste, e come le cose realmente accadono, scarto che nelle situazioni di lavoro si colloca nella differenza tra lavoro prescritto e lavoro reale. Dunque la specificità degli apprendimenti esperienziali è reperibile all'interno della gestione contestualizzata di questo scarto, da parte di soggetti che vi sono implicati nella loro interezza psichica, socioculturale e biologica. Questa gestione rimanda altresì a un dibattito di valori dell'individuo, sia al proprio interno, sia con le altre soggettività presenti nel contesto: «Si l'écart entre prescrit et réel ne traduit pas le vide, c'est parce que les protagonistes s'évertuent à lui donner un contenu avec des savoirs, des valeurs, des normes, qu'ils produisent quasiment et simultanément au fil des délibérations, des choix, des décisions..., autant des choses qui traversent en permanence l'activité » (Nouroudine 2004, 23).

Affinché vi sia apprendimento, occorre dunque che all'interno delle esperienze vi sia azione e trasformazione, risposta creativa a situazioni che interrogano, pongono problemi. Come già segnalava Dewey: «l'esperienza autentica ha un aspetto attivo che cambia in qualche modo le condizioni obiettive sotto cui si compie l'esperienza» (Dewey 1949 in Reggio 2003, 64 ) Aspetto attivo che, a partire dallo scarto descritto permette l'espressione delle capacità creative dei soggetti. Attività, differenza, problema, implicazione, cambiamento, invenzione e creatività non sono dunque solo nozioni, ma eventi costitutivi dell'esperienza come contesto formativo, produttore di sapere e di competenza.

Le modalità attraverso le quali gli eventi sopraccitati interagiscono all'interno dell'apprendimento esperienziale, sono state formalizzate e sistematizzate da David Kolb, studioso statunitense del comportamento organizzativo. Questo autore, rielaborando i contributi di Dewey, Piaget e Lewin, struttura un modello del processo di apprendimento esperienziale, descritto nell'immagine che segue. Per Kolb infatti «... apprendere dall'esperienza rappresenta una strada maestra lungo la quale caratteristiche sociali e individuali vanno a definire stili e modalità differenti di imparare e affrontare problemi» (Kolb 1984 in Reggio 2003, 76).

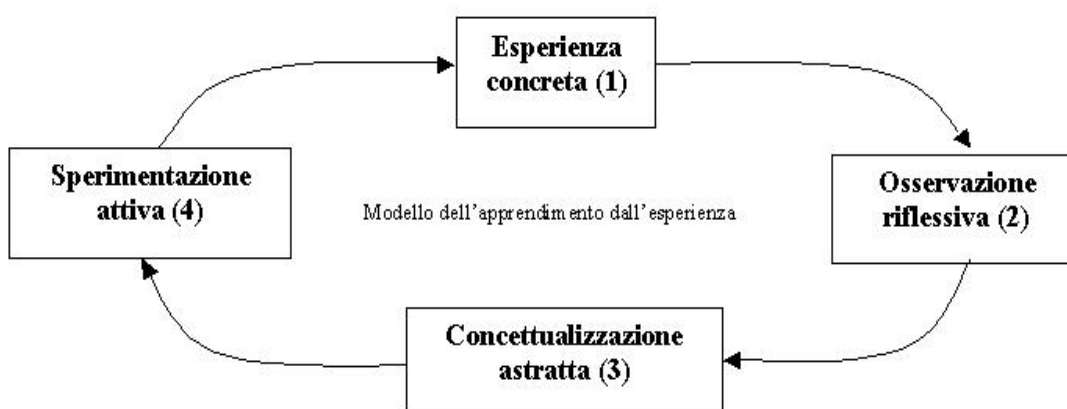


Fig. 1: Presentazione sintetica del ciclo di apprendimento dall'esperienza, descritto da David Kolb (1984).

All'interno di questo processo la funzione del linguaggio è fondamentale, infatti «par les langages verbal et non verbal, les protagonistes donnent forme et organisent la matière sur laquelle agissent. Ils transforment et organisent aussi les relations sociales qui se nouent dans l'activité» (Nouroudine 2004, 31). D'altra parte,

il continuo processo di riflessione e negoziazione all'interno di ambienti sociali e materiali è per la maggior parte praticamente invisibile alle persone implicate.

Come da più parti segnalato, abbiamo a che fare con un apprendimento tacito (Viale e Pozzalli 2003), in cui le varie fasi e le specificità di quanto si apprende sono parzialmente inesprese, naturalizzate, nel senso che si manifestano talmente integrate all'habitus dei soggetti da non apparire come il risultato di un processo, bensì come qualcosa che viene descritto dagli stessi come logico, naturale, intuitivo o istintivo. Avviene così che tutti noi siamo naturalmente inconsapevoli di possedere una competenza, un sapere o delle capacità specifiche, acquisite attraverso la partecipazione a quello che il quotidiano ci presenta.

Gli studi di Pierre Vermersch (1997) hanno in particolare evidenziato che il saper fare nell'azione è per buona parte una conoscenza autonoma, che contiene una parte cruciale non cosciente. Altrimenti detto, ogni azione comporta una parte implicita nella sua realizzazione, proprio per colui che la effettua. Questo elemento costituisce uno dei maggiori ostacoli quando si desidera esplorare le attività che fondano l'apprendimento esperienziale, soprattutto quando si desidera comprendere, valutare, dare statuto e trasferibilità alle competenze acquisite in contesti non formali e informali.

Fondamentale nei processi di identificazione e convalida degli apprendimenti esperienziali è allora l'attivazione di strategie che permettano l'esplicitazione e l'analisi delle situazioni di apprendimento esperienziale<sup>9</sup>, di cui la vasta letteratura relativa all'analisi delle pratiche, del lavoro e ai bilanci di competenza dà conto, soprattutto per quanto riguarda i processi di identificazione. Infatti, se «*l'azione umana, l'esperienza non sono riconducibili ad un semplice fare, ma sono profondamente connotate da intenzionalità e riflessione*» (Reggio 2004, 80) occorre attivare le capacità metacognitive<sup>10</sup> dei soggetti a proposito del proprio agire, affinché sia data parola e linguaggio socialmente condiviso a questi saperi.

## 2.2. L'istituzionalizzazione delle procedure di convalida

Al fine di poter definire delle pratiche di convalida che permettano legittimamente di accedere ad una certificazione socialmente riconosciuta, occorre interrogarsi sulle reali possibilità di riuscire a cogliere gli apprendimenti e le competenze in oggetto, in maniera da poter garantire affidabilità e validità ai metodi di valutazione utilizzati. La specificità di questo tipo di apprendimenti, contestuali e parzialmente taciti (Bjørnåvol 2001), nonché il carattere asincrono e molteplice dei luoghi in cui avviene l'apprendimento (Behrens 2004) pongono dei problemi per l'*istituzione di procedure condivise* e per la definizione dei *punti di riferimento*, dei *criteri di giudizio* e degli *standards* di rendimento di quanto appreso. È necessario comprendere se le procedure di convalida necessitino di specifiche strategie di valutazione, oppure possano riprendere i saperi e le pratiche costruite all'interno dei contesti di apprendimento formale. In questo senso, gli studi e ricerche dell'ADMEE<sup>11</sup>, oltre a quanto promosso dall'Unione Europea e dalle diverse commissioni nazionali, hanno l'intento di esplorare queste problematiche, per fare il punto sulle metodologie utilizzate nei diversi contesti, evidenziandone specificità, risorse e limiti.

---

<sup>9</sup> v. a questo proposito i dossier 160 e 161 della rivista *Education Permanente*, anno 2004, dedicati appunto all'analisi delle pratiche.

<sup>10</sup> In termini generali si intende per capacità metacognitiva la capacità dei soggetti di indagare sui propri processi cognitivi, considerando che in genere, quanto più una persona è cosciente di ciò che fa e di come la propria mente lavora tanto più è in grado di ottenere risultati positivi nelle attività che esegue.

<sup>11</sup> Association pour le Développement des Méthodologies de l'Évaluation en Éducation.



In questa sede cercheremo di offrire una panoramica di quanto sta emergendo, riprendendo i classici interrogativi di ogni procedura di valutazione: cosa valutare, per quale scopo, con quali metodi e procedure, in quale momento, quali gli attori implicati<sup>12</sup>.

L'oggetto della valutazione è evidentemente l'apprendimento esperienziale, così come è stato delineato nel capitolo precedente. Apprendimento che, d'altra parte, è reso visibile solo dalle prestazioni dei soggetti implicati, la cui osservazione può solo far presumere l'attivazione di risorse e competenze specifiche. In questo senso l'oggetto della valutazione dipende anche dalla capacità, da parte di chi effettua le procedure di convalida, di costituire un quadro di riferimenti criteriati sufficientemente pertinente. Su questo elemento Norman Poulin (Poulin 2004), esperto in RVAE<sup>13</sup>, dell'Università di Sherbrooke, si pone un ulteriore interrogativo: come distinguere e affrontare in maniera pertinente nelle procedure di convalida quel che deriva effettivamente da apprendimenti esperienziali e quel che invece deriva da percorsi parziali di formazione formale (corsi di aggiornamento, corsi interaziendali, percorsi di formazione continua al di fuori di contesti scolastici ufficiali)? È sempre più frequente infatti che accedano a procedure di convalida persone che hanno acquisito saperi e capacità all'interno di percorsi di aggiornamento e perfezionamento del personale nelle aziende, oppure che abbiano costituito un personale profilo di competenze attraverso la frequenza ad una molteplicità di percorsi di formazione continua. In questo caso appare non pertinente ricorrere a procedure di esplicitazione ed analisi dell'apprendimento esperienziale, quanto piuttosto occorra indirizzare questo pubblico a delle procedure di comparazione dei contenuti di formazione affrontati, sino all'acquisizione di equivalenze parziali o totali.

L'attenzione rilevante agli aspetti qualitativi<sup>14</sup> dei corsi offerti agli adulti, nell'ambito della formazione continua e della formazione interna alle aziende, fa sperare che queste procedure di equivalenza possano col tempo far riferimento a linguaggi e metodologie condivise dai percorsi di formazione formale. L'interrogativo di Poulin appare interessante anche considerando alcuni ambiti cui le procedure di convalida sono rivolte: più che a singoli individui, a gruppi di dipendenti specifici che, pur non avendo dei titoli professionali, hanno collettivamente partecipato a percorsi formativi interni alle aziende. In quest'ultimo caso occorre interrogarsi sulle pertinenza del procedere a percorsi di convalida individuali, considerando piuttosto l'opportunità di puntare su formule di equivalenza collettiva. Ritornando all'oggetto della valutazione, notevoli sforzi vanno inoltre intrapresi per definire i contenuti dell'apprendimento che si intendono convalidare, ovvero le risorse e competenze specifiche ai diversi ambiti.

Riguardo alla funzione delle procedure di convalida, i ricercatori dell'ADMEE hanno definito tre assi prioritari in cui raggruppare le pratiche:

- a) l'accesso alla formazione;
- b) la certificazione;
- c) il riconoscimento e la valorizzazione professionale.

Per quel che concerne l'accesso alla formazione occorre distinguere tra modalità che danno accesso direttamente ad un percorso formativo, di grado secondario o terziario, modalità che facilitano l'accesso ma che sono completate da test di ammissione volti a stabilire le competenze di base, e modalità che

---

<sup>12</sup> La tematica della valutazione delle competenze è d'altra parte richiamata da Gianni Ghisla, nell'articolo presente in questo stesso documento.

<sup>13</sup> *Reconnaissance et validation des acquis expérientiels*.

<sup>14</sup> v. per esempio in Svizzera il sistema EduQua ([www.eduqua.ch](http://www.eduqua.ch)).

permettono l'accreditamento di alcune componenti del percorso formativo mirato. Le pratiche sopraccitate richiedono in generale la presentazione di un dossier personale, le cui caratteristiche sono più o meno dettagliatamente definite dall'istituzione richiedente. Nel contesto svizzero, l'esperienza più conosciuta è quella dell'Università di Ginevra, che permette l'accesso agli studenti non portatori di un titolo di maturità, su presentazione di un dossier, a condizione che abbiano superato i 25 anni e documentino un'esperienza professionale di almeno 3 anni. Le singole facoltà inoltre stabiliscono l'opportunità o meno di sottomettere le candidate o i candidati a delle prove attitudinali. Anche alle Scuole Universitarie Professionali è possibile accedere su dossier e comprovando una pratica professionale, congiuntamente al superamento di esami certificanti le competenze di base relative al titolo di studio mirato. Anche nel panorama internazionale l'uso delle pratiche di convalida per l'accesso ai percorsi formativi è relativamente diffuso e in alcuni casi istituzionalizzato (vedi le già citate pratiche di RVAE della francofonia e le pratiche di NVQ nei paesi anglosassoni) anche se siamo tuttora di fronte a una molteplicità di approcci che necessitano se non di una standardizzazione, di riferimenti metodologici generali e di studi e scambi volti ad esplorare i modelli sottesi alle buone pratiche (Braibant 2004).

Le pratiche di certificazione invece vanno differenziate a seconda che mirino all'acquisizione di un titolo professionale o di un titolo accademico. Nel primo caso le procedure fanno riferimento ad un profilo professionale, elaborato a partire dall'analisi del lavoro reale, cui segue un profilo delle competenze che fissa gli obiettivi di formazione così come gli elementi direttamente oggettivabili e valutabili. A partire da questi ultimi si costituiscono criteri, indicatori e standard di valutazione. Pur nella complessità di questa procedura, considerando che ogni profilo professionale richiede la costruzione di indicatori specifici e contestualizzati, è possibile in ogni modo fare riferimento a compiti e competenze relativamente ben definite che pongono i presupposti per la costituzione di un'insieme di criteri di qualità (Braibant 2004).

All'interno dei percorsi professionali occorre inoltre distinguere tre tipi di procedura certificativa: la prima ufficializza le pratiche professionali antecedenti in maniera diretta, accordando un titolo riconosciuto, la seconda rilascia dei titoli che pur non avendo riconoscimento statale, sono legittimati all'interno delle aziende, la terza è impostata in una logica volta a favorire la mobilità professionale orizzontale e si fonda sulla strutturazione di modalità di equipollenza di moduli<sup>15</sup> formativi per diversi percorsi professionali (Behrens, 2004). Nel caso delle procedure di rilascio di un titolo universitario invece è difficilmente immaginabile trasporre le procedure descritte per la certificazione professionale, dato che in generale «... on n'a pas au départ une idée très précise de ce qu'on souhaite évaluer dans le cadre d'un dispositif de VAE» (Braibant 2004, 24). Concretamente questo significa che non esistono procedure di convalida completa degli apprendimenti esperienziali in ambito universitario. Esistono d'altra parte interessanti esperienze di accreditamento misto in cui, a partire da un percorso di convalida delle competenze in entrata, le persone vengono accompagnate a completare il proprio percorso formativo sino al raggiungimento della qualifica universitaria<sup>16</sup>.

L'ultimo asse, riguardante il riconoscimento e la valorizzazione professionale, influenza fortemente la mobilità professionale orizzontale (nel senso del passaggio ad attività professionali parallele alla propria ma con caratteristiche diverse) e verticale (nel senso dello sviluppo della propria specifica carriera

---

<sup>15</sup> Vedi il sistema di formazione professionale modulare, sviluppatosi in Svizzera a partire dagli anni '90.

<sup>16</sup> Si veda l'esperienza dell'Università di Laval, in cui si propone un dispositivo di riconoscimento delle competenze disciplinari per coloro che intendono conseguire il titolo di insegnanti della formazione professionale e tecnica, oppure l'altrettanto interessante esperienza della Middlesex University di Londra che, attraverso strategie di *Work Based Learning* che integrano pratiche di convalida con un approccio progettuale gestito in interazione con le aziende, permette di raggiungere un titolo universitario di primo livello.

professionale), dipende dalla molteplicità dei contesti e dal sistema di gestione delle risorse umane delle diverse aziende, al cui interno le pratiche di assesment in entrata e durante il percorso di carriera hanno una certa tradizione, pur nella diversificazione degli strumenti utilizzati.

Le procedure e i metodi di convalida Il carattere altamente contestuale e parzialmente inesperto degli apprendimenti in contesti non formali e informali, fa sì che sia difficile organizzare procedure standardizzate di valutazione, cosa che rischia di inficiare l'affidabilità e validità delle pratiche stesse. L'Unione Europea su questo punto prende posizione indicando che l'affidabilità deve essere sostenuta attraverso l'attuazione di procedure sistematiche e trasparenti. Nel contempo, le metodologie devono essere in grado di cogliere ciò che è individualmente e contestualmente specifico (Bjørnåvol 2001). Ulteriori elementi che intervengono a rendere complesso il compito sono i rischi legati alla triplice trasposizione degli apprendimenti esperienziali, così come segnalato da Behrens (2004):

- nell'identificazione delle capacità attivate nelle esperienze di riferimento si rischia una decontestualizzazione della capacità stessa, che potrebbe sfociare in formulazioni generiche.
- nel documentare e argomentare le capacità derivanti dalle esperienze entra un elemento di "messa in scena" dell'acquisito, che comprende forti elementi di soggettività.
- nella non sempre possibile costruzione e definizione di corrispondenze e adeguamenti tra saperi formali e saperi esperienziali, così come emerge nella pratica di coloro che sono implicati nei jury di valutazione.

Muoversi all'interno di questa complessità richiede, come sostenuto da chi opera in questo settore,<sup>17</sup> un lavoro di concertazione importante, in cui si procede alla chiarificazione delle attese, dei metodi e della terminologia tra i diversi partner coinvolti.

Storicamente esistono d'altra parte molteplici metodologie di valutazione, se non di certificazione degli apprendimenti esperienziali, la cui tradizione si situa in particolare o nell'ambito della gestione delle risorse umane nelle aziende, o nell'ambito della riqualifica e reinserzione dei lavoratori e delle lavoratrici. Per una breve panoramica, possiamo segnalare che in generale queste metodologie possono essere distinte a seconda che si abbia a che fare con un'osservazione *diretta di comportamenti o realizzazioni* (analisi di prodotti, osservazione in stage o in attività professionale reale, osservazione di simulazioni relative ad un contesto reale, somministrazione di test artificiali che intendono misurare capacità o conoscenze) oppure dalla *raccolta di dati provenienti dalle dichiarazioni della persona da valutare* (colloqui di valutazione, interviste biografiche, test di personalità o attitudinali, test di tipo proiettivo) (Aubret 1994).

Quale pratica integratrice di diverse strategie troviamo gli strumenti *portfolio delle competenze*, che si fondano sull'ipotesi che l'analisi e il riconoscimento personale delle proprie competenze unitamente alla documentazione e raccolta di tracce e prove attestanti l'esperienze stesse, faciliti la negoziazione sociale e l'accesso ad una convalida. Questo perché la realizzazione di un portfolio delle competenze permette di perseguire simultaneamente diversi obiettivi:

- aumento della consapevolezza personale di quanto acquisito (e di concerto, come segnalato da diverse indagini, aumento delle prestazioni legato alla migliore capacità metariflessiva dei soggetti);
- aumento delle capacità argomentative e della comprensione dei possibili transfert di quanto acquisito in determinati contesti, da cui deriva un possibile riorientamento formativo e professionale,

---

<sup>17</sup> Considerazioni emerse durante la giornata organizzata il 6.2.2004 dall'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT), a Neuchâtel, sul "Riconoscimento delle competenze acquisite e altre procedure di qualificazione".

- raccolta delle prove atte a dimostrare le esperienze vissute oppure a dimostrare le capacità acquisite (sul modello dei book professionali di coloro che lavorano nel mondo della grafica per esempio) che facilita il processo di valutazione.
- attivazione di un processo di apprendimento riguardante il come riflettere sulle proprie pratiche, che potenzia l'autonomia dei soggetti.

Occorre però segnalare che le pratiche portfolio si fondano in maniera importante sulle competenze redazionali dei soggetti, sulle abilità di scrittura, rischiando di essere discriminanti per coloro che pur possedendo importanti apprendimenti di origine non formale o informale, mal padroneggiano le competenze necessarie alla redazione dei testi o delle tabelle necessarie alla realizzazione di un portfolio. Oltre a ciò le pratiche portfolio sono in generale fortemente individualizzate o rivolte a piccoli gruppi, cosa che mal si accorda con situazioni in cui vi siano delle collettività (per esempio gruppi di dipendenti di un'azienda) che necessitano a pieno titolo di poter partecipare a percorsi di convalida.

La diversificazione delle pratiche sopraccitate non dipende solo dalle esigenze delle istanze che praticano le valutazioni inerenti il percorso di convalida, ma anche dalle tappe attraverso le quali questo percorso si dipana. In questo senso la piattaforma nazionale Validation des Acquis<sup>18</sup>, promossa dall'UFFT, che ha l'obiettivo di istituire un sistema svizzero di riconoscimento e convalida degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali, delinea un percorso basato su quattro livelli<sup>19</sup> principali:

*Informazione e consulenza:* che permette agli attori interessati al processo di convalida di orientarsi rispetto alle possibilità e alle metodologie da realizzarsi. È una fase che può essere affidata ad enti o istituzioni sia del mondo formativo e dell'orientamento, sia del mondo professionale.

*Bilancio:* processo all'interno del quale i soggetti, con il supporto eventuale di figure di consulenza e accompagnamento, si chinano sui propri apprendimenti, riconoscono e autovalutano le proprie risorse, producendone la documentazione relativa.

*Valutazione:* all'interno della quale i soggetti implicati ottengono l'accreditamento o meno di determinate competenze e identificano le eventuali formazioni complementari utili al raggiungimento di una certificazione. È dunque un processo attraverso cui un'istanza ufficiale (servizi cantonali del lavoro, dell'orientamento, organizzazioni e associazioni professionali, ecc.) completa il bilancio personale con una valutazione esterna, che attesta l'acquisizione di specifiche competenze in un determinato contesto, stabilendo dei legami tra le competenze precedentemente attestate e le esigenze legate ad una certificazione, permettendo l'accreditamento parziale o totale di un diploma o di un titolo.

*Certificazione:* sancisce la conclusione del processo di convalida attraverso il rilascio di un diploma. Questa fase è effettuata sotto il controllo e la responsabilità delle istituzioni nazionali che rilasciano diplomi e certificati. (UFFT, Piattaforma VAE, 2005)

### **2.3. Ruoli e competenze dei professionisti dei processi di convalida**

Accenniamo brevemente<sup>20</sup> alla questione degli attori implicati nel processo di convalida, non tanto a proposito dei fruitori del processo stesso, quanto rispetto a coloro che sono chiamati a mettere in atto le

<sup>18</sup> [www.validacquis.ch](http://www.validacquis.ch)

<sup>19</sup> L'attribuzione terminologica delle diverse fasi, nonché delle strutture di riferimento e degli attori e metodi implicati è ancora in fase di elaborazione da parte del gruppo di lavoro, dunque suscettibile di modifica.

<sup>20</sup> Diversi articoli sul ruolo dei professionisti che accompagnano i processi di convalida sono presenti nei dossier 158, 159 e 160 della rivista *Education Permanente*, anno 2004.

diverse procedure sopraelencate, per tentare un'esplorazione di quali specifiche competenze e quali ruoli debbano essere definiti. Per quanto riguarda le competenze necessarie, ci sembra utile sottolineare che la peculiarità del tipo di apprendimento in oggetto necessita la conoscenza dei processi di apprendimento esperienziali, sapendone rilevare le caratteristiche e il valore, ma anche i rischi di genericità e fascinazione accennati più sopra. Al contempo occorre conoscere gli elementi connessi alla gestione delle risorse umane e dell'apprendimento organizzativo, sapendo attivare abilità relative all'analisi delle situazioni e del lavoro, distinguendo tra compiti prescritti e compiti reali. La capacità di differenziare gli approcci, in un'ottica interculturale nonché la conoscenza delle dinamiche relative all'orientamento personale e professionale permettono di adattare l'intervento ai diversi pubblici e ai diversi contesti, mentre la capacità di attivare delle procedure di valutazione a partire da contesti reali o simulati, identificando criteri e standard pertinenti permette di avvicinarsi a quella esigenza di affidabilità e validità che renda possibile una autentica legittimazione sociale degli interventi di convalida. Nell'ambito della convalida vera e propria occorre inoltre saper comparare piani formativi di diverso genere, allo scopo di individuare le aree di equivalenza possibile. Rispetto al ruolo degli attori, sottolineiamo che, a garanzia di trasparenza e affidabilità, risulta necessario distinguere fra coloro (persone ma anche enti e istituzioni) che hanno l'incarico di accompagnare le persone nelle fasi di consulenza e valutazione personale, dunque attori il cui compito è eminentemente formativo e di supporto al processo di sviluppo personale innescato dalla pratica stessa, da coloro che sono chiamati a mettere in atto procedure e materiali atti alla valutazione, accreditamento e certificazione.

## Bibliografia

- Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education en Europe (ADMEE). 2004. *L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*. Actes du 17e Colloque international, Université de Lisbonne.
- Astier P. (sous la direction) 2004. *Les acquis de l'expérience. Première partie*. Arcueil: Education Permanente. 158.
- Astier P. (sous la direction) 2004. *Les acquis de l'expérience. Deuxième partie*. Arcueil: Education Permanente. 159.
- Aubret J. e P. Gilbert. 1994. *Reconnaissance et validation des acquis. Que sais-je?*. Paris : Presses universitaires de France.
- Behrens, M. 2004. Evaluer les compétences et les acquis de l'expérience pour la certification. In ADMEE, Actes du 17e Colloque international, *L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*, 18-23. Université de Lisbonne.
- Bjørnåvol J. 2001. *Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel*. *European Journal « Vocational Training »* 22, Cedefop.
- Braibant J. M. 2004. Evaluer les compétences et les acquis de l'expériences pour l'accès à la formation. In ADMEE, Actes du 17e Colloque international, *L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*. 24-26 Université de Lisbonne.
- Cesari Lusso V. e N. Muller. 2001. Quelle est la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'age adulte? Qu'est ce qui se construit? Qu'est ce qui se co-construit? Qu'est ce qui se déconstruit ?. In //

*soggetto nella formazione*, 2-11. Lugano: Università della Svizzera Italiana, Istituto Comunicazione e Formazione (ICeF).

Consiglio dell'Unione europea. Comunicazione della commissione "Istruzione e Formazione 2010". 11 novembre 2003. *L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*.

[http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/com\\_2003\\_685-a1\\_23013\\_it.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/com_2003_685-a1_23013_it.pdf).

Consiglio dell'Unione europea. 14 febbraio 2001. *Relazione del Consiglio (istruzione) per il Consiglio europeo sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione*.

[http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_it.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_it.pdf).

Consiglio dell'Unione europea. 18 maggio 2004. *Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale*.

[http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/validation2004\\_it.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/validation2004_it.pdf).

Dewey J. 1949. *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Istituto per la formazione professionale dei lavoratori (ISFOL). 2003. *Il processo di Copenaghen*. Dossier 2003/1, Roma.

Nouroudine A. 2004. L'expérience: creuset de rencontres et de transformations. In *L'analyse des pratiques*. Arcueil : Éducation permanente 160, 21-34.

Kolb D. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and Development*, Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

Reggio P. 2003. *L'esperienza che educa. Strategie di intervento con gli adulti nel sociale*. Milano: Unicopli (1 ed.).

Schwartz Y. 2004. L'expérience est-elle formatrice?. In *Les acquis de l'expérience*. Arcueil : Éducation permanente 158, 11-24.

Ufficio Federale della Formazione e della tecnologia, *Plate-forme "Validation des acquis"* FactNiveaux, 25.08.05: [http://www.validacquis.ch/fr/dateien/aktuelles/Factsheet-Niveaux\\_v3\\_f.pdf](http://www.validacquis.ch/fr/dateien/aktuelles/Factsheet-Niveaux_v3_f.pdf)

Vermersch P. 1997. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

Viale R. e A. Pozzalli 2003. *Al di qua della razionalità: la conoscenza tacita*. Sistemi Intelligenti XV, 2: 325-346.

Wittorski R. (sous la direction) 2004. *L'analyse de pratique. (1)* Arcueil: Education Permanente. 160.

Wittorski R. (sous la direction) 2005. *L'analyse de pratiques (2.)* Arcueil: Education Permanente. 161.



## VI. Il progetto DeSeCo: Le competenze chiave per la società dell'informazione

Di Silvia De Ascaniis  
deascans@lu.unisi.ch

*Abstract:* Nel 1997 l'OECD ha lanciato il progetto DeSeCo - *Defining and Selecting Key Competencies* - per fornire una base concettuale ai molteplici studi fioriti negli anni '90 per misurare e confrontare i risultati dei sistemi educativi internazionali. L'interesse per una valutazione di questo tipo è emerso dall'osservazione dei profondi cambiamenti sociali dovuti, in prima istanza, allo sviluppo delle ICT - *Information and Communication Technologies*. L'articolo descrive, analizza e commenta questo processo, la cui fase più importante è stato il *Country Contribution Process*, da cui è stato elaborato un *framework* teorico costituito da tre costrutti che si situano ad un elevato livello di astrazione e che rappresentano tre categorie per organizzare e concettualizzare le competenze chiave.

### 1. Introduzione

Il termine "Società dell'Informazione" fu coniato alla fine del secolo scorso per descrivere una società in cui le tecnologie dell'informazione e della comunicazione – le ICT - sono diventate parte integrante della vita quotidiana. Per ICT non s'intendono solo il computer e le applicazioni e i servizi disponibili, ma anche tecnologie talmente integrate nella routine quotidiana da essere percepite come indispensabili, basti pensare alla televisione o al telefono.

Le ICT, insieme ai processi di democratizzazione e di liberalizzazione dei mercati, sono causa di una rivoluzione che non è solo tecnologica, ma che comporta anche cambiamenti tanto profondi da estendere la propria influenza ad ogni campo dell'attività umana. Le ICT sono, infatti, catalizzatori dello sviluppo, in quanto permettono la circolazione delle informazioni ovunque ci siano infrastrutture di supporto, forniscono nuove strategie d'azione, snelliscono il lavoro. Tuttavia, contribuiscono ad allargare il divario non solo fra Paesi ricchi e Paesi in via di sviluppo, ma anche all'interno di una stessa società. È esemplare la situazione in cui il genitore chiede al figlio come usare il cellulare!

Nuova conoscenza viene generata ad un ritmo in crescita esponenziale: ce n'è molta di più di quanta potremmo assimilarne od usarne. A differenza del modello dell'economia industriale, in cui ha la meglio chi produce di più e più in fretta, la società contemporanea si basa su un capitale intangibile - ovvero il *capitale umano* - costituito dalle conoscenze, abilità e competenze degli individui, e la competizione avviene in funzione della capacità di produrre nuova conoscenza, di usarla e diffonderla rapidamente (UNESCO 2003). Dato che le dinamiche sociali diventano sempre più complesse, sono richieste abilità più sofisticate per l'integrazione e la partecipazione economica.

In questo contesto, la *formazione* si pone come la determinante principale dello sviluppo, ed è un investimento cruciale sia per gli individui che per la società. I sistemi di formazione, finora incastrati in



modelli rigidi, si scontrano con imperativi di flessibilità e adattamento; ad esempio, nel crescente confronto tra culture, la scuola deve fornire gli strumenti per comprendere la realtà del “diverso”. È necessario che questi sistemi fungano da anello fra gli anni scolastici e l'ambito professionale, che assicurino una formazione continua che permetta di afferrare le opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Pertanto, a partire dagli anni '80, le parti politiche hanno manifestato un crescente interesse per lo sviluppo di indicatori internazionalmente comparabili dei risultati della formazione e dell'apprendimento; interesse concretizzatosi nel progetto *International Indicators of Education Systems (INES)*. Il progetto è stato lanciato nel 1988 dall'OECD - *Organization for Economic Co-operation and Development*<sup>1</sup> - in risposta alle richieste degli attori politici internazionali con la finalità di elaborare uno strumento strategico comune. Si vuole, infatti, sviluppare un sistema di indicatori che permetta di confrontare i risultati dei sistemi educativi internazionali, e di valutarne e monitorarne l'effettiva evoluzione.

Il progetto DeSeCo – *Defining and Selecting Key Competencies* – costituisce la base concettuale e teorica al progetto INES.

## 2. Il progetto DeSeCo

### 2.1 Una base concettuale

È stato condotto fra il 1997 e il 2002 sotto gli auspici dell'OECD e guidato dall'Ufficio Federale Svizzero di Statistica (SFSO). Si pone alle fondamenta del progetto INES, in quanto punta ad elaborare basi teoriche e concettuali per la definizione e la selezione di competenze chiave che garantiscono risultati economici e sociali positivi nell'attuale Società dell'Informazione. Infatti, le competenze chiave sono considerate *risorse* che contribuiscono allo sviluppo economico e sociale, quindi, che migliorano la qualità della vita. Ci si aspetta che definendole e selezionandole si riesca a raccogliere dati esaurienti e comparabili relativi alle competenze effettive di giovani e adulti.

Il DeSeCo è complementare ad altri studi condotti dall'OECD aventi lo scopo di misurare il livello di formazione, in particolare l'*International Adult Survey (IALS)*, il *Programme for International Student Assessment (PISA)* e l'*Adult Literacy and Lifeskills (ALL)*.

Lo schema di riferimento – chiamato “*the overarching framework*” - che il progetto DeSeCo fornisce, è una base per situare i risultati empirici e i sistemi di misurazione elaborati dagli altri studi nei domini specifici; esso si pone come punto di partenza per la discussione sulle strategie di sviluppo delle competenze chiave, in una prospettiva di formazione continua. Dapprima si esplicita cosa si intende per competenza chiave, in seguito si definiscono i parametri che stabiliscono il livello di capacità, infine si procede alla misurazione.

---

<sup>1</sup> L'OECD è un'organizzazione inter-governativa a cui aderiscono attualmente 30 Paesi maggiormente industrializzati. Questi rappresentano i due terzi dell'intera produzione mondiale di beni e servizi ed i tre quinti delle esportazioni complessive. L'organizzazione aiuta i governi nella gestione e nell'orientamento strategico delle decisioni. Elabora strumenti internazionalmente accettati, decisioni e raccomandazioni per promuovere norme di comportamento in aree dove il consenso multilaterale è necessario affinché i singoli Paesi progrediscono verso un'economia globalizzata.

Così come solo una fotografia scattata dall'alto può rappresentare correttamente la totalità di un paesaggio, per il progetto in questione è stato necessario guardare da punti di vista molteplici per comporre un quadro che rispecchiasse la complessità dell'argomento. Ci si è serviti, quindi, del contributo di esperti in discipline diverse: filosofia, storia, sociologia, antropologia, economia, psicologia.

Il progetto DeSeCo prende l'avvio da una domanda chiave alla quale gli studi precedentemente condotti non hanno saputo dare risposta:

*Beyond reading, writing, and computing, what competencies and skills are relevant in order for an individual to lead a successful and responsible life, and for a modern society to meet current and future challenges? What are the normative, theoretical and conceptual foundations for defining and selecting a set of "key" competencies?*  
(Rychen 2001, 2)

La missione del DeSeCo è stata ritenuta da alcuni utopica e pretenziosa nonché astratta quindi inutile; di questo parere è chi ritiene che una definizione esplicita e completa delle competenze chiave richieda, per superare i limiti spaziali e temporali imposti dal contesto di riferimento, un livello di astrazione troppo alto per trovare un'applicazione nella realtà. Inoltre, la questione delle competenze chiave non è ideologicamente neutra, ma si basa, implicitamente o esplicitamente, su una visione dell'uomo e della società, che è quella dell'Occidente.

Tuttavia, il valore principale del progetto sta nell'aspirare all'elaborazione di un vocabolario comune e il suo carattere di universalità risulta chiaro alla lettura degli obiettivi esplicitamente dichiarati:

- sviluppare fondamenti normativi, teorici e concettuali per definire e selezionare competenze chiave;
- fornire punti di riferimento per elaborare indicatori che misurino i risultati della formazione e che siano internazionalmente comparabili;
- rispondere, a lungo termine, alle necessità d'informazione delle parti politiche.

## **2.2 Competenze di chi? Competenze per quale scopo?**

Entrando nel merito della questione delle competenze chiave si pongono da subito due domande, che tentano di limitare un campo tanto vasto quanto complesso. Ci si chiede, infatti, *competenze di chi? per quale scopo?*. Il progetto DeSeCo si pone ad un livello del tutto generale, sia rispetto al *target* su cui lavora e a cui si rivolge, tanto rispetto agli effetti che si intendono ottenere nell'applicazione dei risultati ottenuti.

I protagonisti, come spiega il sociologo ginevrino Perrenoud, sono:

*the ordinary actors, the woman and man in the street, doing their best to survive and live as well as possibile*  
Perrenoud (2001, 126)

Salganik e Rychen (2002) –autori del rapporto finale sul progetto - raggruppano i potenziali risultati del progetto DeSeCo in due categorie: il raggiungimento di una *successful life* - categoria relativa alla qualità della vita - e di una *well-functioning society* – categoria relativa alla qualità della società - . Si tratta di due prospettive complementari, in quanto l'individuo è protagonista di una vicenda intima, personale, che acquista significato se inserita nella storia comune di un gruppo di persone, la società. La vita si definisce più o meno soddisfacente rispetto a dei parametri definiti dal contesto e, a sua volta, la vita stessa contribuisce a definire tali parametri. Per comprendere quale parte abbia lo studio delle competenze chiave nel raggiungere obiettivi tanto ragguardevoli, è necessario accordarsi sui concetti di *vita soddisfacente* e *società ben funzionante*<sup>2</sup>, ma, innanzitutto, sul concetto di competenza chiave.

### 2.3 Problemi di definizione

Nonostante il termine *competenza* sia usato nelle scienze sociali con diverse accezioni, il significato attribuito ha sempre a che fare con le disposizioni d'apprendimento necessarie agli individui o ai gruppi sociali per soddisfare richieste specifiche.

Il gruppo DeSeCo propone la seguente definizione:

*“A competence is the ability to meet a complex demand successfully or carry out a complex activity or task, consists of both cognitive and non-cognitive dimensions”* (Rychen e Salganik 2002, 8).

L'approccio usato è concettuale-pragmatico e orientato alla domanda: guarda alle competenze come abilità di ottenere risultati rispetto a compiti stabiliti, come requisiti necessari per soddisfare la domanda in una certa posizione professionale, un ruolo sociale, un progetto personale. Ad esempio: in un'impresa che produce orologi, l'operaio che lavora all'assemblaggio degli ingranaggi deve essere rigoroso, paziente, attento ai dettagli, mentre il direttore di produzione deve avere uno sguardo d'insieme sul lavoro e gestire con flessibilità le diverse situazioni. Il concetto così individuato si pone su una scala di valori, dove la domanda se un individuo posseda o meno una certa competenza appare insufficiente, proprio perché le competenze hanno senso solo se concepite in funzione dell'azione. È necessario chiedersi, in aggiunta, a che livello egli la posseda, e se questo sia sufficiente per soddisfare le richieste (*demands*). D'altronde, il concetto di competenza è usato più spesso per analizzare che per prevedere le performance individuali.

Secondo l'approccio olistico<sup>3</sup>, guardare solo alla domanda non rende ragione della struttura complessa delle competenze, che dipende anche da componenti cognitive, emozionali, motivazionali, sociali e comportamentali. Witt e Lehman (2001) spiegano che l'approccio concettuale-pragmatico deve essere integrato da una ricerca sulle strutture interne (*attributes*), che comprendono sia le abilità, capacità o disposizioni “incastrate” nell'individuo, che i suoi giudizi di valore e le scelte etiche. Il rischio è altrimenti di

---

<sup>2</sup> Questi concetti non vengono trattati in questo articolo.

Cfr. Canto-Sperber, M. & Dupuy, J.-P. 2001. *Competencies for the Good Life and the Good Society*. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, 67-92. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

<sup>3</sup> si dice *olistica* ogni concezione filosofica e sociologica secondo cui la società è una totalità non riducibile alla somma degli individui e delle loro azioni

banalizzare le differenze dovute alle caratteristiche psicologiche limitando lo studio ad una sterile analisi delle abilità possedute, e di favorire la discriminazione fra individui.

Non si può, infine, accantonare il ruolo del contesto sociale e culturale (*context*) nello sviluppo delle competenze, in quanto fra individuo e società c'è una relazione dialettica e dinamica, che porta l'uno ad influenzare e a sua volta ad essere influenzato dall'altra.

Pertanto, la definizione proposta andrebbe integrata con un riferimento più esplicito alle strutture interne dell'individuo e al contesto sociale e culturale; e sarebbe opportuno, inoltre, specificare la differenza tra le determinanti delle competenze (*demands, attributes, context*) e le componenti delle stesse, che si identificano nei cosiddetti "sapere", "saper fare" e "saper essere".

## 2.4 Competenze trasversali

Ogni campo di attività – la salute, l'insegnamento, l'agricoltura, ecc. – richiede l'applicazione di competenze specifiche. Il progetto DeSeCo si è chiesto se fosse possibile individuarne alcune trasversali alle diverse attività umane, ovvero con valenza universale, analogamente, ad esempio, ai diritti umani. Perrenoud (2001) ritiene sia lecito cercare competenze trasversali almeno per due ragioni:

- a. le persone usano processi mentali, approcci col mondo e costruiscono relazioni in modo simile, a prescindere dalle condizioni in cui si trovano e dall'attività che svolgono;
- b. le persone operano come attori in campi sociali<sup>4</sup>, il cui funzionamento richiede caratteristiche comuni.

Per evitare che il discorso sulle competenze rimanesse ad un livello individuale e non avesse, quindi, che un'efficacia limitata, lo si è ancorato a basi normative universali piuttosto che a studi empirici, almeno nei primi stadi del progetto; infatti, nessuna lista di competenze chiave può emergere spontaneamente dall'osservazione della società. Sono stati individuati come punto di partenza comunemente accettato per la discussione i principi postulati nella Carta dei Diritti Umani, le convenzioni e gli accordi internazionali relativi allo sviluppo ambientale, economico e sociale sostenibile<sup>5</sup>, che costituiscono una solida base per descrivere la vita e la società come dovrebbero essere. Dal confronto fra i risultati reali dei processi sociali e i risultati postulati dalle convenzioni e dagli accordi, è possibile enunciare un giudizio di valore sulla competenza individuata. Salganik e Rychen (2002, 11) propongono la seguente domanda di verifica:

*"Do the identified competencies make significant contributions to a successful life and a well-functioning society, in the sense of the broad desired outcomes?"*

---

<sup>4</sup> Cfr. il concetto di *campo sociale* elaborato da Pierre Bourdieu (1995).

<sup>5</sup> V. per es. la Dichiarazione di Rio sull'Ambiente e lo Sviluppo (1992).

## 2.5 The overarching framework

La base concettuale, obiettivo del progetto DeSeCo, è stata elaborata raccogliendo e confrontando i rapporti nazionali pervenuti, le opinioni degli esperti, i risultati degli altri progetti sugli indicatori della formazione. Salganik e Rychen (2003) hanno identificato tre costrutti che si situano ad un livello massimo di astrazione e che rappresentano categorie significative per organizzare e concettualizzare le competenze chiave: agire autonomamente, usare strumenti in modo interattivo, prendere parte e lavorare in gruppi socialmente eterogenei. Le tre categorie forniscono un'infrastruttura concettuale per individuare le interconnessioni tra le competenze e permettere una catalogazione di dati ottenibili con studi successivi.

### 1. *Acting autonomously*

Il focus è posto sull'autonomia e sull'identità.

Per autonomia s'intende un esercizio riflessivo che richiede consapevolezza e comprensione dell'ambiente circostante da parte dell'individuo. Egli deve avere la capacità di agire nel mondo e sul mondo, di costruire ed esprimere una propria identità.

Alcune competenze che rientrano in questa categoria sono:

- Identificare, valutare e difendere i propri diritti, bisogni, limiti e risorse;
- Analizzare situazioni e relazioni;
- Elaborare e portare avanti progetti e strategie.

### 2. *Using tools interactively*

Il focus è posto sulle competenze che permettono all'individuo di interagire con l'ambiente servendosi di strumenti fisici e socio-culturali.

Per interazione non s'intende solo avere mezzi e saperli usare, ma anche comprendere come essi modificano l'interazione stessa e coglierne gli effetti sull'ambiente circostante. Gli strumenti sono estensioni del corpo e della mente; sono strumenti, ad esempio, il linguaggio, le informazioni, le conoscenze.

Si individuano entro questa categoria le seguenti competenze:

- Usare le tecnologie per svolgere un'attività assegnata;
- *Literacy* (usare linguaggio, simboli, testi, in modo interattivo);
- *Numeracy* (usare in modo adeguato simboli e modelli matematici).

### 3. *Joining and functioning in socially heterogeneous groups*

Il focus è sulle interazioni dell'individuo con gli altri, comprese le persone che hanno valori, lingua e storia differenti.

Si tratta di una categoria costituita da diverse componenti, quali: la negoziazione, i processi di decisione democratica, la comprensione e il rispetto della posizione altrui.

Ne fanno parte competenze interpersonali come:

- Relazionarsi in modo adeguato con gli altri;
- Gestire e risolvere i conflitti;
- Lavorare in gruppo.

Ciascuna categoria assume un grado d'importanza al variare degli obiettivi, degli attori coinvolti, del livello strutturale a cui l'obiettivo fa riferimento (es. sociale, individuale), delle situazioni, dei contesti, e di molteplici altre variabili.

Ad esempio, ad uno studente che deve scrivere la memoria di licenza è richiesto il grado massimo di competenza per le categorie “*acting autonomously*” e “*using tools interactively*”, mentre non sono fondamentali competenze nella categoria “*joining and functioning in socially heterogeneous groups*”. Se, invece, l'obiettivo è aumentare la disponibilità di offerte di lavoro per i neo-laureati, la categoria di competenze che chi riceve tale mandato è chiamato ad avere e che raggiunge il grado massimo d'importanza è proprio “*joining and functioning in socially heterogeneous groups*”.

Il progetto DeSeCo si è focalizzato solo sulle competenze che l'individuo è chiamato ad avere, e non su quelle relative all'intera società o ad un'organizzazione. Pertanto, anche se il livello strutturale cambia, il portatore delle competenze è sempre l'individuo: è a lui che sono richieste competenze, che si tratti di un obiettivo personale, sociale, di un'organizzazione, o altro.

### **3. Confronti internazionali**

#### **3.1 Country Contribution Process**

Quando l'OECD ha deciso di avventurarsi nel progetto DeSeCo ha subito colto la necessità di assemblare una base di dati a cui appoggiarsi; ha così chiesto l'aiuto dei suoi Paesi membri, invitandoli a partecipare alla fase del *Country Contribution Process* (CCP). L'organizzazione ha loro inviato un documento in cui sono stati esposti il mandato del progetto DeSeCo e gli obiettivi della fase del CCP, i compiti affidati ai Paesi partecipanti, le direttive temporali e una serie di domande guida – *Guiding Questions* - per snellire e strutturare i lavori. 12 Paesi hanno risposto all'invito e hanno spedito i loro rapporti<sup>6</sup>. Sebbene il confronto fra i 12 rapporti pervenuti risenta dell'eterogeneità nella natura delle informazioni, le somiglianze sono molto più significative delle differenze. Numerose competenze sono ritenute fondamentali da tutti i Paesi, nonostante siano spesso presentate con termini diversi e inserite in categorie d'importanza di livello differente<sup>7</sup>.

Il DeSeCo ha chiesto ai Paesi del CCP di osservare lo stato delle competenze in tutti i settori dell'attività professionale, ma risultati rilevanti e confrontabili sono emersi solo dai settori scolastico ed economico. Infatti, per quanto riguarda l'area politica, gli attori coinvolti si sono limitati ad evidenziare una mancanza di consapevolezza e partecipazione politica; mentre, nell'area sociale, hanno sottolineato l'influenza dei legami familiari, dell'orientamento valoriale, della considerazione dell'altro, della spiritualità nello sviluppo delle competenze.

---

<sup>6</sup> Austria, Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Olanda, Nuova Zelanda, Norvegia, Svezia, Svizzera e Stati Uniti.

<sup>7</sup> V. a questo proposito l'articolo di Boldrini e Ghisla in questa pubblicazione.

Per conoscere le competenze richieste nel *settore economico* sono stati usati vari metodi, tra cui l'osservazione dei compiti affidati e degli output desiderati nell'ambito di lavori specifici o l'analisi degli annunci di lavoro. Per quest'ultimo caso vale la pena di citare uno studio condotto in Germania nel corso del 2000, volto a rintracciare negli annunci di lavoro il riferimento esplicito a specifiche competenze; si è rilevato che tale riferimento appare di frequente quando il lavoro in questione richiede qualificazioni "nuove", ad esempio l'uso delle ICT (in questo caso nell'annuncio si trovano richieste del tipo: "buone competenze nell'uso delle ICT" oppure: "consapevolezza dei processi comunicativi mediati dalle ICT").

Nel *settore scolastico* la ricerca riguardante le competenze chiave è stata condotta entro la riflessione sul rinnovamento dei curricula, ed è in tale ambito che i Paesi aderenti al CCP hanno cercato le informazioni di partenza per rispondere alle *Guiding Questions*.

Negli ultimi trent'anni la struttura dei curricula scolastici è stata posta al centro del dibattito sull'educazione, che ha condotto ad una deviazione rispetto alla via classica della "*subject driven knowledge*" a favore della "*cross curricular knowledge*". Ciò significa che al sistema scolastico non si richiede di fornire soltanto conoscenze nozionistiche e specifiche per materia, bensì abilità e conoscenze trasversali, ovvero utilizzabili in campi diversi di attività.

Soltanto i rapporti di Austria, Germania, Svezia e Svizzera tracciano un parallelo esplicito tra le competenze chiave da esse stesse selezionate e le tre categorie generiche di competenze definite dal DeSeCo. Si osserva, tuttavia, che molti rapporti citano le stesse competenze, seppur usando termini diversi, e attribuiscono loro un diverso grado di importanza. U. P. Trier - direttore della Divisione per la Ricerca e lo Sviluppo nel Dipartimento dell'Istruzione Pubblica del Cantone di Zurigo - nel suo lavoro di sintesi, tenta di rendere evidenti le somiglianze rintracciate e di porle in relazione ai risultati del DeSeCo. Egli propone di raggruppare in sei aree le competenze essenziali per stabilire gli obiettivi educativi – e, quindi, sviluppare i curricula:

1. *intelligent knowledge*: comprensione profonda e capacità di risolvere problemi, acquisita perlopiù in contesti specifici ma trasferibile e riutilizzabile in altri contesti (*vertical transfer*).
2. *applicable knowledge*: apprendimento basato su progetti concreti; sviluppo di piani d'azione e comportamenti flessibili (*horizontal transfer*).
3. *learning competence*: consapevolezza dei propri processi d'apprendimento; strategie accelerate per l'apprendimento (*lateral transfer*).
4. *method-related/instrumental key competencies*: applicazione di conoscenze e abilità in modo flessibile, variabile e altamente automatizzato.
5. *social competencies*: comprensione e valutazione dei processi sociali, senso di responsabilità; capacità di risolvere conflitti.
6. *value orientation*: schemi d'azione giustificati da valori e norme poste a livello sociale, democratico e individuale.

La tabella più sotto riporta le competenze citate dalla maggior parte dei Paesi, attribuisce loro un grado di importanza (*high, medium, low*) e le inserisce nelle tre categorie generiche definite dal DeSeCo e rappresentate dai numeri (1), (2) e (3).

<b>High</b>	<b>Medium</b>	<b>Low</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Learning competencies/ Lifelong learning</i> (1)</li> <li>- <i>Social competencies/ Cooperation</i> (2)</li> <li>- <i>Communication competencies</i> (2)</li> <li>- <i>Literacies/ intelligent and applicable knowledge</i> (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Self-competence/ Self-management</i> (1)</li> <li>- <i>Value orientation</i> (1) (2)</li> <li>- <i>Political competence/ Democracy</i> (2) (3)</li> <li>- <i>Ecological competence/ Relation to nature</i> (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Cultural competencies (aesthetic, creative, intercultural, media)</i> (2) (3)</li> <li>- <i>Health/Sports/Physical competence</i> (3)</li> </ul>

(1) = *Acting autonomously and reflectively*  
 (2) = *Using tools interactively*  
 (3) = *Joining and functioning in socially heterogeneous*

### 3.2 Valutazione e Indicatori delle competenze chiave

I soggetti e gli oggetti della valutazione si situano a livelli crescenti di complessità: può trattarsi di individui (micro-livello), di organizzazioni (meso-livello), o di sistemi (macro-livello). Dai CCP, tuttavia, si rileva che per nessuno di tali livelli esistono ancora sistemi per valutare le competenze chiave, nonostante in molti Paesi il dibattito sia aperto. Nel campo dell'educazione le valutazioni sono limitate alle conoscenze specifiche nelle materie oggetto di studio, che il DeSeCo definirebbe "strumenti". Nessun confronto è però possibile per competenze più complesse. Un'eccezione sono i sistemi di certificazione introdotti in Finlandia, Francia e Svezia, che mirano a verificare l'acquisizione di competenze osservando fattori quali ad esempio gli atteggiamenti o le credenze.

Nel settore economico si usano spesso schemi di qualificazione che includono la richiesta di competenze, almeno a quanto risulta dai termini usati. In Svizzera, ad esempio, le aziende testano il personale su una lista di dodici dimensioni qualitative che sono, senza dubbio, trasversali; infatti, sono costituite dalle competenze chiave richieste nei campi specifici dell'attività aziendale. Ma nel caso svizzero come nelle altre realtà nazionali, la misurazione è fatta in modo pragmatico piuttosto che appoggiandosi a strumenti o indicatori specifici.

A livello nazionale, si nota la partecipazione della maggior parte dei Paesi del CCP a studi comparativi e internazionali come lo IALS, il PISA, l'ALL. I risultati di questi studi hanno aiutato i Paesi a delineare la loro



situazione regionale e nazionale rispetto alle competenze di giovani e adulti, a rivedere la politica educativa interna e a sviluppare la ricerca di nuovi indicatori.

## 4. Conclusioni

### 4.1 Problemi aperti

Nonostante l'elaborazione del *framework* rappresenti un buon risultato rispetto agli obiettivi che il DeSeCo si era proposto, rimangono domande senza risposta, temi aperti e un problema fondamentale irrisolto.

Dal lavoro di selezione delle competenze svolto nel settore formativo, sono emerse domande del tipo:

- Come aggregare le competenze chiave? Le tre categorie definite dal DeSeCo sono sufficienti e corrette?
- Qual è il limite fra competenze generali e “*domain specific*”?
- Le competenze sono individuali o hanno senso solo se si riferiscono a gruppi di persone? Si tratta di una differenza culturale?

Nel settore economico si incontrano tematiche quali:

- Il peso attribuito e i processi necessari per accrescere le qualità legate alla persona.
- La differenza fra soggetti e oggetti delle competenze.
- Il ruolo del contesto sullo sviluppo e l'uso delle competenze.

Il problema fondamentale che resta irrisolto riguarda strettamente il risultato del DeSeCo: le tre categorie (*Acting autonomously, Using tools interactively, Joining and functioning in socially heterogeneous groups*) sembrano essere troppo generali e richiedere un grado di astrazione troppo alto, e per questo si teme che scadano nell'inutilità pratica o che si valuti solo ciò che si può misurare, ignorando così la complessità delle competenze (Ghisla, 2002).

### 4.2 Il futuro del DeSeCo

Con la definizione delle tre aree di competenze chiave il lavoro del DeSeCo non si può considerare concluso. Infatti, si tratta solo di un punto di partenza per ulteriori ricerche, di una base per lo sviluppo di indicatori e politiche future. H. Gilomen, direttore della sezione di statistica sociale ed educativa dell'Ufficio Federale Svizzero di Statistica, include i seguenti “plausibili” obiettivi di ricerche future:

*integrating existing conceptual frameworks; developing the conceptual linkages between individual and social demands, key competencies, and desired outcomes; the specification of key competencies at*

*different stages of life and in different social and cultural contexts; the relation between individual and collective competence.*" (Gilomen 2003, 206)

È necessario avviare ricerche empiriche per verificare la validità del *framework*, per raffinarlo, consolidarlo e continuare nella selezione delle competenze chiave. Un suggerimento è utilizzare i risultati di studi quali il PISA o lo IALS, situandoli entro le categorie definite dal *framework*. A breve, il banco di prova del *framework* sarà la valutazione dei dati del terzo ciclo di indagine del progetto PISA<sup>8</sup>, che avrà luogo nell'aprile del 2006 e i cui risultati sono attesi per il 2007. Ci si aspetta che il DeSeCo fornisca una guida soprattutto per la valutazione a lungo termine dei dati e per la messa in opera di strategie di sviluppo e rinnovamento dei sistemi scolastici che questi suggeriranno.

Si presuppone che le competenze siano apprendibili e trasmissibili - *learnable and teachable* -, ma gli elementi che le rendono tali non sono chiari. Quindi, sono necessarie ulteriori analisi dei processi e dei contesti che ne favoriscono lo sviluppo tra agli individui. A questo proposito, la prospettiva della *lifelong learning* risulta la più adeguata.

Il progetto DeSeCo si è focalizzato finora sul livello individuale delle competenze, tale scelta non implica tuttavia che i risultati possano essere applicati con successo anche a livello collettivo e istituzionale, questi presentano infatti struttura e caratteristiche assai differenti.

A livello macro e a lungo termine, i risultati attesi dal raggiungimento degli obiettivi del progetto, si possono sintetizzare, in generale, come un miglioramento della qualità della vita personale e sociale. A livello micro, però, e su una scala temporale breve, le possibili conseguenze non sono note.

È infine necessario indagare sull'applicabilità dello studio ad altri contesti rispetto all'orizzonte dei Paesi dell'OECD, sulla cui struttura socio-culturale – si ricorderà – il progetto si basa.

## **Bibliografia**

- Canto-Sperber, M. & Dupuy, J.-P. 2001. Competencies for the Good Life and the Good Society. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, 67-92. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Bourdieu, P. 1995. *Ragioni pratiche*. Bologna. Italia: Il Mulino.
- CERI, CD, DEELSA, ED. 2002, October. *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundation. Strategy Paper*. Briefing materials prepared for the official use of OECD. Neuchâtel, Switzerland.

---

<sup>8</sup>Le indagini del PISA sono state suddivise in 3 cicli in ciascuno dei quali sono state misurate le competenze in 3 aree di studio di un campione significativo di studenti a partire dai 15 anni; i cicli d'indagine sono stati condotti a livello internazionale e sono identificati con l'anno di realizzazione: PISA 2000: focus sulla "*reading literacy*", PISA 2003: focus sulla "*mathematical literacy*", PISA 2006: focus sulla "*scientific literacy*".

- De Ascaniis, S. 2004. *Le Competenze Chiave per la Società dell'Informazione*. Elaborato finale per il conseguimento del diploma di Bachelor. Università della Svizzera Italiana, Lugano, Svizzera.
- Delors, J., & Draxler, A. 2001. From Unity of Purpose to Diversity of Expression and Needs: A Perspective from UNESCO. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, 214–221. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- DeSeCo – Definition and Selection of Key Competencies <http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/news.htm> (marzo 2006)
- Fratczak-Rudnicka, B., & Torney-Purta, J. 2001, October. Competencies for Civil and Political Life in Democracy. In D. S. Rychen, L. H. Salganik & M. E. McLaughlin (Eds.), *Contribution to the Second DeSeCo Symposium*, 71-89. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Ghisla, G. 2002. *Competenze: Aspetti della discussione a livello internazionale*. Briefing materials prepared for the ISPPF (Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale). Lugano, Switzerland.
- Gilomen, H. 2003. Conclusions and Next Steps. In D. S. Rychen, L. H. Salganik & M. E. McLaughlin (Eds.), *Contribution to the Second DeSeCo Symposium*, 203-207. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Gilomen, H. Rychen, D.S. and Salganik, L.H. 2001. Concluding Remarks. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, 247–251. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Keating, D. P. 2003. Definition and Selection of Competencies from a Human Development Perspective. In D. S. Rychen, L. H. Salganik & M. E. McLaughlin (Eds.), *Contribution to the Second DeSeCo Symposium*, 203-207. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Perrenoud, P. 2001. The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, 121–150. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.). 2001. *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. 2001. Introduction. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, 1–15. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S. and Salganik, L.H. 2001. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society: A Frame of Reference for Modern Democratic Societies*. Briefing materials prepared for DeSeCo's 2<sup>nd</sup> International Symposium, Neuchâtel, Swiss Federal Statistical Office.
- Rychen, D.S. and Salganik, L.H. 2002, January. *DeSeCo Symposium – Discussion Paper*. Briefing materials prepared for DeSeCo's 2<sup>nd</sup> International Symposium, Neuchâtel, Swiss Federal Statistical Office.
- Salganik, L. H. 2001. Competencies for Life: A Conceptual and Empirical Challenge. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, 17–32. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Swiss Federal Statistical Office. 2001. *Country Contribution Process: Summary and Country Reports*. Briefing materials prepared for DeSeCo's 2<sup>nd</sup> International Symposium. Neuchâtel, Switzerland: CCP Reports.
- Swiss Federal Statistical Office. *DeSeCo Background Paper*. Briefing materials prepared for DeSeCo's 2<sup>nd</sup> International Symposium. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.

- Trier, U. P. 2001, October. Twelve Countries Contributing to DeSeCo – A Summary Report. In *Country Contribution Process*, briefing materials prepared for DeSeCo's 2<sup>nd</sup> International Symposium. Neuchâtel, Switzerland.
- Trier, U. P. 2001, August. *Summary report for Switzerland on the DeSeCo Country Contribution Process*. Prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project.
- UNESCO 2003. *Education in the Information Society*. Publication for the World Summit on the Information Society. Paris, France.
- Weinert, F. E. 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, 45–66. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Witt, R., & Lehman, R. 2001. *Summary report for Germany on the DeSeCo Country Contribution Process*. Prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project.

#### **LISTA DELLE ABBREVIAZIONI USATE**

ALL = *Adult Literacy and Lifeskills*

CCP = *Country Contribution Process*

DeSeCo = *Defining and Selecting Key Competencies*

IALS = *International Adult Survey*

ICT = *Information and Communication Technologies*

INES = *International Indicators of Education Systems*

OECD = *Organization for Economic Co-operation and Development*

PISA = *Programme for International Student Assessment*

SFSO = *Ufficio Federale Svizzero di Statistica*

## Numeri precedenti dei Quaderni dell'Istituto ICleF

N. 11: **Altérité et identité dans la relation interculturelle**

*(Francesca Poglià Miletì, 2004)*

N. 10: **Una formazione interculturale al servizio dell'efficacia professionale**

*(Carmen Schneider, 2004)*

N. 9: **Instructional Design & Learning Technology Standard**

*(Luca Botturi, 2003)*

N° 8: **Enseigner: le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre**

*(P. Meirieu, 2002)*

N° 7: **Radio-TV online: nuove vie per la formazione / Radio-TV online: Neue Wege der Erziehung**

*(L. Bosshard, R. Hungerbühler, C. Besio, L. Morici, E. Spoerl, 2002)*

N° 6: **Maturità liceale-maturità professionale: un fossato immaginario? "Analisi comparata delle competenze nella prospettiva di una formazione universitaria in Informatica"**

*(G. Ghisla, F. Sapienza, 2002)*

N° 5: **Formazione professionale e conoscenza aziendale**

*(M.J. Eppler, E. Poglià, 2002)*

N° 4: **Le financement public de la R&D en Suisse 1969-1998**

*(B. Lepori, 2002)*

N° 3: **La promozione della ricerca scientifica in Svizzera**

*(B. Lepori, 2001)*

N° 2: **Il soggetto nella formazione**

*(V. Cesari-Lusso, N. Müller, D. Schuerch, 2001)*

N° 1: **Un nuovo indirizzo alla facoltà di comunicazione (2000)**

ICleF

Istituto  
Comunicazione  
Istituzionale  
e Formativa

## L'Istituto di Comunicazione Istituzionale e Formativa – ICleF

L'attività dell'Istituto ha preso le mosse, sin dal 2000, dall'interesse crescente della ricerca scientifica per l'intensa interazione sviluppatasi tra comunicazione e formazione/apprendimento. Questo interesse, recepito sia nell'ambito delle scienze della comunicazione che in quello delle scienze della formazione, non solo suscita l'interesse dei ricercatori, ma ha anche implicazioni pratiche (professionali, culturali, sociali, ecc.) di grande rilevanza.

L'attività dell'ICleF in questo campo non si è pertanto limitata all'ideazione, alla gestione della didattica (Bachelor e Master) e alle attività di ricerca, ma si è estesa all'offerta di servizi e consulenze (per es. nel settore dell'e-learning), come pure all'organizzazione di attività di formazione continua per quadri e professionisti (ad esempio l'Executive Master in Gestione della Formazione proposto ad un pubblico di dirigenti di istituti e organizzazioni di formazione).

Più recentemente l'Istituto ha esteso la propria attività alla comunicazione istituzionale, alludendo con questo termine alla comunicazione interna ed esterna delle istituzioni pubbliche a livello locale, regionale, nazionale, internazionale quali le istituzioni politiche e amministrative e i servizi pubblici, da un lato, e, alla comunicazione delle istituzioni private non profit (istituzioni di promozione di valori o di difesa di interessi collettivi, ONG, ecc.), dall'altro.

L'area di Bachelor e il Master biennale con specializzazione in comunicazione istituzionale, gestiti dall'Istituto, si situano in questo campo.

Partendo dal forte interesse oggi presente tanto nel settore formativo che in quello istituzionale per le problematiche della comunicazione interculturale, l'ICleF sviluppa inoltre diverse attività incentrate sull'analisi dei problemi generati dalla crescente multiculturalità della nostra società, sullo studio delle potenzialità che questa offre e sulla proposta di strumenti comunicativi per implementarle: un esempio ne è l'Executive Master in Intercultural Communication.

**ICleF**

**Istituto  
Comunicazione  
Istituzionale  
e Formativa**

Università della  
Svizzera  
italiana

Facoltà di  
Scienze della  
Comunicazione

via Buffi 13  
CH-6904  
Lugano

Tel. +41 (0)58 666 45 16  
Fax +41 (0)58 666 46 47  
E-mail: [icef@lu.unisi.ch](mailto:icef@lu.unisi.ch)  
[www.icef.com.unisi.ch](http://www.icef.com.unisi.ch)

## Personale Istituto Comunicazione e Formazione

**Docenti** attivi nelle aree tematiche gestite dall'ICleF (Formazione, Comunicazione Istituzionale) a livello Bachelor e Master ad esclusione di responsabili di altri Istituti e Laboratori .

Barazzoni Fabrizio	Grin François
Bardin Arigoni Gabriella	Lasagni Maria Cristina (*)
Besozzi Elena	Martinoni Mauro
Bianchi Angelo	Meneguzzo Marco (*)
Brinberg David	Moscato Maria Teresa
Cantoni Lorenzo, Vice-direttore ICleF	Perret Jean-François
Cesari Lusso Vittoria	Poglia Edo, Direttore ICleF
Charron Claude-Yves	Sabelli Fabrizio
Cottier Bertil	Sarchielli Guido
Crivelli Luca (*)	Schubauer-Leoni Maria Luisa
Domenighetti Gianfranco	Schuerch Dieter
Eppler Martin (*)	Somaini Bertino
Fust Walter	Urio Paolo
Gelatti Umberto	Veglio Pietro
Ghiringhelli Robertino	Wilke Juergen

### Responsabili di progetto, ricercatori e collaboratori

Arrigo Osvaldo	Messi Giuliana
Bachmann Lara	Praxmarer Peter
Baggi Marcello	Probst Carole
Botturi Luca	Raina-Marchesi Lorenza
Converso Eugénia	Rega Isabella
Del Don Claudio	Rezzonico Sibilla
Fumasoli Tatiana	Rozalèn Sabrina
Galeandro Cristina	Sassi Marco
Gatti Alessandra	Schettino Patrizia
Ghisla Gianni	Sosio Lara
Kraehenbuehl Davide	Succi Chiara
Lombardo Leda	Testa Mader Anita
Lupi Monica	Vacher Fabrice
Madl Sabine	Vera Conforti Pepita
Mauri Brusa Manuel	

\* La presenza dell'asterisco (\*) vicino al nome del docente indica l'afferenza secondaria rispetto ad altri Istituti dell'USI.

**ICleF**

**Istituto  
Comunicazione  
Istituzionale  
e Formativa**