

Sul paradigma della competenza in educazione. La prospettiva di Philippe Perrenoud

MARIA FRANCESCA D'AMANTE

Assegnista di ricerca - Università di Roma Tre

Corresponding author: mariafrancesca.damante@uniroma3.it

Abstract. This essay develops some reflections about the concept of competence, that for many years seems to have been redefining education and its cultural identity. Within a culture of learning objectives, school education oscillates between the pre-eminence of knowledge and the primacy of competence, permeating the school curriculum and redetermining the logical structure of educational planning. In an attempt to identify interesting clues to address the issues raised by this question, the focus is on Perrenoud's research.

Keywords. Paradigm - Competence - Perrenoud - Learning - Education

1. Competenza: archeologia di un paradigma

La storia delle parole rispecchia i movimenti delle idee. Le trasformazioni lessicali e le introduzioni di neologismi, così come l'uso copioso di una parola, determinano una *moda* e testimoniano l'evoluzione delle mentalità¹. Il linguaggio assorbe e riverbera i caratteri dell'epoca che lo ha generato, la parola è figlia del proprio tempo e spesso madre delle nostre sensibilità: essa come *speculum spiritualis* riflette lo *zeitgeist* ma si fa anche portatrice di germi del futuro, annunciando nuovi itinerari che lo stesso *spirito del tempo* si troverà a dover percorrere, non sempre certo di uscirne immutato. Le parole ci interrogano e ci chiedono di essere interrogate, ci invitano a guardarle dentro per scorgere abissi di senso là dove appaiono come *flatus vocis*. Sono parole icastiche alle quali si assegnano funzioni rappresentative che documentano cambiamenti e sintomi di una società, frutto di costumi e psicologie collettive.

Secondo una lettura sociolinguistica il linguaggio presenta le trasposizioni lessicali delle peculiarità socio-politiche di un'epoca, così come fa il linguaggio di questa «modernità tardiva» che, attraverso il costituirsi di alcuni fenomeni lessicali in mode e usi espressivi, sembra rivelarci categorie pregnanti del nostro *esser-ci*, del rapportarci all'altro, del configurare le nostre abitudini e del plasmare inavvertitamente i nostri *habitus* mentali, etici e culturali. Per fare un esempio, si pensi a termini quali «easy» e

¹ Cfr. P. Malizia, *Il linguaggio della società*, Franco Angeli, Roma 2004.

«smart»: sembrano restituirci una fotografia del nostro tempo come nemico del *difficile*, laddove per difficile non si intende più «ciò che cede», ma ciò che deve essere rimosso perché la parola d'ordine è *easy*, persino quando la facilità non sarebbe di per sé credibile². Nell'operare la rimozione si nega l'innegabile, ripetendo la parola d'ordine anche quando è falsa, per proporre l'*Easy-Learning*, l'*Easy-English* o addirittura un «Corso facile di pianoforte»: non una trovata pubblicitaria del singolo ma un carattere dell'epoca³.

Certo, la parola incarna pregi e difetti di una società, ma soprattutto, ciò che conta sono gli usi e le accezioni che si assegnano ad essa, facendole assumere *nuances* più o meno positive quando assurge a «ritratto sociologico». Ed è allo stesso modo che, dalla metà degli anni 80 del secolo scorso, è avvenuta la scoperta su scala mondiale della «competenza» come concetto-chiave al quale ancorare l'evoluzione e il cambiamento dei sistemi d'istruzione e formazione istituzionali, di gestione e sviluppo delle risorse umane per l'impresa, di orientamento e servizi per l'impiego⁴.

Ma, a ben guardare, la «competenza», come nucleo concettuale del discorso pedagogico, e soprattutto come nuovo paradigma valido per la progettazione didattica, così come per la valutazione, non è poi così nuovo. Esso affonda le proprie radici storiche nella «scuola di Chicago», già attiva prima della Seconda Guerra Mondiale e, coerentemente con le teorie dell'apprendimento del tempo, si basa sul comportamentismo, grazie al quale descriveva le competenze in termini di comportamenti osservabili, rappresentati dalle performance e dalle prestazioni, senza tenere in considerazione gli aspetti sottesi ai comportamenti osservati⁵.

Dopo diverse peregrinazioni, solo negli anni 90 con Le Boterf, le competenze vengono definite una disposizione interna astratta, manifestata in virtù dei saperi e delle abilità possedute dal soggetto, grazie ai quali egli si mostra capace di far emergere un sapere esplicito⁶.

L'enfasi associata al fenomeno della competenza e il contestuale sviluppo della ricerca e dell'investimento scientifico, istituzionale, sociale e politico su di essa, hanno fatto sì che il fenomeno assumesse tutti i connotati del «paradigma». Senza la velleità di rintracciare nella costituzione del «paradigma competenza» i criteri assegnati da Kuhn alle «conquiste scientifiche universalmente riconosciute», possiamo identificarlo come «un modello che ha dato origine a una particolare tradizione di ricerca scientifica»⁷.

Tuttavia, ciò che non può sfuggire ad un attento studioso del mondo pedagogico è che il termine in oggetto rischia di farsi carico delle funzionalità dello *slogan*, eventualità che desta diverse preoccupazioni, giacché il passaggio di una nozione a slogan «ne blocca, in genere, la criticità: ovvero la complessità, la riflessività e la problematicità»⁸. E dunque, si ritiene necessario riflettere con pensiero critico su di essa, giacché la sua presenza pervasiva nell'ambito pedagogico non può lasciarci indifferenti, è nostro dovere comprendere le ragioni che sottostanno a questa pervasività.

² J.-L. Nancy, *La custodia del senso*, EDB, Bologna 2017, p. 6.

³ Ibidem.

⁴ P. G. Bresciani, *Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie*, Professionalità, n. 87, 2005.

⁵ Tra i maggiori esponenti della cosiddetta scuola di Chicago ricordiamo Tyler e Bloom.

⁶ G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation, Paris 1994.

⁷ Cfr. T. S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.

⁸ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 23.

Basterebbe analizzare i documenti ministeriali degli ultimi anni e di tutti i paesi europei, per accorgersi che tantissimo spazio è riservato alla sua efficacia semantica, e nello stesso tempo – dato ancora più rilevante – vedere come essa ricorre con notevole frequenza nel linguaggio quotidiano di giornalisti, scrittori e politici, oltretutto di manager, economisti e specialisti del mondo aziendale. Dando un'occhiata alla produzione del nostro Ministero della Pubblica Istruzione così come a quella delle varie commissioni istituite dalla tecnocrazia europea, ci si accorge che si usano espressioni per nulla scontate sul piano dell'epistemologia pedagogica. Le locuzioni che ricorrono più spesso componendo il corredo linguistico ministeriale sulla «competenza» sono le seguenti: «insegnare per competenze»; «insegnare competenze»; «progettare per competenze»; «curricolo per competenze»; «traguardi per lo sviluppo delle competenze»; «competenze disciplinari»; «competenze trasversali»; «competenze relazionali, espressive, linguistiche, ecc.»; «competenze chiave».

La ricorrenza del termine non contribuisce alla costruzione di una coerenza di senso, giacché dai vari usi che se ne fanno esso viene impiegato nelle possibili trame di un bipolarismo che lo colloca tanto nel *ready made* quanto nell'*objé a trouver*⁹. Nel constatare questa confusione concettuale, crediamo che la parola «competenza» esiga un'analisi della sua origine e delle ragioni del suo successo.

Da dove proviene il termine «competenza»? Quale senso essa ha progressivamente acquisito? E perché si è imposta con tanta diffusione? Essa cela delle importanti trasformazioni culturali in seno alla pedagogia? Non potendo certo far riscontro a tutti questi quesiti attraverso il presente contributo, cercheremo di sviluppare le nostre riflessioni dipanando in modo essenziale le istanze fondamentali delle quali esso intende farsi carico. E dunque, vogliamo innanzitutto approfondire le ragioni culturali della sua forza semantica – probabilmente legittimata dalle sue radici etimologiche –, per poi comprendere in che modo la sua valenza formativa, legata alle sue varie declinazioni di senso, possa dare sostegno ad una viva *intenzionalità pedagogica*.

Vediamo subito, senza troppa ortodossia filologica, che il sostantivo «competenza» deriva dal verbo «competere», quest'ultimo, di origine latina, è composto da *cum* (con) e *petere* (dirigersi a), e sta ad indicare l'azione di «andare insieme», «far convergere in un medesimo punto», anche nell'accezione di gareggiare o di mirare ad un medesimo obiettivo. Parallelamente, «competente» è anche colui che ha autorità in un certo ambito, un soggetto o un'istanza competente, qualcuno di idoneo, che ha legittima giurisdizione, che ha facoltà di giudicare qualcosa e che, quindi, «se ne intende»¹⁰. Pertanto, la competenza corrisponde alla «capacità di una persona di agire in modo pertinente in una situazione data per raggiungere degli specifici obiettivi». Ora, come accade a tutti i termini che vengono adottati dal linguaggio pubblico per essere trasformati in motti o parole d'ordine, quell'originario materiale semantico che dà fondamento all'*isomorfismo pensiero-realtà* – per dirla con Wittgenstein – attiva un processo di dissoluzione etimologica disperdendo i suoi etimi in una filiazione semantica non sempre facilmente riconoscibile, perché spesso illegittima. A seguito di vari slittamenti semantici legati agli usi collettivi del termine e dunque agli impieghi in contesti diversi da quello iniziale, anche esso è sta-

⁹ G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, in "Studium educationis", vol. 3, n. 2, maggio 2010, 5-23, p. 6.

¹⁰ M. Cortelazzo, P. Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1994, p. 1975.

to piegato a funzioni di senso derivate, così «competenza» oggi trova applicazione in tre campi: il campo della «pedagogia per obiettivi», il campo della valutazione delle formazioni professionali e il campo della gestione delle risorse umane nell'impresa¹¹.

È negli anni 60 del Novecento che negli USA essa venne introdotta dalla «tassonomia per obiettivi» di Bloom, la quale dirigeva la propria attenzione agli obiettivi osservabili e valutabili dei ragazzi, certa di giungere attraverso l'approccio behaviorista, basato sulla razionalizzazione dell'educazione scolastica e della formazione degli adulti, a «una totale uguaglianza di risultati di apprendimento»¹². E da qui, tutte le derive comportamentiste hanno dato vita a quegli usi del concetto di «competenza» dei quali secondo Philippe Meirieu dovremmo diffidare, perché, se utilizzato senza precauzioni né lucidità, può comportare veri pericoli, giacché essa sembra essersi cristallizzata come *etichetta* di un metodo basato sulla logica stimolo/risposta¹³. Tuttavia, aggiunge il pedagogista francese, non bisogna per questo sottovalutare tutto ciò che di straordinariamente positivo questo concetto porta con sé: sembra che esso costituisca una leva preziosa per lottare concretamente contro ogni forma di fatalismo, oltre a consentirci di combattere la «psicologia dei doni», sostituendo la concezione di creatività come qualità innata a quella di creatività come abilità da costruire attivamente¹⁴. Infatti, come «le pedagogie del Novecento» ci hanno dimostrato tra momenti di crisi e momenti di crescita, è la fiducia nell'*educabilità* dell'essere umano, nella libertà di apprendere, nell'intenzionalità e nella soggettività dell'allievo, a muovere l'educazione¹⁵. Tutto ciò ha richiamato l'attenzione sull'educazione come processo di costruzione creativa e attiva del soggetto, dimostrando quanto la sua perfeffibilità debba essere intesa come la conquista di ogni prassi scolastica.

E adesso, senza troppe contorsioni argomentative, vorremmo qui sinteticamente delineare alcuni passaggi teoretici che ci sembrano costituire dei punti di snodo del processo di affermazione della «competenza» come uno dei più importanti nuclei concettuali della contemporanea riflessione pedagogica. Nel tentativo di fare un po' di ordine all'interno della babele di definizioni emerse, ci è sembrato interessante prendere in esame il *cotè* francese che vanta una buona tradizione nello studio di questo lemma, soprattutto sul fronte educativo-scolastico. Dopo una breve disamina di alcune posizioni di spicco, porremo il focus sulla proposta avanzata da Philippe Perrenoud, brillante sociologo della svizzera romanda da anni impegnato in un'analisi pluridisciplinare del nostro oggetto di discussione.

2. Competenza e competenze

Guy Le Boterf ritiene la competenza «un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilitati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato»¹⁶. Rappresentazioni, conoscenze, capacità e com-

¹¹ Cfr. P. Meirieu, *Se la competenza non esistesse bisognerebbe inventarla*, in Jean-Luc Ubaldi (a cura di), *Les compétences*, EPS, 2005.

¹² Cfr. B. S. Bloom, *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983.

¹³ Cfr. Ph. Meirieu, *Se la competenza non esistesse...*, cit.

¹⁴ Cfr. Ph. Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco Angeli, Roma 2015.

¹⁵ Cfr. F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.

¹⁶ G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation, Paris 1994, p. 129.

portamenti possono essere riassunti col termine *risorse*, e in tal senso la competenza è una qualità specifica del soggetto: quella di saper combinare diverse risorse, per gestire o affrontare in maniera efficace delle situazioni, in un contesto dato¹⁷. Michele Pellerey, contestualizzando le competenze all'ambito lavorativo, sottolinea che esse «si presentano come un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti, insieme necessario ad esplicare in maniera valida ed efficace un compito lavorativo»¹⁸. La competenza è la capacità di far fronte ad un compito o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare le risorse esterne disponibili in modo coerente e fecondo. Secondo Olivier Reboul, la competenza non consiste in un saper comprendere bensì in un saper giudicare¹⁹.

Già diversi anni fa Romainville discuteva dell'«irresistibile ascesa del termine competenza in educazione», evidenziando che, a partire dagli anni 70 del secolo scorso, esso si è imposto nel linguaggio pedagogico attraverso degli usi diversificati che non hanno concesso una categorizzazione immediata dello stesso, giacché è stato costretto all'interno di un bipolarismo che vede da una parte la competenza come attitudine e potenzialità, dall'altra come condotta e comportamento strutturato in funzione di un obiettivo²⁰.

La poca chiarezza riscontrabile in questo duplice impiego del termine ha nello stesso tempo generato delle evidenti contraddizioni. De Landsheere, riprendendo la teoria generativa di Chomsky²¹, dichiara di attenersi all'accezione di competenza come attitudine e non come performance – che si configura invece come attualizzazione della competenza – ma poi scrive un programma per la formazione professionale basata su «le competenze caratteristiche da acquisire perché lo studente diventi capace di portare a compimento qualcosa»²². E dunque, un duraturo moto di oscillazione tra natura e cultura ha fatto sì che la «competenza» acquisisse contemporaneamente una valenza tanto legata alla dote/innatismo, quanto all'acquisizione/cultura. Ciò che però sembra restare indiscusso è che essa faccia capolino dal mondo professionale: da qui viene assorbita nel mondo educativo, attraverso il medium della formazione professionale la quale, in una società sempre più fondata sulla tecnicizzazione e l'automatismo, ha preteso dall'essere umano delle capacità che potessero farlo emergere in un rapporto di competizione con la macchina.

Ma ciò non basta a spiegare tale affermazione vittoriosa del termine in oggetto. Infatti, all'uomo non si è chiesto esclusivamente di poter competere con la macchina, bensì anche di eccellere rispetto ad essa, attraverso qualcosa che, fuor d'interpretazione, la macchina non può possedere, ossia l'*iniziativa*. Ed ecco che il ricorso al termine «competenza» potrebbe essere letto dall'inizio come il segnale di una volontà di sorpassare i limiti

¹⁷ Ivi, pp. 54-63.

¹⁸ Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze, 2004; M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2006.

¹⁹ Cfr. O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando, Roma 1995.

²⁰ Cfr. M. Romainville, *L'irresistibile ascension du terme «competence» en education*. Engeux, n.37/38, mars-juin, p. 132-142, 1996.

²¹ Secondo l'interpretazione chomskyana la competenza è facoltà generica e potenzialità di ogni mente umana. Per Chomsky la competenza linguistica, basata su un dispositivo universale, *language acquisition device*, è una capacità di riprodurre all'infinito azioni non programmate (N. Chomsky, *Riflessioni sul linguaggio*, Einaudi, Torino 1977).

²² G. De Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en education*, PUF, Paris 1979, p. 68.

della definizione di obiettivi, in particolare la parcellizzazione e la meccanizzazione degli apprendimenti. Infatti, esso sembra progressivamente farsi carico della necessità di incanalare i micro obiettivi nella prospettiva di sviluppo di una capacità globale. Essa diviene il segno di un lento passaggio da un paradigma behaviorista ad uno costruttivista, secondo il quale l'allievo non è più oggetto ma soggetto del proprio apprendimento²³.

Da questo momento in poi parlare di competenze significa guidare lo studente ad acquisire una potenzialità ad agire efficacemente in un dato contesto: da qui la chiara fama delle *soft skills* e delle competenze trasferibili, tutti indicatori della necessità di costruire capacità versatili, ossia utilizzabili in contesti differenti²⁴. Questo cambiamento sembra essere strettamente legato all'evoluzione del mondo economico, dove domina il «linguaggio dell'efficienza» regolato da un mercato del lavoro in crisi, e ad un periodo di recessione innanzi al quale la competenza diviene un segno distintivo di *competizione*, di *agonismo*²⁵. Questo fenomeno ha richiamato il rigetto dei «saperi morti», quelli non spendibili al di fuori della scuola, e di conseguenza l'elogio dei «saperi viventi», leve per una mobilitazione degli apprendimenti utile alla risoluzione dei problemi²⁶.

Da qui in poi l'escalation della competenza è dimostrabile attraverso il grande successo ottenuto nell'ultimo decennio. La scuola, le agenzie formative e il mondo del lavoro non fanno che richiamare l'attenzione sulla sua centralità, quasi a voler dimostrare che il capitale umano è racchiuso nel possesso delle competenze necessarie per ogni contesto/situazione.

Ciò che di questo approccio utilitaristico spaventa maggiormente è l'inevitabile contrapposizione che si è venuta a creare tra «conoscenze» e «competenze», generando altresì una scissione tra «educare» e «istruire», così istituendo due fazioni pedagogiche, l'una fondata su valori educativi legati alla tradizione della *paideia* socratica, così come dell'*humanitas* latina e della *Bildung* tedesca, l'altra eretta sulle moderne speranze dell'empirismo e del comportamentismo amanti degli obiettivi e delle valutazioni.

Ora, sembra che la competenza abbia assecondato la scissione generatasi all'interno del mondo della pedagogia, e che questa scissione si riveli del tutto infruttuosa per il destino dell'educazione e della scuola. Non serve continuare a rimarcare le differenze tra «una testa ben fatta» e «una testa ben piena», quanto piuttosto guardare alla competenza nella sua dimensione complessiva e liminale, come nozione di confine, che porta uno stemma dialettico al proprio interno e trae il suo valore dalla capacità integrativa che possiede²⁷.

La competenza categorizzata come costrutto culturale rivelatore dei sintomi della nostra società «surmoderna» e «iper-complessa», dimostra che l'educazione e l'istruzione rischiano di ridursi a qualcosa di sterile e meccanicistico se puntano ad investire tutto sull'efficientismo e la funzionalità. La contemporaneità educativa sembra rilevare sempre più marcatamente un volto tecnico-professionalizzante e alimentare il paradosso legato alla tensione pedagogica tra «educare» e «istruire», piatti di un bilanciere che oscilla inesorabilmente nella ricerca di un'*utopica sintesi*.

²³ Questa transizione da un approccio stimolo/risposta ad uno basato sulla costruzione degli apprendimenti è evidente su larga scala, e ne sono testimonianza gli stessi orientamenti per le scuole e le indicazioni per il curriculum di Francia e Italia che esprimono una progressiva ridefinizione dello studente attribuendogli sempre maggior autonomia e responsabilità nel processo di scolarizzazione.

²⁴ Cfr. V. Caggiano, *Hard skills on soft skills. Teaching and learning ways to be happy*, Anicia, Roma 2019.

²⁵ M. Romainville, op. cit., p. 137.

²⁶ Cfr. E. Morin, *Sette saperi necessari alla scuola del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

²⁷ Cfr. F. Cambi, *Saperi e competenze*, cit.

3. Perrenoud e l'utopia delle competenze

Si potrebbe avanzare l'ipotesi economicista secondo la quale il *trend* legato alla «competenza» affonda le sue origini nel mercato del lavoro e nella formazione professionale, influenzando la cultura scolastica. Ma questa spiegazione, per quanto plausibile, non sembra giustificare del tutto il fenomeno della competenza nella scuola dell'obbligo e la sua evoluzione. Perché oggi la scuola, in tutti i suoi cicli e su scala mondiale – con evidente riferimento ai paesi sviluppati – adotta un approccio per competenze (chiave e trasversali) nel disegnare il curriculum e progettare prassi educative e didattiche? E dunque perché la scuola, nel voler perseguire le sue finalità, impernia la sua missione sulla funzione pedagogica della competenza?

Per tentare di fornire una possibile risposta a tali quesiti prendiamo in esame il pensiero di Philippe Perrenoud, che, tra gli autori più attivi negli ultimi anni nel dibattito sulla competenza, si è distinto per la capacità di coniugare il rigore e la ricchezza di una teorizzazione originale con un'analisi sempre attenta alle implicazioni operative della riflessione. Egli, nella volontà di fornire una rappresentazione sfaccettata e complessa della *competenza*, si è dimostrato sensibile osservatore del contesto socio-educativo dal quale essa emerge e all'interno della quale essa evolve.

Da un punto di vista socio-educativo, Perrenoud ritiene che «l'attuale problematica sulle competenze rinnova un dibattito antico quanto la scuola, che oppone i difensori di una cultura gratuita e i sostenitori dell'utilitarismo, di destra o sinistra che sia»²⁸. Egli sembra dire che il sistema educativo vive da sempre in continua tensione tra le due logiche appena descritte, e da sempre alimenta un dilemma vissuto in modo dicotomico che non accenna a risolversi, perché insito nella «dialettica negativa» tra innovazione e tradizione, tra trasmissione delle conoscenze fini a se stesse e applicazione di queste nelle *pratiche sociali*. Ma ancora, sembrerebbe che la costituzione delle due fazioni non sia legata a questioni ideologiche, tant'è che ciascuna di esse non presenta un'interna omogeneità ma piuttosto accoglie sia chi si impegna nell'industria e negli affari, che invoca la necessità di adattarsi alla competizione economica e alla modernizzazione dell'apparato produttivo, quanto chi si guadagna da vivere in attività che riguardano l'uomo, la funzione pubblica, l'arte o la ricerca e si battono per la democrazia.

Ed ecco che la scuola, sottoposta a istanze differenti che non riescono a dialogare e tantomeno a integrarsi tra loro, diventa oggetto di contesa piuttosto che di possibili *accordi e consonanze*, auspicabili *contrappunti e polifonie*²⁹. Ma essa, la nostra scuola, «sempre sul proscenio quando le si devono rammentare i suoi doveri palingenetici nei confronti della società»³⁰, non sembrerebbe affatto dimentica del necessario nesso dialettico tra teoria e prassi. Eppure, le formule pedagogiche intente a semplificare la *complessità* intrinseca alla scuola, rendono il tutto troppo generico e fuorviante se alimentano il falso dilemma basato sul dubbio «educare o istruire?».

²⁸ Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anici, Roma 2010, p. 19.

²⁹ L'uso delle metafore musicali ci sembra adeguato per poter rappresentare la dimensione alla quale si fa riferimento, giacché, ciò che accade nel linguaggio musicale, capace di armonizzare contrasti e antinomie, differenze e divergenze, assume qui una funzione simbolica per riflettere sull'idea di una possibile orchestrazione delle dicotomie inutili.

³⁰ A. Broccoli, *Prefazione*, in M. F. D'Amante, *Perché tutto è musica*, Anicia, Roma 2021, p. 7.

Infatti, i riduzionismi e i semplicismi dissolvono i due ordini strutturali insiti nel concetto di educazione che abbracciano le dimensioni dell'*educare* e dell'*istruire*, così come quelle dell'*allevare* e del *condurre*. *Trofè* e *paideia* socratico-platonica, *institutio* classico-romana e in seguito *Bildung* tedesca: in tutte queste varianti l'educazione resta intrisa di quel profondo senso del «formare» legato alla *cura*, all'*allevamento*, alla *crescita*, alla *costruzione del sé*, tutte operazioni che orientano il «dare forma» del soggetto, come conquista della propria consapevole *libertà*³¹.

Così nel dilemma tra *educare* e *istruire* si disperde tutta la densità strutturale, emotiva e cognitiva della materialità dei processi formativi, per ridurre erroneamente *educare* ad «esibizione di valori» ed *istruire* a «trasmissione di tecniche»³². In questo modo non vi sono i presupposti per una dialettica complessa tra educazione e istruzione che rinvii alle grandi strutture di senso del discorso pedagogico, ma solo per un falso dilemma che si protrae nel tempo³³. Infatti, sembrerebbe che stiamo ancora scontando gli effetti di una cultura che ha scisso i processi didattici da quelli psicosociali e psicodinamici e per la sua debolezza e vulnerabilità epistemologica, subisce le oscillazioni dettate dalla politica di turno intenta a dettare leggi su come insegnare nella scuola o educare nel sociale³⁴.

Si manifesta in tutta la sua impellenza la necessità di superare tale scissione attraverso un'analisi sensibile e approfondita del sapere pedagogico, per superare quella cieca divisione che vuole l'istruzione dalla parte delle competenze e l'educazione dalla parte dei bisogni; l'istruzione all'interno di un modello empirista, positivista e comportamentista e l'educazione nel perimetro di un modello razionalista, idealista e personalista. Questo *dilemma* dunque, suscitato senza alcuna profondità teorica, grava da tempo sulla tradizione pedagogica e sembrerebbe voler piegare la polisemia della competenza alle funzioni dell'«istruzione». Occorre scardinare questo equivoco e sgomberare il campo da falsi miti che non giovano alla ricerca e alla crescita dell'essere umano, ma fungono solo da limiti per demarcare sentieri e territori di appartenenza illegittima.

E dunque, questo *dilemma* che affonda le sue radici in un tempo lontano, sollecita un'istanza epistemologica piuttosto che ideologica – come il nostro Perrenoud ha sottolineato – per decostruire anche il concetto di competenza di tutte quelle accezioni fuorvianti con cui è stato truccato. Perché se non si opera questa decostruzione di alcuni paradigmi, modelli e teorie della mente, il «congegno del discorso pedagogico» resta intrappolato nelle maglie di una cattiva coscienza epistemologica. Ogni generazione riapre il dibattito sui programmi scolastici, riscopre l'importanza della globalità della persona, insiste sul significato di saperi e sulla loro contestualizzazione³⁵. Così oggi il movimento verso le competenze, all'apice del rinnovamento della scuola, partecipa ad un'instancabile ripetizione, quella ridondanza del dibattito pedagogico che ripropone dualismi e dicotomie. Ed ecco che il primato delle competenze sulle conoscenze – o viceversa se lo si propone dall'altra angolazione – non fa altro che rinnovare la logica della contrapposizione: l'invocazione di Montaigne della testa ben fatta rispetto alla testa ben piena;

³¹ Cfr. F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 1998.

³² R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 27.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ivi*, p. 29.

³⁵ Cfr. Ph. Perrenoud, *Einsegner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes*, in A. Bentolila, *Savoir et savoir faire*, Nathan Paris 1995, pp. 73-88.

la battaglia delle scuole nuove per il primato dell'esperienza rispetto alla trasmissione; il movimento culturalista che pone al centro la forza educativa del contesto culturale e quella dei modelli interazionista e socio-costruttivista³⁶. Così Perrenoud: «L'approccio per competenze è forse solo l'ultimo mutamento di un'antichissima utopia: fare della scuola un luogo in cui ognuno apprenda liberamente e intelligentemente cose utili per la vita»³⁷. Si delinea dunque una nuova utopia e per quanto possa rivelarsi vitale perseguire principi ambiziosi per la crescita della scuola, Perrenoud concorda con Hameline nel ritenere che occorre essere come i «militanti smalzati» riflettere con criticità e non salire sul primo vagone della riforma alla moda, perché essa risveglia speranze perdute sempre pronte a rinascere³⁸.

Trattasi di un'utopia sociologica e non pedagogica dunque, che richiede condizioni favorevoli in tutte le classi, l'adesione attiva di tutti gli attori ad una concezione della cultura, del sapere e dell'azione³⁹. Questa utopia sociologica riguarda tutti e per questa ragione la probabilità di imbattersi in numerose resistenze al cambiamento è alta, e dunque alto è il rischio di assistere all'ennesimo spostamento del problema.

Ma il pensiero utopico di Perrenoud non si ferma sulla soglia che congiunge e separa teoria e prassi. Esso si fa carico della dialettica pedagogica *teoria/prassi* perché è ben consapevole del fatto che per poter fare la *rivoluzione* occorre partire dal basso e dunque dagli insegnanti. Infatti, se l'approccio per competenze trasformerebbe radicalmente il mestiere di questi ultimi e quello degli alunni, non sconvolge che simili trasformazioni suscitino timore. Eppure, sembra essere questo l'elemento più difficile del processo di rigenerazione che non deve puntare ad una armonizzazione e composizione delle differenti ideologie, quanto a penetrare nelle coscienze pedagogiche degli attori. Forse l'approccio per competenze passerà accanto alla sua ambizione, ma il cambiamento della scuola si basa sempre su tentativi precedenti e cerca piano piano di fare dei passi in avanti, cosicché attraverso un processo cumulativo la riforma avviene secondo «un percorso di partecipazione paziente, complessa, che richiede dispositivi e competenze specifiche di concertazione e di innovazione, su piccola e grande scala»⁴⁰.

L'approccio per competenze, sostiene Perrenoud, dovrebbe porre l'accento sulla messa in opera di contenuti e discipline, e accogliere sia la *continuità* che la *rottura*, contrastando l'influenza delle routine, delle chiusure disciplinari, della segmentazione per cicli, della governamentalità organizzativa che non contribuiscono affatto a costruire competenze⁴¹.

Secondo l'angolazione proposta da Perrenoud, le competenze, lungi dall'essere delle virtualità della specie, si configurano come *acquisizioni, apprendimenti costruiti* basati sulla capacità di identificare e di ritrovare le conoscenze pertinenti per poi stabilizzarsi attraverso la capacità di azionare schemi costituiti⁴². Gli schemi, come strutture invariati di un'operazione o di un'azione, non condannano alla ripetizione dell'identico ma,

³⁶ Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, cit., p. 146.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ Cfr. D. Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et formation continue*, Esf Editeur, Paris 1979.

³⁹ Ph. Perrenoud, *Costruire competenze...*, cit., pp. 146-147.

⁴⁰ *Ivi*, p. 152.

⁴¹ *Ivi*, p.23.

⁴² Cfr. Ph. Perrenoud, *Curriculum: le réel, le formel, le caché*, in Houssayae J. (a cura di), *La pédagogie: une encyclopedie pour aujourd'hui*, Esf Editeur, Paris 1993, pp. 61-76.

attraverso accomodamenti minori, consentono di fronteggiare una molteplicità di situazioni che richiamano la stessa struttura⁴³.

L'insieme degli schemi costituiti forma l'*habitus*, «un sistema di disposizioni dure e trasferibili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ogni momento come una matrice di percezioni, valutazioni e azioni, e rende possibile portare a termine compiti infinitamente differenziati, grazie a transfert analogici di schemi che permettono di risolvere problemi riconducibili alla stessa forma»⁴⁴.

La competenza non è un semplice schema. È questo che sembra volerci dimostrare il nostro *maître français* quando ci dice che «essa orchestra un insieme di schemi, [...] mette in atto più schemi di percezione di pensiero, di valutazione e di azione, che sottendono inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, la stima delle probabilità, l'avvio di una ricerca diagnostica a partire da un insieme di indizi, la ricerca di informazioni di diversa natura, il formarsi di una decisione»⁴⁵. Ma la competenza, a suo giudizio, non equivale neppure a ciò che Le Boterf riconduceva all'idea di *mobilitazione* come «un saper-mobilitare»⁴⁶, giacché la mobilitazione non corrisponde ad un sapere specifico né al rispetto di una procedura di mobilitazione codificata.

Essa si configura come un costruito capace di valorizzare la creatività del soggetto e richiede una mobilitazione cognitiva, cioè un processo che coinvolge attivamente il soggetto, attivando un significativo processo di *transfer*⁴⁷.

L'intuizione che sembra distinguere le riflessioni di Perrenoud, trae linfa dalla sua capacità combinatoria che assorbe tanto le teorie cognitive quanto quelle costruttiviste, elabora un *melange* di elementi diversi e annulla qualsiasi dogmatismo teorico e assolutismo procedurale. Questo a dimostrazione del fatto che ogni tentativo di cristallizzazione, di chiusura e di conservatorismo impedisce di guardare a ciò che si profila all'orizzonte, così come l'esasperata necessità di aprire, innovare e riformare non è sempre sinonimo di crescita e miglioramento. Infatti, se la competenza potrebbe erroneamente essere concepita dagli amanti della tradizione come negazione dell'intelligenza monolitica e dunque l'ultima deriva delle «intelligenze multiple», Perrenoud ci fa notare che l'intelligenza, come facoltà universale fatta delle nostre funzioni e abilità di base, necessita di identificare e sviluppare queste abilità per utilizzarle in modo efficace, e dunque richiede delle operazioni «meta»⁴⁸. L'approccio per competenze si oppone alla «cultura generale» solo se si conferisce ad essa un significato enciclopedico, se la si concepisce come accumulazione di conoscenze, e questo, ci dice Perrenoud, non fa altro che delegare la formazione professionale per lo sviluppo del *transfer* e per la trasformazione dei saperi acquisiti in prassi⁴⁹. Per essere utili i saperi scolastici devono essere trasferibili, ma l'esercizio del *transfer* richiede qualcosa di più del possesso dei saperi, richiede la mobilitazione delle conoscenze e l'integrazione con le competenze. Eppure non esiste un

⁴³ Cfr. J. Piaget, *Réussir et comprendre*, Puf, Paris 1974.

⁴⁴ P. Bordieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Ginevra 1972, pp. 178-179.

⁴⁵ Ph. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002, p. 39.

⁴⁶ Cfr. Le Boterf, *op. cit.*

⁴⁷ Cfr. P. Perrenoud, «D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?» in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence en éducation*, coll. «Raisons éducatives», n. 2, De Boeck Bruxelles, 1999, pp. 45-60.

⁴⁸ Cfr. Ph. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, l'Harmattan, Paris 1994.

⁴⁹ Ph. Perrenoud, *Costruire competenze...*, cit., pp. 29-55.

«saper mobilitare» universale e soprattutto, questo deve costituire l'oggetto di una presa in carico pedagogica e didattica.

Alla base del meccanismo generatore della competenza così delineata, sembrano stare analogie e famiglie di situazioni: è il collegamento di una situazione a una «famiglia logica» che permette di far fronte all'ignoto collegandolo al noto mediante l'*intuizione analogica*, e che consente di operare un transfert partendo da esperienze antecedenti o da saperi generali⁵⁰. Le analogie sono il risultato di un'elaborazione e di una ricerca, e la competenza consiste nel reperire poco alla volta analogie non immediatamente evidenti che mobilitano delle risorse e innescano un lavoro di trasferibilità⁵¹. La competenza non è separata dalle conoscenze ma si forma mediante la costruzione di un insieme di dispositivi e schemi che permettono di mobilitare le conoscenze in situazione⁵².

Come quel Morin che ha ripreso Montaigne per formare una «testa ben fatta» attraverso il corredo dei «sette saperi necessari all'educazione del futuro», Perrenoud combatte il riduzionismo scolastico che insegna, a partire dalle scuole elementari, ad isolare e a disgiungere i problemi piuttosto che a collegare e a integrare⁵³. Una testa ben fatta necessita di competenze per poter organizzare le conoscenze così da evitare la sterile accumulazione e invece richiamare i processi di traduzione e di ricostruzione, di relazione e di contestualizzazione⁵⁴. Ma aldilà della «complessità» che permea un'epoca più di un'altra, se la «competenza» può essere concepita come strumento in grado di orientare la formazione creativa e autonoma del soggetto, essa si profila come *imperativo pedagogico* atemporale e bussola per la responsabilità degli insegnanti. Preparare i giovani a comprendere e a trasformare il mondo in cui vivono attraverso la costruzione di competenze che si nutrono delle conoscenze emergenti dallo studio dei classici, sarebbe compito di una scuola che fornisce gli strumenti per far fronte all'esistenza con dignità, senso critico, intelligenza e rispetto dell'altro⁵⁵.

Per avviarcì alla conclusione delle nostre riflessioni sulle competenze intese come «scosse più alte di formazione», parafrasando il nostro sociologo diremo che «Esse possono rispondere ad una domanda sociale orientata ad adattarsi al mercato e ai cambiamenti. E possono anche fornire strumenti per far presa sulla realtà e per non restare senza difese nei rapporti sociali»⁵⁶. L'evoluzione del sistema educativo verso lo sviluppo delle competenze è degna di grande attenzione, se ci si pone come obiettivo quello di «dare un senso alla scuola»⁵⁷. Tuttavia, l'evoluzione che egli auspica non è così automatica e semplice, perché richiede trasformazioni che sollecitano il rigetto da parte di chi che non mette al centro «l'efficacia della formazione»⁵⁸.

⁵⁰ Cfr. M.-D. Gineste, *Antologie et cognition*, Puf, Paris 1997.

⁵¹ Cfr. P. Mendelsohn, *Peut-on vraiment opposer savoir et savoir-faire quand on parle d'apprentissage?*, in A. Bentolila, op. cit.

⁵² Cfr. Perrenoud, *La pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Esf éditeur, Paris 1997.

⁵³ E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 7.

⁵⁴ E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989, pp. 45-78.

⁵⁵ Cfr. Ph. Perrenoud, *Dieci nuove competenze ...*, cit.

⁵⁶ Ph. Perrenoud, *Costruire competenze*, cit, p.

⁵⁷ Cfr. M. Develay, *Donner du sens à l'école*, Esf éditeur, Paris 1996.

⁵⁸ Ph. Perrenoud, *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n. 4, 1991, pp. 49-81.

La prospettiva del nostro sociologo mantiene le distanze da posizioni rigide e nette e sembra prediligere posture di confine e prossimità che consentono scambi e contaminazioni. Perrenoud, con acume e lucidità, per quanto ammaliato dalla forza riformatrice della «competenza», dichiara di esser ben cosciente del rischio di ricaduta che potrebbe investirla, quando afferma che «La storia della scuola è lastricata di momenti di «pensiero magico» secondo cui ognuno ha voglia di credere che, cambiando le parole, si cambierà la vita»⁵⁹. Ed ecco che nella struttura speculare di questo nostro contributo ritorniamo all'incipit dell'argomentazione e riprendiamo le riflessioni iniziali sul linguaggio. Il linguaggio si rinnova ma ancora una volta sembrerebbe ignorare le logiche dell'isomorfismo pensiero-realtà, giacché nel riproporre rivisitazioni di parole del «vecchio dizionario», non opera ugualmente per una corrispondenza con «la forma del mondo». Se l'approccio per competenze è solo un linguaggio alla moda, modificherà solamente i testi e sarà rapidamente dimenticato. Se invece coltiva l'ambizione di trasformare le pratiche, si manifesterà come riforma del terzo tipo, perché costruire competenze a partire dalla scuola richiede pazienza e tempi lunghi⁶⁰.

Così, l'epilogo di questo saggio si ricongiunge alla riflessione linguistica del prologo mediante l'apparente *neutralità* semantica del termine «formazione» che, immune da contaminazioni ideologiche, a noi sembra porsi al di là del dilemma *educare/istruire*, eppure in grado di raccogliere entrambe le direttrici dialettiche mediante un tentativo di arretramento ai diversi significati etimologici dei due verbi.

Può il concetto di competenza, inserito in un nuovo orizzonte della Bildung, e dunque di una visione della formazione come autoformazione autonoma e creativa della soggettività, contribuire alla riflessione sull'educazione delle nuove generazioni?

Difficile rispondere a questa domanda, ma nella speranza di aver fornito qualche spunto originale, ci auguriamo che il concetto di «competenza» possa in ogni caso contribuire alla riflessione su quel darsi forma del soggetto come costruzione armoniosa e libera del sé.

Riferimenti bibliografici

- Bentolila A., *Savoir et savoir faire*, Nathan Paris 1995.
- Bertagna G., *Saperi disciplinari e competenze*, in "Studium educationis", vol. 3, n. 2, maggio 2010, 5-23.
- Bloom B. S., *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983.
- Bordieu Ph., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Ginevra 1972, pp. 178-179.
- Bresciani P. G., *Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie*, Professionalità, n. 87, 2005.
- Caggiano V., *Hard skills on soft skills. Teaching and learning ways to be happy*, Anicia, Roma 2019.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Chomsky N., *Riflessioni sul linguaggio*, Einaudi, Torino 1977.

⁵⁹ Ph. Perrenoud P., *Costruire competenze...* cit., Anicia, Roma 2000, p. 24.

⁶⁰ Ivi, p. 152.

- Cortelazzo M., P. Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1994.
- D'Amante M. F., *Perché tutto è musica*, Anicia, Roma 2021.
- De Landsheere G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris 1979.
- Develay M., *Donner du sens à l'école*, Esf éditeur, Paris 1996.
- Gineste M.-D., *Antologie et cognition*, Puf, Paris 1997.
- Hameline D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et formation continue*, Esf Editeur, Paris 1979.
- Kuhn T. S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.
- Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation, Paris 1994.
- Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation, Paris 1994.
- Malizia P., *Il linguaggio della società*, Franco Angeli, Roma 2004.
- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 27.
- Mattei F., *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 1998.
- Meirieu P., *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco Angeli, Roma 2015.
- Meirieu P., *Se la competenza non esistesse bisognerebbe inventarla*, in Jean-Luc Ubaldi (a cura di), *Les compétences*, EPS, 2005.
- Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Morin E., *Sette saperi necessari alla scuola del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Nancy J.-L., *La custodia del senso*, EDB, Bologna 2017.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze, 2004; M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2006.
- Perrenoud Ph., «D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?» in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence en éducation*, coll. "Raisons éducatives", n. 2, De Boeck Bruxelles, 1999, pp. 45-60.
- Perrenoud Ph., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anici, Roma 2010, p. 19.
- Perrenoud Ph., *Curriculum: le réel, le formel, le caché*, in Houssay J. (a cura di), *La pédagogie: une encyclopedie pour aujourd'hui*, Esf Editeur, Paris 1993, pp. 61-76.
- Perrenoud Ph., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002, p. 39.
- Perrenoud Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, l'Harmattan, Paris 1994.
- Perrenoud Ph., *La pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Esf éditeur, Paris 1997.
- Perrenoud Ph., *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n. 4, 1991, pp. 49-81.
- Piaget J., *Réussir et comprendre*, Puf, Paris 1974.
- Reboul O., *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando, Roma 1995.
- Romainville M., *L'irrésistible ascension du terme «compétence» en éducation*. Engeux, n.37/38, mars-jun, p. 132-142, 1996.