

La competenza: valore e risorsa della persona

Cristina Birbes

Abstract – *The present contribution aims at understanding whether and to what extent competencies can be a resource of and for an individual. The assumption is that they are a value, in themselves and in relation to different cultures. Competence is a complex concept that refers to something deep within subjectivity, involving a multiplicity of contexts. The idea behind it all is that competencies become a resource, once recognized and declined; they “transform” and graft learning and growth processes and accompany the formation of human beings amid reflection, relationship and experience. Competence is configured as a process which, in a plastic way, links people to the world through action. Having competencies or being competent? The two dimensions are not contradictory, but they require to be combined with a virtuous lifelong educational process. The aim of the educational-training system is to design and implement curricular paths which promote critical competencies in those being educated, develop the ability to deal with problems, solicit operational dimensions, give meaning to personal identity and cultural belonging, solicit personal autonomy and creativity, freedom of choice, as well as the assumption of responsibility.*

Riassunto – *Il presente contributo si propone di comprendere se e in quale misura le competenze possano configurarsi risorsa della e per la persona. Il presupposto è che esse abbiano, di per sé e in relazione alle diverse culture, valore. Competenza è un concetto complesso che si riferisce a qualcosa che si colloca nel profondo della soggettività, implicando una molteplicità di contesti. L'ipotesi da cui si prendono le mosse è che le competenze diventano risorsa se riconosciute e declinate; “trasformano” e innestano processi di apprendimento e di crescita e accompagnano la formazione dell'uomo tra riflessione, relazione ed esperienza. La competenza si configura come un processo che connette in modo plastico il soggetto al mondo attraverso l'agire. Avere competenze o essere competenti? Le due dimensioni non sono in contraddizione, ma richiedono di essere coniugate in un processo educativo virtuoso lungo tutto l'arco della vita. Il sistema educativo-formativo ha il compito di progettare e realizzare percorsi curriculari che promuovano negli educandi capacità critiche, sviluppino capacità di affrontare problemi, sollecitino dimensioni operative, conferiscano senso all'identità personale e all'appartenenza culturale, sollecitino l'autonomia e la creatività personali, la libertà di scelta e l'assunzione di responsabilità.*

Keywords – person, competence, resources, knowledge, values

Parole chiave – persona, competenza, risorse, saperi, valori

Cristina Birbes è Professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Insegna Pedagogia Generale e Educazione alla sostenibilità nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e Pedagogia dell'ambiente nel corso di laurea in Scienze dell'educazione. È responsabile dell'area *Education for sustainable development* dell'Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica. Tra le sue pubblicazioni: *Nutrirsi di relazione* (Pensa MultiMedia, 2012); *Progettare competente* (Vita e Pensiero, 2012); *Alimentare la vita* (Pensa MultiMedia, 2013); *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale* (Pensa Multimedia, 2016); *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche* (Pensa Multimedia, 2018).

1. La sfida personale delle competenze

La ricchezza di elaborazioni che contraddistingue la nozione di competenza trova il proprio presupposto nell'attenzione che l'uomo ripone nel riconoscimento dell'importanza del proprio agire e agli effetti del suo operare, alle sue esperienze, non solo come fatti cognitivi acquisiti, ma come il patrimonio soggiacente di significati, di incertezze, di sentimenti, di vissuti e di aspirazioni nuove, di errori e di comportamenti consolidati, impegnati tutti a dare significato alla propria vita.

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, grazie al lavoro di un gruppo di studiosi francesi tra cui C. Levy-Leboyer e Guy Le Boterf, la competenza esce dall'ambito organizzativo e entra a pieno titolo in una dimensione sociale come fondamento di un discorso legato alle possibilità di sviluppo e benessere individuale.

La competenza per Le Boterf è un "sapere combinatorio" in cui entrano conoscenze teoriche, tecniche, metodologiche e procedurali, abilità operative ma anche reti e sensibilità relazionali, che permettono di attingere a risorse esterne; è la capacità del soggetto di combinare in modo appropriato e originale le risorse di cui dispone, è la mobilitazione delle risorse articolate e agite in un contesto. L'autore distingue il significato trasversale del termine al singolare da quello analitico e operativo al plurale¹. Il suo significato si è evoluto nel corso del tempo. "Quelli che se ne occupano stanno progressivamente uscendo da un periodo in cui ha dominato un approccio analitico alla competenza: questa è stata ed è sovente ancora definita come una 'somma' di sapere, saper fare, saper essere. Descrivere la competenza consisteva nell'enumerare. Si credeva di darne conto stendendo delle liste"². Questa impostazione non è appropriata se si considera la competenza come un processo combinatorio di risorse e azioni per il raggiungimento di un risultato. Essere competenti significa essere in grado di gestire situazioni complesse e imprevedibili, saper interagire con altri e con il proprio ambiente.

"Le competenze possono essere considerate come la risultante di tre fattori: il saper agire, che presuppone la capacità di combinare e mobilitare risorse pertinenti; il voler agire, riferito alla motivazione personale dell'individuo ed al contesto più o meno ricco d'incitazioni nel quale esso interviene; il poter agire, che ci rinvia all'esistenza di un contesto, di un'organizzazione del lavoro, di scelte di management, di condizioni sociali che consentono e legittimano per l'individuo la possibilità di assumere delle responsabilità e di prendere dei rischi"³. La ricchezza di elaborazioni che contraddistingue la nozione di competenza trova il proprio presupposto nell'attenzione che l'uomo ripone nel riconoscimento dell'importanza del proprio agire e agli effetti del suo operare, alle sue esperienze, non solo come fatti cognitivi acquisiti, ma come il patrimonio soggiacente di significati, di incertezze, di sentimenti, di vissuti e di aspirazioni nuove, di errori e di comportamenti consolidati, impegnati tutti a dare significato alla propria vita.

Si può apprendere in modo competente con riferimento alla teoria dell'apprendimento esperienziale formulata dallo statunitense D. A. Kolb, che, riprende e rielabora taluni contributi di J

¹ Cfr. G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Alfredo Guida Editore, 2008, p. 7.

² *Ivi*, p. 53.

³ *Ivi*, p. 89.

Dewey, K. Lewin, J. Piaget, interpretando l'esperienza come luogo di apprendimento complesso. L'esperienza è propriamente inizio, fine e nuovo inizio di un "ciclo" di crescita personale e sociale che si configura in rapporto di circolarità di quattro tappe: esperienza concreta, osservazione-riflessione, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva⁴. L'apprendimento dall'esperienza produce idee, idee di azioni e azioni", è pertanto generativo e creativo⁵.

Al centro di tutto emerge non la competenza in sé ma la persona competente, in rapida e continua metamorfosi⁶, a tutto vantaggio della componente umana, l'unica in grado di risolvere i problemi emergenti con soluzioni innovative, al saper agire come "combinazione efficace" di saper fare e saper essere. Nella combinazione di diverse risorse interne ed esterne al soggetto è possibile passare dalle procedure alle persone in una sorta di "navigazione personale".

2. Avere competenze o essere competenti?

Avere competenze o essere competenti? Le due dimensioni non sono in contraddizione, ma richiedono di essere coniugate in un processo educativo virtuoso lungo tutto l'arco della vita. L'educazione configura una delle dimensioni distintive dell'esperienza umana nei suoi aspetti sia individuali che collettivi, riporta all'uomo e alla sua condizione, al senso e al destino in un intreccio di realtà; riconduce ciò che siamo all'aspirazione futura, a ciò che intendiamo diventare.

Lo stesso J. Dewey⁷ avverte che l'educazione e la formazione non si situano a livello dei soli contenuti, ma anche sul piano del processo di formazione di abitudini, attitudini e interessi permanenti, cioè di abitudini durevoli (mentali ed emotive), che si formano in modo "nascosto" e che possono essere messe in atto in diverse situazioni. Questa interpretazione esibisce diversi punti di contatto con la teoria di G. Bateson⁸ sui diversi livelli logici dell'apprendimento. Nella classificazione ipotizzata da Bateson, il livello gerarchico più elevato, detto deuteroapprendimento, corrisponde all'apprendimento di abitudini mentali durature e trasferibili. Nei livelli inferiori, denominati protoapprendimento, si situano, rispettivamente, l'apprendimento di contenuti e l'apprendimento di abilità⁹.

⁴ Si veda D. Kolb, *Experience as the source of learning and development*, Prentice-hall, University of Michigan, 1984.

⁵ P. Reggio, *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 2009, p. 53.

⁶ Cfr. E. Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Edizioni Fayard, 2011.

⁷ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

⁸ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997.

⁹ Per una trasposizione in ambito didattico della teoria dei livelli logici dell'apprendimento di G. Bateson si veda M. Baldacci, *Una scuola a misura d'alunno*, Torino, Utet, 2002, e, dello stesso autore, *Ripensare il curriculum*, Roman, Carocci, 2006.

Infine, possiamo rintracciare una consonanza tra l'idea di competenza sin qui delineata e quella di comprensione gardneriana¹⁰. La comprensione, secondo H. Gardner, configura l'obiettivo fondamentale dell'azione di insegnamento. Essa si realizza quando il soggetto accede a conoscenze e abilità appresi in un certo contesto e le utilizza in un contesto nuovo. Dunque, la comprensione, anziché essere inglobata come processo cognitivo nel concetto di competenza, corrisponde alla stessa possibilità dell'esercizio di questa.

La rapidità e la varietà dei processi in atto nella nostra società complessa richiedono l'acquisizione di strumenti di comprensione, interpretazione, orientamento nella realtà. Il sistema educativo-formativo ha il compito di progettare e realizzare percorsi curricolari che promuovano negli educandi capacità critiche, sviluppino capacità di affrontare problemi, sollecitino dimensioni operative, conferiscano senso all'identità personale e all'appartenenza culturale, sollecitino l'autonomia e la creatività personali, la libertà di scelta e l'assunzione di responsabilità.

Tale rappresentazione di un ideale educativo, contiene una tensione inesauribile al meglio, presuppone un percorso impegnativo in cui il soggetto accumula risorse in termini di conoscenze, competenze, attitudini ma anche di abitudini e virtù, come altrettanti beni che eccedono le esigenze del momento e costituiscono una riserva anche per il futuro. La concezione dell'educazione come un capitale per il presente ma anche e soprattutto per il futuro è antichissima. La si trova, ad esempio, nell'opera di Plutarco *L'educazione dei fanciulli*, che presenta l'educazione, oggi potremmo dire, proprio in termini di investimento in capitale umano.

L'educazione è esaltata come il bene più grande che un padre possa lasciare ai propri figli. Più della ricchezza, il capitale materiale, che si sperpera facilmente; più della bellezza che svanisce rapidamente con l'età; più del potere che si può perdere, l'educazione è il bene più grande, l'investimento più sicuro, il più duraturo che ci accompagna fino alla morte senza svalutarsi, aumentando, al contrario di valore, riconoscendo che anche da un punto di vista economico, il valore più importante non è la terra, né il capitale materiale, ma appunto quello umano.

Di converso, se l'educazione è il processo attraverso cui si accumula questo capitale particolare, allora l'educazione assume una consistenza produttiva importante, che contribuisce in modo determinante ad un risultato della crescita economica. È il riconoscimento dell'educazione come un fattore di sviluppo. Questa idea è ripresa e sottolineata nei documenti internazionali di politica educativa. Tra questi non si può non richiamare il *Rapporto all'Unesco sull'educazione per il XXI secolo*, a cura di J. Delors, tradotto in italiano con il titolo eloquente *Nell'educazione un tesoro*¹¹.

La questione è affrontata direttamente dalle ricerche sul capitale umano di seconda generazione, in particolare, da J. Heckman che giunge ad una elaborazione diversa, più articolata di capitale umano¹². Secondo lo studioso il capitale umano si costruisce lungo tutto l'arco della

¹⁰ Cfr. H. Gardner, *Educare al comprendere* (trad. dall'inglese), Milano, Feltrinelli, 1993; ID., *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Erickson, 2005.

¹¹ Cfr. J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco alla Commissione Internazionale dell'Educazione per il Ventesimo Secolo*, Roma, Armando, 1996.

¹² Cfr. J. Heckman, *Policies to Foster Human Capital*, Berkeley, University of California, 2003.

vita. Ha le sue premesse nella dotazione genetica della persona e implica una formazione integrale della stessa ed interessa non solo la scuola ma anche la famiglia, l'extrascuola, il tempo lavorativo.

Le analisi condotte apportano un contributo significativo al concetto di capitale umano, differenziandolo da quello di capitale materiale. Mentre infatti il capitale materiale è costruito solo dai beni fruibili in un dato momento (esclusi quelli già "consumati", ma sostituiti da nuovi a causa del logorio e deterioramento del tempo), nel capitale umano sono compresi anche i "beni consumati", ossia l'educazione dei primi anni di vita che si pensa riservata solo alla crescita individuale. Si capisce, cioè, che il consumo di beni educativi non è mai improduttivo.

Il problema della valorizzazione delle differenze individuali, presente anche nell'autore menzionato, è diventato il cavallo di battaglia dell'economista premio Nobel Amartya Sen che esprime una delle critiche più interessanti alle teorie classiche del capitale umano come mero stock economico.

In linea con il principio cardine del mercato, proprio delle teorie economiche liberiste, Sen sottolinea che "lo sviluppo è libertà", in quanto si regge sulla libera concorrenza che favorisce l'emergenza del meglio e del merito¹³. Ma, aggiunge, la libertà non è solo una questione individuale, è anche una questione sociale. Questa affermazione decisiva nella critica che egli sviluppa nei confronti della teoria del capitale umano di G. Becker¹⁴ si avvale di una distinzione importante, in risalto nell'opera del filosofo I. Berlin, tra "libertà positiva" e "libertà negativa", soprattutto, con la sottolineatura del rapporto che esiste tra queste due libertà¹⁵. La prima, libertà di, si esprime nella scelta ovvero attraverso la possibilità della persona di vivere la propria vita, per esempio investire o meno nella propria formazione, decidere di guadagnare subito oppure di procrastinare il momento in vista di un reddito superiore. La seconda, libertà da, coincide con una condizione contraddistinta da assenza di impedimenti, quelli che una persona può subire da parte di un'altra o da istituzioni, al di là dei limiti fisici per malattia o vecchiaia.

Non si può accumulare capitale umano se non vengono superate le differenze sociali, non per omologare, ma per valorizzare le differenze personali. Lo sviluppo, allora, può determinarsi come libertà quando non si basa su standard complessivi indistinti, ma sui livelli personali degli indicatori fissati.

Ognuno dà il meglio di sé se può far leva sulla propria diversità, se non si sente ignorato nei propri bisogni e nelle proprie esigenze. Per garantire ciò, l'approccio allo sviluppo attraverso l'investimento in conoscenza, proposto dalle teorie del capitale umano è insufficiente se è considerato solo in termini di scelta individuale. Esso deve essere prospettato anche come investimento sociale, garantito da regole e istituzioni. Da questo punto di vista, l'approccio più corretto alla promozione del capitale umano perché abbia la possibilità di trovare riscontro anche negli

¹³ A. Sen, *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

¹⁴ Si veda G. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, The National Bureau of Economic Research, 1964.

¹⁵ Cfr. I. Berlin, *Four Essays on Liberty*, Oxford, Oxford UP, 1982.

standard individuali, è dato, secondo Sen, dall'approccio delle competenze. Anziché concentrarsi sulle risorse e misurare gli investimenti, è preferibile concentrarsi su ciò che gli uomini sono di fatto capaci di fare e di essere.

Proprio l'approccio delle capacità è diventato centrale nella definizione degli *Human Development Reports*, il programma di sviluppo delle Nazioni Unite che critica la misurazione del livello complessivo di un paese solo in termini di PIL. Non solo perché il livello medio è un numero impreciso, che trascura la diversa distribuzione della ricchezza presso i singoli, ma anche perché, secondo l'economista indiano, lo *Human Development Index* comprende altri indicatori oltre il reddito, come la salute, l'istruzione, il grado di libertà delle persone, il benessere sociale, la legalità nella vita delle organizzazioni. Su queste basi più ampie, Sen propone di rivedere l'indice di sviluppo umano e propone di ripensarlo in termini di funzionamento umano. Il paradigma del capitale umano, potrebbe in tal punto essere integrato, se non sostituito, da quello dello *Human Functionings*. "Invece di concentrarsi sui beni primari o sulle risorse che gli individui detengono, è possibile focalizzare l'attenzione sugli effettivi tipi di vita che le persone possono scegliere di condurre e che concernono diversi aspetti del *funzionamento umano*". La libertà di condurre diversi tipi di vita si riflette nell'insieme delle combinazioni alternative di *functionings* tra le quali una persona può scegliere. Questa può venire definita la *capacità* di una persona"¹⁶.

3. Persona, competenze, futuro

Le competenze sono sempre più considerate tra le risorse maggiormente pregiate di un persona, di una comunità, di un territorio, di un'impresa.

Come diceva già D. Peter all'inizio degli anni Novanta, nel futuro "le principali attività creatrici di ricchezza non saranno né l'allocazione del capitale ad usi produttivi, né il lavoro. In futuro il valore sarà sempre più creato dall'innovazione, cioè dalla conoscenza applicata al lavoro"¹⁷. Per far funzionare l'innovazione servono competenze. Per stare dentro e al passo con l'innovazione, la società e le imprese hanno bisogno di persone competenti; costantemente aggiornate e motivate ad accrescere e affinare le proprie competenze.

A questo proposito, si può notare come, finora, le strutture che erogano servizi per sviluppare e valorizzare la "risorsa competenze" siano rimaste piuttosto chiuse al proprio interno. Il sistema scolastico, il sistema universitario, il sistema della formazione professionale regionale, il sistema-lavoro hanno elaborato in modo autoreferenziale linguaggi e regole per occuparsi di competenze.

Occorre altresì far in modo che unità di riferimento, regole di governo e di utilizzo siano condivise a livello europeo in tutti i sistemi che riconoscono le competenze. Solo a queste

¹⁶ I. Berlin, A. Sen, V. Mathieu, G. Vattimo, S. Veca, *La dimensione etica nelle società contemporanee*, Torino, Edizione Fondazione Gianni Agnelli, 1990, pp. 21-26.

¹⁷ D. Peter, *La società post-capitalistica. Economia, politica e conoscenza alle soglie del Duemila*, Milano, Sperling e Kupfer, 1993, p. 98.

condizioni la “risorsa competenze” di una persona (ma anche di un’impresa) potrà diventare un “bene” riconosciuto e spendibile.

La persona che opera a qualsiasi livello nella “società conoscitiva” è riconosciuta come competente se sa agire in un contesto, realizzando gli *output* riconoscibili/riconosciuti come adeguati e validi rispetto ad un’attività richiesta (esplicitamente o implicitamente), nell’ambito di una relazione di scambio. Il contesto d’azione, circoscrivendo l’*output*/risultato, allo stesso tempo connota e denota la competenza e fornisce informazioni non ambigue sul livello di padronanza necessario per la produzione dell’*output*.

La competenza richiesta a un soggetto nella “società della conoscenza” corrisponde al suo personale “potenziale” relativo all’essere in grado di combinare elementi e risorse: da questo punto di vista la competenza ha una dimensione metacognitiva, consiste nel “patrimonio flessibile del soggetto, acquisito e sviluppato attraverso esperienze le più diverse, occasionali ed intenzionali, e che lo abilita ad inserirsi creativamente in un ampio ventaglio di attività”¹⁸.

Le competenze, hanno una dimensione pratico-cognitiva, sono quelle di volta in volta messe in atto e sono il risultato della vita competente. Poiché ciascuna delle competenze è il prodotto di una combinazione di elementi/risorse, la ricchezza e l’autonomia di un soggetto consistono esattamente nel suo essere in grado di produrre la combinazione ottimale.

Nella “società conoscitiva” le forme organizzative tradizionali, per lo più centrate su burocrazia, gerarchia, specializzazione, standardizzazione e controllo, sono oggi in crisi e prefigurano sempre più logiche rispondenti alle esigenze del nuovo contesto relazionale, culturale e produttivo.

Ciò determina progressivamente l’emersione di configurazioni organizzative basate sulla logica reticolare, sul parziale appiattimento delle gerarchie, sulla diffusione della comunicazione orizzontale, sul decentramento delle responsabilità, sul depotenziamento delle separazioni rigide tra settori della stessa organizzazione.

Se il modello taylorista dell’organizzazione considerava l’uomo al lavoro come una sorta di prolungamento delle macchine e le sue capacità lavorative meccanicamente rispondenti alle disposizioni del management, nello scenario attuale la persona che opera a qualsiasi livello è riconosciuta come competente se sa trasformare creativamente il proprio intervento, inserendosi in modo fecondo in un contesto, sia esso sociale o lavorativo.

Dire persona significa dire “qualcuno” e non “qualcosa”, cioè fare riferimento ad un “chi” nella pluralità e nell’integralità delle sue dimensioni: spirituali, morali, psicologici, sociali, culturali, religiosi, che lo rendono unico ed irripetibile.

La variabilità interindividuale e intraindividuale delle risorse umane, la disponibilità di spazi esistenziali per poter esprimere la propria creatività e promuovere le potenzialità insite in ciascuno sono solo alcune sollecitazioni che si pongono alla riflessione pedagogica. La pedagogia della persona ritiene che il fine della buona educazione sia l’agire bene in situazione, ovvero in

¹⁸ L. Guasti, *Rapporto di ricerca Riorganizzazione e potenziamento dell’educazione degli adulti: competenze, teoria degli standards, modelli operativi*, Ministero dell’Istruzione, dell’Università, della ricerca, Bologna, IRRE Emilia Romagna, 2001, p. 20.

modo virtuoso, eccellente¹⁹. La piena realizzazione della persona risiede, perciò, nella competenza personale, in quanto processo di trasformazione di potenzialità in atto.

Per una relazione sistemica tra risorse e competenze le persone fanno la differenza, e la fanno se possiedono due caratteristiche: passione e motivazione. Per passione si può intendere l'adesione, il coinvolgimento a migliorare; per motivazione si può fare riferimento alla voglia di fare, all'energia che genera impegno, attenzione, interesse e coinvolgimento nei confronti del compito. "Siamo tenuti ad usare i talenti che possediamo per poter svolgere al meglio il nostro ruolo nella vita. [...] Dunque, per prima cosa dovremo conoscerci sufficientemente bene per poter orientare la nostra attività nella direzione giusta"²⁰.

Il discorso sulle competenze distintive rimanda a una particolare forma di intelligenza, quella "valorizzativa", che vede in T. Thatchenkery e C. Metzker i propri interpreti. Con un'immagine emblematica, "vedere la grande quercia nella ghianda", i due autori invitano ad accostare la realtà da un'angolazione diversa, nuova e rinnovata, a lavorare con determinazione, perseveranza, guardando oltre, per dimostrarsi pronti a mettere in dubbio e a superare le certezze e gli schemi mentali che possono limitare lo sviluppo della persona. Cogliere le opportunità nascoste, tramutare i problemi in opportunità di miglioramento, valorizzare l'implicito e l'intuitivo diventano fondamentali nella vita e nel lavoro, come fattori di successo ed effetti della creatività di ciascuno. E allora, se nel ruolo e nel lavoro la persona esercita i suoi talenti, apprende più velocemente e la sua performance è migliore. I due autori definiscono *intelligenza valorizzativa* la capacità di alcune persone di ricontestualizzare la realtà per rivelare le possibilità nascoste nelle situazioni meno promettenti²¹. La qualificano attraverso cinque caratteristiche di base: la capacità di vedere la realtà come qualcosa che possiede un alto valore, indipendentemente da quanto appare in superficie; la capacità di apprezzare le persone, di vedere e rivelare il valore nascosto negli altri e di guardare al di là degli stereotipi; la perseveranza e la convinzione che è possibile raggiungere un obiettivo come risultato delle proprie azioni; la tolleranza per l'incertezza; la capacità di ripresa dopo una crisi. Si esplica pertanto nella capacità delle persone di trasformare situazioni difficili in occasioni di crescita e di collaborare con le altre persone, comunicando e pensando insieme. Sapere, saper fare, saper essere configurano anche il sapere con e il sapere attraverso, un sapere da e un sapere verso: con le persone e per le persone.

La competenza è un fatto primariamente connesso alla persona e alla sua storia di vita, al percorso di crescita, apprendimento e relazione che ha intrecciato, tra vincoli e opportunità, nel suo cammino, indica la capacità di essere nel mondo, di fare la propria parte, di avere un'identità e di riconoscersi nel proprio vivere interiore ed esteriore. La competenza delle persone è un "bene" da avvalorare e promuovere; è un concetto *in progress* la cui evoluzione è parte di un più ampio processo che risponde alla necessità di dare forma e significato alle trasformazioni

¹⁹ Si veda G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2010.

²⁰ Si veda F. Tartaglia, *Gestire con le emozioni*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

²¹ Cfr. T. Thatchenkery, C. Metzker, *Intelligenza valorizzativa*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

della nostra società; trasformazioni pervasive che interessano l'economia, il lavoro, la formazione, la cultura, la società civile, le persone ed il loro modo di viverle e di rapportarsi ad esse²².

Le competenze indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare ed agire nell'unità della nostra persona, dinanzi alla complessità dei problemi e delle situazioni che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto. La prospettiva delle competenze, prima ancora di essere un modello istituzionale, apre la strada verso la personalizzazione delle attività formative: ogni persona ha diritto di perseguire il cammino che ritiene più consono al suo disegno, di vedere riconosciute le proprie acquisizioni, coltivandosi e coltivando le proprie competenze in un virtuoso equilibrio di sapere, saper fare, saper essere. Secondo A. Cegolon la problematica di fondo si situa in un "deficit metodologico", dovuto alla mancanza di una epistemologia corretta per cogliere appieno il concetto di competenza. Lo studio delle competenze non dovrebbe essere guidato dalla domanda "che cosa è la competenza", ma "chi è il soggetto competente", per il fatto che "[...] la competenza non è un'azione ma si coglie nell'azione, essa non esiste in sé, come realtà, ma in virtù di un agente che la sa esprimere²³". Nel riprendere la tesi sostenuta da G. Bertagna nel saggio *Pedagogia dell'uomo, pedagogia della persona umana: il senso di una differenza*²⁴, l'autore ritiene che solo una scienza della persona, e non semplicemente una scienza dell'uomo naturalizzato, può rendere effettivamente conto della complessità degli elementi in gioco e finalizzare l'educazione di tutti e di ciascuno al miglior sviluppo possibile delle proprie potenzialità. Formare competenze significa formare persone. La competenza è perciò un possibile strumento di condivisione tra saperi e persone.

Essere detentori di un adeguato corredo di competenze, sviluppabile attraverso l'acquisizione di apprendimenti spendibili in situazioni di vita e di lavoro, diviene una necessità imprescindibile²⁵. Essere competenti definisce la condizione di persone capaci di far fronte a situazioni di sfida mediante l'attivazione coerente delle proprie risorse interne, cognitive, affettive, volitive, e di quelle reperibili dal contesto esterno²⁶, in un processo integrato di crescita personale e relazionale.

Il Rapporto OCSE *Education at a Glance*, esaminando annualmente il settore dell'istruzione, fornendo informazioni sullo stato della formazione scolastica ed universitaria nei paesi appartenenti, ha messo in luce con estrema chiarezza quanto le competenze siano essenziali per la competitività e l'occupabilità. L'edizione 2020 focalizza l'attenzione sull'istruzione e la

²² Cfr. C. Birbes, *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*, Milano, Vita e Pensiero, 2012.

²³ A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008, p. 138.

²⁴ Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana: il senso di una differenza*, in ID. (a cura di), *Scienze della persona, perché?* Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006, pp. 17-74.

²⁵ Cfr. European Commission, *Council Recommendation on key competences for lifelong learning*, Brussels, 2018.

²⁶ Cfr. M. Pellerey (a cura di), *Soft skills e orientamento professionale*, Roma, Ministero del lavoro e delle politiche sociali/CNOS-FAP, 2017.

formazione professionale, sottolineando quanto l'istruzione incida sulla successiva collocazione all'interno del mercato del lavoro²⁷. Al riguardo anche l'*OECD Skills Strategy*²⁸ offre un'interessante panoramica delle performance dell'Italia nel campo delle competenze. Sono stati fatti notevoli passi in avanti nello sviluppo delle competenze dei più giovani tuttavia permangono elementi di debolezza: si dovrebbe rafforzare la cultura dell'apprendimento tra gli adulti e rendere più inclusivo nel mercato del lavoro lo sviluppo delle competenze. Sebbene il tasso di occupazione nazionale abbia raggiunto un livello record, rimane uno dei più bassi tra i paesi dell'OCSE, con importanti disparità regionali. Il tasso di partecipazione della forza lavoro è incrementato, ma rimane inferiore rispetto alla media tra i paesi dell'OCSE, con ampie differenze tra uomini e donne. Inoltre, a dispetto di un recente miglioramento, il tasso di giovani che non lavorano, non vanno a scuola e non partecipano ad una formazione professionale (NEET) è più alto rispetto alla maggioranza dei paesi dell'OCSE. Il nostro Paese potrebbe pertanto trarre benefici da un rinnovamento della sua visione strategica per il futuro, in modo da assicurarsi che tutti le persone abbiano competenze adeguate per rispondere alle sfide e opportunità di un mondo complesso e in rapido cambiamento.

Quali sono le leve per sollecitare l'acquisizione di competenze quali risorse per la persona? Le competenze si raggiungono se ci sono motivazione e determinazione nel conseguire possibili traguardi per l'edificazione della persona. G. Alessandrini riconosce in una visione pedagogica delle competenze quattro dimensioni fondamentali: "il rapporto tra esperienza personale e pratica, la possibilità per i giovani di imparare a migliorare la propria perizia tecnica, confrontandosi quotidianamente con l'intreccio tra teoria e pratica; la possibilità di valutare per il giovane in apprendimento il miglioramento delle proprie skills ed abilità nel concreto riflettere sul proprio agire; la possibilità di una tutorship educativo/formativa che aiuti chi apprende a dare senso e significato al percorso anche discontinuo del proprio apprendimento"²⁹. La leva pedagogica è pertanto fondamentale nel sollecitare chi sta compiendo lo sforzo di far emergere il proprio sé migliore, utilizzando al meglio il proprio potenziale.

Di fronte a sfide di natura economica, sociale, etica del tempo attuale, nel *OECD 2030 Learning Framework*³⁰ si solleva una fondamentale questione: cosa fare per preparare le persone a comprendere un mondo che cambia, impegnarsi in esso e modellarlo per affrontare positivamente il futuro? La priorità della più ampia comunità internazionale è quella di conciliare gli interessi e i bisogni di singoli, delle comunità e delle nazioni all'interno di un quadro comune di equità reciproca, nella prospettiva di un domani sostenibile.

L'umanità non può restare passiva. Noi abbiamo la capacità trasformativa di agire, di progettare il futuro, di passare all'azione, di affrontare l'imprevisto. Saranno la nostra capacità di innovare, la nostra consapevolezza ed il nostro senso di responsabilità che ci metteranno in

²⁷ Si veda OECD, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, 2020.

²⁸ Cfr. OECD, *OECD Skills Strategy 2019: Skills to shape a better future*, OECD Publishing, Paris, 2019.

²⁹ G. Alessandrini, De Natale M.T., *Riflettere sulle "competenze" salvaguardando l'istanza educativa fondamentale, la promozione del talento nella persona umana*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea*, Roma, Studium, 2017, pp. 220-221.

³⁰ OECD, *The Future of Education and Skills Education 2030*, OECD Publishing, Paris, 2018.

grado di abitare il mondo nel modo migliore, creando nuovo valore, conciliando tensioni, collaborando con immaginazione, curiosità intellettuale, costanza e autodisciplina. Ripartiamo dall'essere persone competenti: risorsa e speranza!

4. Bibliografia

- Alessandrini G., De Natale M.L., *Riflettere sulle "competenze" salvaguardando l'istanza educativa fondamentale, la promozione del talento nella persona umana*, in Bertagna G., Olivieri S. (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea*, Roma, Studium, 2017, pp. 215-225.
- Baldacci M., *Ripensare il curriculum*, Roma, Carocci, 2006.
- Baldacci M., *Una scuola a misura d'alunno*, Torino, Utet, 2002.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997.
- Becker G., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, The National Bureau of Economic Research, 1964.
- Berlin I., *Four Essays on Liberty*, Oxford, Oxford UP, 1982.
- Berlin I., Sen A., Mathieu V., Vattimo G., Veca S., *La dimensione etica nelle società contemporanee*, Torino, Edizione Fondazione Gianni Agnelli, 1990.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2010.
- Bertagna G., *Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana: il senso di una differenza*, in ID. (a cura di), *Scienze della persona, perché?* Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006, pp. 17-74.
- Birbes C., *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*, Milano, Vita e Pensiero, 2012.
- Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008.
- Delors J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco alla Commissione Internazionale dell'Educazione per il Ventesimo Secolo*, Roma, Armando, 1996.
- Dewey J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- European Commission, *Council Recommendation on key competences for lifelong learning*, Brussels, 2018.
- Gardner H., *Educare al comprendere* (trad. dall'inglese), Milano, Feltrinelli, 1993;
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Erickson, 2005.
- Guasti L., *Rapporto di ricerca Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standards, modelli operativi*, Bologna, Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della ricerca, IRRE Emilia Romagna, 2001.
- Heckman J., *Policies to Foster Human Capital*, Berkeley, University of California, 2003.
- Kolb D., *Experience as the source of learning and development*, Prentice-hall, University of Michigan, 1984.

- Le Boterf G., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Alfredo Guida Editore, 2008.
- Le Boterf G., *Costruire les competences individuelles et collectives*, Edition d'Organisation, Paris, 2000.
- Morin E., *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Edizioni Fayard, 2011.
- OECD, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, 2020.
- OECD, *OECD Skills Strategy 2019: Skills to shape a better future*, OECD Publishing, Paris, 2019.
- OECD, *The Future of Education and Skills Education 2030'*. OECD Publishing, Paris, 2018.
- Pellerey M. (a cura di), *Soft skills e orientamento professionale*, Roma, Ministero del lavoro e delle politiche sociali/CNOS-FAP, 2017.
- Peter D., *La società post-capitalistica. Economia, politica e conoscenza alle soglie del Duemila*, Milano, Sperling e Kupfer, 1993.
- Reggio P., *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 2009.
- Sen A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Tartaglia F., *Gestire con le emozioni*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Thatchenekery T., Metzker C., *Intelligenza valorizzativa*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

Data di ricezione dell'articolo: 30 settembre 2020

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 22 ottobre 2020 e 13 novembre 2020

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 27 novembre 2020