

CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA

SEMINARIO DI STUDIO

VERSO LA SCUOLA DELLE COMPETENZE

Relazione

Prof. Giuseppe Bertagna

Roma, 14 Maggio 2009
Vicariato di Roma – Casa Bonus Pastor

Sviluppare competenze a scuola

«I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo»¹. Per questo bisogna avere molto rispetto delle parole. «Incorporate» (*embodied*) in un testo, in un tempo e in un luogo, infatti, ha insegnato Searle, non diventano e non esprimono soltanto significati concettuali. Non fondano soltanto una semantica. Per cui si capisce l'ossessione scolastica dell'*explicitatio terminorum* prima di ogni disputa. Fondano, al contrario, anche una pragmatica personale, sociale e, nel nostro caso, educativa. In altri termini, si fanno pratica, organizzazione, istituzione, storia, politica, e si trasformano in veri e propri dispositivi pedagogici latenti che si impongono, evacuandole, sull'intenzionalità e sulla riflessività critica delle persone per diventare pregiudizi, *habitus* e comportamenti².

La circostanza, se mai la si volesse porre in discussione, è evidente anche quando si incontra nel linguaggio ordinario dell'educazione e della pedagogia un termine come «competenza».

La competenza come qualità di un «oggetto»

Espressioni d'uso. Se sfogliamo la proliferante produzione cartacea ministeriale o delle innumerevoli commissioni istituite dalla tecnocrazia europea, ci si accorge subito che si usano senza problemi, anzi accreditandole come le uniche dotate di prospettive pedagogiche salvifiche, «da magnifiche sorti e progressive» educative e scolastiche, espressioni per nulla innocenti come:

- a) «insegnare per competenze»; «insegnare competenze»; «progettare per competenze»; «curricolo per competenze»; «traguardi per lo sviluppo delle competenze»;
- b) «competenze disciplinari» (nel senso di competenze storiche, geografiche, matematiche, di cittadinanza ecc.); «competenze trasversali (evidentemente o trasversali a competenze disciplinari, nel senso che si ritrovano in tutte o tante discipline o trasversali nel senso che costituiscono una specie di precondizione diffuse di ogni competenza disciplinare)»; «competenze relazionali»;
- c) oppure, infine, come fa da tempo la Ue e come ha mutuato da essa il nostro ministero della pubblica istruzione sia nel regolamento sull'obbligo di istruzione sia nei più recenti documenti relativi alla riforma dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali, si parla di «competenze chiave» a) nella lingua madre; b) in lingua straniera; c) in matematica e scienze; d) nelle nuove tecnologie informatiche; e) nell'apprendere ad apprendere; e) nelle dimensioni interpersonali e civiche; f) nell'imprenditorialità; g) nell'espressione culturale.

Il non detto di queste espressioni. Pochi osservatori, tuttavia, fanno notare che il comune concettuale sottinteso a tutte queste espressioni è costituito dalla reificazione del significato del termine «competenza». E, se Searle ha ragione, come peraltro sembra, pochi osservano che questa presupposta reificazione del significato del termine porta inevitabilmente con sé pratiche educative e didattiche affatto differenti da quelle conseguenti ad una concezione non reificata.

Se si considerano ad una ad una le espressioni citate, infatti, ci si accorge subito che tutte, perfino al di là delle dichiarazioni di volontà contraria, convergono sull'idea che la competenza indichi sempre «qualcosa» di già dato, un «oggetto» precostituito, anzi un «*objet trouvé*», che esisterebbe da qualche parte e che si tratterebbe, quindi, di raggiungere e trovare.

¹ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916* (1921), tr. it., Einaudi, Torino 1998 (n.e. sempre a cura di A.G. Conte), p. 88 (punto 5.6).

² Sono stati i behavioristi a definire i comportamenti «ogni reazione muscolare o ghiandola dell'organismo studiato», cioè qualcosa che è lontano mille miglia dalle azioni umane, frutto di libertà e responsabilità.

Non interessa, qui, discutere se questi «oggetti» abbiano una consistenza ontologica autonoma e necessaria, analoga, per esempio, a quella delle idee di Platone, oppure abbiano soltanto una consistenza ontica contingente, come i documenti dell'anagrafe o la fragilità di un vaso. Se esistono, cioè, in sé e per sé e debbano, perciò, soltanto essere frutto di più o meno lunghi processi di «in-venzione» in senso platonico, oppure se esistono per mezzo di altri o di altro, nel caso nostro, ad esempio, perché istituiti tecnicamente dagli uomini precedenti per quelli successivi e che questi sono chiamati a fare propri.

Ciò che conta è la loro condizione «oggettuale»: cioè di essere «qualcosa» e non «qualcuno», una specie di «ready-made», pre esistente rispetto al soggetto che sarebbe chiamato ad acquisirla.

In senso classico, da questo punto di vista, la competenza si paleserebbe uno «scopo», dal greco *skopós*, che significa «oggetto su cui si fissano gli occhi», ovvero un «bersaglio» da raggiungere e che, questo il significato del verbo *skopéo*, è «visto in anticipo», «pre-visto», in sé «rappresentato» per intelligenza e immaginazione da chi poi lo deve colpire (o raggiungere).

In ogni caso, per dirla alla Heidegger, essa sarebbe sempre «qualcosa» che non appartiene all'«essere» del soggetto, ma semmai soltanto «qualcosa» che il soggetto stesso può «ricevere» da fuori di lui e, poi, «avere».

O, per dirla con la metafisica classica, essa non avrebbe nulla a che fare con la *physis* personale di ciascuno, ma semmai soltanto con i prodotti delle *technai* che, dicevano i sofisti, si possono acquistare e commerciare.

La competenza come «exemplar» (esemplare). Ora, quando la competenza è concepita in questo orizzonte semantico, è certamente riducibile ad un *exemplar*: l'esemplare latino. Ciò «che si apprezza con i sensi (*oculis conspicitur*)» e che «dobbiamo imitare (*exemplar est quod simile faciamus*)» per il suo valore³. Gli elementi di questa definizione da sottolineare sembrano tre.

L'esemplare è, anzitutto, «qualcosa» che è fuori di noi. Deciso o costruito e predisposto da altri. Altri che sarebbero gli «artisti» esperti nella sua identificazione e produzione. Per ciascuno di noi, l'esemplare, come si annotava, sarebbe soltanto lo *skopós* a cui mirare. Non è di sicuro noi (come, invece, a rigore, ci insegna Tommaso, sarebbe un «nostro», «personale» fine).

In secondo luogo, l'esemplare sarebbe sempre una questione empirica ed empirizzabile: tutti lo possono vedere, toccare, sentire, misurare, pesare, ordinare per grandezza e così via. È ostensibile, ricostruibile, riproducibile. Potremmo dire, con Kant: è un fenomeno, non un noumeno. Appartiene, perciò, al regno studiato delle «scienze moderne» stipulate sul paradigma galileiano, non al regno dell'antica «sostanza» filosofica.

L'esemplare, infine, proprio perché questione empirica (fenomenica), entrerebbe immediatamente, per definizione, nella dimensione «economica». Avrebbe sempre, cioè, un «prezzo», determinato dal suo scambio come e in quanto «merce». Prezzo che è correlato alle modificazioni della domanda e dell'offerta: alto quando la domanda tira, basso quando l'offerta supera la domanda. Non a caso, il termine «valore» nasce e si impone nel settecento per merito degli economisti, gli esperti delle «merci» e del loro «valore di scambio». Solo dopo transiterà verso la dimensione etica, con la torsione che gli imporranno nel novecento Scheler e Hartmann. Ma se ogni esemplare ha un prezzo, origina, per forza di cose, una gerarchia: si dispone su una scala da minore a maggiore. L'esemplare che ha maggior valore merita, perciò, il sacrificio di quello che ne ha minore. Da questo punto di vista, pur di acquisire un esemplare di maggior valore, è giusto impiegare come mezzo un esemplare di minor valore. È stato Carl Schmitt, il «don Capisco» di Ernst Jünger, a ricordare, tuttavia, come questo modo pensare, migrato dai rapporti tra «oggetti» ai rapporti tra «soggetti», abbia suscitato, a partire dalle prime elaborazioni di Machiavelli, tutti i problemi etici che ancor oggi ci affliggono⁴.

³ G. Agamben, *Signatura rerum. Sul metodo*, Bollati Boringhieri, Torino 2008, p. 20.

⁴ Prima di Machiavelli, annota C. Schmitt, *Tirannia dei valori* (1959), tr. it., Adelphi, Milano 2008, p. 64., «la massima secondo cui il fine giustifica i mezzi era considerata riprovevole». Ed era considerata tale perché le persone non sono «oggetti», ma «soggetti», sono «fini», e non «scopi».

Interpretata sull'analogia dell'esemplare, perciò, la «competenza» è qualcosa di separato dalla persona (dal «soggetto»), ma semmai questa è misurata proprio sul possesso di questo qualcosa da lei separato (sull'«oggetto»). Inoltre, proprio perché «oggetto», è studiabile dalle scienze moderne in generale (a cui naturalmente appartengono anche le scienze dell'educazione), con i metodi empirici che ben conosciamo. Infine, proprio perché «oggetto», e quindi anche «merce», è sottoposta alle regole del prezzo: hanno maggior valore quelle più richieste, il contrario quelle meno richieste.

La competenza come «oggetto di analisi». La competenza intesa come un «oggetto empirico esemplare» porta con sé anche un'altra sua importante caratteristica: quella di essere «scomponibile» e «ricomponibile» come un puzzle. Kant ha insegnato che l'analisi di un «oggetto» non aggiunge mai nessuna novità all'«oggetto stesso». I giudizi analitici, a suo riguardo, infatti, non possono far altro che mostrare meglio, più chiaramente e stringentemente le componenti che contraddistinguono l'oggetto a cui si riferiscono.

Ora se la «competenza» è concepita come un «oggetto empirico esemplare» pare naturale sottoporla ad «analisi». In altri termini, prenderla nella sua unità presupposta come compiuta e scomporla nelle sue parti.

L'operazione, da un lato, permetterebbe di non tradire la dimensione unitaria di partenza (che poi diventa di arrivo per chi dovrebbe «impadronirsi di una competenza che ancora non possiede»). Le parti, infatti, sono tali se ricondotte sempre ad un tutto (di partenza o di arrivo).

Dall'altro lato, l'operazione aiuterebbe ad impadronirsi dell'«oggetto empirico esemplare» in maniera coerente ed ordinata anche in tempi successivi e in luoghi tra loro molto differenziati. Più l'analisi sarebbe minuziosa, infatti, più si sarebbe in grado di frantumare in dettagli ancora più semplici l'unità dell'«oggetto empirico esemplare», senza per questo mai perdere il filo (la funzione) che lega ogni parte al tutto, qualunque siano le condizioni e i tempi di lavoro; e, al contempo, più si sarebbe in grado di standardizzare i procedimenti per impadronirsi delle parti che alla fine ricondurranno allo «scopo» da colpire. In fondo, è proprio ciò a cui, in questi decenni, ci ha abituato a ritenere necessario il comportamentismo fordistico, l'economicismo razionalistico da «scuola di Chicago», il programmazionismo costruttivista curricolare, con la profluvie di «unità formative capitalizzabili» e di «crediti (o debiti) formativi» da compensare algebricamente che ha introdotto nella didattica delle nostre scuole.

Interpretata sull'analogia di un «oggetto» da analizzare con gli strumenti epistemologici e metodologici tipici delle scienze e delle tecnologie moderne, la «competenza» si presenta, dunque, anche in questo caso, come qualcosa di separato, dalla persona (dal «soggetto»). Questa non è competente, ma incorpora, acquista, si fregia della competenza. Si riproduce, perciò, anche a questo livello la dinamica reificante e mercificatoria prima richiamata.

La competenza come «grandezza estensiva e scalare». Se la competenza è «qualcosa» di esistente in sé e di indipendente dal soggetto, con l'autonoma consistenza di un «oggetto esemplare» analizzabile, pare naturale a questo punto concludere che essa non si riveli, al fondo, «qualcosa» di qualitativamente diverso da un'«informazione» (sapere qualcosa), da una «conoscenza» (sapere che cosa e perché) e dall'«abilità» (sapere come fare qualcosa e perché farlo così).

Tutti e tre questi termini, infatti, sebbene a livelli diversi, rimandano, come il termine «competenza» intesa come abbiamo detto, a «qualcosa», non a «qualcuno». Tutti e tre, al pari della «competenza» letta alla maniera indicata, esistono con una loro precisa e definita fisionomia anche quando qualcuno (il «soggetto») non li padroneggia e non li ha presenti. Ed esistono a maggior ragione come altro da sé quando li ha presenti come «scopo-bersaglio» da colpire, o se si cambia metafora, da incorporare, da possedere, da avere, da fare propri.

Le «informazioni» sono talmente «oggetto» da risultare addirittura «fisiche»⁵. Colpiscono i neuroni cerebrali dei «soggetti» e li impressionano. Ma come tutto ciò che è fisico, da un lato, si possono codificare su altri oggetti fisici (abachi di legno, fogli di carta, chip dei computer, appunto i neuroni del cervello); dall'altro lato, sono anche sottoposte alle leggi della fisica, per cui decadono nel tempo, si sovrappongono, si spezzano ecc.⁶

Le «conoscenze» sono senza dubbio un sapere diverso dalle «informazioni». Se hanno bisogno delle informazioni per costituirsi, esse, infatti, hanno a che fare con quel mistero che è ancora oggi il «mentale». Spiegano il fisico. Dicono «che cosa è» e, soprattutto, «perché è questo e non altro». Producono concetti e, dall'insieme ordinato di concetti, ricavano teorie. Alla fine originano le scienze. L'aspetto più sorprendente, però, lo notava già Aristotele, non è nemmeno questo: è che una volta concepite e formulate da qualcuno non solo le conoscenze/scienze sono quelle che sono e, quindi, acquistano una loro oggettività che supera la soggettività, ma riescono a rivendicare questa loro caratteristica perché diventano trasmissibili, insegnabili, e, perciò, controllabili da tutti per ciò che sono. È come se ogni persona le potesse far proprie tramite l'insegnamento che ha certo bisogno di supporti fisici e di informazioni per essere efficace, ma che nessuno, tuttavia, riduce soltanto a questo. Afferrare un pensiero, per Frege, sarebbe, infatti, «il processo più enigmatico di tutti»⁷ e, nonostante tutte le conquiste della psicologia contemporanea, nessuno si sente di dichiarare superata questa affermazione.

Le «abilità» sono strettamente intrecciate alle «conoscenze». Si può dire che ne costituiscono sia la condizione sia il risultato. Sono anch'esse un sapere, ma un sapere procedurale, sapere come si fa per sapere (che cosa e perché) o sapere come fare, produrre qualcosa. Anche in questo caso, riguardando il «mentale»: si tratta di «oggetti» che esistono indipendentemente dai soggetti, ma che la trasmissibilità e l'insegnabilità rende loro disponibili.

Ritenute «oggetti» da incorporare, le competenze non possono, a questo punto, che apparire una grandezza estensiva e scalare delle informazioni, delle conoscenze e delle abilità. Si potrebbe quasi dire il vertice di questo percorso. In quanto tali, sarebbero anch'esse insegnabili, trasmissibili. Certo, l'operazione di trasmissione e di insegnamento delle competenze sarebbe più complessa e completa di quelle relative alla trasmissione e all'insegnamento delle informazioni, delle conoscenze e delle abilità. Ma non sarebbe un'operazione qualitativamente diversa. Per questo si potrebbero usare le espressioni da cui siamo partiti.

La competenza come qualità personale del «soggetto»

Nasce un discorso del tutto diverso, tuttavia, se la «competenza» non è più concepita come qualcosa di reificabile, ma da qualità di un «oggetto» che avrebbe una sua consistenza autonoma si presenti come qualità di un «soggetto autonomo», cioè libero e responsabile nel crescere e nell'affrontare i problemi della sua vita umana personale e sociale. Da qualcosa che riguarda l'«avere» delle persone, in questo caso, si sposta verso la scoperta di ciò che riguarda l'«essere» delle persone stesse in quanto tali.

Lo sforzo per molti aspetti vano condotto con i materiali pedagogici che hanno accompagnato la riforma Moratti per passare da una scuola che mettesse al centro la persona piuttosto che gli oggetti culturali e che non invertisse il rapporto tra questi due elementi, trasformando gli oggetti culturali in scopi della persona piuttosto che in mezzi per la piena attuazione dello stesso «fine persona».

Un cambiamento di linguaggio. Se si assume questa inversione di logica, anche le espressioni di uso comune si modificano e sottintendono un significato non più oggettuale, ma «personalizzante» del termine competenza.

⁵ R. Landauer, *Information is physical*, in «Physics Today», n. 5, 1991, p. 23.

⁶ H. C. von Baeyer, *Informazione. Il nuovo linguaggio della scienza*, Dedalo, Bari 2005, p. 192.

⁷ G. Frege, *Logica* (1897), in *Scritti postumi*, tr. it., a cura di E. Picardi, Bibliopolis, Napoli 1986, p. 254.

a) Non più, dunque, «insegnare per competenze»; «insegnare competenze»; «progettare per competenze»; «curricolo per competenze»; «traguardi per lo sviluppo delle competenze», ma «sviluppare, promuovere, favorire le competenze personali»; «insegnare informazioni, conoscenze e abilità come occasione per accrescere le competenze personali di ciascuno»; «progettare l'insegnamento di informazioni, conoscenze e abilità per il fine persona, cioè per il pieno sviluppo delle competenze personali».

b) Non più, perciò, parlare di «competenze disciplinari» (nel senso di competenze storiche, geografiche, matematiche, di cittadinanza ecc.); «competenze trasversali (evidentemente o trasversali a competenze disciplinari, nel senso che si ritrovano in tutte o tante discipline o trasversali nel senso che costituiscono una specie di precondizione diffuse di ogni competenza disciplinare)»; «competenze relazionali», ma abituarsi ad esprimersi con frasi tipo «competenze personali *in* storia, geografia, matematica ecc. (cioè nell'usare le informazioni, le conoscenze e le abilità storiche o nell'affrontare problemi, compiti e situazioni storiche, geografiche ecc. come occasioni per crescere in quanto la persona che si è)»; «competenze personali nell'affrontare i problemi, i compiti e progetti che sfidano esistenzialmente la vita propria e quella che si vive in società»; «competenze personali nel trovare i giusti legami che connettono le persone e le cose»; «competenze personali che si manifestano quando il soggetto riesce a mettere in gioco informazioni, conoscenze, abilità per rispondere in forma coordinata, valida e feconda alle richieste di un compito o di una attività da svolgere, oppure quando gli serve concentrarsi su un compito, gestire se stesso di fronte alle difficoltà che si incontra o alle reazioni emozionali che ne possono derivare ecc.».

c) Non più, infine, adoperare l'espressione «competenze chiave» a) nella lingua madre; b) in lingua straniera; c) in matematica e scienze; d) nelle nuove tecnologie informatiche; e) nell'apprendere ad apprendere; f) nelle dimensioni interpersonali e civiche; g) nell'imprenditorialità; h) nell'espressione culturale, ma parlare di «competenze personale manifestate in situazioni di problema, di compito, di progetto di natura linguistica, matematica, informatica ecc.».

La competenza come *exemplum* (esempio, testimonianza). Rispetto all'*exemplar*, l'*exemplum*, per i latini, esigeva «una valutazione più complessa (non solo sensibile: animo aestimatur)» e aveva «un significato soprattutto morale e intellettuale»⁸.

Esso non è «qualcosa», ma sempre «qualcuno». Come noi. Inoltre, non è mai soltanto una questione empirica ed empirizzabile. Con Kant, potremmo dire che è soprattutto un noumeno. Una coscienza, una sostanza, con una libertà e una responsabilità. Per questo è sempre sottratto alla logica «economica». Non ha valore, ma è il valore. Non ha prezzo, perché è chi apprezza e perciò è dignità. Non è mai mezzo per qualcosa, nemmeno per il sapere e la cultura, ma sempre fine personale, soggettivo a cui anche il sapere e la cultura devono guardare.

Solo a queste condizioni si può pronunciare l'*Illum oportet crescere, me autem minui* (Gv 3,30) e si può passare senza soluzione di continuità dalle scienze dell'educazione alla pedagogia pratico-poietica, quella del Socrate del *Simposio*, di Rosmini, di Kant.

La competenza come «soggetto di sintesi e della sintesi». Rispetto al significato precedente, qui siamo all'opposto. La competenza personale si dimostra e si testimonia, infatti, non quando è oggetto di analisi, ma quando è soggetto protagonista di sintesi e della sintesi.

«La grandezza dell'uomo consiste nel ricreare la propria vita. Ricreare ciò che gli è dato. Forgiare anche ciò che subisce»⁹. Quando cioè il personale vince sull'impersonale. Quando una persona non separa nulla di sé, né lascia separato nulla di ciò che acquisisce, ma coordina e armonizza tutte le sue diverse componenti e unifica in sé ogni «oggetto» che lo preme per affrontare la vita.

Per mostrare la centralità della componente soggettiva unificante l'intero delle esperienze formative nella definizione della «competenza», pensiamo, per un momento, alla bottega rinascimentale.

⁸ G. Agamben, *op. cit.*

⁹ S. Weil, *Quaderni nn. 1-4*, Adelphi, Milano 1999, p. 157.

Quando un «mastro» dichiara un apprendista (un allievo) «competente»? E quando l'apprendista (lo studente), a sua volta, si sente «competente» in qualcosa? In breve, quando si accorgono entrambi, in sé, nella propria coscienza, che uno dei due è meglio dell'altro nell'esecuzione di un compito richiesto, nell'elaborazione di progetti specifici in situazione, nella produzione di qualcosa con i vincoli esistenti o nella risoluzione dei problemi posti dall'agire professionale.

Si comprende subito, dunque, che, nella «competenza», è intrinseco un carattere personale relazionale sia antagonistico sia cooperativo: nessuno può diventare competente da solo, ognuno ha bisogno dell'altro e di altri, di cooperazione per diventare chi è e vuole essere; allo stesso tempo, nessuno può diventare competente e mantenere la competenza senza emulazione, senza quell'atteggiamento che non a caso, anche oggi, nel linguaggio comune, si definisce «competitivo», volto a colmare condizioni asimmetriche e handicap vitali e/o professionali.

Per spiegare bene questo secondo atteggiamento resta sempre valida l'analisi di Esiodo. Quasi tremila anni fa, egli parlò di due generi di «contese» (*érides*) tra gli uomini. La prima è quella basata sulla *phthónos*, l'invidia ostile e negativa per il «competente». In essa, si cerca la vittoria, sveltando il «competente» ad avversario, inventando ogni sorta di imputazione contro di lui, a prescindere dal merito delle cose che propone e che fa, cercando di isolarlo nella relazione, per neutralizzarlo, eliminarlo. La seconda si fonda, invece, sullo *zèlos* che è sempre un'invidia, ma emulativa: si guarda all'altro, al «competente», ma per essere come lui o addirittura per agire e fare meglio di lui nelle situazioni di compito, di progetto, di produzione, di soluzione di problemi.

La circostanza spiega anche la seconda caratteristica della «competenza»: il richiedere al competente un esempio da copiare, una testimonianza da assumere come propria e da fare propria. Come fa, infatti, l'apprendista a diventare a sua volta «competente»? Quando scopre e copia i «segreti» che rendono l'intervento del suo «mastro» sempre più efficace del suo, nella produzione delle opere e nelle azioni necessarie per produrle bene (la dialettica etimologica *mistero-mestiere* su cui si è soffermato Marx). L'imitazione (da intendere alla Leopardi o anche alla Platone) è tutt'altro, dunque, che una componente deteriore o residuale della «competenza». Non occorre la teoria dei neuroni specchio per confermarlo. E con l'imitazione l'intenzionalità riflessa. Senza il circuito esempio, testimonianza, imitazione e intenzionalità riflessa essa, infatti, non riesce a costruirsi e a darsi.

La terza caratteristica della «competenza» si riferisce alla sua unità. Per emulare ed imitare nel senso prima precisato il suo «mastro», l'apprendista non può che mobilitare l'intero delle sue capacità personali. Per svelare ciò che è per lui «mistero» e per trasformarlo nel suo «mestiere» non può, infatti, mettere in campo soltanto le sue capacità intellettuali o manuali, ma deve per forza far ricorso anche a quelle morali, espressive, relazionali, estetiche, motorie, sentimentali ecc. Per esempio, non si impara bene mai niente di specifico per *phthónos*, occorre *zèlos*: c'è un'evidente dimensione morale e sentimentale in questo atteggiamento.

La «competenza», quindi, si matura e si promuove se e quando la persona mette in campo l'intero della propria personalità, senza divisioni ed astrazioni. Essa è sempre il frutto di una concentrazione della pluralità delle dimensioni della persona più che della selezione e della assolutizzazione di una qualche dimensione della stessa.

Nella «competenza», in quarto luogo, l'atteggiamento olistico, unitario non si limita mai soltanto a parte subiecti, ma si estende senza soluzione di continuità anche a parte obiecti. Il risultato della «competenza», cioè qualsiasi opera o problema risolto o compito ben fatto o progetto ben impostato, non solo, perciò, ha bisogno di mobilitare l'intero delle capacità personali di ciascun attore, ma imprime lo stigma (o l'aura) di questa interezza anche al suo «prodotto»: in questo senso, nessuna opera che sia frutto di «competenza» potrà essere soltanto tecnicamente funzionale, oppure esteticamente bella, oppure soltanto relazionalmente e socialmente stimolante ecc., ma in modi e intensità diverse mostrerà di essere un *kosmos* unitario di tutte queste dimensioni. All'armonia del soggetto (alla ricerca dell'armonia del soggetto) deve per forza corrispondere, infatti, l'armonia (la visibile percezione dell'armonia nel) dell'oggetto.

In questo senso, ogni «competenza» è, nei fatti, sempre un superamento dell'epistemologia moderna riduzionista che separa soggetto e oggetto, che ritiene possibile la parte senza il tutto, la distinzione senza l'unità e che considera la ragione qualcosa di distante e separato per esempio dalla fede (fiducia) o dall'azione. È questo il significato profondo della cosiddetta «contestualità della competenza»: nel senso che, per esibirsi, ha sempre bisogno di legarsi in un «tutto».

La competenza come l'insegnabile dell'insegnabile. Le informazioni, le conoscenze e le abilità si possono e si debbono insegnare. Se ne può e se ne deve programmare la successione logica e didattico-cronologica. Non a caso sono «oggetti» o fisici o culturali.

Se anche la competenza fosse oggetto di analisi linguistica e concettuale sarebbe anch'essa, abbiamo visto, insegnabile, al pari delle altre componenti. Se, tuttavia, la competenza è un «soggetto», nella sua interezza, che si mostra in situazione, essa, al pari di ogni esperienza personale, non è insegnabile. Sfugge, infatti, riflessivamente a chi la dimostra perfino mentre la dimostra.

Solo «raccontandola» ad una terza persona o in terza persona chi la compie è in grado di riconoscerla ed esprimerla concettualmente. Ma questa verbalizzazione della competenza, così come quella dell'esperienza personale, modifica la natura dell'una e dell'altra: trasformandosi in linguaggio e in concetto, infatti, le competenze che vivono di esperienze, di azioni, di informazioni, di conoscenze, di abilità, di emozioni si riorganizzano e si modificano, e la volta successiva non sono più come la precedente. Si sottopongono insomma ad una chimica che, incrociandole in maniera sistematica con la teoria e la riflessione, le migliora, le perfeziona, comunque le fa evolvere semplicemente perché la persona diventa sempre più se stessa tramite questo processo.

Questo meccanismo spiega anche perché molte conoscenze acquisite sul posto di lavoro secondo i meccanismi dell'emulazione e dell'imitazione (pratiche, consigli, abitudini, processi automatizzati, interpretazioni di mansioni da svolgere, routines imitate ecc.) non si possono insegnare per definizione. Si possono insegnare, infatti, soltanto conoscenze intellettuali. Non possono quindi avere nessuna corrispondenza con qualsivoglia cursus scolastico ed accademico. Allo stesso modo, però, la maggior parte delle conoscenze teoriche organizzate nelle teorie disciplinari e interdisciplinari e trasmesse nei repertori dell'insegnamento scolastico ed accademico non ha applicazioni evidenti e soprattutto dirette nell'esercizio di qualsiasi mestiere e nell'adozione di qualsiasi esperienza o azione personali. Come aveva già argomentato Aristotele, solo l'unione delle due dimensioni permette, allora, a ciascuna, di sopperire alle carenze strutturali dell'altra. Il lasciarle separate danneggia le une e le altre. Esperienza, azione, ragione, e ritorno. «Le conoscenze messe in campo sul lavoro, vale a dire i concetti quotidiani, intrisi del senso dell'esperienza professionale, non hanno la stessa natura delle conoscenze acquisite nel corso della formazione, vale a dire dei concetti scientifici. La continuità tra queste due sfere di conoscenze è una conquista nella quale è decisiva la partecipazione del soggetto». Il caldaio, con un colpo di martello ben assestato, rimise in funzione la sala motori di una nave che si era bloccata. Al comandante che chiedeva ragione del conto esorbitante, un milione di vecchie lire per cinque minuti di lavoro, rispose: 10.000 per aver dato il colpo, 990.000 per aver saputo dove darlo.

Conclusioni. Lavorare a livello formativo per le «competenze», dunque, non è equivalente al lavorare per «saperi» (conoscenze e abilità) da trasmettere da chi sa a chi non sa.

Nel primo caso si deve mettere al centro la persona, nel secondo appunto i «saperi» e la loro consistenza epistemologica e metodologica.

Nel primo caso, ci si deve confrontare soprattutto con la vita personale nei contesti in cui si svolge, nel secondo soprattutto con la coerenza delle astrazioni concettuali e intellettuali delle diverse scienze.

Nel primo caso, si deve essere attenti all'unità inscindibile tra persona e «saperi» (conoscenze ed abilità che diventano «cultura» della persona in situazione, nella sua integralità), nel secondo, proprio per aver di mira la difesa dell'identità epistemologica e metodologica dei «saperi», si deve

introdurre, per tutelarla, anche una separazione possibile tra essi e la persona che se ne deve impadronire, nonché i contesti in cui la persona è chiamata ad usarli.

Nel primo caso, si ha a che fare con relazioni tra persone, e in quanto tali simmetriche, per dignità e valore, nel secondo con relazioni tra «saperi» delle persone (il docente e l'allievo) che sono per natura asimmetrici, perché chi sa sa e chi non sa ancora deve sapere.

Si potrebbe risolvere la questione affermando che le «competenze» dunque, in quanto sempre personali, sono il fine di ogni attività davvero formativa, mentre i «saperi», in quanto sempre, per definizione, universali o universalizzabili, sono il mezzo attraverso il quale ogni persona può rendersi sempre più «competente». In questo senso, formativi solo se personalizzati, entrati nella dinamica relazionale interpersonale. Ma sarebbe anche uno svilire i «saperi» perché quando essi sono interiorizzati dalla persona e fatti propria «cultura» non sono più soltanto mezzi, ma sono a pieno titolo fini in quanto si identificano con la persona stessa e, in ogni senso, «competenza».

Bibliografia di riferimento

G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004;

Id., *Pensiero manuale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009;

Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

*Giuseppe Bertagna,
direttore del Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento (Cqia)
dell'università di Bergamo*