

Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona

MICHELE PELLERREY¹

In questo contributo vengono presentati i principali risultati ottenuti nel contesto di una ricerca condotta nel biennio 2008-2009 da parte di Marco Bay, Dariusz Grządziel, Michele Pellerrey su incarico del CNOS-FAP.

L'obiettivo finale del lavoro era la costruzione e validazione di un questionario di autovalutazione della proprie competenze strategiche al termine del secondo ciclo di istruzione e formazione. L'indagine ha implicato in primo luogo un approfondimento del concetto stesso di competenza strategica e l'individuazione delle principali competenze che dovrebbero caratterizzare un soggetto al termine del secondo ciclo di istruzione e di formazione per renderlo capace di affrontare i futuri impegni di studio o di lavoro. Su questa base è stato elaborato un questionario di autovalutazione del proprio stato di preparazione. L'applicazione del questionario a circa 3000 soggetti (2000 italiani e 1000 polacchi) nell'ultimo semestre dell'ultimo anno del loro percorso formativo ha consentito di mettere a punto un questionario di buona qualità e di raccogliere alcune indicazioni di natura comparativa².

1. Su alcune nuove esigenze formative della persona

Le ricerche internazionali condotte nei passati decenni relative alla dimensione spirituale e morale dei processi formativi hanno messo in luce alcune carenze singolari dell'impegno educativo tuttora presenti nelle attività sia scolastiche, sia di formazione professionale. Gli apporti delle varie scienze e discipline peda-

¹ Prof. Emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma

² BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLERREY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Rapporto finale, CNOS-FAP, 2009.

gogiche relative alla formazione degli adulti hanno messo e mettono sempre più in risalto la centralità da una parte dello sviluppo della capacità di autoformazione o di apprendimento auto-diretto, e in generale di regolazione delle proprie azioni, e, dall'altra, del ruolo del senso e della prospettiva esistenziale che anima tali processi.

In questa prospettiva è utile rileggere alcuni suggerimenti che Pascual Chávez ha avanzato nel quadro di una rinnovata esigenza di rilettura del sistema preventivo. Tra le trasformazioni culturali e storiche che influiscono inevitabilmente sull'interpretazione dell'approccio preventivo nell'educazione egli ricorda in particolare che si è passati da "un sistema «istituzionale» chiuso, separato, apolitico, autonomo dove tutto si svolgeva all'interno di un preciso spazio educativo autosufficiente, dove i maestri ufficialmente riconosciuti erano don Bosco e i suoi «figli»" a un contesto aperto nel quale molti adulti "a vario titolo, incidono sull'educazione dei giovani e sulla loro capacità di compiere scelte esistenziali: genitori, insegnanti, educatori, assistenti e operatori socio-sanitari, politici, economisti, amministratori a tutti i livelli, agenzie educative, organizzatori scolastici, gestori di mezzi di comunicazione di massa, associazioni culturali, sportive, di tempo libero, religioni, chiese"³. Bauman in un suo intervento⁴ così descrive questa caratteristica dell'esistenza postmoderna, a suo avviso responsabile di evidenti disagi nella pedagogia odierna: "l'aprirsi di ogni «ambiente pedagogico» e il reciproco mescolarsi degli ambienti. Nei tempi premoderni e per la maggior parte della storia moderna, l'ambiente pedagogico [...] era, dal punto di vista dell'oggetto dell'educazione o di ogni categoria di oggetti, chiaramente delineato e accuratamente separato dagli altri. Di solito l'ambiente pedagogico restava racchiuso all'interno del villaggio o del quartiere cittadino; il flusso delle comunicazioni interambientali era esile; una certa breccia in quel muro la producevano i libri, ma erano accessibili solo a una minoranza, pochi vi ricorrevano e meno ancora riuscivano a trarne profitto. Per la maggior parte degli umani oggetti pedagogici, il prete e il maestro erano le uniche finestre sul mondo, gli unici trasmettitori di informazioni extrambientali nonché mediatori di una cultura più vasta.

Ogni programma educativo poteva quindi avere il proprio destinatario e assumere nei suoi confronti un atteggiamento monopolistico. Per gli ambienti educativi orientati su basi locali e divisi per categorie, i mezzi di trasmissione di massa furono ciò che le trombe di Giosué erano state per le mura di Gerico. Le pareti divisorie tra le *enclaves* pedagogiche crollarono, e assieme a esse sparì la possibilità di dirigere il processo di studio, la scelta pianificata degli influssi educativi e dei programmi di insegnamento guidato. Per farla breve, svanì la possibilità di controllare efficacemente l'ambiente da educare, quella possibilità che finora era stata alla base di ogni teoria e strategia pedagogica".

In questo contesto sono cresciuti progressivamente le libertà e i diritti degli individui, uno sviluppo certamente positivo e per molti versi ricco di frutti meravigliosi, ma nel quale possono annidarsi seri rischi che ciascuno deve contrastare

³ CHÁVEZ P., "Cristianità e prevenzione", in LANEVE C. (a cura di), *L'educatore, oggi: tratti per un profilo di san Giovanni Bosco*, Bari, Servizio Editoriale Universitario, 2007, 15.

⁴ BAUMAN Z., *Il disagio della postmodernità*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, 160-161.

con la propria coscienza. Un contesto sociale libero non più illuminato da valori tradizionali non cancella la differenza tra bene e male, tra giusto e ingiusto, ma rimette la scelta all'esercizio responsabile della libertà. E ciò in presenza sia di forme sempre più polverizzate e individualizzate di vita, sia del progresso di scienza e tecnologia, da cui deriva alla nostra libertà la sensazione di un potere senza limiti. In altre parole non si può sfuggire alla tensione tra il grande spazio di libertà e di iniziativa che si apre per i singoli e le comunità e il venir meno delle reti sociali che garantivano sicurezza e protezione. Pascual Chávez esprime in questo modo la condizione giovanile che ne deriva. "La conseguenza più vistosa per tutti, ma specialmente per le generazioni giovani, è il travaglio di orientarsi nella molteplicità di stimoli, problemi, visioni, proposte. Appaiono confuse le varie dimensioni della vita e non è facile cogliere il loro valore"⁵. "L'emergere della soggettività è una delle chiavi per interpretare la cultura attuale.

Essa è legata al riconoscimento della singolarità di ogni persona e del valore della sua esperienza e interiorità. Viene rivendicata da quei gruppi che per molto tempo si sono sentiti "oggetto" di leggi, di imposizioni di identità o di convenzioni sociali, che impedivano loro di esprimersi. Lasciata però al proprio dinamismo, senza riferimento alla verità, alla società e alla storia, la soggettività non riesce a realizzarsi"⁶.

Sembra dunque evidente – ed è questa anche una tendenza nelle politiche formative europee – che il cuore del problema educativo deve essere centrato sulla promozione di quelle qualità personali che consentono a ciascuno di diventare il vero protagonista della propria crescita e maturazione, divenendo soggetto che assume progressivamente in proprio le istanze di apprendimento e di formazione necessarie per garantire la capacità non solo di agire e interagire positivamente nel contesto sociale culturale e professionale, ma anche di progredire nella qualità della propria vita interiore e nelle dimensioni morali e spirituali della propria persona. L'espressione che sembra inglobare queste tendenze suona più o meno così: imparare a dirigere se stessi nell'apprendere. Dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale e/o professionale può essere riletto secondo due prospettive complementari, integrando tra loro i concetti di autodeterminazione e di autoregolazione. Con il termine "autodeterminazione" si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, della intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine "autoregolazione", che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d'azione si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione. Al primo livello, nel dare senso, finalità, scopo all'azione ci si colloca sul piano del controllo di tipo "strategico", che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso, di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello "tattico".

⁵ CHÁVEZ P., "Educiamo con il cuore di don Bosco", *Atti del Consiglio generale della Società Salesiana di San Giovanni Bosco*, 400, gennaio-marzo 2008, 22.

⁶ CHÁVEZ P., *Ibidem*, 23.

2. A partire da una precedente ricerca del CNOS-FAP

Nel corso dell'anno 2006 era stata realizzata dal CNOS-FAP una ricerca di base sul "Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita".⁷ Nell'impostare tale indagine ci si era posta la domanda: quale ruolo può avere il tener conto in maniera esplicita e sistematica delle dimensioni spirituali e morali della crescita personale, sociale, culturale e professionale dei vari soggetti. In particolare, nella sempre più complessa realtà culturale e religiosa di coloro che frequentano le istituzioni formative, come è possibile prendere in considerazione in maniera sistematica, ma rispettosa dell'identità di ciascuno, le implicazioni di una educazione che tenga conto dello sviluppo della capacità di attribuire senso e prospettiva esistenziale al proprio apprendimento e alla propria attività lavorativa? La domanda emergeva naturale in quanto sono sempre più numerosi i contributi che in campo internazionale e nazionale rileggono in profondità il ruolo della dimensione morale e spirituale nei processi di formazione iniziale e continua. La ricerca ha potuto esplicitare gli apporti esistenti da due punti di vista: quello teorico-filosofico e quello psicologico-educativo. E ciò in una prospettiva multi-culturale e multi-religiosa.

Dal punto di vista della dimensione spirituale apporti significativi sono venuti in particolare dalla ricerca psicologica e dal movimento che prende la denominazione di psicologia positiva. Tuttavia sono ormai numerose le proposte e le sperimentazioni sia in ambito di prima formazione professionale, sia di formazione professionale continua di sollecitazione della capacità di dare senso e prospettiva esistenziale alla propria vicenda personale e comunitaria. In maniera analoga la questione dell'educazione morale è stata riletta in contesti pluriculturali e multireligiosi come educazione del carattere; ciò soprattutto in contesti anglofoni. In genere ci si rifà al modello proposto da Aristotele e ripreso da A. MacIntyre. Un significativo contributo dell'American Psychological Association ne indicano la fruibilità a vari livelli di formazione professionale⁸.

La prospettiva formativa delineata tendeva a valorizzare la metafora della "comunità di pratica" quale è stata concettualizzata da J. Lave ed E. Wenger, riletta filosoficamente a partire dalle indicazioni di A. MacIntyre. In questo quadro di riferimento entrano in gioco soprattutto le interazioni e il contesto culturale e sociale che si riescono a costruire in coerenza con le finalità fondamentali del processo di educazione spirituale e morale dei giovani. Si valorizza così la riflessione odierna sul ruolo del formatore, definito come facilitatore dell'apprendimento, creando uno spazio o contesto nel quale i soggetti in formazione possano e vogliano apprendere. Si tratta di uno spazio nel quale i formatori diventano un riferimento forte e sicuro sia dal punto di vista motivazionale, sia da quello della guida all'azione di apprendimento, sia da quello della perseveranza in tale impresa. D'altra parte l'approccio socio-culturale ha messo in luce l'importanza, valorizzata ap-

⁷ PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2007.

⁸ FOWERS B.J., *Virtue and psychology*, Washington, APA, 2005.

punto dalla metafora “comunità di pratica”, dell’influsso reciproco tra formatori e formandi e tra formandi di diverso livello di competenza.

Si tratta di sviluppare un contesto che dia possibilità e faciliti l’attivazione e lo sviluppo di un apprendimento in gran parte basato sull’esperienza e su una particolare forma di riflessione su di essa, in quanto aperta alla utilizzazione delle categorie del senso e della finalizzazione esistenziale. Inoltre, la componente culturale del processo formativo dovrebbe dialogare continuamente con la ricerca del vero, del bello e del bene, in un cammino certamente assai personale di scoperta e di interiorizzazione, ma che esige una sollecitazione continua da parte dell’azione formativa. Infine, la riflessione dovrebbe condurre non solo a una più chiara e strutturata identificazione dei valori personali di riferimento, ma anche a un esercizio pratico coerente con essi, che favorisca lo sviluppo di abiti morali e di competenze etiche di buon livello.

Al termine dello studio venivano prospettate alcune possibili piste di sperimentazione. Tra di esse è sembrato opportuno scegliere come obiettivo di ricerca-intervento la costruzione e validazione di uno strumento di autovalutazione del livello di sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro. Uno strumento di questo tipo sollecita un’attività di riflessione e di presa di consapevolezza di alcune specifiche competenze che trovano la loro radice in qualità personali più o meno direttamente collegate con la capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza e attività e con la capacità di decidere e perseverare nelle situazioni esistenziali ai vari livelli di impegno e responsabilità. Ed è questo l’obiettivo fondamentale che la ricerca ha assunto in vista di fornire a chi opera nelle istituzioni educative e formative uno strumento di intervento adeguatamente fondato sul piano teorico e affidabile sul piano applicativo. La sua utilizzazione permette da una parte di focalizzare l’attenzione su alcuni aspetti dei processi formativi che spesso vengono sottovalutati, o almeno non adeguatamente messi in risalto; dall’altra, di favorire presso i giovani una presa di consapevolezza del loro stato di preparazione rispetto ad alcune qualità fondamentali del loro agire sia nel campo dello studio, sia in quello del lavoro.

3. La problematica e l’impianto fondamentale dell’indagine

In una serie di ricerche condotte in sede ISFOL circa la possibile elaborazione di una base teorica a supporto delle attività di formazione, soprattutto in ambito adulto, era emersa l’importanza della promozione di quelle che sono state chiamate in tale contesto le competenze strategiche che qualificano una persona nell’essere in grado di affrontare le sfide della vita sociale e professionale.⁹ L’esplorazione del concetto stesso di competenza strategica e poi la prefigurazione del quadro di competenze strategiche che dovrebbero caratterizzare una persona suf-

⁹ ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2001; ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell’agire formativo*, Milano, Franco Angeli, 2002, 113-154; ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Milano, Franco Angeli, 2004, 150-191.

ficientemente formata hanno costituito la base di partenza dell'indagine. In questa prospettiva due apporti sembrano determinanti: la riflessione filosofica e la ricerca psicologica al fine di sviluppare un approfondimento tematico connesso con l'agire umano in contesti sociali e professionali. In effetti la valorizzazione del concetto stesso di competenza in ambito formativo deriva dalla progressiva consapevolezza che al cuore dei processi educativi sta la promozione della capacità di dirigere se stessi nella vita, nello studio e nel lavoro.

Il movimento, che ha trovato le sue origini dal punto di vista educativo e didattico nell'attenzione più ai risultati dei processi di apprendimento che ai percorsi seguiti e dal punto di vista lavorativo nella considerazione della capacità di portare a termine in maniera positiva i compiti affidati, è sfociato nella prospettiva assunta in ambito internazionale ed europeo di una più chiara e puntuale utilizzazione del concetto di competenza. Le indagini dell'OCSE e le direttive dell'Unione europea circa le competenze chiave da promuovere nell'arco della vita e il quadro delle qualificazioni hanno consolidato tale prospettiva estendendone l'accezione a tutto l'ambito esistenziale.

Quali competenze strategiche costituiscano il quadro fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro è stato il successivo quesito affrontato. Per rispondere a esso un apporto decisivo deriva dagli studi della psicologia positiva, in particolare da quella che ha indagato e indaga sulla capacità di autoregolazione. Si tratta di un ambito di ricerca che, nonostante la secolare attenzione filosofica e teologica a tale problematica, solo negli ultimi due o tre decenni ha avuto un adeguato interesse da parte della ricerca sia teorica, sia empirica in ambito psicologico¹⁰. Si è scelto, in considerazione dell'impostazione data alla presente indagine, di esaminare in profondità le caratteristiche delle competenze strategiche dal punto di vista della capacità di autoregolazione in ambito cognitivo, affettivo, motivazionale e volitivo.

Dalla letteratura esaminata sono emerse alcune competenze strategiche che tendono a coprire tale spettro di capacità auto-regolativa; esse possono essere così riassunte: competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare; competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento; competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri; competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà; competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento; competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere. Dal punto di vista motivazionale entrano in gioco anche la percezione di competenza soggettiva e lo stile attributivo nei riguardi dei propri successi o fallimenti.

Volendo costruire uno strumento di autovalutazione delle proprie competenze strategiche occorre indagare con attenzione le problematiche connesse in generale con la loro valutazione sia dal punto di vista metodologico che strumentale. Occorre dire che la valutazione di una competenza pone non pochi problemi; in

¹⁰ FARAS J.F. - BAUMEISTER R.E. - TICE D.M., *Psychology of Self-Regulation*, New York, Psychology Press, 2009.

effetti si tratta in genere di una variabile latente, cioè di una caratteristica personale che non può essere rilevata direttamente, bensì solo attraverso un certo numero di indicatori che permettono di inferire non solo la sua presenza, ma anche il suo livello. Lo sforzo dunque sta nell'identificare da una parte i caratteri costitutivi della competenza (approccio in gran parte teorico) e dall'altra di individuare le possibili forme di rilevazione di tali caratteri. In genere si prendono in considerazione tre possibili fonti di rilevazione: le prestazioni finali, la percezione soggettiva, l'osservazione del comportamento in situazioni significative. Una delle componenti fondamentali di un giudizio inferenziale di competenza risulta essere l'autovalutazione o percezione soggettiva. Questa in genere è rilevabile attraverso opportuni strumenti di misurazione. Si è scelto dunque di costruire e validare uno strumento che consente di raccogliere gli elementi auto-valutativi essenziali per poter concludere circa la presenza e il livello di competenza raggiunto.

4. La costruzione e validazione dello strumento auto-valutativo

L'impegno di studio in tale direzione dura almeno da tre anni. Infatti nel 2006 si è tentato, anche se in forma meno impegnativa, un analogo lavoro nell'elaborare un questionario di autovalutazione delle proprie competenze strategiche. Ciò era stato fatto nell'ambito di una indagine ISFOL relativa agli esiti formativi dei percorsi triennali sperimentali di formazione professionale iniziale. Ne era derivata una prima constatazione importante: è possibile raccogliere con uno strumento di tale tipo una serie di informazioni assai rilevanti per un valutazione di competenza. Ciò era vero in particolare per sette ambiti specifici di competenza: competenza raggiunta nel gestire il proprio lavoro e il proprio apprendimento; competenza raggiunta nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; competenza raggiunta nel gestire forme accentuate di ansietà; competenza nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento; competenza nell'affrontare situazioni impegnative o difficili da gestire; competenza nel gestire i propri stati motivazionali; competenza raggiunta nell'affrontare consapevolmente e positivamente alcuni aspetti dell'apprendimento o del lavoro. Sulla base di tali esperienze e ricerche è stato possibile sviluppare una metodologia e una strumentazione per impostare una loro applicazione diffusa al fine di validarle e di raccogliere informazioni circa lo stato di preparazione degli studenti nell'affrontare i loro impegni presenti e futuri.

A questo fine si doveva raggiungere una popolazione sufficientemente numerosa e significativa. Era in particolare importante coinvolgere giovani al termine dei loro percorsi di studio o di formazione in modo da offrire loro la possibilità di uno sguardo retrospettivo circa la loro esperienza passata e la qualità del loro stato di preparazione rispetto alle scelte future di lavoro o di studio. Si è scelto poi di prendere in considerazione studenti con percorsi di studio o di formazione orientati in maniera prevalente a immettersi immediatamente nel mondo del lavoro. Studenti quindi al termine dei percorsi triennali e quadriennali di formazione professionale e quinquennali di istruzione tecnica. È stato anche possibile coinvolgere studenti non solo italiani, ma anche polacchi, in quanto tramite un collabora-

tore della ricerca si è potuto accedere a un insieme di scuole tecniche e professionali della regione Slesia della Polonia. Per favorire una qualche forma di comparabilità dei dati raccolti ci si è concentrati su regioni italiane che avessero caratteristiche analoghe a quelle polacche. Si è così tradotto e adattato il materiale elaborato per l'applicazione in ambito polacco. Inoltre è stato necessario, anche al fine di una corretta interpretazione dei dati raccolti, avere una informazione adeguata del sistema formativo polacco e della domanda di formazione colà presente. La possibilità di accedere direttamente nelle scuole tecniche e nei centri di formazione professionale è stata favorita in Italia dal Dipartimento della Provincia Autonoma di Trento e dall'IPRASE di tale provincia e dal CNOS-FAP per quanto riguarda le regioni del Nord Italia; in Polonia dal Dipartimento scolastico della Slesia. Sono stati raggiunti 2021 allievi degli ultimi anni formativi in Italia e 1015 in Polonia. In tutto 3036 soggetti. Ai fini della elaborazione dei dati occorre però sottolineare come non sempre nelle risposte sono stati forniti tutti i dati richiesti, ragione per cui in genere si hanno numeri un po' più ridotti nelle varie analisi statistiche. La distribuzione dei rispondenti in Italia comprende circa 700 studenti del quinto anno degli Istituti tecnici, circa 300 studenti del quarto anno del corso quadriennale di diploma professionale, circa 1000 allievi del terzo anno dei corsi di qualificazione professionale triennali.

La distribuzione in Polonia comprende circa 250 allievi dell'ultimo anno dei corsi di formazione professionale e circa 750 dell'ultimo anno dei corsi di istruzione tecnica. Nella relazione tecnica si danno informazioni più dettagliate delle caratteristiche della popolazione raggiunta.

L'applicazione del questionario è stata fatta nel corso del secondo quadrimestre dell'anno scolastico formativo 2008-2009 e completata entro maggio 2009. Nel corso dei mesi estivi è stato possibile raccogliere, ordinare e classificare i questionari, verificandone la completezza e fruibilità. Sono stati poi digitalizzati i dati raccolti e nei mesi autunnali si è provveduto a sviluppare opportune elaborazioni statistiche al fine di individuare quali elementi informativi circa la presenza di competenze strategiche era effettivamente possibile rilevare attraverso tale strumento.

5. I principali risultati teorici ottenuti

Le pratiche che si attuano in una istituzione, come in ogni comunità, mirano alla realizzazione dei valori e dei significati che le caratterizzano. Le competenze dei singoli partecipanti alle attività che si svolgono in tale contesto possono essere definite allora come tentativi di rispondere in maniera pertinente, autonoma e responsabile alle attese che l'istituzione o la comunità hanno nei loro confronti ai vari livelli: da quelli più generali riguardanti l'intera realtà istituzionale o comunitaria, a quelli più particolari e propri dei singoli considerati sia come gruppo, sia come individui. Occorre precisare comunque che la risposta non può essere pre-determinata e stereotipata, soprattutto nei contesti e situazioni di natura complessa e fluida, come una istituzione educativa o formativa; essa è sempre situata in un contesto specifico, che deve essere compreso nella sua peculiarità prima di poter intervenire con pertinenza ed efficacia.

Occorre sempre distinguere tra “competenza” e “manifestazione di competenza”. Spesso si identifica eccessivamente la competenza con la singola prestazione. Quest’ultima è sempre situata in un contesto particolare, mentre la competenza si evidenzia proprio nella capacità di valorizzare e coordinare le proprie risorse interiori e quelle esterne disponibili per rispondere in maniera pertinente e valida alle istanze provenienti da situazioni che possono anche variare notevolmente tra di loro, superando i confini esperienziali già raggiunti. La competenza esperta assume proprio queste caratteristiche di adattabilità e di poli-contestualità, raggiunte sulla base di una lunga e molteplice esperienza pratica.

Qualcuno per descrivere una competenza ha utilizzato una molteplicità di metafore, da quella del bricolage a quella delle proprietà emergenti in situazioni complesse e caotiche, indicando come caratteri peculiari di un soggetto competente qualità personali come la creatività e l’apertura a modulare le proprie scelte tenendo conto della specifica situazione da affrontare¹¹. Proprio per queste stesse ragioni, se le manifestazioni di competenza sono sempre contestuali, locali e situate, quanto più la competenza di una persona è elevata, tanto più riesce a manifestarsi in una molteplicità di contesti anche assai complessi, diversi tra loro e poco famigliari. Altrimenti ci si può porre la domanda di Philippe Perrenoud: “Ci sono dunque tante competenze quante sono le situazioni?”¹².

Occorre anche precisare che ogni competenza subisce uno sviluppo e si intreccia con altre competenze e che esiste certamente una dimensione soggettiva della competenza, derivante sia dalle modalità peculiari di interiorizzazione delle conoscenze e abilità di ciascuno, sia dal quadro di motivi e significati personali che animano la persona, sia dalla sua percezione di essere più o meno competente; ma esiste anche una dimensione sociale, nel senso che una competenza da una parte può essere riconosciuta attraverso le sue manifestazioni pubbliche o prestazioni e, dall’altra, essa viene definita nei suoi caratteri essenziali dalle attività o pratiche umane alle quali fa riferimento. Sia il giudizio interno, sia quello esterno inoltre sono situati nel contesto culturale, sociale, temporale e pratico nel quale si opera. Questo approccio consente di trattare delle competenze sia quando si parla di studenti e dei loro apprendimenti, sia di docenti e dei loro insegnamenti, sia di dirigenti e delle loro attività organizzative e gestionali, sia in generale di quanti operano in attività educative o formative o ne sono responsabili.

In ogni caso viene presa in considerazione la loro capacità di attivare e coordinare conoscenze, abilità e altre qualità personali (come atteggiamenti, valori, motivazioni, ecc.) per affrontare i compiti da svolgere o i problemi da risolvere sulla base delle attese della comunità di pratica nella quale ci si trova ad agire, mettendo in gioco tutta la loro persona.

Una specifica competenza viene evidenziata dall’essere in grado di attivare (o mobilitare) e integrare (o combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, abilità, significati e altre qualità personali, come motivazioni e volizione) e quelle esterne disponibili (persone, documenti, strumenti informatici...); in altre parole

¹¹ Cfr. CEPOLLARO G., *Le competenze non sono cose*, Milano, Guerini e Associati, 2008.

¹² PERRENOUD P., *Costruire le competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003, 39.

non solo si posseggono le risorse interne necessarie per inquadrare la sfida corrente e comprenderne le richieste, ma si è anche consapevoli di essere pronti a metterle in azione in maniera integrata. In molti casi occorre inoltre conoscere e saper valorizzare le risorse esterne disponibili: altre persone competenti direttamente coinvolte nella sfida, oppure che se richieste possono dare un aiuto; ogni altra fonte di aiuto o strumento indispensabile o utile per svolgere l'attività richiesta. Molti Autori insistono su tale dimensione soggettiva delle competenze fino a considerarle come del tutto peculiari alle singole persone. Pur riconoscendo che molti aspetti delle manifestazioni di competenza inducono a riconoscere modalità personali di integrazione delle conoscenze e delle competenze, segnate oltre tutto da peculiari forme organizzative e da specifiche coloriture affettive e motivazionali, a nostro avviso occorre tener conto anche di due altre dimensioni: quella oggettiva e quella intersoggettiva.

La mobilitazione e integrazione delle risorse si effettua in un contesto o situazione specifica e implica un intervento attivo da parte del soggetto. Nella nostra prospettiva il contesto normalmente va riferito alla pratica nella quale si è coinvolti, pratica che ha modelli di eccellenza ai quali fare riferimento, modelli che tuttavia possono variare sia culturalmente, sia storicamente, e che possono anche essere superati per l'impegno e la creatività dei singoli o dei gruppi. Il compito, o i compiti, da portare a termine all'interno della pratica presa in considerazione o dell'attività da svolgere caratterizza la competenza considerata. È questa la dimensione delle competenze che possiamo definire in qualche modo oggettiva, non solo perché collegata a una realtà esterna al soggetto, realtà che ne sollecita una risposta pertinente ed efficace, ma anche perché l'azione personale si esplica all'interno di una pratica umana socialmente e culturalmente condivisa.

Il riconoscimento sociale di una competenza implica una molteplicità di manifestazioni (non basta una singola prestazione), in una molteplicità di contesti particolari (la cosiddetta policontestualità), manifestazioni che possono essere osservate e valutate in quanto evidenziazione pubblica di quanto per sua natura rimane non direttamente accessibile. In questa riconoscibilità pubblica entra in gioco anche il dover tener conto di una pluralità di fonti di informazione: da quelle che fanno riferimento all'osservazione esterna più o meno sistematica di come agisce la persona, alla considerazione dei pensieri e dei sentimenti personali che hanno guidato e accompagnato tale agire, all'analisi attenta dei risultati di tale azione. Questa dimensione può essere descritta come intersoggettiva.

Oltre a quanto ricordato nel paragrafo precedente si deve tenere presente che una competenza non è rilevabile direttamente. In termini psicologici si dice che si tratta di una variabile latente che può essere solo inferita a partire da un insieme di indicatori.

Sempre in termini psicologici una competenza è dunque un costrutto la cui identità deriva da una parte da considerazioni teoriche spesso convalidate da ricerche empiriche e, dall'altra, dalla possibilità di coglierla a un buon grado di plausibilità e di fiducia attraverso più elementi informativi. In altre parole la definizione di una competenza esige una doppia coerenza: sul piano teorico e sul piano di una sua possibile misurazione indiretta.

6. I principali risultati operativi ottenuti

Dalla relazione tecnica emerge con grande chiarezza la qualità e affidabilità di alcune scale valutative riferite a sei competenze strategiche fondamentali.

1) *Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento*. La scala tende a mettere in evidenza la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa, sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia a quello di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.

2) *Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà*. I soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti. Ciò ha anche una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative. Una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo. È possibile inoltre canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale. A questo fine si possono sviluppare competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.

3) *Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione*. La scala intende mettere in risalto la valutazione personale circa la capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni. Essa mette in evidenza anche alcuni aspetti di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese. In particolare, di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, si rimane ugualmente fedeli all'impegno assunto. Non solo, ma si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.

4) *Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi*. I processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate. L'uso del questionario non solo permette di mettere in risalto se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma sollecita anche l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio. In altre parole i vari item prospettano elementi di un metodo d'apprendimento che miri alla comprensione più che alla pura ripetizione.

5) *Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa*. In tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale. Il fattore tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.

6) *Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)*. La scala tende a mettere in evidenza alcuni elementi caratteristici dei giu-

dizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale. Questa percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità. Un livello buono in questo fattore è indizio di disponibilità a impegnarsi non solo superficialmente o per necessità, ma con costanza e interesse.

Queste scale forniscono informazioni assai affidabili e significative della percezione che gli studenti hanno del loro stato di preparazione per affrontare il futuro di studio o di lavoro.

Di conseguenza il questionario validato per questo tipo di popolazione può essere ora somministrato ad altri avendo un buon riferimento normativo per diagnosticare il livello di ciascuno studente rispetto alle medie registrate su un campione di circa 3000 studenti italiani e polacchi.

Per queste sei scale sono state individuate differenze significative che esistono tra maschi e femmine, tra italiani e polacchi, tra formazione professionale e istruzione tecnica e a seconda dell'età e dell'indirizzo formativo.

Mediante opportune analisi statistiche applicate separatamente alla popolazione italiana e a quella polacca sono state anche individuate le scale o fattori che più direttamente sono evidenziabili dalle risposte degli studenti. Si tratta per la popolazione italiana di 7 fattori molto consistenti, ai quali se ne possono aggiungere due meno solidi. Per la popolazione polacca si evidenziano 8 fattori di buona qualità. L'analisi delle scale derivate dai campioni nazionali mette in luce la sostanziale equivalenza di queste con quelle già riscontrabili su tutta la popolazione; si ottiene solo una maggiore loro contestualizzazione. Sulla base di queste conclusioni è stato possibile predisporre anche due questionari distinti e le relative norme di riferimento per la loro applicazione e per l'interpretazione dei risultati.

7. Alcuni suggerimenti in vista di una utilizzazione diffusa

L'utilizzo del questionario assume un valore ancor più significativo se è inserito in un insieme più articolato di rilevazioni circa lo stato di preparazione degli studenti. Infatti, in questo caso si tiene conto della sola dimensione soggettiva della competenza e in particolare della percezione di un insieme di competenze strategiche fondamentali per l'attività futura.

Una valutazione più comprensiva e realistica dovrebbe confrontare gli elementi informativi derivanti dall'applicazione di questo strumento con quelli che possono essere evidenziati da un'osservazione sistematica dei soggetti nei loro comportamenti sia apprenditivi, sia relazionali e dall'analisi delle prestazioni che questi sono in grado di portare a termine. La validità di una triangolazione di informazioni di questo tipo deriva anche dal fatto che una competenza è, come si usa dire in psicologia, un costrutto teorico che non può essere rilevato direttamente (in termini tecnici è una variabile latente), bensì attraverso un insieme di indicatori derivanti da una molteplicità di fonti. Quanto più le informazioni raccolte convergono verso una specifica conclusione, e contemporaneamente pochi ele-

menti si presentano come dissonanti, tanto più è plausibile e degno di fiducia il giudizio finale.

Va anche precisato che qui non si tratta di una valutazione direttamente legata a un'area contenutistica o a una particolare disciplina di apprendimento. Ciò comporterebbe una declinazione più accurata nei riguardi di tale ambito del sapere o del saper fare. Bensì di una valutazione complessiva e in qualche modo globale di quanto il soggetto pensa di essere preparato ad affrontare i possibili impegni futuri. Da questo punto di vista si può notare un risultato interessante che emerge dall'indagine: gli allievi del sistema di IeFP in genere si sentono più preparati dei loro colleghi degli istituti tecnici. Ciò può derivare da molti fattori, tra i quali il livello più basso di percezione della difficoltà e complessità dei compiti da affrontare in quanto sono già state messe alla prova le proprie conoscenze e abilità nello svolgimento di compiti lavorativi legati alla qualifica professionale cercata. Mentre al livello di Istituto tecnico i compiti futuri possono essere considerati molto più incerti e problematici e quindi si può vedere la prospettiva di lavoro o di studio futuri meno serena. Il fatto poi di possedere una tendenza maggiore alla riflessività può aggiungere un maggiore realismo circa le difficoltà da affrontare, anche perché le scelte includono anche l'università o, contemporaneamente, il lavoro e l'università¹³. La conseguenza è che sul piano della chiarezza del proprio progetto di vita i giovani più adulti e scolarizzati si manifestano più incerti.

L'applicazione del questionario favorisce da un lato la consapevolezza da parte dei formatori di una dimensione essenziale della preparazione sia professionale, sia tecnica, dimensione che non può mai essere sottovalutata, pena non pochi possibili fallimenti futuri.

Ma contemporaneamente aiuta i giovani a essere consapevoli di alcuni obiettivi formativi che dovrebbero guidare il loro apprendimento culturale, professionale, sociale e personale. I risultati dell'applicazione del questionario possono facilitare l'autovalutazione di istituto circa la qualità dell'attività formativa svolta, ma anche la valutazione più complessiva e globale dello stato di preparazione raggiunto dagli studenti. Ambedue le valutazioni possono favorire un serio ripensamento della propria pratica sia formativa, sia apprenditiva. D'altra parte è già da più di un decennio disponibile uno strumento analogo da applicare all'inizio dei percorsi del secondo ciclo, il Questionario relativo alle proprie competenze di apprendimento (QSA), uno strumento già ampiamente sperimentato e utilizzato¹⁴.

8. Conclusione e prospettive future di sviluppo

L'indagine si è concentrata sulla dimensione soggettiva della competenza di natura strategica e ne ha evidenziato la natura e le articolazioni. Lo sviluppo delle proprie competenze strategiche è essenziale per aprirsi in maniera non ingenua e

¹³ L'indagine ISTAT "I diplomati e lo studio" pubblicata il 12 novembre 2009 indica in circa il 50% dei diplomati degli Istituti tecnici come iscritti inizialmente all'Università, dei quali più del 20% interrompe quasi subito tali studi e circa un terzo contemporaneamente lavora.

¹⁴ M. PELLERÉY, *Questionario sulle Strategie di Apprendimento. QSA*, Roma, LAS, 1996.

superficiale alle esigenze di una esistenza costruita sulla base di prospettive di significati e valori personali assunti consapevolmente e presi giorno per giorno come guida efficace nelle vicende della vita culturale, sociale e professionale. Una diagnosi di come un soggetto si presenta da questo punto di vista al termine dei percorsi formativi propri del secondo ciclo di istruzione e formazione è essenziale per orientare le proprie scelte future. A tale diagnosi dà un apporto fondamentale la percezione soggettiva di essere più o meno competente da questo punto di vista. Lo strumento messo a punto e validato si presta anche a favorire nei formatori una seria considerazione nella loro azione educativa degli elementi che le singole scale descrivono. Ne può derivare una più attenta impostazione dell'attività formativa, che tende a considerare le persone nella loro integralità.

Al fine poi di favorire un uso diffuso e agevole del questionario sarebbe utile non solo renderlo facilmente applicabile mediante una somministrazione e correzione *on line*, bensì anche offrire, sempre a distanza, indicazioni e suggerimenti per impostare l'azione educativa dei formatori e quella auto formativa degli allievi. Se poi venisse attivato un ambiente informatico al quale accedere per poter facilmente fruire di più strumenti di questo tipo ed avere una opportuna assistenza, l'apporto proveniente da un lavoro di questo tipo si rivelerebbe del tutto prezioso.

Riferimenti bibliografici

- BAY M. - GRZADZIEL D. - PELLERREY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Rapporto finale, CNOS-FAP, 2009.
- BAUMAN Z., *Il disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, Milano, 2002, 160-161.
- CEPOLLARO G., *Le competenze non sono cose*, Milano, Guerini e Associati, 2008.
- CHÁVEZ P., "Cristianità e prevenzione", in LANEVE C. (a cura di), *L'educatore, oggi: tratti per un profilo di san Giovanni Bosco*, Bari, Servizio Editoriale Universitario, 2007.
- CHÁVEZ P., "Educiamo con il cuore di don Bosco", *Atti del Consiglio generale della Società Salesiana di San Giovanni Bosco*, 400, gennaio-marzo 2008, 22.
- FARAS J.F. - BAUMEISTER R.E. - TICE D.M., *Psychology of Self-Regulation*, New York, Psychology Press, 2009.
- FOWERS B.J., *Virtue and psychology*, Washington, APA, 2005.
- ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2007.
- PERRENOUD P., *Costruire le competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003, 39.