

Orientamento, formazione, lavoro. La piattaforma competenzestrategiche.it

MASSIMO MARGOTTINI¹ – FILIPPO EPIFANI²

Nell'ultimo Rapporto INAPP 2023 "Lavoro, formazione, welfare. Un percorso di crescita accidentato" la Ministra Calderone, richiamando le sedimentate criticità del sistema formazione-lavoro, cui si aggiungono ulteriori elementi di instabilità determinati da conflitti globali, sottolinea: «l'importanza di mettere al centro le persone. Ne discende, come conseguenza, una necessaria attenzione alla dignità e alla qualità del lavoro nonché alla sua sicurezza; al diritto-dovere di contribuire, in quanto individui, al benessere e al progresso della comunità; all'opportunità di vedere nella formazione continua la via maestra per maturare quelle competenze digitali e soft skills che le aziende cercano e non trovano».

Una riflessione di taglio pedagogico sul tema formazione-lavoro non può prescindere da alcune domande di fondo: quale formazione? Per quale lavoro?

Opportunamente si sottolinea la centralità della persona, nei processi di apprendimento, di orientamento ed accompagnamento alla formazione e al lavoro e al tempo stesso l'importanza della qualità del "capitale umano". Nel lessico pedagogico il termine "capitale umano" è stato spesso sottoposto a critiche evidenziando le difficoltà e i rischi impliciti nel quantificare e misurare dimensioni che riguardano l'agire umano e che tendono a ridurre la complessità dell'*agency*, caratterizzata da dimensioni non solo cognitive ma anche affettive, motivazionali ed emozionali. Tuttavia, anche dai più recenti contributi che possono essere ascritti ai teorici del capitale umano è emersa l'importanza di tenere in conto e valorizzare dimensioni che hanno a che fare con gli aspetti più radicati e profondi dell'agentività.

In tale direzione un importante contributo proviene dalle ricerche del premio Nobel per l'economia James Heckman. Le sue linee di ricerca, centrate sul rapporto tra istruzione, crescita economica e coesione sociale, sottolineano come un investimento educativo precoce possa produrre ricadute nel lungo periodo in termini di competenze, in particolari abiti comportamentali, *character skills*, che possono essere considerati alla base dello sviluppo di quelle competenze tra-

¹ Professore ordinario di Didattica generale, Università Roma Tre.

² CRISFAD - Università degli Studi Roma Tre.

sversali, *soft skills*, sempre più richieste dal mercato del lavoro. Più in generale sottolinea il valore dell'investimento educativo quale fattore d'incremento delle condizioni di benessere di una comunità.

La competenza tra formazione e lavoro

Il tema di una formazione integrale della persona, sin dalla primissima infanzia e che vada oltre le dimensioni di natura cognitiva, è ben noto alla riflessione pedagogica e ha trovato una rinnovata centralità negli ultimi decenni intorno al costrutto di competenza.

L'accesso dibattito sul rilievo delle competenze nei processi d'istruzione, formazione, lavoro ha messo a confronto posizioni molto diverse e talvolta contrapposte. E come sottolinea Assunta Vitteritti³: «Sono un tema declinato da molte discipline e in molti contesti d'azione, dove spesso hanno assunto significati e definizioni diverse e controverse. Spesso sono state usate retoricamente per designare alcuni modi di denominare certe qualità individuali; altre volte sono invece diventate parametri su cui valutare e misurare: altre ancora sono state considerate dispositivi attraverso cui tradurre contenuti professionali e formativi, oppure per descrivere caratteristiche individuali legate alle identità e personalità dei soggetti. Si tratta quindi di un concetto che da almeno tre decenni sta viaggiando tra mondi, dibattiti e contesti d'azione diversi, per essere adottato, ridefinito, rigettato, glorificato: un tema mai neutro, che può suscitare reazioni entusiastiche e critiche appassionate».

Nella scuola non sono mancate voci dissonanti, anche molto autorevoli, che hanno sottolineato il rischio di una declinazione del curricula per competenze, in quanto ciò porterebbe a valorizzare quel sapere "pratico-empirico", direttamente spendibile in senso utilitaristico a discapito di saperi riflessivi, così facendo: «[...] la scuola perde la sua storica funzione di luogo di passaggio della memoria e della tradizione, immergendosi e confondendosi con i problemi del quotidiano. Tende a sbiadire la convinzione che gli anni trascorsi a scuola siano non solo un necessario, ma anche un utile tirocinio di esercizio intellettuale indispensabile per la conquista dei significati personali»⁴.

In ambito educativo e scolastico la centratura sull'azione, che pure non è nuova al sapere pedagogico, a partire dall'attivismo di J. Dewey, è stata spesso riportata ad una contrapposizione tra teoria contro pratica, umanesimo contro utilitarismo.

³ VITTERITTI A., Di cosa parliamo quando parliamo di competenze, in BENADUSI L., MOLINA S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino, 2018, pp. 11-12.

⁴ CHIOSSO G., Il mito delle competenze, <https://www.diesse.org/pubblicazioni/didattica-online/didattica-sotto-la-lente/2016/02/09/il-mito-delle-competenze>.

Nelle diverse formulazioni del costrutto di competenza, Luciano Benadusi (2018), nella sua analisi evolutiva⁵, individua alcune tensioni-polarità che hanno caratterizzato il dibattito e che possono essere poste alla base delle interpretazioni e applicazioni contrapposte. Di particolare interesse per il nostro discorso risultano le polarizzazioni tra “competenza come potenziale” *versus* “competenza come prestazione” e “concezione atomistica” *versus* “concezione olistica”.

La competenza come potenziale può essere intesa come disposizione all’azione ossia come stato interno che appartiene all’individuo indipendente dal fatto che si manifesti esternamente mentre la prestazione è la messa in atto, osservabile, di una o più competenze che si concretizzano in azione. Michele Pellerey, richiamando il riferimento alla teoria chomskyana della grammatica generativa, che distingue tra competenza e performance, cita la sintesi di Bruno Bara: «Con il termine competenza intendo l’insieme delle capacità astratte possedute da un sistema indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine prestazione mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione. La differenza è cruciale per discriminare cosa un sistema è in grado di fare in linea di principio, da quello che effettivamente fa in una situazione concreta (rispettivamente *competence* e *performance*)»⁶.

Anche l’altra forma di polarizzazione, concezione atomistica *versus* olistica, può essere interpretata come ulteriore rafforzamento, rispettivamente, della competenza come *performance* o come *potenziale*.

Nella concezione atomistica prevale l’aspetto descrittivo e additivo degli elementi distintivi ed eterogenei che servono a determinare l’agire competente come comportamento osservabile e si tende a parlare di “competenze”, come pluralità di comportamenti in relazione ai diversi contesti d’azione. Nell’approccio olistico prevale una concezione che pone al centro la capacità di mobilitazione, orchestrazione delle proprie risorse cognitive, affettive, volitive, motivazionali, relazionali, nonché delle risorse esterne per far fronte a un compito o un insieme di compiti. La capacità di mobilitare e orchestrare risorse interne ed esterne dipende dalla interiorizzazione di schemi comportamentali e valoriali che si cristallizzano come disposizioni radicate e durature.

Quindi, nell’articolato dibattito sulla natura della competenza e sulla loro centralità nei processi d’istruzione e formazione, la prospettiva pedagogica tende a valorizzare in primo luogo una concezione di competenza che richiama

⁵ BENADUSI L., Definizioni e polarità in tema di competenze, in BENADUSI L., MOLINA S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino, 2018.

⁶ PELLEREY M., *Competenze*, Napoli, Tecnodid, 2010, pp. 26-27 cita BARA B.G., *Pragmatica cognitiva*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999, p. 239.

per molti versi il concetto di *Paideia*, di formazione integrale della persona. L'attenzione alla centralità di chi apprende è orientata a promuovere processi di responsabilizzazione e consapevolezza, di autoderminazione e autoregolazione che implicano appunto la capacità di mobilitare, orchestrare le proprie risorse cognitive, affettive, motivazionali, valoriali per il raggiungimento di obiettivi nei diversi contesti formativi e professionali.

In tal senso il paradigma della competenza è un legame tra le dimensioni della formazione e del lavoro, non tanto per gli aspetti che legano la competenza agli aspetti esecutivi e concreti della realizzazione del compito, quanto piuttosto perché è alla base dell'*agency*; è interiorizzazione di abiti comportamentali che muovono e regolano l'azione stessa in relazione ai diversi contesti.

La piattaforma competenze strategiche.it

In un'ottica di promozione di capacità autoregolatrici e soft-skills, suscita un notevole interesse la possibilità di attivare, mediante appositi strumenti, un processo di riflessione e di autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti nella dimensione autoregolativa dell'azione. In primo luogo, perché questo rappresenta uno step indispensabile nella prospettiva dell'avvio di percorsi autoformativi volti allo sviluppo delle competenze di autodirezione. Secondariamente, perché la presa di coscienza da parte del singolo, riguardo alle risorse ed ai livelli di padronanza raggiunti, costituisce una condizione imprescindibile per l'attivazione dell'energia motivazionale che guida tutti i processi di apprendimento.

Le problematiche connesse alla valutazione delle competenze strategiche di tipo autoregolativo, sono state oggetto di studio da parte di vari autori e rappresentano un ambito di indagine su cui molto si è discusso e si continua a dibattere. Innanzitutto, come sostiene Pellerey (Bay, Grzadziel & Pellerey, 2010), per ottenere un giudizio valutativo sulle competenze che sia adeguatamente valido e verosimile, è necessario fare riferimento alla metodologia della "triangolazione". Essa si fonda sul ricorso ad una molteplicità di approcci valutativi: l'osservazione della prestazione nel momento della messa in atto da parte del soggetto, l'autovalutazione, l'analisi finale della qualità della performance e dei risultati conseguiti. È necessario, inoltre, ricordare che i questionari di autovalutazione si rifanno alla dimensione soggettiva della competenza che si lega alle particolari modalità mediante le quali ogni individuo fa sue ed organizza conoscenze ed abilità, alle sfumature affettivo motivazionali e di significato sulla base delle quali queste vengono integrate tra loro, all'autopercezione dei propri livelli di padronanza.

Al fine di promuovere processi autovalutativi e riflessivi sulle proprie competenze strategiche in funzione orientativa, da oltre un decennio, un gruppo di ricerca coordinato da Michele Pellerey ha realizzato un ambiente on line (www.

competenzestrategiche.it) che raccoglie alcuni strumenti, questionari di autovalutazione e proposte didattiche, utili a favorire, in primo luogo nei ragazzi di scuola secondaria, la capacità di riflettere su alcune dimensioni cognitive, metacognitive e affettivo-motivazionali che possono essere considerate alla base della capacità di autodeterminazione e autoregolazione del proprio agire (Pellerey, 2006, 2010; Margottini, 2017). Alla base di tale modello troviamo un quadro delle competenze generali personali che può essere sintetizzato come segue:

- strategie elaborative per memorizzare, ricordare, comprendere, mettere in connessione quanto si sta apprendendo con ciò che si conosce;
- strategie di autoregolazione relative al pianificare, organizzare, monitorare e gestire flessibilmente i propri obiettivi e piani d'azione;
- disponibilità alla collaborazione con gli altri;
- controllo delle proprie emozioni;
- capacità di impegnarsi con atteggiamento volitivo e di perseverare negli impegni assunti;
- percezione della propria competenza, convinzioni di efficacia e locus of control;
- capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza personale e di studio.

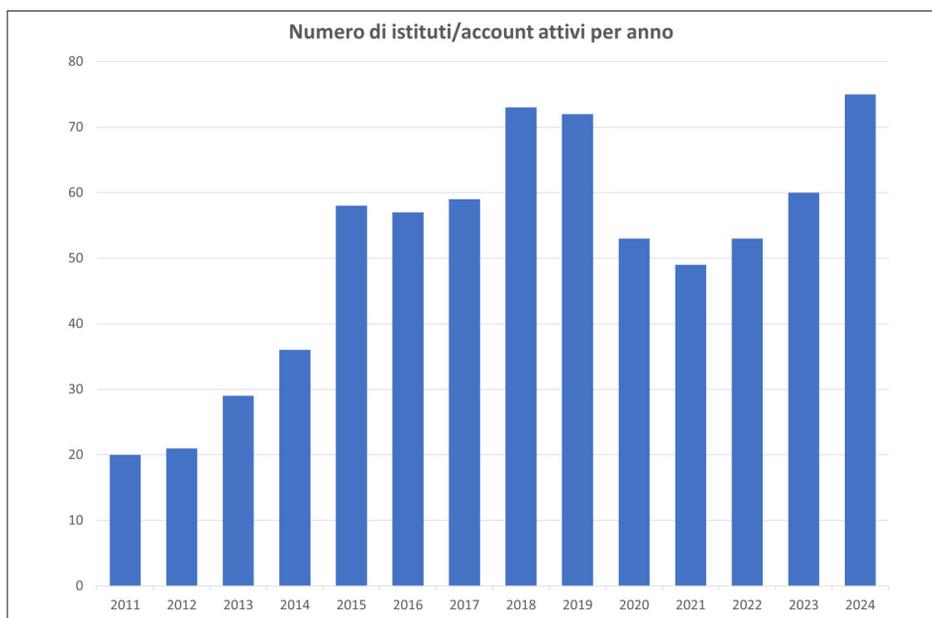
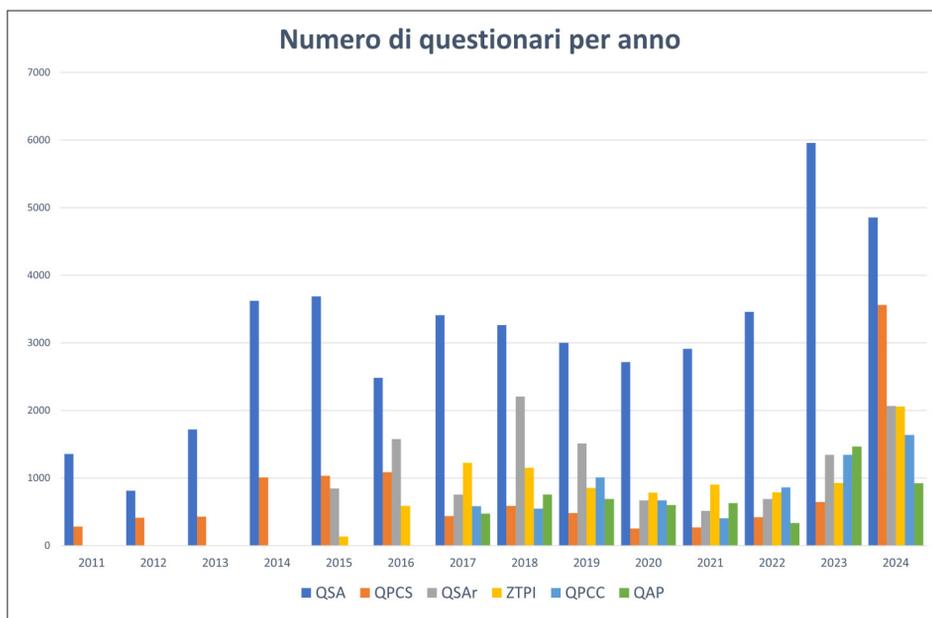
L'insieme degli strumenti proposti nella piattaforma competenzestrategiche.it si compone di un primo blocco di questionari di autovalutazione costruiti e validati da Michele Pellerey (1996, 2001, 2006, 2020):

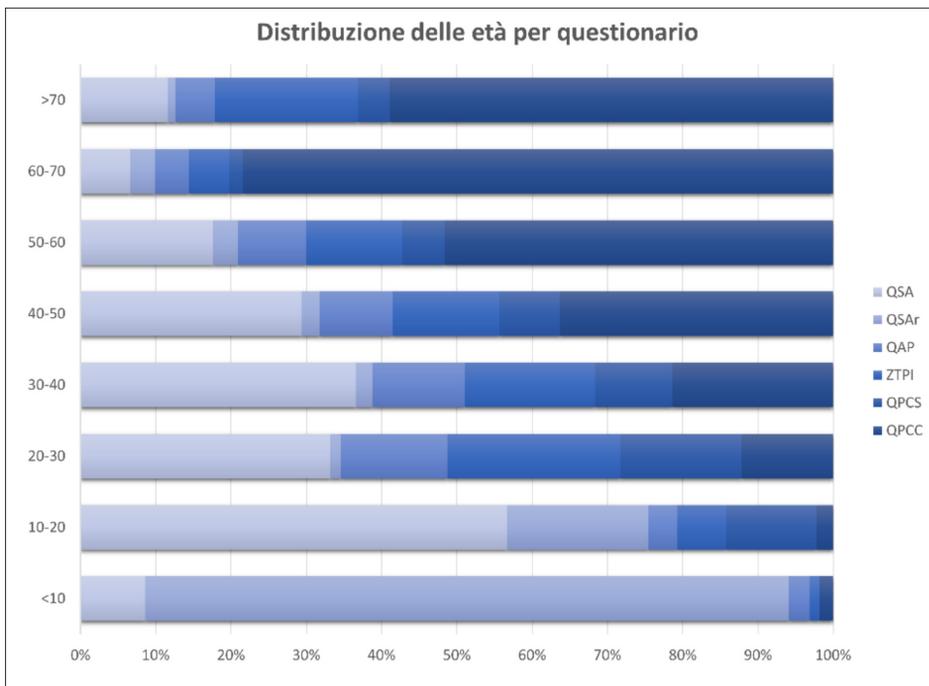
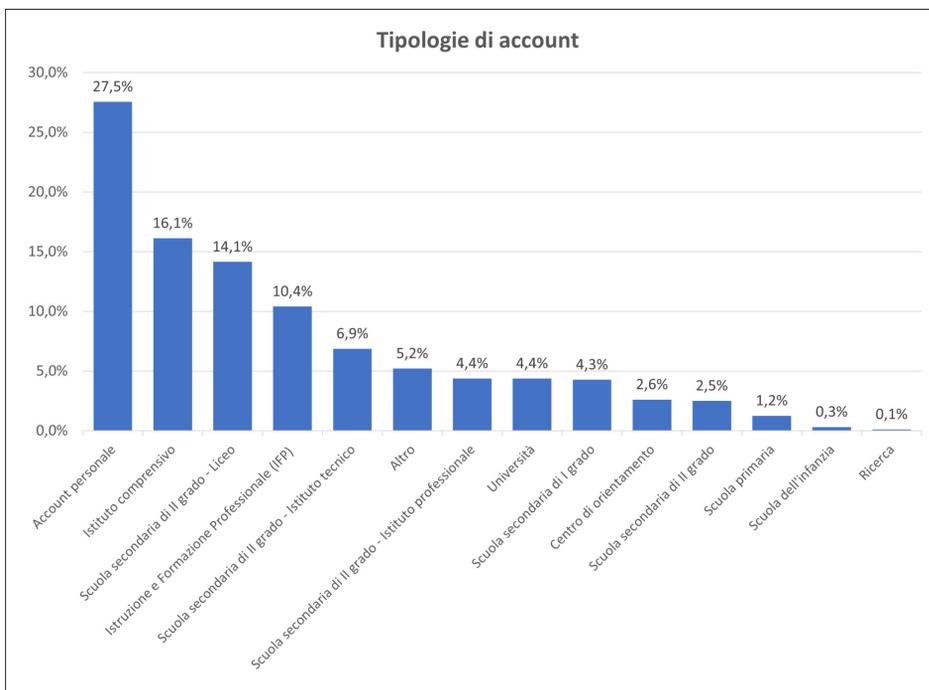
- Il Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA) è rivolto in particolare a studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di secondo grado e della formazione professionale.
- Il Questionario sulle Strategie di Apprendimento - Ridotto (QSAr) è una versione breve del QSA ed è consigliato per studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di primo grado e alla conclusione della scuola primaria.
- Il Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche (QPCS) è consigliato a studenti che si trovano al termine degli studi secondari di secondo grado e/o in ingresso nell'Università. È uno strumento che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento.
- Il Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni (QPCC), si rivolge ad adulti che operano in contesti professionali di tipo relazionale.

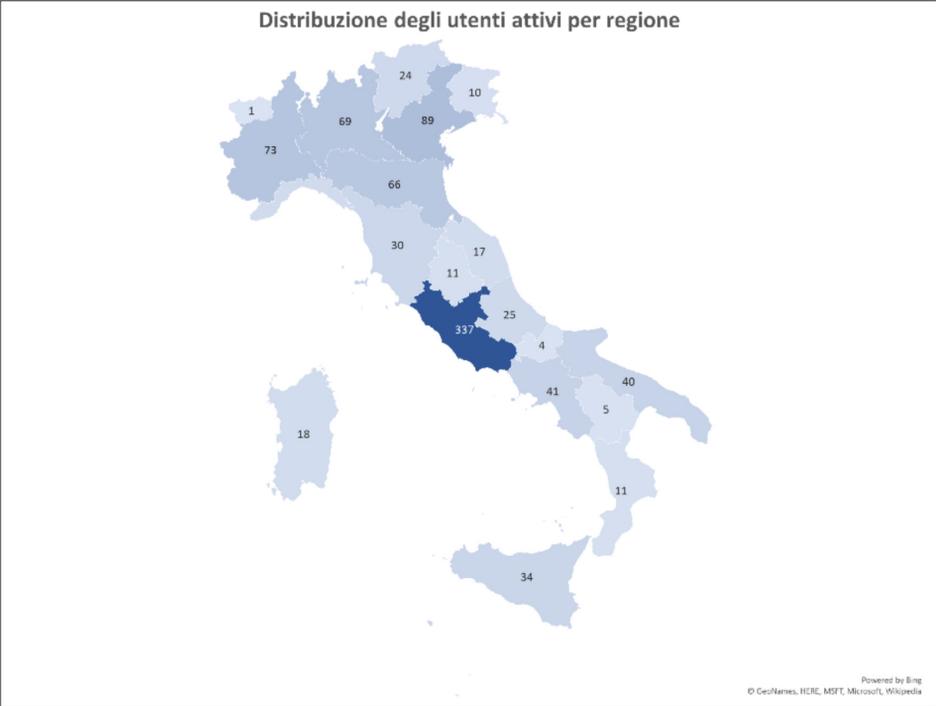
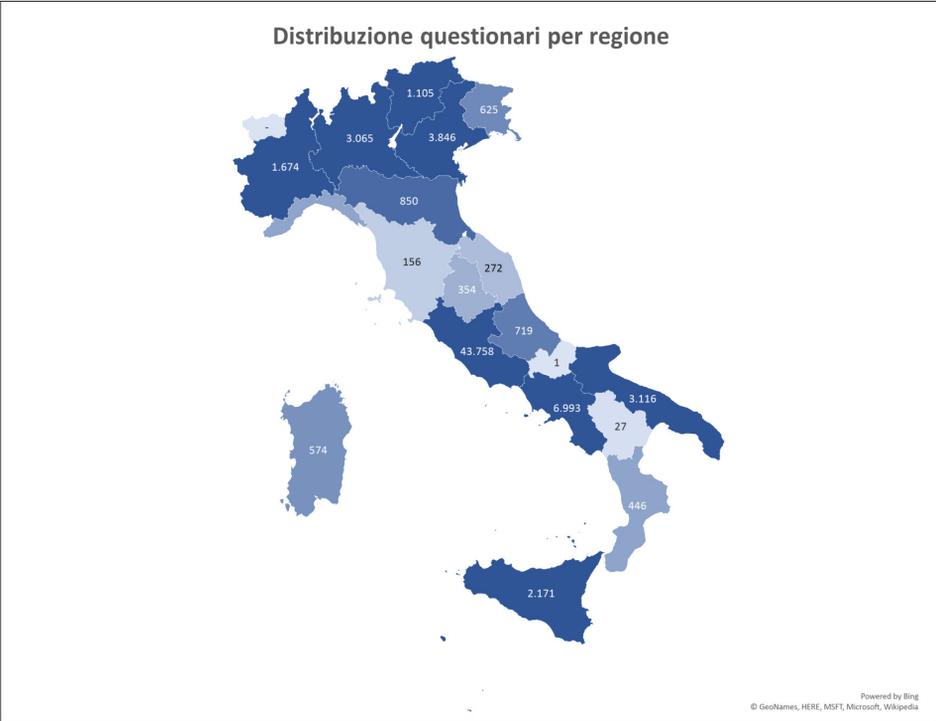
Un secondo blocco di strumenti comprende l'autovalutazione di dimensioni più ampie e di natura prospettica, ossia la prospettiva temporale (Zimbardo&Boyd, 2009) e l'adattabilità professionale (Savickas&Porfeli, 2012), quest'ultima

intesa come capacità adattiva utile a leggere e interpretare le dinamiche del reale e far fronte alle transizioni.

I questionari sono disponibili gratuitamente e possono essere compilati on line con una immediata restituzione dei profili personali che contengono uno schema grafico di semplice e immediata interpretazione e un commento testuale con suggerimenti per affrontare le eventuali criticità emerse.







Riferimenti bibliografici

- BARA B.G., *Pragmatica cognitiva*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999.
- BAY M., GRADZIEL D. PELLERÉY M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010.
- BENADUSI L., MOLINA S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino, 2018.
- BENADUSI L., Definizioni e polarità in tema di competenze, in BENADUSI L., MOLINA S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino, 2018.
- CHIOSSO G., Il mito delle competenze, <https://www.diesse.org/pubblicazioni/didatticaonline/didattica-sotto-la-lente/2016/02/09/il-mito-delle-competenze>
- COMMISSIONE EUROPEA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2023 – Italia*, 2023.
- HECKMAN J., KAUTZ T., *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- INAPP, *Rapporto2023 Lavoro, formazione, welfare. Un percorso di crescita accidentato*, Roma, 2023.
- Margottini M., *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano, Led, 2017.
- PELLERÉY M., ORIO F., *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*, Roma, LAS, 1996.
- PELLERÉY M., ORIO F., *QPCC. Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*, Roma, Edizioni Lavoro, 2001.
- PELLERÉY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.
- PELLERÉY M., *Competenze*, Napoli, Tecnodid, 2010.
- PELLERÉY M., *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. In PELLERÉY et alii. Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it. Strumenti e applicazioni (pag.17-28)*, Roma, Roma Tre press, 2020.
- VITTERITTI A., Di cosa parliamo quando parliamo di competenze, in BENADUSI L., MOLINA S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino, 2018.