

Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione

prof. Giuseppe Bertagna, direttore del Cqia, università di Bergamo

Riferimenti bibliografici per l'approfondimento:

G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una questione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004 (in particolare i capp. I, II e III)

G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Soveria Mannelli 2006 (in particolare la Parte II, cap. V)

Diceva Labertonnière che “l’idea che ognuno si forma dell’educazione e della funzione dell’educazione dipende evidentemente dall’idea che si ha dell’uomo e del suo destino”¹. Bisogna dunque ricorrere all’antropologia anche per capire i termini capacità, competenze, conoscenze, abilità, molto usati, purtroppo in maniera non sempre univoca, nella docimologia e nella tematica dei processi di valutazione (esami di stato Berlinguer, legge n. 53/03 e relativi decreti attuativi, portfolio).

1. Un’alternativa antropologica

La rivoluzione sofistica del IV sec. a.C. ha aperto la possibilità di una stagione di interpretazione e di autocomprensione dell’uomo che si può condensare in questa consapevolezza, poi resa irreversibile dalla rivoluzione cristiana: tutti i singoli uomini sono uguali per natura umana. Quindi, tutti gli uomini, schiavi o liberi, greci o barbari, bianchi e neri sono uguali.

Ma allora, ecco subito un problema conseguente, perché, e basta guardarsi attorno, gli uomini sono invece così diversi e trattati in modi così differenti?

I sofisti non erano ingenui. Sapevano perfino loro che la questione non era tanto naturalistica, o materialistica come dir si voglia.

In discussione, non era, dunque, e tanto meno lo è oggi, la circostanza che siamo diversi perché le differenze fra uomo e uomo non sono, come si credeva dello 0,1% ma almeno del 12% sul piano genetico perché non esiste un Dna umano, ma geni umani che si combinano diversamente: tanti Dna quanti sono gli uomini (la identità molecolare di cui parlava all’inizio del secolo scorso sir Archibald Garrod non esiste).

E nemmeno, dunque, era ed è in discussione il fatto che si possa parlare della vita umana perfino come materia e basta.

¹ L. Labertonnière, *Teoria dell’educazione* (1901), tr. it. in *Saggi di filosofia religiosa*, a cura di C. Cantone, Las, Roma 1993, p. 207.

In discussione, al tempo dell'emersione della sofistica, era e continua ad essere, oggi, piuttosto, lo statuto ontologico dell'uomo e dell'antropologia filosofica.

Gli uomini, cioè, per riprendere l'alternativa già intuita 2500 anni fa, pur essendo ciascuno diverso, godono di fatto di una diversa dignità perché sono diversi oppure la diversità non giustifica affatto una loro diversa dignità e non c'entra con essa?

Se fosse la diversità naturalistica e sociale a renderli di diversa dignità, se l'uomo potesse, con appositi interventi tecnico-sociali (tecnologie della vita, la politica platonica 'scienza regia'), rendere tutti in tutto e per tutto uguali, non si reintegrerebbe in questo modo, anche una sua uguale, universale dignità?

Oppure così facendo la si violerebbe in maniera radicale, perché la uguale dignità di tutti non c'entra nulla con la diversità di ciascuno perché, pur essendo, in quanto esseri umani in generale, della stessa natura metafisica (sul piano ontologico) ed etica (sul piano deontologico), ogni essere umano è, invece, in quanto individuo (sul piano ontico), diverso, per cui, se lo si rendesse uguale in tutto e per tutto ad un altro e a maggior ragione a tutti gli altri, si tradirebbe la sua irriducibile individualità e si impedirebbe a ciascuno di essere il se stesso che è, e di rivendicare il suo non essere altro da ciò che è?

E per converso, la società, cioè tutti gli uomini, guadagnano, e agiscono bene, rendendo ciascuno in tutto e per tutto o per buona parte uguale all'altro, oppure consentendo a ciascuno di realizzare in maniera personale e differente, e al massimo livello possibile, l'unica natura e dignità umana uguali in tutti, lasciando che sia la declinazione personale, irriducibile, di quest'unica natura a stabilire, per ostensione empirica e per registrazione induttiva (sociologica), il comune?

In altri termini ancora:

- sono la società e la tecnica (educativa e anche politica) che creano le persone uguali e, perciò, secondo il primo ragionamento, di pari dignità o sono le persone che, essendo di pari dignità, sono chiamate a concretizzare una società che riconosca questo valore, indipendentemente dalle diversità di ciascuno che vanno, al contrario esaltate, come condizione dello stare insieme sociale?

- o, per dirla in teoria sociale e politica, si tratta di pensare i cittadini come uguali soltanto quando i beni di cui dispongono, non solo economici, ma di ogni tipo, inclusi i percorsi formativi e i titoli di studio, sono della stessa natura ed entità, ciò indipendentemente dal fatto che tali beni siano personalmente scelti, guadagnati e arricchiti di tratti personali, oppure è meglio concepire l'uguaglianza come uguaglianza delle opportunità, nel senso di immaginare una società che mette tutti nella condizione di trovare le occasioni che gli permettono di realizzare al meglio se stesso, in libertà, con le proprie preferenze e le proprie potenzialità, dentro quadri certo universalmente condivisi?

- o, per finire con l'alternativa antropologica che sta alla radice di tutte quelle precedenti, dobbiamo pensare che gli uomini siano, in realtà, solo epifenomeni di un *anánke*, di una necessità, che li stringe e li regola senza alcuna possibilità di infrazione, oppure dobbiamo ammettere che ogni uomo abbia la libertà e che, dunque, diventa chi è non solo per condizionamento eteroeducativo ma anche per scelta, imputabilità e responsabilità autoeducativa?

La maggior parte dei sofisti sposò la prima alternativa. Grazie alla *téchne* dimostravano di possedere il sapere (*epistéme*) e la potenza (*dýnamis*) necessari per far vedere che potevano rendere, intendendolo ovviamente con la pregnanza del significato greco, alla Pindaro, un aristocratico democratico e viceversa; quindi, per dimostrare che, se solo si fosse voluto, grazie alla tecnica e alla tecnica regia, ovvero alla politica, si potevano rendere uguali tutti gli uomini. Più o meno, andando avanti nel tempo, le stesse idee del materialismo storico (comunismo, positivismo) o, per stare in campo pedagogico, del comportamentismo didattico. Un esempio, per tutti, Bloom, uno dei protagonisti della teoria del *Mastery Learning*². La differenza tra educazione e tecnologie dell'istruzione, a questo punto, scompare. Come scompare la differenza tra orientamento e condizionamento, tra *educare* ed *educere*, tra individuo e persona, ma anche tra necessità e libertà.

² H. Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico* (1976), tr.it., Armando, Roma 1979, p. 27.

Una parte dei sofisti, però, quelli alla Socrate, adottarono, invece, la seconda alternativa, poi ripresa con una particolare elezione con la rivelazione cristiana. Tutti gli uomini sono uguali. Ma in quanto persone: per la loro natura di persone. Da questo punto di vista, non esistono, né devono esistere, differenze: l'aristocratico e il disabile ha la stessa natura e dignità del democratico e del maggiormente abile. Ma Callia e Achille, ciascuno con le proprie diverse abilità, non sono affatto, in quanto individui, uguali. Uno, per esempio, ha maggiore competenza nell'uso delle parole, l'altro nel lancio del giavellotto e nel tirar di spada. D'altra parte, se si volesse attribuire a Callia le medesime capacità (=potenze) di Achille, ovvero che l'uno può apprendere e maturare le stesse cose dell'altro, dovremmo concludere che riusciremmo anche a renderlo, qui e ora, un formidabile guerriero, oltre che un formidabile avvocato; e viceversa. Appunto tutti uguali in tutto, perché non avremmo una natura specifica, ma saremmo soltanto "materia prima" informe (*chora* platonica, *Bestand* heideggeriana), che aspetta di ricevere una forma dalla storia e dalla tecnica. Noi, quindi, non saremmo altro da ciò che il contesto genetico, storico, ambientale e tecnico-economico ci fa. Per noi, non saremmo nulla.

Ma non è così, invece, come si prova anche empiricamente quando ci si scontra con le resistenze sorde o astute di ogni persona che si vuole rendere diversa da ciò che ella sente e vuole essere il meglio per sé, ciò verso cui scopre e sente attitudine, vocazione, spazio di realizzazione. Proprio perché non solo è naturalmente diversa, ma vuole affermare la propria unicità come condizione della proprio riconoscimento *erga omnes*.

Non è così non solo empiricamente, ma anche ontologicamente perché la natura del generale non è affatto riducibile alla natura del particolare, e l'incarnazione dell'umanità in ogni uomo è sempre unica e irripetibile, così come ogni persona è sempre anche un particolare individuo, con le sue specifiche potenze.

Ecco perché «non si deve dire agli uomini quale via debbono percorrere, perché c'è una via in cui si serve Dio con lo studio e un'altra con la preghiera; una col digiuno e un'altra mangiando. Ognuno deve guardare su quale via lo spinge il cuore, e poi quella scegliere con tutte le sue forze»³. Laddove il 'cuore', alla ebraica, è tutto l'essere umano in ciò che ha di più esclusivo e personale.

2. La scelta di un corno dell'alternativa e le sue conseguenze pedagogiche

Prendo a prestito l'antropologia pedagogica sottesa alla legge n. 53/03 e ai suoi decreti attuativi oggi in via di smantellamento, ma, mi pare, comunque significativi ai fini del nostro tema.

L'uomo non è un sacco vuoto e passivo che può essere riempito e plasmato così come si desidera. Non è un mero prodotto della società e dell'ambiente, per quanto essi siano potenti e influenti. Tanto meno è un robot che possa essere composto dall'esterno in maniera modulare, come fosse il prodotto di una composizione con i pezzi del Lego. Magari su un disegno stabilito da chi ha l'egemonia politica e culturale in una determinata stagione della storia.

Dynamis/energheia. L'uomo, per usare l'espressione di Aristotele e di Tommaso oggi ripresa anche da autori come Sen o la Nussbaum, è, invece, una sostanza razionale individua caratterizzata da una *dynamis* interna unitaria. In termini educativi, potremmo tradurre così: caratterizzata da un'insieme di forze in potenza che si possono chiamare capacità: capacità di pensare, agire, fare, amare ecc.

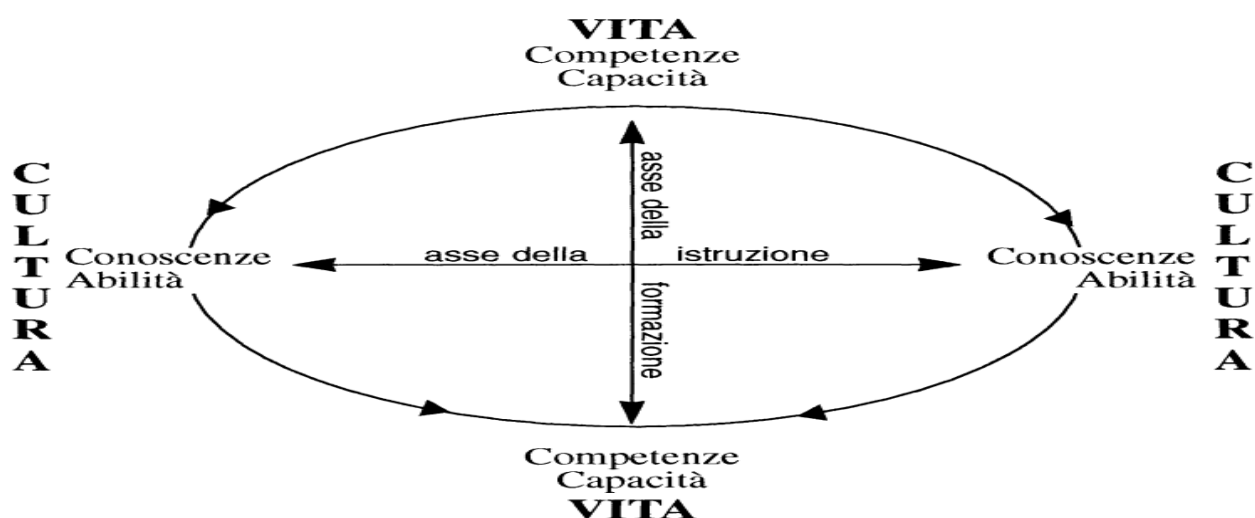
Questa *dynamis* interna di ciascuno si presenta sempre con una singolarità: è sempre tutta intera anche quando si concentra su una qualche sua specificazione. In questo senso, ad esempio, la capacità di pensare mobilità sempre, in modi e forme diverse, anche tutte le altre capacità possedute dal soggetto; in altri termini, obbedisce alla legge dell'ologramma: mostra il tutto in ogni sua parte, e viceversa.

³ Risposta di rabbi Giacobbe Isacco di Lublino a Rabbi Bar di Radoshitz che gli chiedeva la via universale di servizio di Dio, in M. Buber, *I racconti dei Chassidim*, citata da don Giuseppe Dossetti in occasione della consegna dell'Archiginnasio d'oro, Bologna, Sala dello Stabat Mater, 22 febbraio 1986).

Proprio perché *dynamis* inesauribile, tuttavia, l'uomo è sempre, allo stesso tempo, anche la dimostrazione una *energheia* mai conclusa: ovvero delle sue capacità potenziali messe in atto, cioè delle competenze che dimostra nel vivere e nel pensare in un certo modo, nell'affrontare e risolvere problemi, elaborare progetti, eseguire compiti, instaurare relazioni ecc.

Anche in questo caso, la competenza è per forza di cose, sempre, competenza in e di qualcosa, ma in questo suo mostrarsi specifico ed analitico raccoglie ogni volta in sé, in modi e forme diverse, l'intero delle competenze che qualificano una persona. In questo senso, la competenza logica, per esempio, non esiste da sola, non è possibile sostanzializzarla, ritenere che esista in sé e per sé, ma nel mostrarsi, documentarsi ed essere riconosciuta mostra, documenta e fa riconoscere, in qualche modo, sempre, anche l'intero di una persona.

L'educazione, in questa prospettiva antropologica, è, quindi, il processo complessivo con cui gli educatori accompagnano la trasformazione delle capacità potenziali di ciascuno in competenze personali attuali.



Asse della formazione e dell'istruzione. Nello schema qui presentato, questo processo educativo è indicato come il frutto del combinato disposto di due assi che si incrociano.

Il primo è l'asse della formazione della persona. Formazione della persona perché le capacità di ciascuno sono una potenza, quindi non sono predeterminate, non hanno già una forma precisa, ma sono naturalmente espansive, pervasive e rizomatiche. E lo sono perfino, come si diceva, quando si concentrano su una parte e si qualificano, ad esempio, come una specifica 'capacità di...'.

Quando, però, esse si mostrano in atto, in un contesto preciso, diventando documentabili e certificabili intersoggettivamente, significa che non restano più una potenza indeterminata, ma che sono diventate atti specifici con una forma ben configurata: le capacità sono, cioè, diventate competenze personali configurate e riconoscibili da tutti nell'affrontare in un certo modo determinati problemi, nell'eseguire determinati compiti e nell'elaborare determinati progetti, nel pensare, nel giudicare, nel gustare ecc. meglio o peggio di altri.

In questo senso, il processo educativo che accompagna e sostiene il passaggio dalla *dynamis* all'*energheia* non può che essere quello che accompagna e sostiene il formarsi di ciascuno, il darsi una forma, la propria, in mezzo alle e con le altre manifestate da ciascuno o impresse dagli uomini nelle istituzioni, negli ambienti, nei prodotti del loro ingegno.

Il processo educativo coinvolge tutte le figure e tutti gli ambienti istituzionali e tecnologici che hanno una qualche responsabilità nell'accompagnare e nel sostenere il formarsi di ogni giovane. Ma evidentemente un conto è formarsi, declinare le proprie capacità in competenze, in famiglia e a casa, con i genitori, un altro nel gruppo dei pari, con gli amici, in strada e in discoteca e un altro ancora nell'oratorio, con gli animatori, o, cosa che a noi interessa, nella scuola, con gli insegnanti.

In ogni ambiente e in ogni contesto istituzionale e tecnologico, infatti, il passaggio dalla *dynamis* all'*energheia* di ciascuno, passaggio che costituisce allo stesso tempo la causa e il fine dell'educazione, si confronta con mezzi e contenuti diversi.

I mezzi e i contenuti specifici che la scuola come istituzione e i docenti che operano in essa adoperano e devono adoperare per il formarsi di ciascuno sono quelli della cultura.

E della cultura non nel senso dell'antropologia culturale, concepita quindi come l'insieme funzionale delle abitudini, degli schemi mentali, delle conoscenze, dei saper fare, dei costumi ecc. di fatto presenti in una società ad assorbiti senza mediazioni critiche nelle esperienze ordinarie di vita (aspetto descrittivo), ma della cultura in senso intenzionalmente educativo, quella cioè costituita dall'insieme delle abitudini, degli schemi mentali, delle conoscenze, dei saper fare, dei costumi ecc. che *sarebbe bene* fossero presenti in una società, perché reputati migliori dei precedenti, e reputati tali sul piano della riflessione filosofica, etica, politica, scientifica (aspetto normativo).

In questa prospettiva, la cultura intenzionalmente educativa è quella costituita: a) dai valori e dai comportamenti riconosciuti migliori dalla comunità sociale; b) dalle conoscenze (dichiarative e procedurali) giustificate come più affidabili dalla comunità scientifica; c) dalle abilità tecniche che si sono dimostrate più efficaci secondo la comunità tecnologica. Queste tre componenti diventano i criteri per discriminare (per giudicare) i contenuti della cultura antropologica, quella funzionale, e così conservare o abbandonare quelli che lo meritano, al fine di contribuire al miglioramento progressivo della società, della cultura, della scienza e delle tecniche.

Ora se ciascuno è l'insieme delle capacità (*dynamis*) e delle competenze (*energheia*) che lo contraddistinguono come un'*entelechia*, fin dal momento in cui è concepito, nessuno *possiede, ha* i mezzi e i contenuti che compongono la cultura, tanto più quella in senso educativo.

Le persone la devono acquistare nella dinamica sociale. E soprattutto i mezzi e i contenuti della cultura educativa li devono acquistare anche oggi, società dei mass media e delle telecomunicazioni, per lo più nella scuola. O comunque attraverso processi sistematici e intenzionali di istruzione messi in atto da istituzioni simili.

Se da acquistare, dunque, significa che le persone non *hanno* per dotazione i mezzi e i contenuti della cultura educativa, per cui si può dire che se le capacità e le competenze riguardano l'essere di ciascuno, le conoscenze e le abilità che compongono la cultura educativa coinvolgono il suo avere.

Compito dell'asse dell'istruzione, a questo punto, è duplice. Da un lato, impegnarsi perché ogni studente abbia, acquisti, si impadronisca dei mezzi e dei contenuti della cultura in senso educativo da impiegare per il giudizio dei mezzi e dei contenuti che pervadono in maniera per lo più tacita ed acritica quella antropologica. È ricchezza importante. È patrimonio prezioso.

Dall'altro lato, impegnarsi perché questo acquisto non resti negli scaffali della dispensa, ma sia cucinato, gustato, digerito e trasformato, grazie agli enzimi liberati dalle capacità personali, in alimento per la maturazione e la dimostrazione di competenze personali.

Che senso ha, del resto, diceva già Platone, essere ricchi ma non sapere che farsene della ricchezza, perché non la si sa impiegare per realizzare i propri fini e per diventare migliori? E d'altronde, «come può essere chiamata virtù quella sapienza che rimane sterile e soltanto alloggiata nella mente, senza divenir governo della vita?» (*Leggi* 689e).

Ecco perché il processo dell'educazione avviene soltanto quando l'asse dell'istruzione e l'asse della formazione si incrociano, si fecondano e si sviluppano a vicenda, migliorando la qualità della vita umana e facendosi 'buona educazione della persona'.

3. Capacità/competenze e conoscenze/abilità: una scelta semantica

Se si sceglie la seconda antropologia, si possono attribuire ai termini citati i seguenti significati.

Capacità. Per *capacità* si intende una potenzialità, una propensione dell'essere umano, nel nostro caso dell'allievo, a fare, pensare, agire in un certo modo. Riguarda ciò che una persona *può* fare,

pensare e agire, senza per questo aver già trasformato questa sua *possibilità (poter essere)* in una sua realtà (*essere*). Si può dire che riguardino la sua “natura”.

Riguardando l'essere potenziale di ciascuno che è espresso dalla “natura” di ciascuno, le capacità non sono mai statiche, definite una volta per tutte, ma sempre dinamiche, in evoluzione. Si conoscono, come la fine di ciascuno, solo alla fine, nel senso che non se ne può dare una descrizione compiuta e integrale a priori. Viceversa, cadremmo nella visione antropologica opposta. Inoltre, se pure si manifestano come capacità particolari e determinate (si è capaci di questo piuttosto che di quello, in una situazione piuttosto che in un'altra), coinvolgono però sempre tutto ciò che siamo e che possiamo essere. Chi pensa, in questo senso, le capacità delle persone come separate e separabili le une dalle altre (come se un soggetto fosse capace di comunicare piuttosto che di matematizzare, di costruire determinate cose piuttosto che di usarle bene, di giudicare criticamente piuttosto che di fidarsi ecc.), ne impoverisce la forza educativa: esse, al contrario, sono sempre unitarie ed integrate e, per questo, si vicariano anche molto a vicenda, così spiegando la plasticità e la complessità di ogni persona umana e perché, in educazione, grazie al principio dell'integralità, niente, a qualsiasi aspetto ci si riferisca, è mai guadagnato una volta per tutte, niente è mai perduto per sempre.

Competenza. Le *competenze* sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto.

Mentre le capacità esprimono la forma dell'essere potenziale di ciascuno che, proprio per questo, non è mai definitiva, le competenze manifestano, quindi, quella del nostro essere attuale, nelle diverse contingenze date. Sono la forma storica che assumono le capacità di ciascuno.

Le une e le altre, ovviamente, sempre dinamiche, in evoluzione, visto che non solo si *può* essere diversi fino alla fine della vita, e scoprire nel tempo capacità insospettite, ma si *è* anche sempre diversi fino alla fine della vita, cioè si verifica, di fatto, di essere diversamente competenti, nei diversi contesti e nelle diverse situazioni che a mano a mano ci è dato affrontare e risolvere.

Le une e le altre, inoltre, per quanto particolari e determinate (per esempio, si è «capaci di analisi critica» e si dimostra, in un contesto, di fronte a qualcosa di specifico, «competenza nell'analisi critica»), sono sempre unitarie e integrate (per continuare l'esempio, non esiste una «capacità critica» che non sia anche connessa con «capacità estetiche, sociali, manuali ecc.», così come non si può mai dimostrare una «competenza di analisi critica» isolata, ma, nel dar prova di questo, si offre allo stesso tempo anche testimonianza di «competenza estetica, sociale, manuale ecc.»).

Da questo punto di vista, come suggerisce anche l'etimologia del termine, e in particolare il *cum* che precede il *petere*, «*com-petente*» è non solo chi si muove «insieme a», «con» altri in un contesto (valore sociale della collaborazione e della cooperazione) per affrontare un compito o risolvere un problema; non solo chi si sforza di cogliere l'unità complessa anche del compito o del problema più parziale che incontra, ma chi pratica la prima e la seconda preoccupazione coinvolgendo sempre, momento dopo momento, tutta insieme la sua persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa. È quindi «*com-petente*» chi «mette insieme» tante dimensioni nell'affrontare un compito, lo affronta bene e, in questo, dà sempre tutto il meglio di tutto se stesso.

La circostanza spiega perché, se la competenza rimane sempre ancorata allo specifico contesto ambientale, sociale, culturale e professionale in cui è maturata e nel quale ha dato prova di sé, e risulta pure attivata da esso, essa è, però, allo stesso tempo, tale se si svincola da questo specifico contesto e si proietta su altri contesti che proprio l'apprezzamento critico e intuitivo del soggetto riconosce analoghi, cioè *per certi aspetti* uguali, a quello di origine.

Il competente, quindi, attiva le competenze che possiede anche in situazioni differenti da quelle originarie che li ha viste nascere e consolidare (*trasferimento analogico*: questo è il senso della

trasversalità delle competenze); inoltre, procede a questa attivazione perché e nella misura in cui ‘coglie’ caratteristiche comuni esistenti in contesti tra loro differenti (*astrazione*: questo il senso del carattere «meta» di ogni autentica competenza: «metacognitiva, meta-affettiva, meta-operativa ecc.»); infine, pratica analogia e astrazione per risolvere in maniera operativa quanto costituisce per lui problema e per rispondere in modo pertinente a quanto sente bisogno o che vive come scopo da raggiungere e progetto da realizzare (*operatività* della competenza: una competenza invisibile o ineffabile, che si vede solo nella scuola e non anche nell’extrascuola non esiste).

La pertinenza di questo significato che è attribuito al termine competenza è corroborata da diversi fattori di natura scientifica e istituzionale. Ne citiamo alcuni:

- L’*American Association on Mental Retardation*⁴ individua nella competenza il costrutto teorico in grado di integrare quoziente intellettivo e comportamento adattivo (limitati nei soggetti disabili, e usati finora separati per identificare la disabilità), e la definisce utilizzo della propria intelligenza e del proprio comportamento adattivo in funzione della esecuzione soddisfacente di compiti di vita quotidiana.

- Lo psicologo Gardner definisce intelligenza come «la capacità di risolvere un problema o di realizzare un prodotto apprezzato in almeno una cultura»⁵. In questo senso non mai al singolare, ma sempre al plurale. Anche per questo parla di intelligenze multiple⁶. E usa il vocabolo spesso in sovrapposizione a competenza. Nelle società eschimesi, del resto, per individuare le persone competenti, si guardano le loro competenze spaziali, ovvero chi è in grado di orientarsi su superfici ghiacciate, senza perdersi⁷.

- Anche lo psicologo Bruner, facendo della mente un’estensione delle mani, degli strumenti che si usano e delle attività che si applicano⁸, in fondo identifica intelligenza con competenza, ovvero con la bravura con cui una persona risolve problemi concreti che gli si parano dinanzi.

Non è caso nell’*Experiential Learning* si verificano le competenze attraverso l’ideazione e la realizzazione di situazioni nelle quali i soggetti possano vivere esperienze non simulate o analogiche ma connotate da aspetti di realtà, complessità e globalità, presenza di problemi e, a partire da tali situazioni, percorrere itinerari di sviluppo delle proprie conoscenze, arricchimento e modificazione delle opinioni, miglioramento delle abilità operative e sociali.

- Secondo i coniugi Spencer, la competenza è definita come: «caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata ad una performance efficace e/o superiore in una mansione o in una situazione e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito»⁹. Pertanto «le prestazioni esplicite possono essere considerate condizione necessaria, ma non sufficiente per descrivere la competenza», poiché «i contenuti di sapere e le abilità che le sono proprie non sono riducibili a singole manifestazioni e abilità»¹⁰. Piuttosto, la competenza indica «i modi di comportarsi o pensare che si ripetono nelle loro grandi linee nelle diverse situazioni e perdurano per un periodo di tempo ragionevolmente lungo»¹¹. Come è visibile dal cosiddetto modello ad iceberg degli stessi autori, la performance dipende dal possesso di singole abilità (*skill*), ma queste sono solo l’espressione più esterna di aspetti più profondi che fanno parte della persona competente, e che possono essere individuati in motivazioni, tratti e immagini di sé.

- S. Meghnagi: «la competenza è contestualizzata poiché legata all’ambito di azione che ne determina l’efficacia, il manifestarsi e l’operatività»¹².

⁴ Aamr, Ritardo mentale. Definizione, classificazione e sistemi di sostegno. Manuale, Tannini ed., Brescia 2005

⁵ H. Gardner, *La mente ingenua*, in *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson, Trento 2005, p. 116.

⁶ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano 2006.

⁷ T. Armstrong, *A modo loro. Valorizzare le intelligenze multiple del bambino*, La Meridiana, Bari 1999.

⁸ J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

⁹ L. M. e S. M. Spencer, *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, F. Angeli, Milano 1995, p. 30

¹⁰ *Ivi*, p. 17.

¹¹ *Ivi*, p. 32.

¹² S. Meghnagi, *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992, p. 63

- Le Boterf: «la competenza non si riduce alla singola prestazione singolare, ma non si dà competenza al di fuori delle prestazioni. (...) Non è uno stato o una conoscenza posseduta. Non è riducibile né ad un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. (...) La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità, etc.) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse»¹³.

- Perrenoud: la competenza è «mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte a una tipologia di situazioni»¹⁴. Ma non si confonde con queste risorse perché «vi aggiunge qualcosa rendendole sinergiche in vista di un'azione efficace in una situazione complessa»¹⁵; essa «accresce il valore d'uso delle risorse mobilitate, allo stesso modo che una ricetta di cucina valorizza i suoi ingredienti, perché le ordina, le mette in relazione, le fonde in un insieme più ricco della loro semplice unione per giustapposizione»¹⁶.

- Ocse, DeSeCo (*Definitions and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*): competenza è «fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità, ma anche l'uso di strategie e di routines necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di competenze include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali e relative ai comportamenti.... Mentre il concetto di competenza si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine conoscenze è riferito a fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine abilità viene usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici».

- Cm 10 novembre 2005, n. 84: La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze ed abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, a rispondere in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto ad un bisogno, oppure a risolvere un problema, eseguire un compito, realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria ed inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione sistemica tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti¹⁷.

Conoscenze e abilità. Per quanto possano valere distinzioni analitiche che, nella realtà, non esistono perché si richiamano sempre a vicenda, si può sostenere che la differenza tra conoscenze ed abilità si possa rintracciare nelle seguenti caratteristiche.

¹³ G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*

¹⁴ P. Perrenoud, *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2003, p. 14.

¹⁵ *Ivi*, p. 38.

¹⁶ *Ivi*.

¹⁷ Stessa circolare: **1. Capacità** Per capacità si intendono la potenzialità della persona a fare, pensare e agire. Riguardano perciò quanto una persona può fare, pensare e agire. Il fine istituzionale della scuola prevede che le capacità personali degli allievi (capacità intellettuali, emotive, espressive, estetiche, operative, sociali, morali, spirituali, religiose, ...) diventino competenze personali di ciascuno, grazie ad opportune mediazioni didattiche che utilizzano in funzione educativa le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali*. **2. Conoscenze** Le conoscenze rappresentano il *sapere* che costituisce il patrimonio di una cultura; sono un insieme di informazioni, nozioni, dati, principi, regole di comportamento, concetti, teorie codificati e conservati perché ritenuti degni di essere trasmessi alle nuove generazioni. Le conoscenze sono ordinate per discipline e per educazione alla Convivenza civile nelle *Indicazioni Nazionali*, e costituiscono, unitamente alle *abilità*, gli "obiettivi specifici di apprendimento". **3. Abilità** Le *abilità* rappresentano i *saper fare* che una cultura reputa importante trasmettere alle nuove generazioni, per realizzare opere o conseguire scopi. E' abile colui che non solo produce qualcosa o risolvere problemi, ma colui che conosce anche le ragioni di questo 'fare', sa perché, operando in un certo modo e rispettando determinate procedure, si ottengono determinati risultati.

Le *conoscenze* sono il prodotto dell'attività teoretica dell'uomo. Nella scuola, sono soprattutto quelle ricavate dai risultati della ricerca scientifica, accumulatisi nella «cultura» di una civiltà. Riguardano, quindi, il *sapere* che una società intende trasmettere alle nuove generazioni, e non obliare, perché, a suo avviso, non è solo «importante e valevole» in sé, ma anche perché, se interiorizzato, è ritenuto particolarmente generativo, condizione per l'ulteriore e inesauribile potenziamento di sé. Sono naturalmente conoscenze anche i principi, le regole, le teorie dell'etica individuale e collettiva (valori civili costituzionali, nazionali o sovranazionali) che, nelle *Indicazioni Nazionali*, costituiscono gli «obiettivi specifici di apprendimento» della *Convivenza civile*.

Le *abilità* sono la condizione e il prodotto della razionalità tecnica dell'uomo. Sono anch'esse *sapere*, ma del *fare*: si riferiscono, quindi, al *saper fare*. Non sono *fare*, ma appunto un *fare* di cui si *sanno*, si comprendono le ragioni, le procedure, gli scopi, i prodotti. È abile colui che non solo produce qualcosa o risolve problemi, ma colui che conosce anche le ragioni di questo “fare”, sa perché, operando in un certo modo e rispettando determinate procedure, si ottengono determinati risultati. In altre parole, sono un *sapere perché* operando in un certo modo e rispettando determinate procedure operative si ottengono determinati risultati piuttosto di altri.

4. Applicazione delle categorie semantiche alla lettura di due ‘casi’

Proviamo adesso a leggere questi due esempi attraverso le lenti interpretative di queste due antropologie.

Primo esempio. I pompieri di New York, come tutti i pompieri, imparano a diventarlo anzitutto frequentando apposite ‘scuole professionali’, istituite dopo le *high school*. In questi corsi professionali, apprendono conoscenze matematiche, fisiche, chimiche sulla natura del fuoco e degli incendi; conoscenze sugli effetti del fuoco sugli esseri viventi, sull'ambiente, sulle tecnologie delle costruzioni e sui materiali; conoscenze di medicina, igiene, pronto soccorso per gli esseri viventi coinvolti nell'evento calamitoso ecc. Nei corsi, inoltre, non si limitano ad imparare conoscenze (*sapere*), ma fanno anche esercitazioni pratiche per riuscire a trasformarle in abilità (*saper fare*): come si deve intervenire quando l'incendio si sviluppa in un ambiente con determinati materiali; come e perché l'evacuazione degli ambienti deve avvenire in certi modi e tempi quando si è al 3° piano di un edificio invece che al 10° o 50°; con quali tecniche si soccorrono gli intossicati da fumo ecc. Anche quando i corsi di formazione iniziale sono finiti, la manutenzione delle conoscenze e delle abilità insegnate deve restare continua. E ciò non solo perché alcune deperiscono e la ricerca scientifica dimostra che altre si rivelano errate, ma anche perché, cambiando, con l'aggiornamento tecnologico, il mondo circostante, e la composizione dei suoi materiali, cambiano anche le ‘abilità’ necessarie per domare un incendio.

Nessuno, però, a New York, come in ogni altra parte del mondo, direbbe che si sono ottenuti bravi pompieri solo perché le reclute hanno meritato ottimi voti alla ‘scuola professionale’ e sono riuscite a svolgere meglio e in tempi sempre minori le loro prove di abilità, durante le esercitazioni in caserma. Tutti ritengono questo risultato una condizione necessaria, ma non sufficiente per qualificare poi una recluta come un ‘bravo pompiere’.

La vera prova di competenza dei vigili del fuoco, infatti, non si ha nei corsi della formazione iniziale e in quelli della formazione continua in servizio, e nemmeno si ha durante le esercitazioni simulate di abilità, anch'esse svolte nella formazione iniziale o in servizio: la si ottiene solo a posteriori, quando cioè i pompieri hanno spento bene e nel minor tempo possibile un incendio reale, hanno salvato con successo vite umane, e sono diventati così affidabili da riprovare due, venti, duecento volte la loro bravura, con incendi sempre nuovi, l'uno diverso dall'altro, ma sempre ben domati. Quando, insomma, dimostrano di aver così ben interiorizzato le conoscenze e le abilità studiate a scuola e provate durante le esercitazioni da averle trasformate in un loro ‘modo quotidiano di essere esperti’, nella concretezza delle situazioni in cui sono chiamati ad intervenire.

L'11 settembre del 2001, a New York, alle Twin Towers, accadde quel fatto inaudito e straordinario che tutti ricordiamo ancora con orrore stupefatto. Molti bravi pompieri di New York, in poco più di un'ora, persero eroicamente la vita per fare il loro dovere. E' interessante vedere, però, chi si comportò meglio, in questa eccezionale tragedia. Le ricerche disponibili dicono chi fece il suo dovere in una maniera inedita, innovativa. Non era mai accaduto, infatti, fino ad allora, un evento di questa natura. Non era dare dimostrazione di competenza esperta affrontarlo riproponendo le stesse competenze già dimostrate nei casi di incendi precedenti. Questi incendi erano certo l'uno sempre molto diverso dall'altro, ma non lo erano mai stati al punto da essere tra loro incomparabili e senza significative, visibili analogie.

La distanza tra le situazioni affrontate e quella che i pompieri di New York vivevano in quella tragica mattina dell'11 settembre 2001 era invece enorme, smisurata.

Serviva, perciò, comprendere che le conoscenze e le abilità apprese, e trasformate nelle pur buone competenze professionali fino ad allora dimostrate, dovevano essere ricombinate, subito e tutte, creativamente, in una nuova competenza professionale personale esperta, in grado di fronteggiare con il minor danno possibile per sé e gli altri la radicale novità della situazione che si era venuta a determinare. Le competenze precedenti risultavano, infatti, all'improvviso, del tutto inadeguate, se non dannose. Occorreva comprenderlo, e metterne in campo, all'impronta, di nuove. Ecco perché salvarono se stessi e altri soprattutto quei pompieri che riuscirono nell'impresa.

Perché, se tutti erano stati formati allo stesso modo, e con metodi fra l'altro molto uniformi, pochissimi reagirono in maniera non diligente, esecutiva, applicativa, ma innovativa, creativa, originale? Senza per questo trascurare il dovere di salvare vite umane?

Secondo esempio. La professoressa Bertoglio insegna in una scuola secondaria di I grado. Nell'ambito delle iniziative promosse dalla scuola per l'educazione alla sicurezza e ai comportamenti da assumere in caso di terremoto, grazie anche all'aiuto di esperti della Protezione civile, alla fine dell'anno scolastico 2003-2004, predispose numerosi ed efficaci materiali didattici per far comprendere ai ragazzi le diverse tipologie di terremoti, la loro etiologia, le conseguenze che essi provocano sulla stabilità degli edifici, le zone dell'Italia più a rischio terremoto, le ragioni per cui era necessario adottare determinati comportamenti preventivi piuttosto di altri in una scuola costruita secondo le regole antisismiche e in una scuola come la loro, invece, in questo senso non a norma ecc. Per dare maggiore concretezza a questa nutrita mole di informazioni, insieme ai colleghi, fece anche fare diverse esercitazioni ai ragazzi, simulando i comportamenti più adatti da adottare in caso di terremoto nella loro scuola: non tentare di fuggire, rifugiarsi sotto i banchi, finita la scossa aiutare ad uscire i compagni in situazione di handicap, dirigersi verso i luoghi di ritrovo indicati dal piano scolastico della sicurezza, aspettare poi, in tali luoghi, ulteriori istruzioni sul da farsi da parte della protezione civile. In una specie di gara competitiva organizzata dal consiglio di istituto e dal collegio dei docenti proprio ai fini dell'educazione alla sicurezza in caso di terremoto, poi, la classe della prof. Bertoglio guadagnò il primo premio: i ragazzi di questa classe non solo seppero rispondere meglio di tutti gli altri alle domande poste nelle prove scritte ed orali di controllo sulle conoscenze relative ai terremoti e sulle regole comportamentali da assumere quando dovessero avvenire, ma riuscirono anche a meritare l'ammirazione degli esperti della protezione civile e del dirigente scolastico nello svolgimento delle esercitazioni pratiche. Si può dire che quei ragazzi padroneggiassero le conoscenze e le abilità necessarie per comprendere il fenomeno tellurico e per affrontarlo con comportamenti adeguati.

All'inizio dell'anno scolastico 2004-2005, il terremoto non fu soltanto una appassionata rappresentazione intellettuale, ma colpì davvero la zona in cui era ubicata la scuola della prof. Bertoglio. I ragazzi era la prima volta che lo sentivano dal vivo, e con quell'intensità vertiginosa. Alcuni, terrorizzati, dimenticarono le conoscenze e le abilità studiate, e si avvinghiano alla professoressa che stava passeggiando davanti alla cattedra, chiamandola 'mamma', e impedendole, ovviamente, di mettersi nelle condizioni di ripararsi. Altri, come un fulmine, uscirono dalla porta per correre in cortile, per di più senza seguire i percorsi regolamentari. Altri ancora rimasero

immobilizzati, con il terrore dipinto in volto. Solo due andarono sotto il banco, come dettavano le istruzioni. Il compagno in situazione di handicap venne lasciato solo.

E se il terremoto fosse stato davvero disastroso e avesse comportato il crollo dei muri? Insomma, gli stessi ragazzi bravi nel sapere (*conoscenze*) sui terremoti e nel saper fare (*abilità*) durante il loro svolgimento ipotetico non dimostrarono di essere in grado di affrontare come sarebbe stato bene avessero fatto il caso reale che hanno avuto la disavventura di sperimentare per la prima volta.

Si può dire che non avevano ancora trasformato le loro capacità in competenze. Perché non le avevano o perché non si era loro proposto un adeguato percorso formativo?

Le coppie ‘conoscenze/abilità’ e ‘capacità/competenze’. La differenza fondamentale che affiora dall’analisi anche superficiale degli esempi riportati è quella tra le conoscenze (*sapere*) e le abilità (*saper fare*) apprese nelle situazioni di apprendimento formali, cioè a scuola, nei laboratori o, comunque, in contesti simulati, da una parte, e le competenze esperte (*essere*) dimostrate da ciascuno in situazione, nei contesti reali della propria vita personale e sociale, dall’altra.

- Le prime non sono riducibili alle seconde. Ed è così vero che possono addirittura esistere senza averle affatto permeate (quando, ad esempio, si degradano a nozionismo o mnemonismo o a tecnicismo fine a se stesso). E’ impossibile, però, che, in maniera tacita o esplicita, informale invece che formale, accada il contrario: non esiste competenza, infatti, che possa comunque prescindere dall’incorporazione di conoscenze/abilità¹⁸, anche se può darsi che si tratti di conoscenze/abilità ingenuie o magari addirittura sbagliate perché maturate non attingendo alla ‘scienza’ e alla ‘tecnica’, ma al buon senso o, addirittura, al senso comune. Da qui, ad esempio, la scelta delle *Indicazioni nazionali* di elencare le conoscenze/abilità scientifiche disciplinari o interdisciplinari (soprattutto quelle riferite all’educazione alla convivenza civile) che tutti i docenti del paese sono tenuti a considerare ingredienti obbligatori per ‘cucinare’ in classe piatti davvero appetitosi per i ragazzi (unità di apprendimento), che promuovano progressivamente le competenze attese per ogni allievo nel *Profilo educativo, culturale e professionale*.

- Le prime, proprio perché un ‘sapere’ (anche le abilità sono un sapere: un sapere del fare, sapere come si fa e perché) si *insegnano*, si possono trasmettere da una persona all’altra, con il linguaggio e con l’esercizio; le seconde, proprio perché non sono soltanto ‘sapere’ e ‘saper fare’, ma anche, allo stesso tempo, emozione, sentimento, volontà, motricità, socialità, espressività, apprezzamento estetico, azione, intuito che accompagnano, in un intreccio personale indistinguibile, tale ‘sapere’ e ‘saper fare’ nel risolvere un reale problema dato, si possono solo *testimoniare*. Riguardano l’essere di ciascuno. Al massimo, si può raccontare come sono state (buone? insoddisfacenti? eccellenti? accettabili?), quando e come si sono ragionevolmente maturate, in quali prove, e in quali circostanze, hanno dato buona dimostrazione di sé (dimensione narrativa o testimoniale diretta delle competenze); ancora, possono essere viste e più o meno ‘ammirate’ dagli altri, ovviamente in modo diverso a seconda che, questi altri, siano o no ‘esperti’ che ne hanno usate e ne usano di analoghe e che sono stati e che sono, a loro volta, ‘ammirati come esperti da altri esperti’ (dimensione valutativo/comparativa esterna delle capacità/competenze); ma in nessun caso possono essere trasferite da un padre ad un figlio, da un maestro ad allievo, da un esperto ad un inesperto alla stregua di conoscenze/abilità insegnate attraverso le lezioni e le esercitazioni.

- Le prime, riguardando un ‘che cosa è’ (qualcosa) o ‘un come si fa’ (qualcosa); si possono, perciò, studiare sui libri o imparare, ripetendole quante volte si vuole nella memoria, nei laboratori e nelle esercitazioni, con docenti e tutor. Le seconde, rimandando ad un ‘chi’, all’essere personale di chi le

¹⁸ Un esempio. Si provi a leggere queste righe: «Sneocdo uno sdtiuo dlel'Untisveria di Cadmbrige, non irmptoa cmoe snoo scrite le plaroe, tutte le letetre posnsso esesre al pstoo sbgalaio, è ipmtortane sloo che la prmia e l'umltia letrtea saino al ptoaso gtsiuo, il rteso non ctona. Il cerlvelo è comquune semrpe in gdrao di decraifre ttuo qtueso coas, pcherè non lgege ongi silngoat letretea, ma lgege la palroa nel suo insmiee... vstio? Sneodco voi, csoa czazo si funamo a Cadmbrige?». Domande: si potrebbero leggere senza saper leggere l’italiano? O senza conoscere il significato delle parole?

dimostra, si manifestano, ogni volta, nella vita quotidiana di una persona, quando risolve i problemi che l'esperienza a volta a volta le pone, e che per definizione sono sempre nuovi ed esigono, quindi, sempre, adattamenti e modificazioni personali nelle procedure per risolverli, per non cadere nell'errore di uniformarli schematicamente quando, invece, tempi, modi e circostanze di porsi li rendono per certi aspetti sempre unici ed irripetibili.

- Le conoscenze/abilità possono dunque contare sull'esistenza di reti di protezione: se non ho compreso un concetto, lo posso rileggere sul libro o riascoltare da una spiegazione; se non sono abile in una procedura posso ripeterla, magari con l'assistenza di un esperto, quanto serve, fino a che non me ne sono impadronito. Le capacità/competenze sono invece per definizione *live*, senza rete: se le capacità/competenze si dimostrano dinanzi a e in problemi personali, sociali e professionali reali, infatti, non abbiamo possibilità alcuna di aggiramento: li affrontiamo nel modo con cui siamo capaci di fare, nel modo con cui abbiamo la possibilità, la potenza di affrontarli, e con la competenza che riusciamo effettivamente a dimostrare; lo stesso decidere di non risolvere adesso, qui e ora, i problemi personali, sociali e professionali reali di cui abbiamo parlato, perché ci si rende conto che, pur ritenendo di possedere le capacità di poterlo fare, non possediamo, adesso, le competenze necessarie per farlo come si deve (perché si è, letteralmente, ancora in-competenti, non competenti a sufficienza), è a sua volta, neanche in maniera troppo paradossale, prova di competenza (forse che apprezziamo, infatti, chi, inconsapevole dei propri limiti, si avventura temerariamente a risolvere problemi personali, sociali e professionali che non è in grado di affrontare e, tanto meno, di risolvere in maniera soddisfacente per sé e per gli altri?).

- Un'altra differenza che emerge dall'analisi degli esempi riportati è quella tra capacità, da un lato, e conoscenze/abilità e competenze, dall'altro lato. E' intuitivo, infatti, che nessuno potrebbe imparare conoscenze e praticare abilità se non ne avesse la capacità (la possibilità, la forza, la potenza, la volontà) di farlo (una formica o un cavallo o un automa, per esempio, non ce l'hanno: per loro non vale l'apprendimento per insegnamento riflesso e consapevole); ed è quasi ancora un'ovvietà ricordare che nessuno potrebbe concretizzare questa sua *possibilità (di poter essere)* in un effettivo *stato (d'essere)*, trasformare questa sua *forza in lavoro*, questa sua *potenza in atto*, questa sua *volontà* in una serie di conseguenti *decisioni e azioni personali concrete* se non avesse, nelle condizioni date, appunto, la 'potenza' di farlo, sebbene con tutti gli stimoli, gli aiuti e gli insegnamenti del caso. In questo senso, non è, dunque, tautologico ribadire che nessuno potrà mai sapere o saper fare alcunché e, tanto meno, essere competente in qualcosa che non abbia la capacità di sapere, di saper fare e di agire in maniera esperta, nella situazione data.

- Ora proprio le differenze di natura e di contesto che contraddistinguono la coppia conoscenze/abilità, da un lato, e capacità/competenze, dall'altro, implica anche che non si possono valutare le prime con gli stessi metodi delle seconde. Contemporaneamente, suggeriscono che se è vero che, in prospettiva sociologica e docimologica, si può e, in fondo, si deve instaurare una valutazione con il fine di controllare la misura della quantità e della qualità delle conoscenze/abilità possedute dai giovani italiani (conoscere quante matricole scambiano il *Decameron* per un vino veneto¹⁹ o scrivono *qual è* con l'apostrofo non è affatto superfluo), ciò appare scorretto sul piano strettamente pedagogico; se volessimo, cioè, ricavare da queste informazioni (peraltro preoccupanti) elementi per 'giudicare' in maniera astratta e decontestualizzata sia dall'ambiente sia dalla sua biografia la persona con nome e cognome che commette questi errori. Al livello educativo personale, infatti, il 'sapere' e il 'saper fare' non contano di per se stessi (in quanto fini a cui commisurare la persona), ma sono piuttosto mezzi, occasioni per aiutare ciascuno a scoprire progressivamente le proprie capacità e a tradurle il meglio sempre possibile in competenze personali (le conoscenze/abilità come mezzi per il fine dello sviluppo della personalità di ciascuno).

¹⁹ Secondo la relazione di G. Vigni al Forum del libro e della promozione della lettura (Passaparola), Bari 6 novembre 2004 questo errore è commesso dal 36% degli adulti intervistati.