

La competenza: sfida pedagogica e ponte tra professione e volontariato

Competence: a pedagogical challenge and a bridge between professionalism and volunteering

Emanuele Serrelli*

*CESVOPAS – Centro Studi sul Volontariato e la Partecipazione Sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy, emanuele.serrelli@unicatt.it

ABSTRACT

La competenza dovrebbe riguadagnare il proprio status trascendente rispetto al sapere e al saper fare: chi è competente, lo è non in virtù del possesso di conoscenze, bensì in quanto utilizza la conoscenza e organizza risorse per rispondere a una chiamata sociale con responsabilità e generatività. Feconda nel mondo delle professioni, la nozione proposta si attaglia anche al volontariato, e pone un problema formativo: la competenza non si insegna e non si trasmette; piuttosto, si creano le condizioni per il suo esercizio e consolidamento.

ABSTRACT

Competence transcends knowledge and know-how: in fact, a competent person is such not by virtue of knowledge, but rather because they use knowledge and organize resources to responsibly and generatively meet a social call. Fruitful in the world of professions, the proposed notion is also suitable for volunteering and poses a pedagogical problem: whereas competence cannot be taught or transmitted, it can be exercised and consolidated under suitable conditions.

KEYWORDS competence, skill, work, volunteering, education

PAROLE CHIAVE competenza; skill; lavoro; volontariato; formazione

INTRODUZIONE

Il costrutto di “competenza” è sempre stato un “ponte” tra “mondi” diversi (Benadusi e Molina, 2018; Bresciani, 2022). Nato, nella sua accezione contemporanea, negli anni ‘70 del Novecento, il concetto si è innestato e ha poi per decenni preso forma nell’articolazione tra contesti professionali e formativi anche distanti tra loro, partecipando tanto alla loro strutturazione interna quanto all’evoluzione delle loro relazioni reciproche. La riflessione pedagogica sulla scuola per lungo tempo ha approfondito il tema della “didattica per competenze” (cf. Bertagna, 2004; Guasti, 2013) in connessione con una riflessione radicale sulle finalità stesse della scuola (Baldacci, 2010). Parallelamente, la Comunità Europea e altri organismi internazionali hanno portato avanti campagne e azioni concrete per un capillare riconoscimento degli apprendimenti basato proprio sulla validazione e sulla trasferibilità di competenze, per sostenere l’incremento di valore economico, culturale e di cittadinanza (cf. Benadusi e

Molina, 2018; Serrelli, 2024). Nello stesso periodo, tutti gli enti regionali e altri enti locali, specialmente in Italia, sono stati impegnati a sviluppare quadri di riferimento basati su competenze, per assicurare e migliorare l'articolazione tra formazione professionale e mondo del lavoro. Non dimentichiamo poi il contesto della formazione aziendale (cf. Bonometti, 2023), che ha attraversato una fase di entusiasmo per le competenze, forse in maniera più anticipata ma anche più effimera.

È, insomma, inevitabile che “competenza” sia, oggi, un concetto polisemico e a tratti ambiguo, espressione di interpretazioni e intenzioni eterogenee, a volte contrastanti. Negli ultimi anni, poi, anche il mondo del volontariato è stato sollecitato dalla sfida delle competenze (Cadei, 2024), raggiunto dalle istanze socio-politiche internazionali e nazionali, sollecitato sempre più a badare all'efficacia e all'impatto, e soprattutto con un'attenzione sempre maggiore alle persone e alle loro abilità. Un'area di riflessione specifica e in crescita è, poi, quella del “trasferimento di competenze” tra mondo aziendale e professionale e volontariato (Zandonai e Venturi, 2016; Azouz-Ménard, 2021; Caltabiano e Vinciguerra, 2022; Giorgio, Guardini e Villa 2024).

In questo articolo ci chiediamo se, come e in che senso oggi la competenza possa svolgere la funzione di “ponte” tra lavoro e volontariato, tra professionalità e dono. Inizieremo con il tentativo di “districare” il termine competenza da quello, collegato e spesso assimilato ma in realtà differente, di “abilità”, arrivando a una nozione di competenza come “forza organizzatrice” personale che trascende la conoscenza e le conoscenze. Passeremo poi ad esaminare la sfida pedagogica posta da una siffatta accezione di competenza, domandandoci se la competenza si possa “insegnare” analogamente a quanto è possibile per una abilità. Giungeremo infine a suggerire una visione umanistica tanto del lavoro quanto del volontariato, dove la competenza è espressione della persona e della sua soggettività responsabilmente connessa con la società e la comunità. Questa analisi ha lo scopo di orientare con maggiore decisione gli investimenti formativi, educativi, valutativi e culturali sostenuti sia dai datori di lavoro sia dalle realtà di volontariato, diversificando gli obiettivi e le metodologie per favorire la cura e il riconoscimento di persone sempre più abili e più competenti.

COS'È LA COMPETENZA?

La competenza è la “sorella maggiore dell'abilità?”

Abbiamo già notato nell'introduzione le ragioni e l'estensione della polisemia della nozione di competenza. Vi è da aggiungere una seria sovrapposizione semantica tra i termini “abilità” e “competenza” che, di fatto, in molti contesti istituzionali, intellettuali, sociali sono utilizzati quasi come sinonimi nonostante si provi a distinguerli dal punto di vista definitorio. La labilità del confine tra abilità e competenza è particolarmente evidente nella traduzione dall'inglese all'italiano, dove la parola *skill* è quasi sempre tradotta come competenza. I documenti programmatici che contengono distinzioni concettuali apparentemente chiare, poi a ben vedere vi rinunciano in funzione di un uso più promiscuo. Esempio di questo “scollamento” tra definizione e applicazione lo offre il

rapporto *Rethinking Education* dell'UNESCO (2015) il quale non mantiene la promessa di stabilire “a clear difference” (p. 40) tra *skill* e competenza.

Spesso, nell'uso operativo dei termini, la distinzione tra abilità e competenza sembra infatti riguardare il grado *complessità dei compiti* da svolgere (i più difficili richiederebbero competenze, per gli altri sarebbero sufficienti di abilità), oppure la vicinanza del contesto a una *situazione “naturale”* (le abilità in contesto artificioso, le competenze “là fuori” nel mondo reale), o ancora il *grado di trasferibilità* (le abilità meno trasferibili delle competenze), o di *autoconsapevolezza* (bassa nelle abilità, alta nelle competenze) e altro ancora. Emerge da questi usi un quadro nel quale le abilità sono dipinte come una sorta di “sorelle minori” delle competenze, e viceversa le competenze sono trattate come super-abilità, più complesse e sviluppate delle “mere” abilità. Addirittura, la classificazione *ESCO (European Skills, Competences, and Occupations)*¹ dichiara esplicitamente che “there is no distinction between skills and competencies”. Ma è davvero così? Di certo, questa semantica è coerente con la grande frenesia contemporanea sull'acquisizione di *skills* e con la relativa misurazione dell'apprendimento e della sua efficacia. Nelle riflessioni già esistenti, però, sono “nascoste” altre accezioni che potrebbero stimolare un riorientamento formativo e avvicinare mondi come quello del volontariato e quello professionale.

La dignità dell'abilità

Per reimpostare il discorso, il primo passo è focalizzare il fatto che il termine abilità (*skill*) può catturare gran parte di quel “saper fare” che interessa nei contesti professionali e di volontariato. Spesso, mettendo le abilità in contrasto con la competenza, si concettualizzano le prime come rigide e automatiche. La *skill* è, però, tale in quanto schema di interpretazione-azione per ottenere effetti, uno schema di azione *intelligente*, che si autoregola a seconda del contesto mediante pensiero riflessivo legato all'azione (Dewey, 1933). È questa azione intelligente a fornire all'abilità la possibilità di intrattenere con i contesti un rapporto *auto-conservativo*, cioè di essere “trasferibile”. un massaggio cardiaco è tale ovunque ve ne sia bisogno, a scuola come in spiaggia; anzi, una persona è tanto più abile quanto più è in grado di eseguire l'attività richiesta nei contesti più diversi, anche i più estremi e meno adatti. Se ci pensiamo, la forza di una abilità è proprio la sua adattabilità a contesti diversi, la sua *robustezza trans-contestuale*. Un'abilità, insomma, prescinde il più possibile dai ruoli sociali e dai contesti in cui di volta in volta essa viene messa in atto. La complessità delle abilità chiama inoltre in causa dimensioni profonde – in particolare identitarie, emotive e valoriali – della persona, riportate nel famoso modello dell'iceberg di Spencer & Spencer (1993). Molte abilità sono pervasive in quanto coinvolgono molte dimensioni della persona. Le *skill*, poi, si coinvolgono reciprocamente, si “trascinano” reciprocamente. Alcune abilità “di base” sono necessarie per l'acquisizione e la *performance* di molte altre abilità: si pensi ad esempio alle abilità di letto-scrittura o matematiche, o a quelle socio-emotive. È acile intuire la componente di “destrezza emotiva” di abilità come il massaggio cardiaco, l'uso

¹ La classificazione – volta a supportare la mobilità lavorativa – funziona dal 2017 come un dizionario in evoluzione che abbina occupazioni (ad oggi 3.008) con “skills” (ad oggi 13.890).

del defibrillatore, le tecniche di immobilizzazione: solo un buon self management emotivo permetterà al soccorritore di eseguire correttamente le azioni in condizioni di stress, paura, o perlomeno concitazione. Un elemento conclusivo che qui importa sottolineare è la superfluità del riferimento al termine “competenza” nell’esame del “saper fare” impegnativo, rilevante e importante richiesto nei contesti lavorativi e di volontariato. Come scrive Serrelli (2024), “Mettendo tra parentesi la ‘competenza’ possiamo apprezzare appieno la dignità e l’ampissimo ambito di applicabilità delle abilità (*skill*), e liberarle dalla posizione di ‘sorelle minori’ delle competenze” (p. 91).

L’abilità è conoscenza

L’influente “Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente” del 2008², proprio al fine di discriminare analiticamente i diversi livelli di qualificazione, cercò di definire rigorosamente competenza, abilità, conoscenza e altre nozioni fondamentali. Nel “Quadro”, le *conoscenze* sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di lavoro o di studio, e si costituiscono nella persona mediante l’assimilazione di informazioni. Le *abilità* indicano più specificamente capacità di azione, *know-how* che, applicando le conoscenze, consentono di portare a termine compiti e risolvere problemi. Le abilità possono essere cognitive (comprendenti l’uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti). Le abilità (*skill*) afferiscono all’ambito della conoscenza (*knowledge*), in maniera ancor più chiara, nell’impostazione dell’UNESCO espressa ad esempio nel rapporto *Ripensare l’educazione* del 2015. L’UNESCO individua elementi di complessità crescente, tutti parte della conoscenza: le informazioni (*information*), le comprensioni o concetti (*understanding*), le abilità (*skills*), i valori (*values*) e gli atteggiamenti (*attitudes*) (UNESCO 2015, p. 16). Le abilità o *skill* sono dunque classificate a un livello gerarchico superiore a quello delle informazioni e della comprensione dei concetti, catturando il “saper fare”, il “sapere come agire” in contesti reali, compiere scelte, e comportarsi in maniera efficace. Le *skills* insomma appartengono pienamente al dominio della conoscenza, in quanto apprendimenti che si focalizzano sul “saper fare”, mobilitanti altri elementi della conoscenza (informazioni e concetti). Le *skill*, in quanto conoscenza, possono essere apprese; l’apprendimento (*learning*) consiste infatti in un aumento della conoscenza.

La competenza è conoscenza?

Se i documenti sopra citati collocano le abilità pienamente nell’alveo della conoscenza, essi non fanno altrettanto per quanto riguarda la competenza. Secondo il “Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente”, infatti, la competenza è la comprovata capacità di *utilizzare con responsabilità e autonomia* conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Anche secondo la tassonomia dell’UNESCO la competenza è

² Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo. La Raccomandazione è stata aggiornata dalla Raccomandazione 2017/C 189/03, che ne conserva tuttavia intatti tutti i principi generali.

collocata *esternamente* alla conoscenza, considerata ulteriore rispetto ad essa. Rispetto alle abilità, scrive l'UNESCO, "Competencies are broader in scope. They refer to the ability to *use* knowledge [...] in *specific contexts* and to *meet demands*" (p. 40). Inoltre, "competencies enhance the ability to *use* the appropriate knowledge [...] *creatively and responsibly* in given situations to find solutions and establish new *ties with others*" (p. 41). Tutti i corsivi in queste citazioni sono nostri e vogliono evidenziare alcune caratteristiche cruciali della competenza che la distanziano rispetto all'abilità: la responsabilità, la creatività, la ricerca di soluzioni e i legami sociali, oltre naturalmente all'autonomia e alla trans-contestualità. Nelle dichiarazioni esplicite (tradite, come abbiamo detto e come si potrebbe dimostrare, nell'uso dei termini) chi è competente, lo è *non* in virtù del possesso di conoscenze, bensì in quanto *utilizza* la conoscenza e organizza risorse *per* rispondere a una chiamata sociale con responsabilità e generatività.

La competenza trascende il sapere

Spesso il richiamo alla competenza viene inteso come un richiamo al "saper fare". Per indicare questo "saper fare" è, però, più appropriato il termine "abilità", che può coprire un'area semantica molto più ampia rispetto a quella normalmente accordatagli: le abilità sono spesso complesse, spesso pervasive, quasi sempre animate da un pensiero intelligente che le rende adattabili a vari contesti (trans-contestualmente robuste). Per la competenza, invece, la nostra analisi ci ha portato a ricavare uno spazio del tutto differente, che *trascende* il sapere e il saper fare, ed eccede le abilità. Quando siamo competenti? Forse quando sappiamo fare molte cose? Forse quando possediamo molte nozioni? Sulla base delle analisi e dei ragionamenti svolti, non sono questi gli indizi di competenza. L'ulteriorità della competenza rispetto alla conoscenza si ritrova anche in approcci molto affermati come quello di Le Boterf (e.g., 2008) che definisce la competenza come capacità di mobilitare un insieme di "risorse cognitive" per affrontare una situazione. In Italia, Pellerey (e.g., 2004) propone una concezione dinamica della competenza, definendola come "capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo". Bresciani (2012; 2022) costruisce un panorama concettuale sulla competenza favorendo la "competenza al singolare", ovvero il "processo mediante il quale un individuo, in un contesto lavorativo dato e a fronte di una richiesta che lo stesso esprime, si attiva, recupera e mobilita le proprie risorse di vario tipo" (Bresciani 2022, p. 308; cf. anche Cegolon, 2008). Anche Birbes (2020) argomenta una visione della competenza legata a responsabilità nei confronti del cambiamento, autonomia, riconoscimento delle ingiustizie sociali, ricerca del bene comune, consapevolezza di sé e della relazione, riconoscimento dei confini, redistribuzione del valore, promozione di comunità: insomma, "competente è chi agisce in maniera volutamente responsabile" (p. 186), "si può intendere competenza come motivazione e non solo come espressione di una raggiunta capacità" (p. 188), e la competenza è motivazione a "elevare le capacità umane di elaborare idee e condurre azioni" (p. 185). È vero che alcune importanti trattazioni della competenza, come quella di Perrenoud (2002; cf. anche Meghnagi, 1992), coltivano lo stretto rapporto tra competenza e conoscenza. Ad essere coinvolti nella competenza sarebbero, però, saperi teorici, saperi d'azione e meta conoscenze che *trasformano* le

conoscenze in relazione alle situazioni grazie a un “insieme di operazioni mentali complesse”. Riteniamo, in conclusione, importante sottolineare una visione della competenza *non* come sapere, ma come forza organizzatrice che *conta* sulla conoscenza e che la *trasforma*, che *convoca* informazioni, concetti e abilità, e che ad essi unisce altre risorse – tutte quelle necessarie – per rispondere in qualche modo a una *chiamata*, a un bisogno espresso, a una richiesta di supporto e di intervento. Oltre che al mondo delle professioni, questo concetto di competenza si attaglia molto bene anche al volontariato.

LA COMPETENZA COME SFIDA PEDAGOGICA

Quattro ingredienti della competenza tra professionalità e volontariato

Incrociando le definizioni disponibili con dati fenomenologici ed esperienziali (cosa intendiamo comunemente per “competente”), nonché etimologici, possiamo distillare alcuni ingredienti fondamentali della competenza – che chiameremo chiamata, responsabilità, convergenza e contagio – verso una definizione più netta e rigorosa di competenza, più specifica rispetto a quella di abilità, più spendibile per catturare alcuni aspetti fondamentali della pratica nel lavoro come nel volontariato. Si configura una definizione di competenza come disposizione all’uso di conoscenza e di altre risorse per rispondere a una chiamata e a bisogni espressi da individui, gruppi o comunità, con creatività, responsabilità e generatività; una definizione che finalmente pone una netta discontinuità tra abilità (che sono parte della conoscenza) e competenza (principio organizzatore di valore sociale). La competenza si radica profondamente nelle caratteristiche personali, nei punti di forza e nelle risorse della persona, per svolgere un ruolo di orientamento dell’azione nella complessità delle situazioni. La competenza quindi *si avvale* di tecniche ma le trascende, essendo legata alla maturazione personale e alla dimensione valoriale della persona. La persona competente non soltanto è in grado di risolvere problemi, di raggiungere obiettivi, di soddisfare bisogni; essa è *una forza organizzatrice che non rinuncia* davanti alle difficoltà pur di *supportare* i suoi interlocutori a realizzare i loro piani, rispondendo alla loro chiamata con un atteggiamento di servizio.

La chiamata

Nel linguaggio comune, una persona competente è quella che risponde positivamente alle nostre richieste e necessità, non limitandosi a rispondere meccanicamente. La competenza si manifesta quando qualcuno è chiamato ad agire per aiutare altri in vari contesti sociali. Essa è strettamente legata alle aspettative e alle richieste di un determinato ruolo sociale. Il termine “competente” è spesso usato per descrivere professionisti in diverse aree, come medici, idraulici, educatori, cittadini o genitori. La competenza emerge quando si fornisce un contributo attivo, creativo, e di supporto agli altri, aiutandoli a raggiungere i loro obiettivi e risolvere i problemi. La competenza è pertanto legata alle aspettative sociotecniche e alle richieste del contesto in cui si opera, che evolvono nel tempo. Il

termine “competenza” deriva dal latino *cum-petere*, che può significare “andare insieme” cercando di rispondere alle domande e di trovare soluzioni (Schön, 1983).

La responsabilità

In presenza di una chiamata, la persona competente si prende carico del bisogno, considerandolo *di propria competenza*, e agisce fino in fondo per trovare una risposta soddisfacente. Essere competenti significa dunque anche assumersi una responsabilità. Davanti a un compito reale, una persona diligente e una competente – anche a parità di conoscenze e abilità – interpretano diversamente sé stesse nella situazione. La prima si impegna a trovare la soluzione migliore con le informazioni disponibili, “osa”, non si arrende e accetta il compromesso della migliore stima possibile; mentre la seconda si ferma se non riesce a trovare una risposta certa che discenda dall’applicazione meccanica della conoscenza acquisita (Castoldi, 2016). La persona competente *sente su di sé* la responsabilità di fornire comunque una soluzione, la migliore che può trovare con gli strumenti che ha, e possiede un senso di autoefficacia tale da permettersi di “gettare avanti” la soluzione.

La convergenza

Dirigersi verso, aspirare, tendere “richiede interazione e concorso di forze” (Birbes, 2020, p. 186). La persona competente infatti *cum-pete*, cioè *fa convergere* risorse di vario tipo: le proprie conoscenze e abilità, innanzitutto, ma non solo queste, anche la propria esperienza e conoscenza di *best practice*, ed anche eventualmente altri soggetti con cui intrattiene relazioni di stima e fiducia, senza dimenticare le risorse dei portatori stessi del bisogno, i quali a volte (ma devono essere guidati a riconoscerlo) possiedono già alcune chiavi e soluzioni dei problemi che pongono. La competenza è insomma *ecologica*, è un uso della conoscenza e delle risorse ambientali per produrre un contributo che sia all’altezza di elevate aspettative sociali o che addirittura le superi. In questa accezione la competenza diviene una sorta di *forza socio-tecnica*, non settorialmente qualificabile né partizionabile: sarebbe riduttivo parlare di “competenza emotiva”, “competenza organizzativa”, “competenza tecnica” e così via; su tali piani settorializzati si giocano le abilità, mentre la competenza *fa ad esse appello in funzione del raggiungimento* responsabile e creativo di obiettivi suscitati dalla chiamata sociale.

Il contagio

La professionista e il professionista competenti, il volontario e la volontaria competenti, *diffondono* interesse sul proprio campo di azione, ne promuovono l’immagine, la dignità e la legittimità. Competenza vuol dire *dialogo* (Schön, 1983), transazione (Perillo, 2018; Dewey, 1933) con le domande e con tutti gli altri aspetti e fattori del contesto: una persona è tanto più competente quanto più è in dialogo con i contesti, le situazioni, gli interlocutori. Essa *utilizza*, eccedendola e trascendendola, la conoscenza (abilità, informazioni, concetti) disponibile. In questo *cum-petere* si generano movimento sociale, trasferimento di conoscenze, ma anche di idee, valori, interessi. La competenza suscita

curiosità: attraverso la forte motivazione che trasmette, essa genera convergenze e motivazioni ad associarsi e ad approfondire.

La competenza non può essere insegnata o trasmessa; possono essere create le condizioni perché essa emerga, sia praticata e consolidata

Arriviamo quindi alla domanda sulla *formazione* della competenza: è possibile insegnare o trasmettere la competenza? “...in che modo può l’educazione mantenere viva ed aumentare un’aspirazione alla competenza...?” (Birbes, 2020, p. 190). Tutta la riflessione sulla cosiddetta “didattica per competenze” contiene invero indicazioni preziose per la didattica delle *skills*, che non possiamo qui approfondire (cf. Bertagna, e.g., 2009). La competenza della persona riguarda il suo *contatto con il senso* dell’attività che svolge, *con il bisogno* a cui risponde, o ancor meglio *con la chiamata* che proviene dalla società e della comunità oltre che dai singoli beneficiari della sua attività, *con la responsabilità* profonda dello “stare al gioco” e dell’offrire alternative e soluzioni, *con la comunanza di intenti* costantemente cercata con tutti i propri interlocutori (anche inevitabilmente attraverso compromessi) e infine *con la “forza attrattiva”* verso le altre persone che la vedono o lo vedono come soggetto credibile, coerente e congruente con motivazioni forti e chiare. Competente significa anche conveniente, congruo, appropriato. La competenza è quindi emergente. Non può per definizione emergere in situazioni dove non sono presenti forti bisogni, aspettative, e la necessità di una responsabilità. Se estremizziamo il ragionamento, in contesti formativi strutturati in maniera asimmetrica l’unica competenza che può davvero emergere in essi sarà quella legata al ruolo di studente. La competenza è evidente, non si insegna e non si trasmette; semmai possiamo chiederci come creare situazioni di intensa partecipazione sociale perché essa emerga. Studi importanti sono stati condotti sotto l’egida del *capabilities approach* di Sen (e.g., 2001; 2007) e Nussbaum (e.g., 2003; 2011), che si focalizza sull’acquisizione di libertà di azione come fioritura delle potenzialità della persona. “Motivare a essere competenti” è “saper donare libertà” (Birbes, 2020, pp. 191). Questa nozione di competenza ha alcune affinità con quella di “capacità come fine educativo” di Brezinka (1987), ma possiamo qui ispirarci alla trattazione di Biesta (2013) che, esplorando la possibilità che l’educazione conduca gli allievi al raggiungimento di una propria soggettività responsabile, sottolinea l’intrinseca impossibilità di imporla. Ciò rende impossibile l’insegnamento? No, ma crea uno spazio di azione diverso dall’imposizione meccanica. Gli educatori innanzitutto *non devono impedire* agli educandi di fare esperienza di soggettività e responsabilità. È opportuno quindi insistere sulla dimensione della *chiamata* che è condizione necessaria perché qualsiasi competenza si manifesti. Proprio come la “soggettivazione”, l’acquisizione di competenza non può essere causata direttamente, può piuttosto essere evocata mediante una *verace chiamata ad esserci*, e può essere coltivata abbattendo – nell’educazione come nell’associazionismo del volontariato – tutte quelle barriere che rischiano di soffocare l’emersione.

CONCLUSIONI: LA COMPETENZA COME PONTE PEDAGOGICO TRA LAVORO E VOLONTARIATO

I contesti professionali hanno una storica familiarità con il costrutto “competenza”, che sempre più interroga anche il mondo del volontariato (Cadei, 2024). Se sono evidenti le logiche divergenti tra i due “mondi”, nonché i rischi di “colonizzazione snaturante” del volontariato da parte del settore economico e produttivo, è anche possibile che la contaminazione tra lavoro e volontariato sia occasione per un ripensamento del senso pedagogico del lavoro (Cegolon, 2012), dell’importanza dei valori (Dato, 2018; d’Aniello, 2018) in un contesto che è comunque di grande trasformazione e di ripensamento (d’Aniello, 2024; Cegolon, 2024). In questo articolo abbiamo “districato” la competenza dalle abilità, e cercato di costruire una nozione di competenza come espressione della persona e della sua soggettività, responsabilmente connessa con la società e la comunità. Questa visione umanistica provoca i diversi mondi – del lavoro, del volontariato, della scuola e della formazione – a converger e a investire maggiormente nella costruzione di contesti di partecipazione sociale che *chiamino* le persone ad esserci, e meno – forse – nel trasferimento unidirezionale di “abilità” nella speranza che queste possano generare o sostituire la competenza.

BIBLIOGRAFIA

- Azouz-Ménard, S. (2021). *Dal volontariato alla professione, dall’apprendimento implicito alla competenza*. Edizioni Sapienza.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Mondadori.
- Benadusi, L. & Molina, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Fondazione Agnelli, Il Mulino.
- Bertagna, G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una questione pedagogica*. La Scuola.
- Bertagna, G. (2009). “Sviluppare competenze a scuola”, relazione al seminario di studio “Verso la scuola delle competenze”, Centro Studi Scuola Cattolica, Roma, 14 maggio 2009, URL <https://www.scuolacattolica.it/2009/05/14/verso-la-scuola-delle-competenze-2/>, visitato l’ultima volta il 30 ottobre 2024.
- Biesta, G.J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Taylor and Francis.
- Birbes, C. (2020). Motivare ad essere competenti: sfida della pedagogia della scuola. *Formazione Lavoro Persona*, 30, 184–193.
- Bonometti S. (2022). Formazione. In Amadini, M., Cadei, L., Simeone, D., Malavasi, P. (Eds.). *Parole per educare, volume I*. Vita e pensiero.
- Bresciani, P.G. (Ed.). (2012). *Capire la competenza: teorie, metodi, esperienze dall’analisi alla certificazione*. Franco Angeli.
- Bresciani, P.G. (2022). *La competenza: appunti di viaggio, oltre l’orizzonte*. Franco Angeli.
- Brezinka, W. (1987). *Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles*. Ernst Reinhardt.

- Cadei, L. (Ed.). (2024). *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale*. Unicopli.
- Caltabiano, C., & Vinciguerra, S. (Eds.). (2022). *Professione volontario. Le competenze del volontariato e la produzione di valore*. Rubbettino.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.
- Cegolon, A. (2008). *Competenza. Dalla performance alla persona competente*. Rubbettino.
- Cegolon, A. (2012). *Il valore educativo del capitale umano*. Franco Angeli.
- Cegolon, A. (2024). Fine del lavoro o trasformazione del lavoro? La risposta della pedagogia. *MeTis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(1), 49-67.
- Dato, D. (2018). Il lavoro come dono per una società solidale. Il caso delle banche del tempo. *MeTis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 8(1), 79-90.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. The Board of Trustees, Southern Illinois University.
- D'Aniello, F. (2018). Lavoro e relazione di dono. *MeTis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(1), 44-67.
- D'Aniello, F. (2024). Fuggire dal lavoro per sopravvivere: quale pedagogia per vivere? *MeTis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(1), 68-86.
- Giorgio, P., Guardini, L., & Villa, R. (2024). *Il volontariato aziendale profit e non profit insieme per il bene di comunità e territori*. Egea.
- Guasti, L. (2013). *Competenze e valutazione metodologica*. Erickson.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Éditions d'Organisations.
- Meghnagi, S. (1992). *Conoscenza e competenza*. Loescher.
- Nussbaum, M.C. (2003). *Capacità personale e democrazia sociale*. Diabasis.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Il Mulino.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In J. Dolz, & E. Ollaignier (Eds.). *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck Université, 45-60.
- Perillo, P. (2018). Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca dei professionisti dell'educazione e della formazione. La Ricerca-Azione Transazionale. In E. Corbi, P. Perillo, & F. Chello (Eds.). *La competenza di ricerca nelle professioni educative*. Pensa MultiMedia, 111-157.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. Basic Books.
- Sen, A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori.
- Sen, A.K. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Laterza.
- Serrelli, E. (2024). Rendere visibile l'apprendimento: il volontariato davanti alla sfida delle competenze. In L. Cadei (Ed.). *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale*. Unicopli, 113-137.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. John Wiley.

UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555?posInSet=1&queryId=f92a8d3d-e3bf-4c54-9747-8b11d9ef54a3>

Zandonai, F. & Venturi, P. (2016). *Imprese ibride: Modelli d'innovazione sociale per rigenerare valori*. Egea.