

Dalla competenza alla *global competence* e oltre

Giorgio Chiosso

Negli ultimi tre decenni – indicativamente dagli anni Novanta in poi – la vita scolastica anche italiana è stata dominata da due principali bussole orientative: il trasferimento nella scuola della cultura managerial-organizzativa e il passaggio dal primato attribuito al sapere alla centralità della nozione di competenza. In entrambi i casi il principio generativo (potremmo dire la filosofia ispiratrice) è stato alimentato, detto in estrema sintesi, dall'esigenza tecnocratica di allineare le politiche scolastiche alle esigenze del mondo produttivo.

La diffusione delle rilevazioni internazionali e il loro crescente credito presso i governi (in specie quelle gestite dall'Ocse) hanno innescato processi di omologazione che hanno conquistato non solo tutto il mondo occidentale, ma anche buona parte del Sud America, numerosi paesi asiatici (tra cui la Cina) e ora – seppur in forme particolari, adattate a realtà meno alfabetizzate – anche l'Africa. È come si stessero smarrendo le specificità educative proprie delle culture locali e si immaginasse un unico, gigantesco, omogeneo modello di formazione.

Sociologi, economisti, analisti, esperti di valutazione hanno preso il posto tradizionalmente occupato da pedagogisti, psicologi e filosofi e il criterio dell'utilità ha preso il sopravvento sulla centralità fino a pochi decenni orsono assegnata al soggetto dell'educazione, grande conquista – forse è il caso di non dimenticarlo – della prima parte del XX secolo. L'attenzione è in tal modo passata dai fini e ideali dell'educazione all'individuazione delle metodologie più efficaci per risolvere problemi e migliorare le prestazioni cognitive.

Da qualche tempo emergono tuttavia segnali che sembrano riconoscere qualche limite a tale impostazione. Il miglioramento organizzativo e la ricerca dell'efficacia didattica non sembrano più idonei – da soli – a garantire i comportamenti etico-sociali capaci di rispondere a scenari alquanto diversi da un passato neppure troppo lontano:

basta pensare, per esempio, alle conseguenze dei processi migratori e alla difficile integrazione nelle società occidentali di modelli culturali, religiosi e stili di vita molto diversi e al risorgere di rigurgiti nazional-autoritari che mettono in discussione valori etico-civili che sembravano ormai acquisiti in via certa.

Porterò a sostegno della mia tesi tre esempi maturati in quegli stessi contesti che finora hanno caldeggiato la centralità strategica della competenza.

Primo. Negli ambienti Ocse-Pisa l'impronta cognitiva della nozione di competenza comincia ad aprirsi a prospettive più ampie. Il nuovo traguardo è posto nella global competence, definita da Andreas Schleicher come «un obiettivo di apprendimento permanente multidimensionale» che aiuta le persone a comprendere e apprezzare diverse prospettive e visioni del mondo, interagire con successo e rispetto con gli altri e intraprendere azioni responsabili verso la sostenibilità e il benessere collettivo.

La global competence si misura con quattro principali obiettivi: a) saper svolgere un ragionamento critico ogni volta che ci si confronta su un problema globale; b) comprendere e apprezzare le prospettive e le visioni del mondo degli altri in modo da abituarsi a considerare i problemi globali da più punti di vista; c) impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci tra culture diverse; d) agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile.

Ragionare in termini di global competence dovrebbe offrire, secondo Schleicher, «un'opportunità tangibile per fornire alla comunità globale i dati necessari per costruire società più pacifiche, eque e sostenibili attraverso l'educazione... una panoramica completa degli sforzi dei sistemi educativi per creare ambienti di apprendimento che incoraggino i giovani a comprendersi l'un l'altro e il mondo al di là del loro ambiente immediato, ad agire per costruire

comunità coese e sostenibili e a combattere l'ignoranza, il pregiudizio e l'odio, che sono alla base del disimpegno, della discriminazione e della violenza».

Secondo. Una ulteriore e forte segnale giunge da quanti suggeriscono che la competenza è insufficiente se non è accompagnata dal rafforzamento di quei tratti di personalità che possono condizionarne la padronanza. A tal riguardo si parla di Non cognitive Skills, Soft Skills, Character Skills, Social and Emotional Skills, tutte definizioni che – seppur con sfumature diverse – sono accomunate dall'affermazione che campeggia a grandi caratteri sul sito di James Heckman: «Le abilità cognitive misurabili con i test sono una parte soltanto di ciò che determina il successo nella vita. Le abilità personali – ovvero il carattere proprio di ciascuno – sono ugualmente determinanti».

Il nome di Heckman, il noto economista premio Nobel, è forse quello più conosciuto al grande pubblico per le sue ricerche che documentano la scarsa affidabilità predittiva dei test e la rilevanza della componente sociale ed emotiva nei processi di apprendimento e professionali. Le persone non sono solo creature intrinsecamente sociali, ma anche sperimentano ed esprimono una vasta gamma di emozioni e le scuole sono luoghi a forte densità socio-emotiva.

È opinione sempre più diffusa che dal momento che individui e posti di lavoro stanno diventando sempre più interconnessi, complessi e collaborativi, le caratteristiche socio-emotive diventeranno via via più importanti non solo sotto il profilo del successo professionale, ma in termini di qualità della vita e di felicità personale. In sede OCSE-CERI è attivo un gruppo di ricerca con il proposito di giungere a una definizione il più condivisa possibile delle Social and Emotional Skills sulla base della quale procedere quindi alla loro rilevazione e incidenza.

Il dato più interessante in questo caso riguarda l'educabilità delle emozioni. I tratti di personalità non sono infatti rigidamente prefissati: la ricerca contemporanea, in contrasto con le opinioni popolari, ha dimostrato che essi si sviluppano attraverso l'interazione di fattori personali e ambientali (cioè, l'apprendimento) e mostrano una notevole plasticità, specialmente durante l'infanzia e l'adolescenza. L'apprendimento socio-emotivo, non diversamente da quello finalizzato alle conoscenze e competenze, può dunque essere orientato e aiutato secondo interventi educativi.

Terzo. Una specifica attenzione verso i diritti

dei più piccoli giunge, infine, da un documento dell'Unione Europea, il Proposal for key principles of a Quality framework for Early Childhood Education and Care dedicato al rafforzamento e consolidamento dei servizi dedicati alla prima infanzia (0-6 anni).

Il documento è stato elaborato sulla base di varie indicazioni, analisi di studi e ricerche sul tema dell'educazione della prima e primissima infanzia, valutazione critica delle politiche e delle “buone prassi” realizzate nei diversi Stati membri, e rappresenta un testo importante perché in grado di guidare le iniziative in corso e future assunte dai diversi Stati in materia di educazione dell'infanzia.

Il Quality Framework propone 10 principi a forte matrice pedagogica posti a garanzia della qualità della Early Childhood Education and Care come, per citarne alcuni, un'immagine di bambino portatore di diritti e protagonista dei propri processi di apprendimento, un educatore/insegnante incoraggiante, che sostiene le esperienze di apprendimento e socializzazione dei bambini, la partecipazione attiva delle famiglie nel definire la progettualità educativa del servizio, un approccio olistico che integra cura e educazione, favorendo pieno sviluppo delle potenzialità di ciascun bambino in modo globale.

Rispetto a documenti precedenti il Quality Framework si distanzia da una visione dei servizi per l'infanzia quale strumento per garantire principalmente le pari opportunità lavorative tra uomini e donne. Risulta inoltre messo in secondo piano il punto di vista economicista, in base al quale gli effetti positivi dei servizi educativi per l'infanzia sugli apprendimenti e sull'inclusione sociale vengono considerati come strumenti per una gestione efficace ed efficiente delle politiche economiche.

Nel documento emerge, viceversa, in modo chiaro ed esplicito, la messa al centro del bambino quale soggetto di diritto: un cittadino a tutti gli effetti, cui va garantito il diritto all'educazione. I servizi per l'infanzia, l'impegno per renderne universale l'accessibilità e migliorare la qualità, vengono dunque riconsiderati e affermati all'interno di una vasta cornice educativa.

Forse si sta aprendo qualche spiraglio per superare il riduttivismo antropologico del nostro tempo e capace di guardare alla persona tutta intera?

Giorgio Chiosso