

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 1/2025

Direzione

Livia Cadei, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Giuseppina D'Addelfio, Università di Palermo
Raniero Regni, Università Lumsa di Roma

Comitato di redazione

Monica Amadini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Maria Cinque, Lumsa, Roma; Cosimo Costa, Lumsa, Roma; Livia Romano, Università di Palermo; Nicoletta Rosati, Lumsa, Roma; Domenico Simeone, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Maria Vinciguerra, Università di Palermo; Paola Zini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Comitato scientifico

María G. Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid; Winfried Böhm, Università di Würzburg; Luciano Caimi, Università Cattolica, sede di Milano; Antonio Calvani, Università di Firenze; Hervé A. Cavallera, Università di Lecce; Giorgio Chiosso, Università di Torino; Michele Corsi, Università di Macerata; Giuseppe Dalla Torre †, Università Lumsa di Roma; Fulvio De Giorgi, Università di Modena-Reggio Emilia; Jean-Marie De Ketela, Université Catholique de Louvain; Monica Fantin, Universidade Federal de Santa Catarina; Natale Filippi, Università di Verona; Thomas Fuhr, Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.; Emmanuel Gabellieri, Université Catholique de Lyon; Arturo Galán González, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid; Mario Gennari, Università di Genova; Rafal' Godon', Università di Varsavia; Michel Imberty, Université Paris Nanterre; Vanna Iori, Università Cattolica, sede di Piacenza; Alessandra La Marca, Università di Palermo; Cosimo Laneve, Università di Bari; Rachele Lanfranchi, Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma; Javier Laspalas, Universidad de Navarra; Giovanni Massaro, Università di Bari; Gaetano Mollo, Università di Perugia; Maria Teresa Moscato, Università di Bologna; Carlo Nanni †, Pontificia Università Salesiana di Roma; Concepción Naval, Universidad de Navarra; Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Flavio Pajer, Pontificia Università Salesiana di Roma; Marisa Pavone, Università di Torino; Luciano Pazzaglia, Università Cattolica, sede di Milano; Agostino Portera, Università di Verona; Lino Prenna, Università di Perugia; Nelson Pretto, Universidade Federal de Bahia; Andrej Rajsky', Università di Trnava; Bruno Rossi, Università di Siena; Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata; Alina Rynio, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Roberto Sani, Università di Macerata; Luisa Santelli, Università di Bari; Milena Santerini, Università Cattolica, sede di Milano; Maurizio Sibilio, Università di Salerno; Concetta Sirna, Università di Messina; Michel Soëtard, Université de l'Ouest (Angers); Marian Surdacki, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Giuseppe Tognon, Università Lumsa di Roma; Giuseppe Vico, Università Cattolica, sede di Milano; Carla Xodo, Università di Padova; Giuseppe Zanniello, Università di Palermo.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 83 (1/2025)

Oltre le competenze

Estensioni on line

Sommario

Editoriale	p. 6
Anna Aluffi Pentini-Francesca Giannoccolo , <i>Bisogni formativi e sviluppo delle competenze. Pratiche di cura per studenti con bisogni speciali nei Corsi di laurea per le professioni educative</i>	pp. 8-13
Valeria Caggiano , <i>Quale Cuore oltre le Competenze? Ritrovare l'umanità nell'educazione per le domande del futuro</i>	pp. 14-19
Cristiana Cardinali-Maria Cinque-Stephanie Carretero Gómez , <i>Oltre la logica classificatoria, verso una tassonomia dinamica e situata delle competenze non cognitive</i>	pp. 20-26
Claudia Cirella , <i>Per il fine dell'educazione. La relazione maestro-allievo tra Carlo Cantoni e Luigi Credaro</i>	pp. 27-32
Cosimo Costa , <i>Nel volto dell'altro. Note per una pedagogia dell'incontro</i>	pp. 33-38
Farnaz Farahi - Fabio Alba , <i>Dalla competenza al desiderio del bene comune. Considerazioni pedagogiche a partire da G. Bateson e E. Morin</i>	pp. 39-47
Valentina Furino , <i>L'educazione alla cittadinanza nei framework internazionali e l'invito ad un apprendimento partecipativo</i>	pp. 48-56
Salvatore Iacopetta , <i>Dalla prigione alla Libertà. Iter andragogico per una Formazione ideale</i>	pp. 57-64
Tiziana Iannone-Marco Iori , <i>Competenze e learnification. Consapevolezza etica come cornice riflessiva per un'educazione significativa</i>	pp. 65-71
Arianna Marci , <i>Trasformare per "andare oltre"</i>	pp. 72-78
Giulia Melchiorri , <i>Per andare "oltre le competenze". Il senso di una "strumentazione soggettiva"</i>	pp. 79-85
Antonio Molinari , <i>Ripensare la pedagogia delle competenze. Verso un approccio fondato sulle capacità</i>	pp. 86-93
Angela Muschitiello , <i>Per una pedagogia funzionante e non funzionalistica</i>	pp. 94-101
Valentina Pagliai , <i>Pedagogia critica ed educazione ai diritti umani. Un'analisi radicale della funzione educativa</i>	pp. 102-108

Franco Pistono-Valerio Ciarocchi, <i>Competenze sostenibili</i>	pp. 109-115
Alessandro Ranalli, <i>Per una Filosofia dell'educazione. Il maestro come attuatore di competenze: il dono etico di essere persone. In dialogo con María Zambrano</i>	pp. 116-124
Maria Ratotti, <i>Le competenze tra mercato e democrazia. Riflessioni critiche a partire da C. Laval e G. Biesta</i>	pp. 125-131
Fabio Roma, <i>La Caccia allo Squalo. Cinquanta anni e più di teorie, metodi e ricerche sulle competenze, da McClelland all'indagine OCSE "PIAAC"</i>	pp. 132-136
Nicoletta Rosati, <i>Competenze che generano competenze</i>	pp. 137-144
Nicoletta Tomei, <i>Oltre la prestazione. Il recupero della dimensione personale, sociale e trasformativa della competenza nel progetto Islands4Future</i>	pp. 145-151
Elisabetta Tonon, <i>Capabilities e pedagogia di genere. Educare alle differenze attraverso il teatro</i>	pp. 152-158
Alessia Travaglini, <i>Dis/abilitare le competenze per umanizzare i processi formativi</i>	pp. 159-165
Cristina Zaggia, <i>Le competenze tra mondo del lavoro e mondo della formazione. Standardizzazione, interpretazione e certificazione. Problematiche pedagogiche aperte</i>	pp. 166-171

Editoriale

La competenza è una cosa buona. L'intero mondo moderno, se vogliamo seguire l'analisi weberiana, fonda la legittimità di ogni potere non sulla tradizione o il carisma, ma sulla competenza e sul sapere. In un momento in cui ogni opinione sembra voler assurgere a verità, in cui si mette in discussione la differenza tra *doxa* ed *episteme*, spingendo il nostro tempo verso la società della post-verità, la scienza appare ancora come un'ancora di salvezza. Avremmo bisogno di politici, scienziati, tecnici, educatori, adulti, competenti e responsabili.

Essere competente è sicuramente una qualità apprezzata in ogni settore. La nostra è una società basata sulle competenze, così come su di esse è basata anche l'istruzione e la formazione. Eppure esiste un rischio che sta correndo la politica educativa, la stessa pedagogia e la didattica, che sembrano non aver più a che fare con bambini e ragazzi in carne ed anima, ma con stereotipi ed astrazioni, con cataloghi di competenze. Non con persone e con soggetti, con la loro insondabile interiorità, ma con abilità descrivibili in termini di comportamento, valutabili dalla pedagogia per obiettivi e programmabili dalle tecnologie dell'istruzione. In ultima istanza, con oggetti delle metodologie senza vocazione. Alunni che finiscono vittime di quelle che sono state chiamate inflazione educativa e finzione pedagogica, che si esercitano e si simulano nei sistemi educativi e nei documenti ufficiali. Con effetti spesso paradossali e sempre deludenti.

Interrogarsi su queste tematiche è l'intento del numero monografico che qui presentiamo. Certo, dare un titolo così sa certamente di provocatorio, dunque diamo questo titolo! L'intenzione è quella di suscitare una pedagogia critica. E questa è tale se si pone domande radicali: ciò che desideriamo è effettivamente ciò che dovremmo desiderare? E, soprattutto, è giusto educare per adattarsi ad una società come l'attuale? La critica va intesa come una nuova interrogazione, non adattiva o solo funzionale, ma neanche unilateralmente reattiva, non solo relativa alle tecniche e ai mezzi, ma anche ai contenuti e agli scopi. È necessario interrogarsi a fondo sul ruolo e la funzione dell'educazione rispetto alle condizioni sociali oggi esistenti, caratterizzate dall'acuirsi di più crisi: quella ambientale-naturale, quella del sistema di produzione-consumo, quella dell'eguaglianza sociale e della fiducia nella democrazia, quella epistemologica della sfida della complessità, quella spirituale e morale. Al fine di trovare un linguaggio e soluzioni alternative alla meccanizzazione della mente e alla *learnification* dell'educazione. La pedagogia critica solleva un problema etico e politico, non solo educativo ed epistemologico.

La critica non ha niente in comune con il disdegno populista per la competenza anzi, richiede sempre più raffinate e comprensive competenze, in ogni settore. L'alternativa è sempre conoscenza o barbarie, educazione o barbarie, scuola o barbarie. Ma che tipo di conoscenza, che tipo di educazione, che tipo di scuola realizzare per far fronte alla fabbrica dell'ignoranza?

I contributi presenti in questo numero condividono questa impostazione ma si sottraggono alla unilateralità e ai limiti del pensiero critico, che spesso ha lavorato nella direzione di un cambiamento, pur importante, solo di linguaggio. Infatti si propongono qui anche soluzioni, si prospettano alternative e si suggeriscono ulteriori piste di ricerca.

Raniero Regni

Estensioni on line

Bisogni formativi e sviluppo delle competenze: pratiche di cura per studenti con bisogni speciali nei Corsi di laurea per le professioni educative*

Anna Aluffi Pentini, professoressa ordinaria in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi “Roma Tre”

Francesca Giannoccolo, docente scuola secondaria e dottoranda in Teoria e ricerca educativa, Università degli Studi “Roma Tre”

E-mail: anna.aluffipentini@uniroma3.it; francesca.giannoccolo@uniroma3.it

Abstract

Il contributo intende approfondire il tema dello sviluppo delle competenze professionali da parte di studenti universitari con disabilità, in particolar modo delle competenze per il lavoro educativo. Nei Corsi di laurea per Educatori e Pedagogisti, la progettazione dei percorsi di tirocinio e l’accompagnamento degli studenti con bisogni speciali richiedono particolare attenzione dato che questi ultimi, a loro volta, necessitano spesso di una cura personalizzata. A partire dalla riflessione sulle pratiche, si mettono criticamente in luce alcuni elementi che rendono il tirocinio curricolare significativo per l’orientamento e la formazione professionale.

This paper aims to explore the issue of the development of professional skills by university students with disabilities, especially the skills for educational work. In Degree Courses for Educators and Pedagogists, the design of internship courses and the accompaniment of students with special needs require attention, since these, in turn, often need personalised care. Starting from the reflection on practice situations, we critically highlight elements that make the curricular practical internship meaningful in terms of vocational guidance and training.

Parole chiave: tirocinio; studenti con disabilità; università; ambiente di lavoro; professioni educative

Keywords: internship; students with disabilities; university; workplace; educational professions

1. Introduzione

Il contributo si propone di approfondire il tema della formazione professionale e, in particolare, quello dello sviluppo di competenze per il lavoro educativo da parte di studenti con disabilità. Nei percorsi universitari, le misure e i servizi sono disciplinati da leggi e Regolamenti d’Ateneo¹ per quanto riguarda gli apprendimenti in aula e le prove d’esame, mentre la gestione dei tirocini appare più complessa data l’eterogeneità dei profili e dei contesti. Le esperienze formative negli ambienti di lavoro, nel caso dei Corsi di Laurea per le professioni d’aiuto, come quelli per educatori e pedagogisti, richiedono indubbiamente un’attenta progettazione quando gli studenti con bisogni speciali, a loro volta, necessitano di cura personalizzata.

* Nella stesura dell’articolo le autrici hanno condiviso il tema trattato. Per l’attribuzione dei singoli paragrafi, tuttavia, Anna Aluffi Pentini è autrice dei paragrafi 2, 3.1, 4; Francesca Giannoccolo è autrice dei paragrafi 1 e 3.2.

¹ Si citano la L. n. 104/92, la L. n. 17/99 e la L. n. 170/2010. Per un approfondimento, vd. M. D’Amico – G. Arconzo (a cura di), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all’inclusione a vent’anni dalla legge n. 104 del 1992*, FrancoAngeli, Milano 2013. Le Linee guida della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD), pubblicate nel 2014 e aggiornate nel 2024, costituiscono un riferimento fondamentale per gli Atenei italiani.

Se la maggiore fragilità che, per età o condizione, caratterizza gli utenti dei Servizi educativi impone in generale una valutazione delle pre-competenze per accedere ai luoghi di lavoro², le caratteristiche degli studenti con disabilità pongono nuove questioni affrontate in letteratura³.

La necessità di garantire accesso e partecipazione a tutti, anche in presenza di limitazioni, richiama i compiti di una pedagogia critica⁴, interessata a indagare i presupposti teorici e le pratiche grazie ai quali progettare percorsi educativi per orientare e formare. Da questa prospettiva, i bisogni degli studenti universitari con disabilità interpellano, idealmente, i servizi universitari sulle modalità di erogazione dell'offerta formativa di terzo livello e, nel caso specifico dei percorsi di tirocinio, richiedono il pieno coinvolgimento delle strutture ospitanti e degli stessi studenti⁵.

Le scarse attività di orientamento e il libero accesso ai Corsi di studio, infatti, portano spesso studenti e referenti delle istituzioni educative a confrontarsi tardivamente con gli interrogativi posti dall'ingresso nel mondo del lavoro. In questo senso, sarebbe auspicabile operare sulle prefigurazioni professionali⁶ e sostenere, sin dall'iscrizione, una progettualità consapevole. In presenza di limitazioni, le attività di orientamento⁷ dovrebbero esplorare le possibilità di un sé adulto, a partire dalla condizione della persona, per collocare il percorso di studi in una prospettiva di vita indipendente. Non si tratta di limitare la progettualità, ma piuttosto di creare condizioni favorevoli affinché questa possa tradursi in obiettivi e attività. È utile ricordare che la tutela della privacy dello studente impedisce di individuare preliminarmente gli ambiti da attenzionare e che solo la creazione di relazioni positive permetterà alla persona con disabilità di condividere apertamente bisogni, aspirazioni, desideri, ma anche dubbi e paure.

Per quanto concerne le strutture ospitanti, invece, pur incontrando contesti accoglienti e referenti attenti, possono presentarsi inattese criticità. In generale, lo scarso collegamento tra studio in aula e formazione sul campo⁸ costituisce un limite per la progettazione dei percorsi. Proprio l'analisi delle pratiche educative, nelle esperienze di tirocinio⁹, rappresenta un'occasione per individuare i bisogni emergenti e gli elementi chiave dei progetti formativi.

Occorre riflettere in un contesto allargato per favorire il posizionamento della persona con disabilità in ambienti di vita reale. Si tratta di passare dal riconoscimento del diritto allo studio e al lavoro alla definizione di un'offerta formativa che, considerando il profilo professionale in uscita e le risorse presenti e attivabili, sia accessibile per lo studente e utile per l'orientamento professionale e

² M. Pellerey et al. (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenze strategiche.it. Strumenti e applicazioni*, RomaTrE-Press, Roma 2020.

³ Tra i vari contributi, si citano R. Bellacicco et al. (Eds), *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità*, FrancoAngeli, Milano 2022; R. Caldin – S. Scollo, *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, «Studium Educationis», 19, 3(2018), pp. 49-59; N. Curto – C.M. Marchisio, *I diritti delle persone con disabilità. Percorsi di attuazione della Convenzione ONU*, Carocci, Roma 2020; V. Friso, *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo*, Guerini Scientifica, Milano 2012; M. Santi – D. Di Masi (Eds.), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per un'Università inclusiva*, Padova University Press, Padova 2018.

⁴ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Milano 2002 [1970]; U. Margiotta, *La pedagogia critica e i suoi nemici*, «Formazione & Insegnamento», XII, 4(2014), pp. 15-38.

⁵ Un contributo su questo tema è stato presentato alla Conferenza *Philosophy and Politics of Care* (Verona 16-17 maggio 2024) e, in seguito, integrato sulla base di nuove osservazioni nei contesti istituzionali.

⁶ L. Fabbri – M. Giampaolo, *Prefigurare professionalità future: i Piani per l'Orientamento e il Tutorato dei CdL L-19, «Educational reflective practices»*, 1(2021), pp. 5-21.

⁷ Sull'importanza delle attività di orientamento, tra gli altri cfr. E. Mannese, *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2019; I. Traina – A. Lascioli, *Orientamento, sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente per studenti e studentesse con disabilità*, «Società italiana di pedagogia», 2023, pp. 677-680.

⁸ Si tratta di una questione rilevata a livello nazionale dall'Inapp, che penalizza maggiormente le persone con disabilità. Vd., Rapporto Inapp (2024), <https://www.inapp.gov.it/pubblicazioni/rapporto/edizioni-pubblicate/rapporto-inapp-2024> (Consultato in data 24 febbraio 2025).

⁹ F. Giannoccolo – A. Aluffi Pentini, *Il tirocinio nei percorsi universitari professionalizzanti: dare la parola agli studenti con disabilità*, «I problemi della pedagogia», LXIX, 2 (2023), pp. 307-328.

l'inserimento lavorativo. Le pratiche di una buona cura¹⁰ riguardano tutti i soggetti coinvolti, non solo la persona con disabilità, e richiedono prima di tutto un cambiamento culturale¹¹.

2. Le esperienze di tirocinio tra vincoli e potenzialità

Nelle professioni d'aiuto l'esperienza di tirocinio rappresenta un momento importante del percorso formativo dello studente¹², in quanto mette nella condizione di incontrare l'altro e di vivere la relazione educativa in ambito professionale. Se l'esperienza sul campo, da un lato, rivela caratteristiche ed eventuali limiti della persona, il setting tirocinio protegge lo studente attraverso l'esercizio di una responsabilità condivisa con i tutor, creando lo spazio per un agire riflessivo¹³. Nelle professioni di aiuto la cura è erogata da un professionista e ricevuta da un utente: il tirocinante diventa gradualmente protagonista di questo genere di relazione, mentre tutor o supervisori monitorano - in presenza e a distanza - tale articolata dinamica.

Il tirocinante con disabilità può essere, tuttavia, a sua volta, destinatario di misure speciali all'interno del percorso formativo e può accadere anche che uno studente, sprovvisto di certificazione, riveli bisogni speciali, ai quali non è ancora stato dato un nome¹⁴. Si dovrebbe giungere a questa fase della formazione, quindi, sapendo come affrontare il fatto che una persona - che necessita di cura - possa diventare soggetto attivo di cura. Il confine tra diritto allo studio e possibilità di acquisire competenze lavorative è estremamente complesso e, anche da un punto di vista etico e deontologico, di non facile definizione nella formazione alle professioni educative.

3. Analisi delle pratiche

Con riferimento a quanto riportato, si presentano le esperienze di tirocinio in ambito educativo di due studentesse con bisogni speciali, mettendo in luce alcuni aspetti d'interesse per il tema proposto. I due casi, seppur non significativi dal punto di vista statistico, permettono di individuare soluzioni personalizzate e interrogano sulla dimensione esistenziale della prossimità e della responsabilità educativa. I percorsi descritti sono generalizzabili solo rispetto all'approccio, le cui caratteristiche sono delineate nelle conclusioni del presente contributo.

3.1 La relazione come risorsa: l'esperienza con Michela

Michela (M.) ha frequentato i corsi della laurea triennale senza essere supportata dal Servizio per studenti con disabilità, in quanto non in possesso di certificazione. Pur con alcune difficoltà nello studio, M. ha sostenuto gli esami previsti.

Nel corso del tirocinio, M. ha instaurato un rapporto privilegiato con la docente tutor. Nel confronto dialogico, rispetto alla situazione personale, universitaria e di collocazione nella sede del primo tirocinio, sono emerse le sue fragilità. La struttura - scelta dalla studentessa in base alla raggiungibilità della sede - presentava alcuni problemi nell'organizzazione dei servizi e le aveva affidato l'utenza di un doposcuola, con un carico di responsabilità oggettivamente inadeguato per un tirocinante.

Dopo aver discusso con M. l'esperienza (che aveva ingenerato frustrazione e ansia), la tutor ha sospeso il tirocinio e individuato con la studentessa un'altra struttura. Purtroppo, la qualità del tutoraggio esterno non è stata adeguata, ma negli scambi con la tutor universitaria M. ha iniziato a riflettere sulla

¹⁰ L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

¹¹ Sono cambiamenti sostenuti dal movimento per la Vita Indipendente, dai *Disability Studies*, dal paradigma bio-psico-sociale (OMS, 2001), dai principi della Convenzione ONU (2006).

¹² A. Aluffi Pentini, *Per un tirocinio professionalizzante nel Corso di Laurea per Educatore di Nido e dei Servizi per l'Infanzia*, in C. La Rocca et al. (a cura di), *La professione dell'educatore nel sistema integrato zerosei. Ricerca, innovazione e sostenibilità nel contesto territoriale romano*. RomaTrE-Press, Roma 2023, pp. 155-164.

¹³ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

¹⁴ È la situazione descritta nel paragrafo 3.1 e rilevata anche nei percorsi di tirocinio di altri studenti.

relazione educativa e su se stessa. Il tutoraggio interno è diventato un accompagnamento più ampio per l'impossibilità di coinvolgere i Servizi specifici e, allo stesso tempo, per la crescente consapevolezza in merito alla sua situazione di fragilità e disagio. Il percorso di studi è divenuto una forma di autocura e cura in quanto foriero di legami di protezione.

In questa cornice, anche il tirocinio nel Corso magistrale e altre esperienze proposte a M. hanno avuto un ruolo importante per farle acquisire maggiore consapevolezza di sé. Dopo la Laurea magistrale, infatti, mantenendo i contatti con la ex-tutor universitaria, ha svolto il Servizio civile in una struttura protetta e solidale. In tale struttura, ha lavorato in segreteria e ha iniziato a riflettere sulla possibilità di progettare un futuro lavorativo in ambiti diversi da quello socio-educativo. Nel frattempo, è maturato in M. il desiderio di un percorso diagnostico, che potesse portare a una certificazione e, quindi, anche a diverse prospettive lavorative.

Purtroppo, i tirocini-extracurricolari che M. ha continuato a cercare e svolgere si sono tradotti in una modalità da lei stessa definita *riempitempo*. In mancanza di adeguati *feedback*¹⁵, da parte dei responsabili delle strutture, le esperienze hanno finito per creare una sorta di stagnazione con conseguente frustrazione e delusione delle aspettative. La mancanza di una guida capace di connettere le diverse esperienze rischia, infatti, di portare alla passivizzazione del soggetto. Il tipo di supporto offerto da parte dei Servizi socio-sanitari, inoltre, ha posticipato il percorso di accesso al Collocamento mirato.

Il lungo accompagnamento, iniziato con il primo tirocinio, non ha potuto creare una sinergia con i Servizi socio-sanitari per alcune difficoltà nel lavoro di rete. Nonostante gli evidenti limiti di questo percorso, grazie a una riflessione continua sul rapporto tra desiderio e realtà, M. è diventata maggiormente autonoma e orientata in ambito lavorativo. La ricerca di un'occupazione prosegue, ma le sue richieste ai Servizi sono oggi più consapevoli.

3.2 La cultura inclusiva dell'ambiente di tirocinio: l'esperienza con Beatrice

Beatrice (B.) è iscritta a un Corso di Laurea triennale. Presenta limitazioni di carattere motorio, che l'hanno costretta - nell'ultimo anno - a servirsi della sedia a rotelle. Caratterialmente è una persona vivace e determinata. Nel percorso di Alternanza Scuola Lavoro, ha maturato alcune esperienze in contesti educativi. Rispetto al futuro lavorativo, riferisce genericamente che le piacerebbe lavorare con i bambini.

Negli apprendimenti non presenta particolari difficoltà e lo studio è stato facilitato dalla didattica a distanza, attivata durante la pandemia dovuta al Covid, che le ha permesso di frequentare tutte le lezioni da casa come gli altri colleghi di Corso.

Per quanto concerne il tirocinio, sono emerse alcune criticità dovendo svolgere l'esperienza formativa in una struttura educativa per la prima infanzia. Le limitazioni motorie rendono, infatti, la persona non idonea a lavorare a svolgere alcune mansioni nei Servizi educativi della fascia 0-6, ma non impediscono il lavoro di coordinamento. Il confronto tra la docente referente del Corso di Laurea e la studentessa, allargato alla tutor interna ed esterna, quindi, ha permesso di progettare un tirocinio valido ai fini della formazione e dell'orientamento professionale.

Grazie al contributo della tutor esterna, sono state individuate le possibili attività: osservazione del lavoro educativo con i bambini e del lavoro di coordinamento, progettazione di laboratori e di iniziative educative con realtà territoriali. B. è stata coinvolta positivamente nelle attività e, nonostante le limitazioni fisiche, ha sperimentato in modo protetto il lavoro con i bambini ed è entrata in relazione con loro. Il rapporto di fiducia instaurato con le varie figure istituzionali e, in particolare, il dialogo con la tutor esterna hanno costituito per B. un'occasione concreta di confronto sulla figura e sui compiti del coordinatore nei Servizi educativi.

¹⁵ M. Pellerey, *Il potere del feedback nei processi formativi e nell'attività lavorativa*, «Review of Psychology», 2010, pp. 543-568.

Il monitoraggio del tirocinio è stato costante; ha potuto contare sulla piena disponibilità delle tutor e della referente del Corso di Laurea e prevedere momenti di confronto con la studentessa. La formazione della referente della struttura, specializzata anche per le attività di sostegno nella scuola, ha rappresentato una risorsa chiave per elaborare un progetto formativo in grado di rendere significativa l'esperienza di tirocinio.

B., anche grazie all'osservazione e al confronto con le altre educatrici della struttura, ha osservato in situazione le competenze richieste e riflettuto sui suoi bisogni, individuando altre possibilità di realizzazione professionale. Le limitazioni che, inevitabilmente vive a causa della malattia, non le hanno impedito di completare con successo il percorso di studi e di continuare a progettare il suo futuro dopo la laurea.

4. Conclusioni

Nelle pratiche di cura narrate emerge che, in situazioni di fragilità, dovrebbe essere promosso un affiancamento personalizzato: «creare una relazione adeguata, una relazione significativa è la premessa necessaria alla realizzazione della cura»¹⁶.

L'acquisizione delle competenze professionali, in particolare, richiede in questi casi una declinazione contestualizzata, un monitoraggio in situazione e un lavoro con la persona che riconduca le competenze al suo *Lebenswelt*.

Al tutor universitario di tirocinio è, quindi, richiesto di

- costruire un rapporto di fiducia con lo studente e con il tutor della struttura ospitante;
- essere consapevole che, nel tirocinio, avviene un importante cambiamento di ruolo per lo studente e, conseguentemente, nelle variabili che caratterizzano l'equilibrio dinamico tra chi fornisce cura e chi la riceve;
- essere in grado di individuare le caratteristiche della persona che possono costituire una risorsa per l'ambiente di tirocinio e rafforzarle;
- saper leggere, interpretare e affrontare le reazioni degli studenti in situazione e fare in modo che si sentano liberi di esternarle e di renderle oggetto di una riflessione condivisa con i tutor in una dimensione dialogica;
- creare lo spazio per dare parola ai vissuti e alle reazioni degli attori del contesto di fronte a situazioni di fragilità propria o altrui;
- ri-considerare i bisogni formativi della persona in situazione e in vista della futura professione, al fine di acquisire competenze spendibili;
- ridefinire il progetto di tirocinio con il coinvolgimento dello studente e di altre figure professionali per lo sviluppo di una maggiore consapevolezza e autonomia nelle scelte professionali.
- Per fare ciò appare necessario arricchire il dibattito sui percorsi di studio professionalizzanti per gli studenti con disabilità e creare sinergie tra mondo accademico e professionale, muovendosi in due direzioni:
 - a) dedicare tempo e risorse a pratiche osservative che permettano di individuare soluzioni flessibili, personalizzate e efficaci a partire dalla disamina di un maggior numero di situazioni reali;
 - b) quantificare le risorse necessarie e i tempi richiesti da una buona cura, considerando che un investimento nel miglioramento della qualità dei Servizi ha ricadute positive sul benessere e sull'orientamento professionale di tutti gli studenti.

¹⁶ E. Borgna, *Le parole che ci salvano*, Einaudi, Torino 2017, p. 147.

Riferimenti bibliografici

- Aluffi Pentini A., *Per un tirocinio professionalizzante nel Corso di Laurea per Educatore di Nido e dei Servizi per l'Infanzia*, in C. La Rocca et al. (a cura di), *La professione dell'educatore nel sistema integrato zerosei. Ricerca, innovazione e sostenibilità nel contesto territoriale romano*. RomaTrE-Press, Roma 2023, pp. 155-164
- Bellacicco R. et al. (Eds.), *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità*, FrancoAngeli, Milano 2022
- Borgna E., *Le parole che ci salvano*, Einaudi, Torino 2017
- Caldin R.-Scollo S., *Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni*, «*Studium Educationis*», 19, 3(2018), pp. 49-59
- Curto N. –Marchisio C.M., *I diritti delle persone con disabilità. Percorsi di attuazione della Convenzione ONU*, Carocci, Roma 2020
- D'Amico M. –Arconzo G. (a cura di), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*, FrancoAngeli, Milano 2013
- Fabbri L. –Giampaolo M., *Prefigurare professionalità future: i Piani per l'Orientamento e il Tutorato dei CdL L-19, «Educational reflective practices»*, 1(2021), pp. 5-21
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Milano 2002 [1970]
- Friso V., *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo*, Guerini Scientifiche, Milano 2012
- Giannoccolo F. –Aluffi Pentini A., *Il tirocinio nei percorsi universitari professionalizzanti: dare la parola agli studenti con disabilità*, «I problemi della pedagogia», LXIX, 2 (2023), pp. 307-328
- Mannese E., *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2019
- Margiotta U., *La pedagogia critica e i suoi nemici*, «Formazione & Insegnamento», XII, 4(2014), pp. 15-38
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015
- Pellerey M., *Il potere del feedback nei processi formativi e nell'attività lavorativa*, «Review of Psychology», 2010, pp. 543-568
- Pellerey M. et al. (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenze strategiche.it. Strumenti e applicazioni*, RomaTrE-Press, Roma 2020
- Santi M. –Di Masi D. (Eds.), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per un'Università inclusiva*, Padova University Press, Padova 2018
- Traina I. –Lascioli A., *Orientamento, sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente per studenti e studentesse con disabilità*, «Società Italiana di Pedagogia», 2023, pp. 677-680.

Quale Cuore oltre le Competenze? Ritrovare l'umanità nell'educazione per le domande del futuro

Valeria Caggiano, professore associato in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi “Roma Tre”

e-mail: v.caggiano@uniroma3.it

Abstract

Il contributo affronta la necessità di dotare le competenze tecniche di una dimensione umana. Nello scenario contemporaneo in cui si rischia che l’educazione ponga gli studenti come “oggetti metodologici” e non come soggetti vivi, privandoli pertanto della loro umanità. La riflessione pedagogica dovrebbe interrogarsi criticamente rispetto alle finalità educative al fine di poter rispondere alle domande radicali poste da una società compromessa da crisi ambientali, ineguaglianze sociali e la messa in discussione di modelli epistemologici. In questo modo, si inventano linguaggi e soluzioni per reagire alla meccanizzazione della mente e dell’educazione. La sfida è quella di ripensare fino in fondo al ruolo della “responsabilità del cuore” all’interno dei processi educativi, e a come promuovere autentiche relazioni per attuare un futuro più giusto e umano, un futuro nel quale, certo, ci si “qualifica”, ma non soltanto in funzione di minimizzare le vere connessioni umane.

The article examines the importance of equipping technical skills with a human dimension in modern education. In a scenario where legitimacy lies within one's self, the risk exists of abstraction taking the participants away from their humanity in pedagogy and didactics. The reduction gives rise in pedagogy to regurgitations and frictions, where students are treated as methodological items and not living subjects. Reflection is defined as the critical interrogation of educational purposes to answer the radical demands raised in a society affected by environmental crises, social inequalities as well as epistemological contestations. Languages and solutions are thus invented to react to the mechanisation of the mind and education. A challenge is to rethink all how ‘education’ assigns the ‘responsibility of the heart’ to where and how to foster authentic relationships from there to bring about a more just and humane future, a future in which, certainly, one ‘qualifies’, but not only in function of debasing true human connection.

Parole chiave: cuore, competenze, Harvey, Sant’Agostino, bellezza

Keywords: heart, skills, Harvey, St. Augustine, beauty.

1. Introduzione

La qualità che consente di procedere nella scienza, così come nella vita, riteniamo sia la capacità di selezionare premesse rilevanti piuttosto che la capacità inferenziale di accettare la dotazione di talenti eccezionali¹; tale *fil rouge* rappresenta il contributo che per scelta e per impostazioni stilistiche si assume la responsabilità di essere portatore di una visione del mondo solo in parte così resa, con il cuore, al mio primo Maestro².

¹ D. Antiseri, C. S. Peirce, *La conoscenza come ricerca. Ragioni della razionalità.* (Saggi;148), Rubbettino Editore, Catanzaro 2004, p.56.

² Il contributo è dedicato al mio primo Maestro, il prof Arrigo Pedon, tra i primi Ordinari della Cattedra della Psicologia del Lavoro (1974), presso l’Università prima di Verona poi di Padova, dove per molti anni ha prestato servizio. Il suo contributo scientifico e il suo impegno accademico hanno ispirato moltissimi studenti e professionisti nell’utilizzo di pratiche professionali quanto di relazioni istituzionali, che oggi resistono alla irrinunciabile erosione di sentimenti e relazioni. L’esempio,

Per tale motivo si è scelto di procedere accogliendo in forma interrogativa il proposito della call dal titolo, *Oltre le Competenze*; l'oggetto della ricerca richiede domande nuove ed invita, ad avere il coraggio di cercare le risposte e a riconoscere tra le trame della memoria i riferimenti che orientano il proprio lavoro. Il contributo si radica nelle voci della prima formazione in chiave psicologica risalente in parte all'opera di Creuzer³ a guidarci gli appunti del dottorato e gli assunti del Maestro padovano a lavorare con il cuore.

L'unica possibile risposta che anticipa le conclusioni è la stessa radicalità della domanda che Ippolito pone al Myškin dostoevskijano, *Quale bellezza salverà il mondo?*⁴

La competenza tecnica non è sufficiente per affrontare le sfide del momento.

Una sfida che include crisi ambientale, disuguaglianze sociali e polarizzazione politica, "una crisi nella crisi"⁵; tali sfide per poter essere fronteggiate necessitano di agenti di cambiamento, di persone formate e valutate per le competenze in termini di implicazioni etiche e sociali, persone che hanno partecipato a processi educativi profondi, trasformativi. La sfida che ci troviamo ad affrontare è complessa: da un lato, dobbiamo interrogarci sul ruolo delle competenze nello sviluppo di persone pronte a lavorare in uno scenario che richiede sempre più competenze emotive, dall'altro, continuiamo a ricevere indicazioni su come orientare le scelte educative e didattiche capaci di coniugare la dimensione relazionale con quella cognitiva per poterle tradurre in reattivi numerici.

Le possibili risposte le troviamo formalizzate nelle diverse indicazioni a livello internazionale ed europeo (Unesco⁶, Agenda 2030⁷-CNEL⁸) che prospettano scenari sostenibili e orientano le pratiche didattiche verso la formazione di esperienze volte alle competenze di carattere o soft skills.

Il panorama di pensiero e riflessione non può che trovare nella bellezza la sua risposta profonda. La filosofia, la psicologia, la pedagogia ci offrono il contesto per scegliere il cuore come luogo e come lente con cui si sceglie di orientare la propria vita lavorativa. Uno scenario ricco e complesso in cui i temi pertinenti all'estetica, all'ontologia e all'interiorità, attraverso le rappresentazioni offerte da Harvey, da Agostino e l'idea stessa di bellezza, ci invitano ad una più ampia riflessione critica.

Scegliamo due immagini per descrivere concettualmente il cuore.

Il cuore, come organo muscolare, muscolo potente e sensibile, "cuore di Harvey"⁹. Al di là del suo

l'orientamento, le virtù, lo spirito di servizio che hanno orientato la vita del Maestro, con umiltà e cuore, un contributo che resisterà con bellezza al tempo.

³ Nel mio percorso di formazione psicologica, l'opera di Karl Friedrich Creuzer ha svolto un ruolo cruciale, in particolare attraverso la sua rilevanza per Carl Jung. Il volume di Creuzer che si trova nella biblioteca di Jung è *Symbolik und Mythologie der alten Völker, besonders der Griechen* (indicato anche come «*Handbuch alter Theomythen*»), 4 voll., Karl Wilhelm Leske, Leipzig und Darmstadt, 1810. Creuzer, pur non essendo completamente "neoplatonico", propone un orientamento simbolico che ha influenzato profondamente Jung, il quale ha riconosciuto l'importanza della mitologia nella psicologia. Jung stesso considerava equivalenti a letture di psicologia le sue letture di Creuzer e sulla mitologia; infatti, scrive: «... attraverso gli studi fatti dal 1910 al 1912 avevo acquisito una certa penetrazione della psicologia dell'antichità classica» (RSR, p. 342). In questo senso, la mitologia è psicologia, l'analisi dei miti alla maniera di Creuzer è a tutti gli effetti un'analisi dei modelli archetipici presenti nel comportamento psicologico. *Lettere tra Freud e Jung*, 1906-1913, Bollati-Boringhieri, Torino, 1974, p. 277).

⁴ F. M. Dostoevskij, *L'adolescente*, Newton, Roma 2007, p. 231.

⁵ M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Roma 2004, p.56.

⁶ UNESCO (2020), *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*. International Commission for the futures of Education, Paris. Wals, A.E.J. (2015), Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene. Wageningen, Wageningen University. L'iniziativa "Futures of Education: learning to become" sta coinvolgendo da settembre 2019, cittadini, organizzazioni, enti e reti per ampliare il dibattito e condividendo previsioni per l'anno 2050.

⁷ United Nations, *Transforming our World. The 2030 Agenda for sustainable development*. In <https://sdgs.un.org/2030agenda> (consult.: 10.12.23). L'Agenda individua nel Foro politico di Alto Livello (High Level Political Forum) il consenso globale per monitorare, valutare e orientare l'attuazione degli SDGs. La Commissione Statistica delle Nazioni Unite ha costituito l'Inter Agency Expert Group on SDGs (IAEG-SDGs), con il compito di definire un insieme di indicatori per il monitoraggio dell'attuazione dell'Agenda 2030 a livello globale. Ogni anno si elaborano i Rapporti Nazionali Volontari (Voluntary National Reviews).

⁸ CNEL (2021), XII *Rapporto CNEL sul mercato del lavoro e contrattazione collettiva 2020*.

⁹ W. Pagel, *Le idee biologiche di William Harvey. Aspetti scelti e sfondo storico* (Vol. 426), Feltrinelli, Milano 1979, p-5.

significato simbolico, il cuore è principalmente un bio-mecanismo molto importante, il custode del segreto della vita e della morte. Si riconosce al cuore il suo ruolo nel mantenere in vita il nostro corpo, consentendo di partecipare con i sensi all'esperienza vitale¹⁰.

Il cuore di Agostino rappresenta il nostro essere più intimo. Il cuore è la dimora dell'amare e dei sentire, il luogo dell'anima e dello spirito. Questo cuore diviene il fulcro dell'interiorità, il luogo in cui le esperienze di vita si incontrano con le aspirazioni spirituali.

Si tratta di due modelli che esprimono e riconoscono le infinite declinazioni del cuore nella cultura della modernità, intrecciando il simbolico, il "biologico" e il "personale" in una articolata riflessione.

Si confida che questo contributo susciterà, in ogni caso, qualche riflessione su come—quando di solito solo le competenze tecniche sembrano prevalere su tutto il resto—il cuore può fungere da guida. Una competenza che agisce nel ritorno dell'istinto, del sentimento e dell'eccellenza alla continua ricerca di una consapevolezza più profonda e umana, sapendo che non può esistere senza l'intelligenza del cuore.

2. Oltre le Competenze? Con il "Cuore", il contributo di Harvey

Al mio Maestro padovano devo grazie per avermi introdotto allo studio in prospettiva umanista, ad uno dei precursori delle teorie psicologiche che hanno orientato i secoli successivi. Inoltre, in comune al mio Maestro la sede universitaria dove Harvey ricevette il dottorato, nel cortile padovano l'effige dedicata ad Harvey¹¹.

L'importanza delle idee presentate da William Harvey quando riflette sul cuore, non può passare inosservata, in quanto ha dato un nuovo significato alla nostra visione e al ruolo che il cuore svolge nella vita umana.¹²

Il *cuore* è stato oggetto di un'importante ridefinizione da parte del mondo scientifico, allontanandosi dalla consapevolezza che dentro di noi si trovi qualcosa di "magico" che batte e che segue un ritmo in base alle emozioni a cui è esposto, diventando oggetto di spazio interiore e frutto di importanti speculazioni teoriche¹³.

Harvey, trasformando il cuore in un oggetto di studio scientifico, ha altresì favorito un profondo processo di evoluzione del legame tra il nostro corpo e le emozioni, consente di recuperare una visione integrale e consapevole delle proprie facoltà¹⁴.

La bellezza è una modalità di visione, un "*incontro con l'anima che percepiamo presente in ogni cosa*", un modo di essere, uno, in effetti, il modo di vivere definitivo¹⁵. Permette a una persona di vivere nell'immaginazione come viva e autentica piuttosto che nei suoi prodotti come semplici creazioni mentali¹⁶. Ci chiede di prendere nota, di leggere il nucleo delle cose dove è scritta la loro relazione: richiede una presenza rispondente, che acconsente di entrare nel flusso della vita.

3. Oltre le Competenze? Con il "Cuore", il contributo di Agostino

La considerazione della nozione di cuore nella filosofia di Agostino svela una ricchezza di significato che va oltre la mera ricerca tecnica del tessuto molto complesso dell'esperienza umana. In tutte le sue opere, come nelle "Confessioni", è possibile leggere la storia di un'Anima che attraverso la biografia si

¹⁰ J. Hillman, *Il mito dell'analisi* (Vol. 2), Adelphi, Milano 2014, p.56.

¹¹ F. Pellegrini, *La clinica medica padovana attraverso i secoli*, La Tipografia Veronese, Verona 1939, p.65.

¹² Fino al XVII secolo, si riteneva che non ci fosse alcuna comunicazione tra le diverse parti del cuore se non attraverso i vasi sanguigni e i capillari. Harvey, infatti, dimostrò l'esistenza di una parete divisoria longitudinale tramite un esperimento condotto su un cadavere di un criminale impiccato, descrivendo la sua scoperta in una lettera indirizzata a un collega. Doby, *Discoverers of Blood Circulation*, cit., pp. 219-20.

¹³ Su questo tema, si vedano le prospezioni di B. Papasogli, "fondo del cuore". *Figure dello spazio interiore nel Seicento francese*, Pisa, Goliardica, 1991, in specie il cap. I: L'immagine del "fondo del cuore" tra mistica e moralistica.

¹⁴ Cfr. Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Mulino, Bologna 1999, p.67.

¹⁵ H. G. Gadamer, *L'attualità del bello. Saggi di estetica ermeneutica*, Marietti, Genova 1986, p.81.

¹⁶ F. Rella, *L'enigma della bellezza*, Feltrinelli Editore, Milano 2006, p. 39.

svela e si rivela¹⁷. La confessione non è solo uno svelamento, ma anche un percorso *faticoso* per manifestare ciò che giace nelle profondità del *nostro cuore*¹⁸. Agostino sostiene che, nel momento in cui iniziamo a confessarci, entriamo in un genere letterario che ci costringe a confrontarci con il nostro io autentico, celato nello scrigno dei sentimenti personali. Questa psicologia della confessione implica che la rivelazione di sé non è un compito da svolgere, ma piuttosto un riconoscimento della verità già presente in noi. Ogni gesto, ogni parola che pronunciamo, diventa una confessione del cuore, poiché rivela le immagini e le realtà interiori che ci definiscono. In questo senso, il cuore non è solo il centro delle emozioni, ma anche un manifesto delle fantasie e delle esperienze che si dispiegano nella propria vita. Il cuore diventa strumento che consente di vedere Dio e pertanto di essere sanato “*ut res quae solo corde videri potest videretur et oculis ut corda sanaret*”¹⁹; il cuore di Agostino e la visione che ci consente sono in forte contrapposizione con la più popolare citazione del Piccolo Principe, “*l'essenziale è invisibile agli occhi*”, che a nostro avviso condiziona e crea frantendimenti alla base di distonie interpretative.

Fu la critica che Agostino sviluppò in relazione all'autorappresentazione quotidiana, alla superficialità che certamente si ferma alla mera esteriorità. Agostino sostiene che le "verità del cuore" non hanno bisogno di essere verbalizzate, non hanno bisogno di venire fuori nel linguaggio come sentimenti esplicativi. In effetti, egli presume uno strato più profondo di verità che insemina il nostro essere, che non deve mai essere confessato. La confessione non è solo il viaggio verso un "me", ma anche una riconnessione all'umanità condivisa. Il cuore di Agostino si identifica con questa ricerca diventando un ponte che collega le dimensioni personali a quelle universali. La sua considerazione del cuore fa osservare come le emozioni e i sentimenti non siano solo stati singolari di esperienza, ma si colleghino alla storia in termini del suo aspetto comunitario.

L'atto della confessione si sviluppa in una relazione riflessiva con altri che partecipano alla stessa esperienza, o che confessano le stesse vulnerabilità. Questa consapevolezza dell'interconnessione è fondamentale per comprendere la funzione del cuore nelle nostre vite.

I pensieri di Agostino sulla confessione e sul cuore ritraggono una visione di auto-interrogazione e verità. Nella considerazione di Agostino, la confessione scava nell'essere per mettere a nudo le verità che giacciono nella profondità del cuore; ci conduce verso l'auto-scoperta. Il X libro in cui si interroga la parte più intima della nostra memoria: è solo nell' interiorità della coscienza è possibile ritrovare quel movimento in grado di conferire dignità all' esperienza di verità e allo spirito di vita che sempre l'accompagna. “Supererò anche la memoria, ma per trovarsi dove, o vero bene, o sicura dolcezza, per trovarsi dove? Trovarsi fuori della mia memoria, significa averti scordato. Ma neppure potrei trovarsi, se non avessi ricordo di te”²⁰. È in questa ricerca all'interno della memoria, all'interno cioè della nostra interiorità più profonda, che Agostino rintraccia alcune argomentazioni significative per giungere a Dio. Si tratta della ricerca di felicità e dell'amore universale per la verità.

Una ricerca che non culmina mai “Tardi ti amai, bellezza così antica e così nuova, tardi ti amai. Sì, perché tu eri dentro di me e io fuori. Lì ti cercavo”²¹.

4. Oltre le Competenze? Con il Cuore alla Bellezza

Il concetto di bellezza, così come reso dalla filosofia e dalla poesia, rappresenta una nozione altamente complessa associata intrinsecamente alla percezione dei sensi e alla visione del mondo. Quando commenta nel Fedro che "solo la bellezza ha avuto questo destino, di essere ciò che è più manifesto e più amabile" (250d), Platone, rivela il livello in cui il termine "bellezza" si estende ben oltre le nostre

¹⁷ Cfr. C. Mohrmann, *Considerazioni sulle Confessioni di Sant' Agostino*, "Convivium" XXV (1957), p. 258 (cit. a p. 21).

¹⁸ L. F. Pizzolato, *Le Confessioni di Sant'Agostino. Da biografia a confessio* Ed. Vita e Pensiero, Milano 1968, pp. VIII-220.

¹⁹ Cfr. S. Agostino, *Confessiones*, X, 43, 69.70, *Confessioni Opera omnia di sant'Agostino*, Nuova Biblioteca Agostiniana, edizione bilingue, latino e italiano, vol. I, introd. A. Trapè, trad. e note C. Carena, Roma, Città Nuova, 19651. (1991 a)

²⁰ *Confessiones*, X, 17.26.

²¹ *Confessiones*, X, 27.35.

ristrette preoccupazioni per l'estetica, delimitano il modo in cui ci relazioniamo, caratterizzano le qualità che informano la nostra esperienza del mondo. In questo senso, quindi, la bellezza non esiste solo in ciò che è prodotto, ma si esprime attraverso l'interazione: tra l'oggetto e il soggetto che lo ha percepito, tra il cuore e il mondo.

È qui che Platone ci rivela la sua profonda comprensione della relazione tra Bellezza e Bene, suggerendo che la contemplazione della Bellezza genera virtù. L'idea fonda saldamente la Bellezza non solo come forma ma come figura centrale del potere dinamico del processo educativo. Platone sostiene che "coloro che esercitano i loro occhi con la contemplazione della Bellezza come intelligenza non generano solo immagini di virtù, ma realmente producono virtù poiché hanno una relazione con la Bellezza autentica"²².

La riflessione aristotelica mette in relazione la percezione dei sensi e il cuore, argomentando che l'organo dell'"aisthesis" è il cuore, sintesi di facoltà comune quanto facoltà di senso"²³. A questo proposito, il termine *aisthesis* non dovrebbe essere inteso semplicemente come percezione sensoriale, ma già dalla radice della sua etimologia "introiezione" e "ispirazione" per connotare "trattenere il respiro nella meraviglia" che deve essere considerata la risposta estetica primaria. È qui, in questo momento di sorpresa e meraviglia, che la bellezza autentica fa il suo ingresso, non semplicemente un tipo di bellezza ottica, ma una che include tutti i sensi, da qui la richiesta di "accogliere il mondo". La bellezza diviene una istanza da condividere insieme ad altri, un percorso, uno spazio, uno strumento di dialogo.

La bellezza, quindi, è un fenomeno che trascende la mera estetica e si radica in quello che potremmo definire un organismo vivente del mondo, dove ogni cosa ha un'anima, un'*anima mundi*, che si manifesta in ogni evento particolare. Questo approccio fenomenologico non richiede necessariamente la grazia o la fede, ma piuttosto una risposta estetica genuina, un "ah!" di meraviglia, una verità mossa dal divenire di prendere forma²⁴. È attraverso questa risposta che possiamo cogliere il volto del mondo, che, come afferma il Corano, «Tutte le cose periscono, salvo il Suo volto», un invito a rivolgere la nostra attenzione verso ciò che è realmente significativo²⁵. La concezione che ne esce non è certo di tipo panteistico: Dio è dappertutto ma ha comunque un suo volto ben distinto da ogni altra cosa, per cui vedere il mondo non è mai *ipso facto* vedere Dio.

5. Conclusioni

La "Modernità", compresa in quanto progetto finalizzato all'emancipazione, ha suscitato, una speranza di un futuro luminoso, la pretesa di un futuro di progresso illimitato guidato dalle tecnologie scientifiche e dello sviluppo economico. A seguito delle due guerre mondiali, dopo la Shoah, dopo la minaccia nucleare, a seguito del genocidio di Gaza, a seguito dell'inasprimento della conflittualità politica e di quella socio-culturale e del divario sempre più ampio che si registra nel rapporto ricchezza/povertà, il fideismo scientista si è dissolto, portando con sé le tracce di una cultura ottimistica dell'evoluzione storica, destinata a risolversi nel suo aspetto contrario: da futuro-promessa a futuro-minaccia²⁶. Un futuro percepito principalmente come un futuro che, nonostante il potenziale innovativo, è destinato a non arrivare mai, generando, in particolare tra i giovani, un vissuto di rassegnazione inevitabile²⁷. Si tratta di un sentimento di permanente urgenza in cui si leggittimano forme di conflitto di tutti contro

²² Il Bello altro non è se non la manifestazione del Bene. Per spiegare questo nesso Platone narra che il Bene si è nascosto nella «misura» e nella «proporzione». «*Tutto ciò che è buono è bello, e il bello non è privo di misura*» (Timeo, 87 C). Invece di nascondere il Bene, lo rivela: «*ora la potenza del Bene ci è sfuggita nella natura del Bello; infatti, la misura e la proporzione risultano essere, dappertutto, bellezza e virtù*» (Filebo, 64 E). La caratteristica della Bellezza a differenza del Bene è la sua visibilità. «*Soltanto la Bellezza ricevette questa sorte di essere ciò che è più manifesto e più amabile*» (Fedro, 250 D).

²³ *De Anima* III, 2, 425 b12 sgg., Aristotele, *L'anima*, pp. 193-203.

²⁴ L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015, pp. 14-15.

²⁵ A. Bausani, *Il Corano*, Rizzoli-BUR, Milano 1988, p.98.

²⁶ M. Benasayag, G. Smith, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004, p.37.

²⁷ V. Iori, M. Rampazi, *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano 2008, p.75.

tutti, la diffusione di stili relazionali egoistici e di tipo utilitaristico, un'educazione all'edonismo illimitato in cui il "vietato" è solo più perseguito²⁸. Rispetto alla fragilità esposta, dilaga anche una vasta "zona grigia", che comprende forme di disagio sommerso, malessere di cui difficilmente i servizi territoriali (educativi e assistenziali) possono intercettare e fronteggiare in modo adeguato, si continuano a cercare stili di vita in grado di sostenere i "desideri di giustizia sociale e trasformazione"²⁹.

A noi, come direbbe il Maestro, è riservata la pazienza che nei versi di Rilke si trasforma e riesce, come solo la Poesia sa fare, a rendere dolce l'attesa delle risposte;

"Sii paziente verso tutto ciò che è irrisolto nel tuo cuore e cerca di amare le domande, che sono simili a stanze chiuse a chiave e a libri scritti in una lingua straniera.

Non cercare ora le risposte che possono esserti date poichè non saresti capace di convivere con esse. E il punto è vivere ogni cosa. Vivere le domande ora. Forse ti sarà dato, senza che tu te ne accorga, di vivere fino al lontano giorno in cui avrai la risposta"³⁰.

Per comprendere a fondo la radicalità della domanda che Ippolito pone a Myškin dostoevskijano, Quale bellezza salverà il mondo? Sentiamo di poter riflettere, ancora, nella consapevolezza che cercare nei Classici umanisti, nelle proprie radici che ci hanno orientato, non solo una storia di paradigmi, quanto, forse ne tracciano nuovi percorsi educativi, traiettorie oltre le competenze.

Riferimenti bibliografici

- Antiseri D., Peirce C.S., *La conoscenza come ricerca. Ragioni della razionalità. (Saggi;148)*, Rubbettino Editore, Catanzaro 2004.
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Mulino, Bologna 1999.
- Bausani A., *Il Corano*, Rizzoli-BUR, Milano 1988.
- Benasayag M., Smith G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
- Braidotti R. *Meta(l)morfosi*, in M. Fimiani, V.G. Kurotschka, E. Pulcini (eds.), *Umano, post-umano. Potere, sapere, etica nell'età globale*, Editori Riuniti, Roma 2004.
- CNEL (2021), XII Rapporto CNEL sul mercato del lavoro e contrattazione collettiva 2020.
- Dostoevskij F. M., *L'adolescente*, Newton, Roma 2007, p. 231.
- Gadamer H. G., *L'attualità del bello. Saggi di estetica ermeneutica*, Marietti, Genova 1986.
- Hillman J., *Il mito dell'analisi* (Vol. 2), Adelphi, Milano 2014.
- Iori V., Rampazi M., *Nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano 2008.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Mohrmann C., *Considerazioni sulle Confessioni di Sant'Agostino*, "Convivium" XXV (1957), p. 258 (cit. a p. 21).
- Pagel W., *Le idee biologiche di William Harvey. Aspetti scelti e sfondo storico* (Vol. 426), Feltrinelli, Milano 1979, p.5.
- Palmieri C., Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica, in «*Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*», 7(1). (2018), p. 26.
- Pellegrini F., *La clinica medica padovana attraverso i secoli*, La Tipografia Veronese, Verona 1939, p.65.
- Pizzolato L.F., *Le Confessioni di Sant'Agostino. Da biografia a confessioni* Ed. Vita e Pensiero, Milano 1968.
- Rilke R M., *Lettera ad un giovane poeta*, Piccola Biblioteca Adelphi, Torino 1980, 31^a ediz.
- Rella F., *L'enigma della bellezza*, Feltrinelli Editore, Milano 2006.
- UNESCO. (2020). *International Commission on the Futures of Education. Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris, UNESCO.
- Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf>.
- O. D. D. S. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations, New York.

²⁸ C. Palmieri, Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica, in «*Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*», 7(1). (2018), p. 26.

²⁹ R. Braidotti, *Meta(l)morfosi*, in M. Fimiani, V.G. Kurotschka, E. Pulcini (eds.), *Umano, post-umano. Potere, sapere, etica nell'età globale*, Editori Riuniti, Roma 2004, p.33.

³⁰ R M. Rilke, *Lettera ad un giovane poeta*, Piccola Biblioteca Adelphi, Torino 1980, 31^a ediz., p.87.

*Oltre la logica classificatoria, verso una tassonomia dinamica e situata delle competenze non cognitive**

Cristiana Cardinali, Assegnista di ricerca, Università LUMSA (Roma)

Maria Cinque, Ordinario in Didattica e Pedagogia speciale, Università LUMSA (Roma)

Stephanie Carretero Gómez, Ricercatrice in Psicologia clinica, sociale e culturale, Università di Loyola

E-mail: c.cardinali1@lumsa.it, c.cinque@lumsa.it, scarretero@uloyola.es

Abstract

Le tassonomie delle competenze non cognitive hanno proliferato negli ultimi decenni con l'obiettivo di classificare e misurare abilità trasversali essenziali per l'educazione e il lavoro. Tuttavia, una categorizzazione rigida rischia di ridurre l'apprendimento a un elenco statico di abilità, ignorandone la dimensione situata e trasformativa. Questo contributo propone un modello alternativo che, partendo dalla critica alle tassonomie internazionali (OCSE, UE, Harvard), integra la teoria dell'*habitus* di Bourdieu e il concetto di *agire situato* di Le Boterf. Attraverso il framework del *Bray & Thomas' Cube*, si suggerisce una tassonomia dinamica e multidimensionale, capace di superare la logica classificatoria tradizionale e valorizzare la natura evolutiva e contestuale delle competenze non cognitive.

Taxonomies of non-cognitive skills have proliferated in recent decades with the aim of classifying and measuring transversal skills essential for education and work. However, a rigid categorisation risks reducing learning to a static list of skills, ignoring its situated and transformative dimension. This contribution proposes an alternative model which, starting from a critique of international taxonomies (OECD, EU, Harvard), integrates Bourdieu's habitus theory and Le Boterf's concept of situated acting. Through the Bray & Thomas' Cube framework, a dynamic and multidimensional taxonomy is suggested, capable of overcoming the traditional classificatory logic and enhancing the evolutionary and contextual nature of non-cognitive competences.

Parole chiave: tassonomia dinamica, habitus, agire situato, Bray & Thomas' Cube, metacompetenza

Keywords: dynamic taxonomy, habitus, situated acting, Bray & Thomas' Cube, metacompetence

Introduzione

Negli ultimi decenni, il concetto di competenza è diventato un tema centrale nelle politiche educative e nei sistemi di formazione. L'attenzione crescente verso le competenze non cognitive – spesso denominate *soft skills*, *socio-emotional skills*, *transversal skills* – ha portato alla proliferazione di tassonomie e framework volti a definirle, classificarle e misurarle. Tuttavia, questa spinta alla categorizzazione rischia di ridurre l'educazione a un processo tecnico e adattivo, trascurandone la dimensione formativa e trasformativa.

Se da un lato le tassonomie forniscono strumenti utili per organizzare e comprendere le competenze nei diversi contesti educativi e professionali, dall'altro una loro applicazione rigida e standardizzata può

* Sebbene il presente articolo sia il risultato di una collaborazione sinergica tra le tre autrici, le singole parti possono essere attribuite come segue, tenendo conto dei principali contributi tematici e autoriali: Cristiana Cardinali ha curato in modo prevalente l'introduzione, il paragrafo 1 e le conclusioni; a Maria Cinque si deve il paragrafo 2; a Stephanie Carretero Gómez è da attribuire il paragrafo 3.

portare a una semplificazione eccessiva dell'apprendimento, trasformandolo in un elenco di abilità misurabili e decontextualizzate. È possibile ridurre la formazione a un insieme di competenze standardizzate oppure è necessario un approccio che valorizzi la soggettività degli studenti e la complessità dell'apprendimento come esperienza situata e relazionale?

Questo contributo propone una riflessione critica sulle tassonomie delle competenze, analizzandone le implicazioni pedagogiche, epistemologiche e politiche. Attraverso l'analisi dei principali modelli internazionali, si mettono in discussione i presupposti della valutazione delle competenze non cognitive, evidenziando il rischio di un'educazione concepita esclusivamente come strumento di adattamento al mercato del lavoro.

A partire da questa analisi, si propone una rielaborazione della tassonomia, che, in accordo con Cinque e colleghi¹, non si limiti a una classificazione statica delle competenze, ma ne valorizzi il carattere dinamico e situato, superando l'approccio puramente categoriale. Le competenze, infatti, non possono essere separate dai contesti sociali e culturali in cui si sviluppano. Per questo, è necessario un modello più flessibile e integrato, che riconosca l'interazione continua tra individuo e ambiente e che trovi nella nozione di habitus una chiave interpretativa fondamentale.

A differenza delle tassonomie tradizionali, che tendono a classificare le competenze in modo statico e frammentato, il modello qui proposto introduce una prospettiva dinamica e situata, riconoscendo la natura evolutiva delle competenze e la loro interconnessione con i contesti educativi, professionali e sociali.

1. Analisi critica delle tassonomie internazionali sulle competenze non cognitive

Il concetto di competenza non cognitiva è stato declinato in molteplici espressioni, ciascuna con specifiche sfumature disciplinari e applicative. In ambito economico, si parla di *non-cognitive skills* per indicare capacità personali e relazionali che influenzano produttività e occupabilità. La psicologia enfatizza le *socio-emotional skills*, sottolineando il ruolo della regolazione emotiva e delle interazioni sociali. L'educazione, invece, adotta termini come *soft skills*, *transversal skills* e *21st century skills*, evidenziandone la rilevanza per la cittadinanza attiva e l'apprendimento permanente.

A livello internazionale, diversi framework hanno cercato di sistematizzare le competenze non cognitive. Tuttavia, pur offrendo modelli strutturati, presentano sovrapposizioni terminologiche e concettuali, rendendo complessa l'armonizzazione tra politiche educative e mercato del lavoro:

- *Framework OCSE - DeSeCo*²: definisce tre categorie di competenze chiave: (1) uso interattivo di strumenti, (2) interazione in gruppi eterogenei, (3) capacità di agire in modo autonomo. L'enfasi è posta sulla capacità di mobilitare risorse cognitive e non cognitive in contesti complessi.
- *Framework UE - Key Competences for Lifelong Learning*³: identifica otto competenze chiave, con particolare attenzione alla trasversalità e al legame con la cittadinanza attiva e l'occupabilità.
- *Framework World Economic Forum - 21st Century Skills*⁴: propone tre categorie di competenze: (1) alfabetizzazione di base (*literacy, numeracy, ICT*), (2) competenze trasversali (*pensiero critico, creatività, collaborazione, comunicazione*), (3) qualità del carattere (*curiosità, iniziativa, persistenza, adattabilità*). Questo modello risponde alle sfide poste dalla digitalizzazione e dall'automazione del lavoro.

¹ M. Cinque – S. Carretero – J. Napierala, *Non-Cognitive Skills and Other Related Concepts: Towards a Better Understanding of Similarities and Differences*, JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology, No. 2021/09, European Commission – Joint Research Centre, Siviglia 2021.

² OECD, *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Summary of the final report *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*, OECD Publishing, Paris 2003.

³ European Commission – Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Key Competences for Lifelong Learning*, Publications Office, Luxembourg 2019.

⁴ World Economic Forum, *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*, WEF, Geneva 2015.

- *Harvard - Social and Emotional Learning (SEL)*⁵: si concentra su cinque aree fondamentali: (1) autoconsapevolezza, (2) gestione delle emozioni, (3) consapevolezza sociale, (4) relazioni interpersonali, (5) decision-making responsabile. Il modello evidenzia il ruolo cruciale delle competenze socio-emotive per il successo accademico e professionale⁶.
- *Big Five Personality Traits*⁷: basato sulla psicologia della personalità, collega tratti come apertura, coscienziosità, estroversione, gradevolezza e stabilità emotiva alle competenze socio-emotive. Tuttavia, questo approccio è stato criticato perché rischia di ridurre le competenze non cognitive a tratti stabili della personalità, ignorandone la natura dinamica e sviluppabile attraverso l'esperienza⁸.

Sebbene questi framework abbiano evidenziato l'importanza delle competenze non cognitive, presentano alcune criticità. Uno dei principali limiti riguarda la tendenza alla standardizzazione eccessiva, che rischia di trattare le competenze come un insieme fisso e misurabile, trascurandone lo sviluppo situato e dinamico⁹. Inoltre, la varietà di etichette e definizioni adottate nei diversi modelli genera discrepanze terminologiche, rendendo difficile confrontare e integrare le diverse prospettive¹⁰. Un ulteriore elemento critico è l'enfasi prevalentemente economica con cui vengono analizzate le competenze non cognitive dal momento che la ricerca accademica tende a privilegiare il loro legame con i risultati occupazionali, trascurandone l'importanza nella formazione critica dell'individuo. Questa prospettiva tende a privilegiare l'adattabilità al mercato del lavoro rispetto alla crescita personale e allo sviluppo del pensiero autonomo¹¹.

Per superare questa dicotomia, il framework LifeComp¹² della Commissione Europea propone una tassonomia integrata delle competenze personali, sociali e di apprendimento, mirando a un equilibrio tra la dimensione individuale e sociale delle competenze non cognitive. Questo modello sottolinea il loro impatto sulla cittadinanza attiva, l'innovazione e l'adattabilità professionale.

Tuttavia, la varietà di approcci nella categorizzazione delle competenze non cognitive riflette differenti visioni sulle finalità dell'educazione. Una maggiore integrazione nei sistemi educativi e nelle pratiche professionali richiede un dialogo tra istituzioni internazionali per standardizzare i criteri di valutazione e ridurre le attuali discrepanze tra tassonomie esistenti¹³.

Se da un lato questi modelli aiutano a rendere visibili e misurabili competenze spesso trascurate, dall'altro rischiano di perderne il carattere contestuale e dinamico, trattandole come abilità standardizzate e decontestualizzate. Per comprendere pienamente la loro natura, è necessario adottare una prospettiva che tenga conto della dimensione sociale e situata dell'apprendimento, facendo riferimento alla teoria dell'*habitus* di Bourdieu e all'*agire situato* di Le Boterf.

⁵ K.E. Brush – S.M. Jones – R. Bailey – B. Nelson – N. Raisch – E. Meland, *Social and Emotional Learning: From Conceptualization to Practical Application in a Global Context*, in J. DeJaeghere – E. Murphy-Graham (edd.), *Life Skills Education for Youth*, Springer, Cham 2022, pp. 43-71.

⁶ J.A. Durlak – R.P. Weissberg – A.B. Dymnicki – R.D. Taylor – K.B. Schellinger, *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*, «Child Development», LXXXII (2011), 1, pp. 405-432.

⁷ R.R. McCrae – O.P. John, *An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications*, «Journal of Personality», 60 (1992), pp. 175-215.

⁸ J.J. Heckman – T. Kautz, *Hard Evidence on Soft Skills*, «Labour Economics», XIX (2012), 4, pp. 451-464.

⁹ A.L. Duckworth – D.S. Yeager, *Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other than Cognitive Ability for Educational Purposes*, «Educational Researcher», XLIV (2015), 4, pp. 237-251.

¹⁰ OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris 2015.

¹¹ L.M. Gutman – I. Schoon, *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People. A Literature Review*, Education Endowment Foundation, Londra 2013.

¹² A. Sala – Y. Punie – V. Garkov – M. Cabrera Giraldez, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.

¹³ OECD, *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success*, OECD Publishing, Paris 2017.

2. Dall'habitus all'agire situato: ripensare la competenza contro il rischio della de-responsabilizzazione pedagogica

L'attenzione crescente verso le competenze ha portato alla proliferazione di framework e tassonomie che mirano a descrivere in modo esaustivo le capacità umane. Tuttavia, il problema non risiede nella volontà di comprendere e sistematizzare le competenze, bensì nell'uso di queste categorizzazioni. Spesso, infatti, le competenze vengono trattate come oggetti isolati, misurabili e trasferibili, scollegati dai contesti culturali e sociali in cui si sviluppano. Questo rischio emerge con particolare evidenza nelle tassonomie tradizionali, che tendono a incasellare le competenze in schemi rigidi, rendendole strumenti di valutazione piuttosto che elementi dinamici del processo di apprendimento e sviluppo personale. Adottando la prospettiva di Bourdieu¹⁴, le competenze non possono essere considerate semplici tratti misurabili, ma vanno intese come forme di habitus, ossia schemi interiorizzati che guidano percezione, pensiero e azione all'interno di specifici contesti sociali. L'habitus non è un insieme di abilità fisse, ma una struttura flessibile, che si modifica nel tempo attraverso l'esperienza e l'interazione con il contesto¹⁵. Questo approccio mette in discussione l'idea di competenza come mero accumulo di risorse individuali, sottolineando invece il ruolo centrale della socializzazione e delle pratiche culturali nel modellare il modo in cui un individuo mobilita le proprie conoscenze e abilità.

In questa prospettiva, il contributo di Le Boterf¹⁶ è particolarmente rilevante, poiché introduce un modello sistematico in cui la competenza non è un attributo posseduto dal soggetto, ma il risultato di un'interazione tra individuo e contesto. Secondo Le Boterf, la competenza si manifesta solo attraverso l'azione situata, ovvero l'applicazione concreta delle risorse disponibili in un determinato contesto. Le competenze, quindi, non esistono in astratto, ma emergono e si trasformano nel momento stesso in cui vengono mobilitate per affrontare situazioni specifiche. Questa distinzione tra saper fare e saper agire è cruciale: mentre il primo si riferisce alla conoscenza procedurale, il secondo implica un processo intenzionale e progettuale, in cui le risorse vengono attivate in modo coerente rispetto a una situazione reale e a un obiettivo da raggiungere. L'apprendimento, dunque, non è mai un processo puramente tecnico, ma implica sempre una dimensione interpretativa e strategica.

L'approccio situato consente di superare il riduzionismo di alcuni modelli valutativi, come quello dei Big Five Personality Traits, che tende a considerare le competenze non cognitive come caratteristiche fisse della personalità. Questo modello ignora la natura contestuale e dinamica delle competenze, che emergono e si trasformano attraverso le interazioni sociali e i processi di apprendimento situati¹⁷. In tal senso, la tendenza a misurare le competenze secondo schemi rigidi rischia di generare una deresponsabilizzazione pedagogica, riducendo l'educazione a un mero esercizio di conformità a standard predefiniti. Se le competenze vengono intese come qualità innate o semplici output di un percorso formativo standardizzato, si perde di vista il ruolo dell'educazione come processo trasformativo e critico¹⁸.

Accogliere una concezione situata e dinamica della competenza significa riconoscere che l'apprendimento non è un processo lineare di accumulo di conoscenze, ma un'attività di costruzione e ricostruzione del sapere, influenzata da variabili sociali, culturali e istituzionali. Questo implica una revisione dei sistemi di valutazione e certificazione delle competenze, spostando l'attenzione dalla semplice verifica di conoscenze astratte e decontestualizzate alla capacità di mobilitare risorse in situazioni complesse e inedite. La crescente tendenza alla standardizzazione delle competenze non

¹⁴ P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Cortina, Milano 2003, tr. it. di I. Maffi; ed. or. *Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Seuil, Paris 1972.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*, Les Éditions d'Organisation, Paris 1994.

¹⁷ S. Lundberg, *Noncognitive Skills as Human Capital*, in C.R. Hulten – V.A. Ramey (edd.), *Education, Skills, and Technical Change: Implications for Future US GDP Growth*, University of Chicago Press, Chicago 2018, pp. 219-250.

¹⁸ M. Pellerey, *Competenze individuali e organizzative nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2000.

cognitive rischia di snaturare il valore educativo e trasformativo dell'apprendimento. Ripensare la competenza in termini di habitus e agire situato significa restituire centralità alla dimensione esperienziale, contestuale e sociale dell'apprendimento, promuovendo un modello di formazione che valorizzi non solo la padronanza tecnica, ma anche la capacità critica e riflessiva dell'individuo.

Tuttavia, se l'habitus e l'agire situato offrono un quadro interpretativo più dinamico, la questione della misurazione delle competenze rimane aperta. La sfida consiste nel trovare un modello che consenta di valutare le competenze senza ridurle a una griglia rigida e astratta, ma mantenendo il loro carattere situato e multidimensionale. In questa prospettiva, la tassonomia di Cinque e colleghi¹⁹, rappresenta un passo avanti, poiché cerca di integrare diverse dimensioni delle competenze non cognitive e di evitare una categorizzazione troppo statica. Tuttavia, per superare definitivamente il rischio di frammentazione e rigidità, è necessario un ulteriore affinamento metodologico. La complessità delle competenze non può essere pienamente colta da un approccio puramente tassonomico, ma richiede una struttura che permetta di analizzarle nella loro interconnessione con il contesto sociale, culturale ed educativo in cui si manifestano.

A questo scopo, il Bray & Thomas' Cube²⁰ offre una soluzione metodologica che consente di integrare questa complessità, fornendo un modello capace di articolare le competenze non cognitive lungo diverse dimensioni, senza costringerle in categorie rigide e astratte. Il passaggio dalla tassonomia al Cube permette di cogliere la natura dinamica e situata delle competenze, valorizzandone la multidimensionalità e superando i limiti delle tradizionali classificazioni.

3. Verso una tassonomia unificata delle competenze non cognitive: un modello dinamico e situato

L'analisi critica delle tassonomie esistenti evidenzia la necessità di superare la frammentazione e la rigidità classificatoria attraverso un modello che consideri le competenze non cognitive in modo dinamico, situato e multidimensionale. Le tradizionali classificazioni, infatti, tendono a cristallizzare le competenze in categorie astratte e prescrittive, rischiando di ridurre la loro comprensione a una semplice lista di abilità da possedere, piuttosto che a processi da sviluppare in contesti reali e in continua trasformazione. Per questa ragione, si rende necessaria una tassonomia che non sia solo descrittiva, ma che permetta di mappare le competenze in un quadro teorico e operativo coerente, capace di integrare prospettive globali, nazionali e individuali, e di bilanciare le esigenze economiche, sociali e umane dell'educazione.

In questa direzione si colloca la proposta di Cinque e colleghi, che introduce una tassonomia più flessibile e articolata, in grado di superare la frammentazione concettuale attraverso un modello che valorizzi il carattere dinamico e contestuale delle competenze. Questo modello si struttura lungo tre dimensioni fondamentali: la prospettiva, che distingue tra livello globale, nazionale e personale; il discorso, che considera l'orientamento economico, sociale o umanistico delle competenze; e il drive, che identifica i motori principali della loro applicazione, come il mercato del lavoro, le politiche educative o lo sviluppo personale.

Attraverso questa impostazione, la tassonomia si allontana dall'idea di una classificazione statica per avvicinarsi a una visione più dinamica e situata, riconoscendo che le competenze emergono e si trasformano in relazione ai contesti di apprendimento, lavoro e vita sociale. La tassonomia proposta, infatti, integra la nozione di habitus²¹, riconoscendo che le competenze non sono semplici abilità tecniche, ma disposizioni interiorizzate che emergono attraverso l'interazione con specifici ambienti sociali e culturali. In questa prospettiva, il modello di Le Boterf²² sull'agire situato fornisce un ulteriore

¹⁹ M. Cinque – S. Carretero – J. Napierala, *Non-Cognitive Skills and Other Related Concepts: Towards a Better Understanding of Similarities and Differences*, cit.

²⁰ M. Bray – R. Thomas, *Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis*, «Harvard Educational Review», LXV, 3 (1995), pp. 472-490.

²¹ P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica. Con Tre studi di etnologia cabila*, cit.

²² G. Le Boterf, *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris 1994.

elemento di riflessione: la competenza non è solo un insieme di risorse, ma la capacità di mobilitarle e combinarle in contesti reali, attraverso processi di adattamento, trasformazione e decisione. Una tassonomia unificata, dunque, non può limitarsi a misurare cosa un individuo sa fare, ma deve anche analizzare come attiva e trasforma le proprie conoscenze per affrontare sfide concrete.

Tuttavia, anche un modello più flessibile rischia di presentare dei limiti se non viene inserito in un quadro che tenga conto delle interconnessioni tra i diversi livelli di applicazione delle competenze. Per superare queste rigidità, è necessario adottare una prospettiva che permetta di integrare i diversi livelli di analisi e di confrontare le competenze attraverso un approccio multidimensionale. In questo senso, il Bray & Thomas' Cube rappresenta uno strumento metodologico utile per offrire una visione più articolata della complessità delle competenze, senza rinchiuderle in categorie rigide.

Il modello del Bray & Thomas' Cube, originariamente sviluppato per l'analisi comparativa dei sistemi educativi, si articola lungo tre dimensioni chiave: il livello di analisi, che si estende dal micro (individuo) al macro (sistema globale); le tematiche di riferimento, che comprendono politiche, metodi di insegnamento e valutazione; e i contesti geografici e culturali, che influenzano lo sviluppo e l'applicazione delle competenze.

Applicando questa struttura alle competenze non cognitive, il Bray & Thomas' Cube consente di esplorarne la variabilità e le interconnessioni, evitando di ridurle a un'unica tassonomia prescrittiva.

Il passaggio dalla tassonomia di Cinque e colleghi al Bray & Thomas' Cube rappresenta, dunque, un'evoluzione metodologica che permette di valorizzare la natura situata e multidimensionale delle competenze, superando i limiti di una categorizzazione rigida. Mentre la tassonomia permette di organizzare le competenze secondo criteri chiari e operativi, il Cube le colloca all'interno di un sistema più ampio, in cui le loro interazioni con il contesto educativo, sociale e professionale diventano parte integrante dell'analisi.

Questa prospettiva invita a ripensare i criteri di valutazione delle competenze, abbandonando un approccio meramente quantitativo a favore di metodologie più flessibili e contestuali, come l'osservazione in situazioni reali per valutare la capacità di adattamento e mobilitazione delle risorse, la riflessione critica e il portfolio per documentare i percorsi di sviluppo nel tempo, e gli approcci partecipativi, che coinvolgano studenti, docenti e datori di lavoro nella definizione dei criteri di valutazione.

Una tassonomia unificata, supportata da un modello come il Bray & Thomas' Cube, deve essere descrittiva e non prescrittiva, permettendo di adattare la terminologia e i concetti ai diversi contesti educativi e professionali. Solo un approccio che integri habitus, agire situato e multidimensionalità potrà realmente rispondere alla sfida di una formazione che non sia solo strumentale al mercato del lavoro, ma che favorisca lo sviluppo di cittadini autonomi, critici e capaci di innovare. In un'epoca di trasformazioni rapide e incerte, solo un modello che valorizzi la dimensione contestuale e trasformativa delle competenze potrà realmente rispondere alle sfide dell'educazione e del lavoro.

Conclusioni: verso un modello dinamico e adattivo delle competenze

L'analisi condotta evidenzia la necessità di superare una concezione rigida e classificatoria delle competenze, proponendo un modello dinamico, situato e multidimensionale, in grado di adattarsi alla complessità dei contesti contemporanei. Due elementi emergono come centrali per una tassonomia realmente efficace: la complessità dell'agire e il concetto di metacompetenza, entrambi fondamentali per comprendere la natura fluida e adattiva delle competenze non cognitive.

L'epoca contemporanea è caratterizzata da instabilità, mobilità e trasformazioni continue, che impongono un ripensamento delle categorie tradizionali di apprendimento e competenza²³. Le soft skills non sono solo strumenti per il mercato del lavoro, ma elementi essenziali per sviluppare capacità

²³ M. Cinque, "Lost in Translation". *Soft Skills Development in European Countries*, «Tuning Journal for Higher Education», III (2016), 2, pp. 389-427.

critiche e riflessive in contesti mutevoli. Morin²⁴ e Cambi²⁵ sottolineano come la complessità richieda un modello di conoscenza non lineare, capace di integrare diverse prospettive e di favorire un apprendimento orientato alla flessibilità e all’adattabilità.

Questa prospettiva evidenzia la necessità di una tassonomia che non si limiti a una mera classificazione, ma che sappia cogliere la multidimensionalità delle competenze e il loro continuo adattamento ai contesti sociali e professionali. Il concetto di metacompetenza è centrale in questo scenario: le competenze non devono essere considerate come elementi statici, ma come processi dinamici che permettono agli individui di gestire e riorganizzare le proprie risorse cognitive e non cognitive in risposta a nuove sfide. Nell’ambito della gestione strategica, il concetto di dynamic capabilities evidenzia questa esigenza di trasformazione adattiva delle risorse per affrontare scenari imprevedibili²⁶.

Un modello tassonomico efficace deve integrare questi elementi in una visione più ampia, riconoscendo la natura situata delle competenze. Il Bray & Thomas’ Cube fornisce un riferimento metodologico utile per organizzare le competenze su tre dimensioni, superando la frammentazione e consentendo una lettura più articolata della loro complessità. Applicato alle competenze non cognitive, questo modello permette di collocarle lungo un continuum interpretativo, piuttosto che in categorie rigide e decontestualizzate.

Parallelamente, il modello di Le Boterf²⁷ sull’agire situato rafforza questa prospettiva, evidenziando come la competenza non si configuri come un semplice accumulo di conoscenze e abilità, ma come una costruzione contestuale, frutto dell’interazione tra individuo e ambiente. In questa direzione, il concetto di habitus di Bourdieu²⁸ risulta essenziale per comprendere che le competenze non sono statiche, ma si sviluppano attraverso pratiche sociali e processi di interiorizzazione, che ne guidano l’attivazione nei diversi contesti.

Da queste considerazioni emerge la necessità di ripensare la valutazione delle competenze, adottando strumenti capaci di coglierne la complessità e la dinamicità. Metodologie didattiche più flessibili e contestuali, come l’osservazione in situazioni reali per valutare la capacità di adattamento e mobilitazione delle risorse, i portfolio riflessivi per documentare lo sviluppo delle competenze nel tempo e gli approcci partecipativi, che coinvolgano studenti, docenti e datori di lavoro nella definizione dei criteri di valutazione, si rivelano più efficaci rispetto a modelli standardizzati e quantitativi.

Il passaggio da una visione statica a una prospettiva dinamica e situata delle competenze ne migliora la comprensione e l’applicazione nei contesti educativi e professionali, favorendo una formazione più equa e inclusiva. Un modello tassonomico efficace deve accompagnare lo sviluppo dell’individuo lungo tutto l’arco della vita, riconoscendo che la vera competenza non risiede solo nella conoscenza di contenuti specifici, ma nella capacità di mobilitare e trasformare risorse cognitive e non cognitive in contesti inediti.

Un approccio multidimensionale e adattivo è essenziale per formare individui in grado di navigare la complessità del mondo contemporaneo e contribuire attivamente alla sua evoluzione. In un’epoca in cui la conoscenza è in continua trasformazione e le sfide globali richiedono risposte rapide e flessibili, ripensare il concetto di competenza diventa cruciale. Solo un modello che integri metacompetenze, adattabilità e una visione situata dell’apprendimento potrà realmente preparare individui capaci di affrontare la complessità del XXI secolo.

²⁴ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

²⁵ F. Cambi, *Scuola e società complessa. Appunti sul ruolo e l’identità*, in F. Cambi – G. Cives – R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 209-230.

²⁶ C. Ciappei – M. Cinque, *Soft Skills per il Governo dell’Agire*, Franco Angeli, Milano 2014.

²⁷ G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*, cit.

²⁸ P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica. Con Tre studi di etnologia cabila*, cit.

Per il fine dell'educazione. La relazione maestro-allievo tra Carlo Cantoni e Luigi Credaro

Claudia Cirella, Dottoranda in Educazione, linguaggi, culture, Università LUMSA (Roma)

E-mail: c.cirella.dottorati@lumsa.it

Abstract

La ricerca ricostruisce i rapporti tra il maestro Carlo Cantoni e il suo allievo Luigi Credaro, attraverso l'analisi storiografica delle lettere che quest'ultimo invia al suo mentore tra il 1883 e il 1900. Lo studio vuole evidenziare una relazione educativo-formativa che va oltre la mera trasmissione delle conoscenze e di quelle che oggi si definiscono "competenze". Grazie all'insegnamento e ai consigli di Cantoni, Credaro coniuga la filosofia kantiana della scuola di Pavia (1879-1883) con la psicologia wundtiana e la pedagogia herbartiana, alle quali si è avvicinato a Lipsia (1887-1888), ed elabora la teoria filosofico-pedagogica e politica *orientata al fine dell'educazione*, che ha avuto un ruolo di rilievo nella storia della pedagogia italiana del primo Novecento.

This research reconstructs the relationship between the teacher Carlo Cantoni and his student Luigi Credaro, through the historiographical analysis of the letters sent by the latter to his mentor between 1883 and 1900. The study aims to highlight an educational and formative relationship that goes beyond the mere transmission of knowledge and what are today defined as "skills". Thanks to Cantoni's teaching and guidance, Credaro combines the Kantian philosophy of the Pavia school (1879–1883) with Wundtian psychology and Herbartian pedagogy, which he encountered in Leipzig (1887–1888), and elaborates a philosophical-pedagogical and political theory oriented towards the end of education, one that played a significant role in the history of early twentieth-century Italian pedagogy.

Parole chiave: Carlo Cantoni, Luigi Credaro, Johann F. Herbart, Università di Lipsia, Università di Pavia

Keywords: *Carlo Cantoni, Luigi Credaro, Johann F. Herbart, University of Leipzig, University of Pavia*

1. L'incontro kantiano tra il maestro e l'allievo

La relazione maestro-allievo tra Luigi Credaro¹ e Carlo Cantoni² ha inizio nel 1879. Iscrittosi alla Facoltà di Filosofia e Lettere della Regia Università di Pavia³, l'allievo è affascinato dalla filosofia kantiana del maestro, caposcuola del neocriticismo italiano. Credaro narra di lui e del suo insegnamento nel

¹ Luigi Credaro (1860-1939), in nota LC, è stato un filosofo, pedagogista e politico italiano. Per il profilo biobibliografico vd.: P. Guarnieri (a cura di), *Credaro Luigi*, in *Dizionario Biografico degli Italiani* (d'ora in avanti DBI - disponibile online), 1984, *ad vocem*, XXX vol.; Ead., *Luigi Credaro. Lo studioso e il politico*, Società Storica Valtellinese, Sondrio 1979; Ead. (a cura di), *Luigi Credaro nella scuola e nella storia*, Atti del Convegno Internazionale Sondrio, 15-16 settembre 1979, Sondrio, Società Storica Valtellinese, Sondrio 1986; M.A. D'Arcangeli, *L'impegno necessario. Filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro (1860-1914)*, Anicia, Roma 2004; Id., *Credaro Luigi*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (d'ora in avanti DBE - disponibile online), Editrice Bibliografica, Milano 2013, *ad vocem*; Id., www.cartedifamiglia.it (20.02.2025).

² Carlo Cantoni (1840-1906), in nota CC, nel 1879 era ordinario di Filosofia teoretica e incaricato per Storia della filosofia nella Regia Università di Pavia. Cfr. L. Lombardi, *Cantoni Carlo*, in DBE, cit., *ad vocem*.

³ Riguardo i corsi frequentati, i docenti conosciuti e gli esami sostenuti da LC, cfr. M.A. D'Arcangeli, *Luigi Credaro studente universitario a Pavia (1879-1883)*, in G. Bonetta et al. (a cura di), *Educazione e modernità pedagogica. Studi in onore di Giacomo Cives*, ETS, Pisa 2004, pp. 201-219.

contributo *La scuola di Pavia di Carlo Cantoni e Giovanni Vidari*⁴. Lo descrive con rispetto, affetto e ammirazione attraverso la «sentenza pedagogica del filosofo Jaurès: «Non s'insegna quello che si vuole, non quello che si sa, ma quello che si è»⁵. Se si incontrano fortuitamente per le strade di Pavia, Cantoni, maestro neo-peripatetico, lo invita a passeggiare con lui e a conversare sulla teoria kantiana. Egli è per i suoi studenti guida, amico e suscita in loro l'amore per lo studio. La relazione educativo-formativa tra il *magister* e il *discipulus* prosegue *vis à vis* durante gli anni che Credaro trascorre a Pavia e continua per corrispondenza dopo la discussione della sua tesi di laurea *Alfonso Testa e i Primordi del kantismo in Italia*⁶ (1883). Docente di Filosofia al liceo di Fano prima e di Sondrio poi, l'allievo continua a studiare incoraggiato dalla sua guida.

2. La *quaestio* sul «metodo di insegnare»⁷

Negli anni 1883-1887, la relazione educativa con Cantoni è sempre più preziosa per lo studioso, come testimoniato dagli appellativi e dalle affermazioni che utilizza, tra i quali «Lei è proprio il mio secondo padre»⁸ e «Mio Ottimo e Riverito Maestro»⁹.

Nelle sue prime lettere, Credaro è un fedele discepolo. Esorta Cantoni a fondare un «Bollettino Kantiano»¹⁰, propone il proprio punto di vista in merito alle bozze che il maestro gli chiede di leggere e gli racconta alcuni episodi della sua vita, talvolta chiedendo consigli¹¹. Gli stessi scritti giovanili, che lo studioso pubblica in alcune riviste durante questi primi anni *post lauream*, rispecchiano pienamente l'insegnamento neocriticista cantoniano¹². È in seguito, con il passare del tempo, che l'allievo inizia a sollevare alcuni dubbi sulla teoresi del maestro¹³.

⁴ Cfr. LC, *La scuola di Pavia di Carlo Cantoni e Giovanni Vidari*, «Rivista Pedagogica» (d'ora in poi RP), XXVII, 5(1934), p. 654. Il testo del contributo è stato letto da LC nella seduta del 16 dicembre 1934 presso la Regia Accademia dei Lincei, vd. «Atti dell'Accademia Nazionale dei Lincei, Rendiconti. Classe di scienze morali, storiche e filologiche», X, 11-12(1934), pp. 509-530.

⁵ LC, *La scuola di Pavia*, cit., p. 656.

⁶ Cfr. LC, *Alfonso Testa e i primordi del kantismo in Italia*, «Atti della Reale Accademia dei Lincei», CCLXXXIII, 1885-86, pp. 572-584, I sem., e pp. 20-27, 155-168, 290-302, II sem., II vol.; poi in vol., F. Battiatto, Catania 1913.

⁷ Lettera di LC a CC, Fano, 20 marzo 1886, p. 159. Si citeranno sempre le missive inviate da LC a CC, dal 1883 al 1900, trascritte da P. Guarnieri nel suo contributo *Lettere di Luigi Credaro a Carlo Cantoni (1883-1900)*, «Giornale critico della filosofia italiana», LIX, 1-4(1980), pp. 141-166.

⁸ Fano, 24 febbraio 1885, p. 150.

⁹ Fano, 20 marzo 1886, p. 159.

¹⁰ Sondrio, 20 luglio 1883, p. 148. Tale progetto fu realizzato, in parte, nel 1899 con la «Rivista Filosofica» (1899-1908), fondata e diretta da CC. Vd. P. Guarnieri, *La «Rivista Filosofica» (1899-1908). Conoscenza e valori del neokantismo italiano*, La Nuova Italia, Firenze 1981.

¹¹ Cfr. P. Guarnieri, *Lettere di Luigi Credaro*, cit., pp. 149-160, *passim*.

¹² Tra i più significativi: LC, *Il kantismo in Italia*, «Rassegna critica di opere filosofiche, scientifiche e letterarie», V, 8(1885), pp. 225-238 e V, 9(1885), pp. 257-266; Id., *Il Kantismo in G.D. Romagnosi*, «Rivista Italiana di Filosofia» (d'ora in poi RIF), II, 1(1887), pp. 34-60; Id, *Questioni kantiane*, «La Filosofia delle scuole italiane», XVI, 2(1885), pp. 151-160.

¹³ Cfr. P. Guarnieri, *Luigi Credaro e Carlo Cantoni attraverso il carteggio inedito (1883-1887)*, «Annali dell'Istituto di Filosofia dell'Università di Firenze», 1(1979), pp. 336-358; M.A. D'Arcangeli, *L'impegno necessario*, cit., pp. 125-146. In particolare, Guarnieri evidenzia la divergenza tra il soggettivismo e lo scetticismo, una differente concezione di metafisica e la disquisizione riguardo la questione morale. LC rifiuta il dualismo kantiano tra forma e materia come CC, ma non ritiene che gli a priori siano sia soggettivi sia oggettivi, perché questo porterebbe allo scetticismo. Al contrario, egli difende la validità della conoscenza scientifica. Differente dalla metafisica critica di CC, fondata su un'operazione sintetica mediante la quale si giunge a una concezione del reale tutto, priva del carattere assoluto e del valore scientifico, LC propende per una metafisica non dogmatica che discute criticamente, organizza i risultati delle indagini empiriche e permette una rappresentazione organica della realtà. CC sostiene da un lato che si debbano valutare i problemi fuori da astrattezze, ovvero che la morale sia inseparabile dal sentimento e dall'esperienza, e dall'altro che per mantenere l'assoluzetza del dovere occorra fare di Dio e della morale stessa una cosa sola, quindi che senza quest'ultima la scienza non sia possibile: nel rapporto tra filosofia e scienze, tra metafisica e sapere scientifico, prevarrebbe sempre la metafisica, a discapito della scienza. Tale concezione è molto distante dal pensiero di LC, il cui orientamento è antidogmatico, critico ed empirista. Allontanandosi dal pensiero del maestro, egli ritiene necessaria una filosofia che completi il formalismo di Kant col realismo scientifico.

Credaro si allontana dal *focus* della filosofia kantiana *stricto sensu* per la distanza fisica da Pavia, il progredire nello studio e soprattutto l'esperire personale. Nel suo ruolo di docente al liceo "A. Nolfi" di Fano, egli avanza quesiti ed espone riflessioni sul «metodo di insegnare»¹⁴. A partire da quanto appreso da Cantoni, egli cerca di coniugare la teoria studiata con la prassi del *docēre* allo scopo di supportare i suoi giovani studenti nella comprensione della filosofia. Il suo fine è etico, giacché auspica una riflessione critica che possa accompagnare nella formazione morale. Già nel 1886, Credaro definisce un importante «principio pedagogico»¹⁵: gli allievi devono «comprendere tutto e quasi tutti»¹⁶. Tra «un razionalismo troppo elevato, a cui gli alunni non arrivano, e un empirismo facile ad apprendersi», ritiene che il docente debba ricercare una terza via *in medias res*, ossia «la modestia all'insegnamento»¹⁷. Scrivendo a Cantoni, egli sostiene con fermezza la conclusione alla quale è giunto, condividendo solo in parte le risposte del suo maestro: «Trovo saggissime le sue osservazioni sul metodo di insegnare la filosofia nei licei; resterebbe però ancora molto da dire sull'opportunità di un indirizzo essenzialmente critico con alunni punto punto avvezzi alla riflessione»¹⁸. Il percorso di crescita dell'allievo e la sua graduale emancipazione dal pensiero del maestro si delineano all'interno del carteggio proprio da questa disquisizione.

Il testo delle epistole, dapprima strettamente legato alla tematica del kantismo, è ora volto alla formulazione e allo scioglimento di interrogativi pedagogico-didattici. Probabilmente, nel leggerlo Cantoni nota l'emergere di *interessi* personali che lo allontanano dal suo neocriticismo kantiano. Eppure, non lo costringe a tornare a una completa e totale adesione al suo pensiero. Anzi, memore del suo soggiorno di studio in Germania (1865-1866), grazie al quale aveva deciso di essere promotore del ritorno a Kant in Italia, invita Credaro a proseguire nel cammino della *Bildung* e ad affrontare un anno di perfezionamento a Lipsia¹⁹. L'allievo gliene sarà grato per tutta la vita: «non mi pentirò certo di aver seguito il Suo consiglio»²⁰.

3. L'incontro con la pedagogia di J.F. Herbart

Da Lipsia (febbraio, 1887 – aprile, 1888), ove si stabilisce con la moglie Elisa Paini²¹, Credaro invia a Cantoni diverse lettere, raccontando della Germania del tempo. Egli dà notizie in merito alle novità editoriali e alle ricerche affini a quelle del maestro. Narra dei progressi scientifici, della storia e degli ordinamenti dell'istruzione tedeschi, nonché dei pareri degli studiosi all'estero sulla politica e sul

¹⁴ Fano, 20 marzo 1886, p. 159.

¹⁵ Fano, 17 febbraio 1886, p. 158.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Fano, 20 marzo 1886, p. 159.

¹⁹ Cfr. E. Garin, *Cantoni Carlo*, in *DBI*, cit., 1975, *ad vocem*, XVIII vol.; P. Guarneri, *Luigi Credaro e Carlo Cantoni*, cit., p. 325. Il viaggio in Germania dello studioso kantiano è ben ricostruito da F. Antonini, all'interno del contributo *Carlo Cantoni allievo di Lotze a Gottinga (1865-1866)*, «Giornale critico della filosofia italiana», XCIII, 3(2014), pp. 547-573. L'autrice ritiene che CC abbia esortato i suoi allievi (LC, Giuseppe Mantovani e Alfredo Piazzì) a compiere un'esperienza analoga alla propria. Si potrebbe supporre che anche la scelta della città di Lipsia sia frutto di un consiglio di CC a LC, visti i rapporti intercorrenti tra Lotze, maestro di Cantoni a Gottinga, e Ludwig Strümpell, in questo periodo docente presso l'*Universität Leipzig*: un legame, peraltro, «sotto il segno» di Herbart, considerando che il primo era stato il suo successore sulla cattedra di Filosofia a Gottinga ed era un suo studioso, e il secondo era il suo ultimo allievo ancora in vita. Cfr. A. Banfi, *Lotze Rudolph Hermann*, in *Encyclopædia Italiana* (d'ora in poi *EI* - disponibile online), Treccani, Roma 1934, *ad vocem*; G. Calogero, *Strümpell Ludwig*, in *EI*, cit., 1937, *ad vocem*. In merito agli studiosi italiani della pedagogia herbartina vd.: I. Volpicelli, *Herbart e i suoi epigoni. Genesi e sviluppo di una filosofia dell'educazione*, UTET, Milano 2012; G. Cives et al., *Verso la scuola di tutti. Pedagogisti italiani del Novecento*, Universitalia, Roma 2013.

²⁰ Leipzig, 12 maggio 1887, p. 162.

²¹ LC definisce la consorte «collaboratrice impareggiabile». Ella rivestì un ruolo fondamentale per lo studioso e le sue pubblicazioni: padroneggiava sia l'inglese sia il francese e apprese il tedesco a Lipsia. Cfr. Leipzig, 12 maggio 1887, pp. 161-162; F. Ambrogi, *Elisa Paini (1863-1924). Moglie e «collaboratrice impareggiabile» di Luigi Credaro*, «Rivista di Storia dell'Educazione», II, 7(2020), pp. 133-144.

sistema educativo in Italia²². Scrive al suo maestro riguardo all'Universität Leipzig, ai docenti, ai compagni di studio, agli amici con i quali è entrato in contatto. Soprattutto, accenna ai corsi che frequenta, specificando che ne darà dettagliate notizie nella «Rivista Italiana di Filosofia»²³.

Inizialmente, Credaro informa meticolosamente Cantoni in merito allo studio sulla fase scettica dell'Accademia platonica, che egli stesso gli aveva suggerito per un confronto tra lo scetticismo antico e il criticismo kantiano²⁴. Manifestando entusiasmo e dedizione, egli ringrazia il maestro per l'insegnamento ricevuto, prerequisito indispensabile per poter apprezzare quanto ha modo di imparare durante il suo perfezionamento²⁵.

Successivamente, afferma di volersi dedicare «tutto alla filosofia tedesca»²⁶, di cui però frequenta un solo corso, pospone la conclusione dell'appena menzionato lavoro sulla filosofia post-aristotelica e rinvia la lettura del nuovo volume del maestro²⁷.

Decide di dare priorità alla frequenza delle lezioni e del Laboratorio di Psicologia sperimentale di Wilhelm Wundt²⁸, del corso di «filosofia della Storia della filosofia»²⁹ di Conrad Hermann³⁰, che segue volentieri, degli insegnamenti e del seminario *Paedagogium practicum* dell'ultimo allievo ancora vivente di J.F. Herbart, Ludwig Strümpell, e partecipa alla riunione annuale della *Verein für Wissenschaftliche Pädagogik*³¹. La storia della filosofia, la psicologia e specialmente la pedagogia dissipano i dubbi di Credaro e accendono in lui un profondo interesse per le scienze dell'educazione e la teoria herbartiana. Alla ricerca di risposte ai suoi quesiti riguardo il *metodo di insegnare*, sul quale ha tanto riflettuto nella sua esperienza di docente a Fano, egli riconsidera la filosofia kantiana attraverso la psicologia e la pedagogia. Qual è il rapporto che intercorre tra le scienze, la morale e la filosofia? Qual è la relazione tra queste ultime e il fine dell'educazione? Durante le sue indagini, approfondisce il legame tra i processi di formazione e la possibilità dell'attuazione dei valori e trova il giusto riscontro nella pedagogia herbartiana, metodo di insegnamento *orientato al fine dell'educazione*³².

Tornato in Italia, egli segue entrambe le vie, sia quella filosofico-kantiana sia quella pedagogica, ed è politicamente impegnato, soprattutto per quanto concerne l'ambito scolastico. Fra il 1888 e il 1900 pubblica i due volumi de *Lo scetticismo degli Accademici*, insegna nel liceo di Lucera e nel liceo "Umberto I" di Roma, diviene professore straordinario (1889) e poi ordinario (1893) di Storia della filosofia

²² Cfr. Leipzig, 12 maggio 1887, pp. 161-162; P. Guarneri, *Luigi Credaro e Carlo Cantoni*, cit., pp. 324-326; LC, *Le scuole classiche italiane giudicate da un professore tedesco*, «RIF», III, 3(1888), pp. 254-274; F. Antonini, *Carlo Cantoni allievo di Lotze*, cit., p. 555.

²³ Cfr. Leipzig, 12 maggio 1887, p. 161. LC pubblica per la «RIF»: *Un'associazione di Herbartiani a Lipsia*, II, 2(1887), pp. 168-176; *Gli scritti e la filosofia di Ludwig Strümpell*, II, 3(1887), pp. 253-281; *I seminari pedagogici di Lipsia e la necessità di istruire una sezione di pedagogia pratica presso le nostre scuole di magistero*, II, 7-8(1888), pp. 215-227 e 9-10(1888), pp. 263-283; *Le scuole classiche italiane*, cit.; *I corsi filosofici all'Università di Lipsia e il Seminario di psicologia sperimentale del Wundt*, III, 2(1888), pp. 153-170 e 3(1888), pp. 229-252.

²⁴ Fano, 29 novembre 1884, p. 149. Si tratta del testo *Lo scetticismo degli Accademici*, Tip. Terme Diocleziane, Roma 1889, I vol., e con Appendice su *Gli scettici nell'epoca del Rinascimento*, Hoepli, Milano 1893, II vol.

²⁵ Cfr. Leipzig, 9 luglio 1887, p. 162.

²⁶ Ibi, p. 163.

²⁷ CC, *Corsso elementare*, Hoepli, Milano 1887, III vol.

²⁸ Cfr. D. Cantimori, *Wundt Wilhelm*, in *EI*, cit., 1937, ad vocem; LC, *I corsi filosofici*, «RIF», cit.; LC, *Guglielmo Wundt. Ricordi di uno scolaro del 1887-88*, «RP», XXV, 5(1932), pp. 645-656; R. Foschi – A. Romano, *Rewriting Wundtian Psychology: Luigi Credaro and the Psychology of Roma*, «History of Psychology», IV, 25(2022), pp. 342-366.

²⁹ Leipzig, 12 maggio 1887, p. 161.

³⁰ Conrad Hermann (Leipzig, 1819 – Klosterlausnitz, 1897), noto in Italia soprattutto per le sue pubblicazioni d'Estetica e di Filosofia della Storia, prese la libera docenza all'Universität Leipzig nel 1849, nel 1860 vi fu eletto professore straordinario e nel 1881 ordinario onorario. Cfr. LC, *I corsi filosofici*, cit., p. 155.

³¹ Cfr. Leipzig, 12 maggio 1887, pp. 161-162; Leipzig, 9 luglio 1887, pp. 162-163; LC, *Gli scritti e la filosofia di Ludwig Strümpell*, cit.; LC, *Un'associazione di Herbartiani a Lipsia*, cit.; LC, *I seminari pedagogici di Lipsia*, cit.

³² La teoria credariana si ispira in special modo all'opera herbartiana *Pedagogia generale generata dal fine dell'educazione* (1806). LC decide di tradurla in italiano durante il suo soggiorno a Lipsia. Dopo alcune traversie, nel 1900 fu pubblicata dalla Società Italiana Dante Alighieri la prima edizione de *La pedagogia di G.F. Herbart*, volume che in gran parte, come esplicitamente dichiarato dallo stesso studioso, si può considerare una traduzione della fondamentale opera herbartiana.

nell'ateneo pavese (vi insegnnerà sino al 1902), cura con Antonio Martinazzoli il *Dizionario illustrato di pedagogia*³³, è deputato per il Partito Radicale nel Collegio di Tirano (dal 1895) e partecipa al Primo Congresso Pedagogico Nazionale³⁴ (1898).

Nelle ultime lettere che invia al suo maestro Cantoni, Credaro manifesta sempre più chiaramente la strada che ha intenzione di intraprendere, riportando il contenuto di alcuni colloqui con Pasquale Villari³⁵, Ministro della Pubblica Istruzione (1891-1892), riguardo la possibile riforma dell'ordinamento della Scuola di Magistero e la promozione di viaggi studio in Germania, affinché i giovani professori italiani possano ivi approfondire la pedagogia e le istituzioni scolastiche tedesche³⁶. Il suo zelo e la sua determinazione per una pedagogia *verso il fine dell'educazione* a partire dalla formazione dei docenti non passano inosservati. Il cammino dalla filosofia kantiana alla pedagogia herbartiana, che si farà militante nella politica scolastica italiana, è suggellato da alcune righe che scrive al suo mentore: «Il Ministro mi chiese perché io non mi dedico interamente alla Pedagogia. Dissi che non amo le cattedre attorno alle quali la legge fa il vuoto»³⁷.

4. Il *fil rouge* tra la filosofia kantiana e la pedagogia herbartiana

La corrispondenza tra Credaro e Cantoni consente di ricostruire la graduale e progressiva emancipazione dell'allievo dall'insegnamento del suo maestro e dalla filosofia kantiana. L'epistolario documenta «il processo che precede e spiega la scelta di Credaro di passare dalla filosofia alla pedagogia e alla politica»³⁸, suggellato nel 1900 con la pubblicazione de *La pedagogia di G.F. Herbart*, vero e proprio evento «spartiacque»³⁹.

Alla luce del suo viaggio in Germania, Credaro giudica la teoria cantoniana troppo legata a un'impostazione spiritualistica, astratta, e predilige un orientamento umanistico rivolto ai problemi dell'uomo e della società⁴⁰. Tuttavia, egli non se ne distacca completamente. Difatti, vista la rilevanza che la relazione educativo-formativa con il suo mentore ha avuto per la costruzione della sua teoria filosofico-pedagogica e per la sua determinazione di tradurla in atto impegnandosi nella vita politica, si delinea un *continuum* tra l'insegnamento di Cantoni e l'opera intellettuale di Credaro.

In primis, il maestro è per l'allievo un «secondo Padre»⁴¹. Poi, riconoscente per il suo consiglio in merito al perfezionamento in Germania, Credaro ringrazia Cantoni perché il suo insegnamento è stato per lui un'ottima preparazione per tutto ciò che ha avuto modo di apprendere a Lipsia. Inoltre, vi è un'analogia non indifferente tra il nome della «Rivista Pedagogica» (1908-1939), organo dell'Associazione Nazionale

³³ Il *Dizionario* uscì a dispense dal 1894 per poi essere pubblicato in 3 voll. dalla casa editrice milanese Vallardi. Antonio Martinazzoli fu docente di LC al liceo "G. Piazzì" di Sondrio. Cfr. L. Lombardi, *Martinazzoli Antonio*, in DBE, cit., *ad vocem*.

³⁴ Negli Atti del Primo Congresso Pedagogico Nazionale, indetto dall'Associazione Pedagogica Nazionale fra i professori delle scuole normali del Regno, dall'8 al 15 settembre 1898 a Torino, LC risulta nell'elenco dei partecipanti. Cfr. G.C. Molineri - G.C. Alesio (a cura di), *Atti del Primo Congresso Pedagogico Nazionale Italiano*, Tip. Camandona, Torino 1899, p. 27.

³⁵ Cfr. A. Barausse - F. Palladino, *Villari Pasquale*, in DBE, cit., *ad vocem*.

³⁶ Cfr. Bormio, 17 agosto 1891, pp. 163-164. LC sostiene una riforma dell'ordinamento della Scuola di Magistero differente rispetto a quella proposta dai colleghi pavesi. Vd. LC, *I seminari pedagogici di Lipsia*, cit.

³⁷ Bormio, 17 agosto 1891, p. 164.

³⁸ P. Guarnieri, *Lettere di Luigi Credaro*, cit., p. 145.

³⁹ M.A. D'Arcangeli, *L'impegno necessario*, cit., p. 285. Nel medesimo anno, inoltre, LC è eletto Presidente dell'Associazione della Stampa Scolastica, all'interno della quale sorse l'idea di costituire un'organizzazione degli insegnanti elementari, realizzata grazie allo stesso LC nel 1901 con l'Unione Magistrale Nazionale, e legge la sua ultima prolusione nell'ateneo pavese (dall'anno accademico 1902-1903 occuperà la cattedra di Pedagogia all'Università di Roma). Cfr. M.A. D'Arcangeli, *L'impegno necessario*, cit., pp. 233-234; P. Guarnieri, *Credaro Luigi*, in DBI, cit.; Vd. *La libertà accademica. Discorso letto il 15 novembre 1900 dal professore Luigi Credaro per l'inaugurazione dell'anno accademico*, «Annuario della R. Università di Pavia. Anno Accademico 1900-1901», Pavia, Tip. Successori Bizzoni, 1900, pp. 17-79, poi ripubblicato *La libertà Accademica dall'antica Grecia al 1900*, «RP», 5(1932), pp. 696-729; A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo (1901-1925)*, La Scuola, Brescia 2002.

⁴⁰ Cfr. A. Banfi, *Luigi Credaro. Parole Commemorative*, «Rendiconti del Regio Istituto Lombardo di Scienze e Lettere», LXXII, 1938-1939, pp. 153-155.

⁴¹ Fano, 24 febbraio 1885, p. 150.

per gli Studi Pedagogici⁴² fondata da Credaro nel 1907, e la «Rivista Filosofica» (1899-1908) fondata da Cantoni⁴³. Tale intitolazione sembra rilevare un *fil rouge* tra la filosofia kantiana e la pedagogia herbartiana⁴⁴, pure in considerazione del legame affettivo che intercorre tra l'allievo e il suo maestro. Ancora, *last but not least*, Cantoni comprende e apprezza l'approdo pedagogico di Credaro, giacché egli è docente di Filosofia teoretica nella Scuola pedagogica di Pavia, frutto tanto della sua teoria kantiano-herbartiana quanto dell'impegno politico del suo allievo⁴⁵.

A far da cornice, dunque ad avvalorare queste convergenze tra Cantoni e Credaro, c'è il rispettoso e affettuoso ricordo del discepolo, che definisce il suo maestro un amico del vero, un filosofo antico che eleva lo spirito dei suoi studenti⁴⁶.

5. Per il fine dell'educazione

In conclusione, a partire dalla riflessione sul *metodo di insegnare* per il principio secondo il quale gli studenti debbono comprendere *tutto* e *tutti*, Credaro delinea una peculiare teoria filosofico-pedagogica. Egli coniuga il neocriticismo kantiano, al quale si è avvicinato nei suoi studi universitari a Pavia, grazie all'insegnamento con il suo maestro, alla pedagogia herbartiana e alla psicologia sperimentale, che ha avuto modo di approfondire a Lipsia (1887-1888), seguendo le lezioni di Strümpell e Wundt: si può giungere all'etica, il fine ultimo dell'educazione, attraverso le scienze dell'educazione, quali la psicologia e la sociologia⁴⁷.

Pertanto, è grazie alla relazione maestro-allievo, nella quale s'insegna quello che si è, che la teoria filosofico-pedagogica e la sua attuazione nella politica scolastica italiana del primo Novecento hanno avuto un ruolo di rilievo nella storia della pedagogia, ed è grazie alla relazione maestro-allievo che si può andare oltre la mera trasmissione delle conoscenze e di quelle che oggi si definiscono "competenze" verso il *fine dell'educazione*.

⁴² Riferendosi alla *Verein für wissenschaftliche Pädagogik*, già nel 1887, in *Un'associazione di Herbartiani a Lipsia*, cit., p. 176, LC auspica «che sorga in Italia un'associazione condotta con questi stessi criteri pratici e che discuta serenamente e profondamente i molteplici problemi che riguardano l'istruzione».

⁴³ Cfr. L. Lombardi, *Cantoni Carlo*, cit.

⁴⁴ «L'Herbart [...] tradusse nella pedagogia la morale disinteressata di E. Kant»: LC, *I progressi della pedagogia di J.F. Herbart*, «Rivista Filosofica», III, 5(1901), p. 614.

⁴⁵ Cfr. L. Romanello, *La Scuola pedagogica di Pavia (1905-1923)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 11(2004), pp. 197-238. Si tratta del Corso di perfezionamento per i licenziati dalle Scuole Normali, conosciuto come Scuola pedagogica (Legge n. 29 del 1905 e Regolamento n. 30 del 1906).

⁴⁶ Cfr. LC, *La scuola di Pavia*, cit., p. 656.

⁴⁷ Per ulteriori approfondimenti sullo sviluppo della teoria credariana, vd.: P. Guarnieri, *Luigi Credaro. Lo studioso e il politico*, cit.; Ead. (a cura di), *Luigi Credaro nella scuola e nella storia*, cit; M.A. D'Arcangeli, *L'impegno necessario*, cit.

Nel volto dell'altro.

Note per una pedagogia dell'incontro

Cosimo Costa, Professore associato in Pedagogia generale e Filosofia dell'educazione, Università LUMSA (Roma)

E-mail: costa@lumsa.it

Abstract

A partire da un denso passaggio di *Delitto e Castigo*, in cui Raskòlnikov chiede a Sonja di leggergli il brano evangelico della resurrezione di Lazzaro, l'articolo esplora il tema dell'incontro come evento originario e trasformativo dell'esistenza umana. La richiesta del protagonista viene interpretata come espressione di un bisogno radicale di relazione, che si manifesta nella fragilità del gesto e nel silenzio della domanda. Attraverso un percorso che intreccia letteratura, filosofia e pedagogia, si delineano le coordinate di una "relazione vivente", secondo la prospettiva della filosofia dialogica. Voci come Aristotele, Jacobi, Feuerbach, Ebner e Lévinas convergono nel riconoscere l'alterità come fondamento dell'identità e come sorgente etica capace di scuotere e trasformare il soggetto. Il volto dell'altro, nella sua nudità e vulnerabilità, si fa parola muta che interpella e genera responsabilità. In ambito educativo, questo paradigma relazionale apre a una pedagogia del riconoscimento, in cui l'educatore è chiamato a custodire il delicato equilibrio tra l'affermazione dell'io e l'apertura all'altro. L'incontro diviene così possibilità terapeutica e generativa, capace di restituire senso all'umano e di alimentare una convivenza più consapevole e armonica.

Starting from a dense passage in Crime and Punishment, in which Raskolnikov asks Sonja to read to him the Gospel account of the resurrection of Lazarus, the article explores the theme of encounter as an original and transformative event in human existence. The protagonist's request is interpreted as an expression of a radical need for relationship, which reveals itself in the fragility of the gesture and the silence of the plea. Through a journey that weaves together literature, philosophy, and pedagogy, the article outlines the coordinates of a "living relationship", according to the perspective of dialogical philosophy. Voices such as Aristotle, Jacobi, Feuerbach, Ebner, and Lévinas converge in recognising otherness as the foundation of identity and as an ethical source capable of unsettling and transforming the subject. The face of the other, in its nakedness and vulnerability, becomes a silent word that questions and generates responsibility. In the educational sphere, this relational paradigm opens up to a pedagogy of recognition, in which the educator is called to safeguard the delicate balance between the affirmation of the self and openness to the other. The encounter thus becomes a therapeutic and generative possibility, capable of restoring meaning to the human and fostering a more conscious and harmonious coexistence.

Parole chiave: incontro, relazione, alterità, responsabilità, riconoscimento

Keywords: *encounter, relationship, otherness, responsibility, recognition*

Avvicinò il libro alla candela e prese a sfogliarlo. «Dov'è che si parla di Lazzaro?» domandò a un tratto. Sonja guardava ostinatamente a terra e non rispondeva. [...] «Dov'è che si parla della resurrezione di Lazzaro? Trovamelo, Sonja». Lei lo guardò con la coda dell'occhio. «Non è lì che dovete cercare... è nel quarto Vangelo...» mormorò in tono severo, senza avvicinarglisi. «Trova il punto e leggimelo», disse Raskolnikov. Poi, si sedette, mise i gomiti sulla tavola, sostenendosi il capo con una mano, e guardò con aria cupa, pronto ad ascoltare¹.

¹ F. Dostoevskij, *Delitto e castigo*, Mondadori, Milano 1994, Parte IV, cap. IV.

Sono queste le parole con cui Dostoevskij affida a Raskolnikov e Sonja uno dei dialoghi più densi di *Delitto e Castigo*. Tutto comincia da una richiesta semplice e misteriosa insieme: Raskolnikov chiede a Sonja di leggergli un passo del Vangelo. Ma non uno qualunque: vuole ascoltare la resurrezione di Lazzaro. È un passo che conosce già, forse lo ha letto e riletto in silenzio, forse lo ha custodito come si fa con certe immagini che non si riescono a dimenticare. Eppure, ora sente il bisogno che quelle parole vengano da un'altra voce. Una voce precisa: quella di Sonja. C'è, in questa richiesta, qualcosa che somiglia a una preghiera muta, a un bisogno che non si dice ma si offre in filigrana. Come chi, nel buio, tende la mano sperando che qualcuno la stringa. Raskolnikov cerca un'eco, uno specchio che non distorca. Forse cerca un rifugio. O forse solo un'alleanza tra anime: un punto fermo in quel mondo che gli sta franando sotto i piedi. Nel gesto di Raskolnikov si rivela, come un riflesso improvviso su una superficie opaca, il bisogno nostalgico che l'io ha dell'altro. Un bisogno che non si lascia ridurre a parola o concetto, ma si manifesta come un sussulto, un desiderio antico che torna a bussare.

La filosofia dialogica ha colto in questa tensione il respiro stesso della relazione: non un concetto statico, ma una *relazione vivente*². È l'istante in cui l'io e il tu non sono più isolate separate ma diventano approdo l'uno per l'altro. È un incontro che si fa dono, evento che accade, voce che chiama e voce che risponde. Non si tratta di qualcosa in più, ma di qualcosa che è già nella trama stessa dell'essere. Come se esistere volesse dire, fin dall'inizio, tendere la mano e sperare che qualcuno vi deponga la propria.

Giunti a questo punto, ritengo necessario richiamare brevemente alcuni autori, come si cercano appigli discreti lungo il sentiero del pensiero, per non smarrirsi in un'astrazione che perde contatto con il terreno della vita. Farlo non è un esercizio di erudizione, ma un modo per ancorare questa riflessione a coordinate salde, che restituiscano spessore e concretezza a concetti altrimenti destinati a sfumare. Si tratta, perlomeno, di sintagmi essenziali, talvolta trascurati proprio per la loro apparente semplicità, ma capaci di contenere, in poche parole, il cuore di un'intera visione dell'uomo. Parole che, pur nella loro concisione, riescono a bussare con forza alla coscienza di chi legge: difficile sentirsi del tutto estranei al loro appello.

Il primo pensiero va ad Aristotele e alla sua *Etica Nicomachea*, là dove l'amicizia è presentata come fondamento imprescindibile della vita umana. Essa non è soltanto una virtù tra le altre, ma una condizione stessa del vivere bene: una sorta di architrave invisibile che sostiene il benessere e la felicità dell'uomo. L'amicizia consola, sostiene, orienta. In essa si costruisce quella reciprocità che permette all'individuo di riconoscersi nell'altro, perché – come scrive Aristotele – «il sentimento che si ha per se stessi, si ha anche per l'amico»³.

In modo non dissimile, Jacobi – nella *Dottrina di Spinoza* – afferma che «senza il tu è impossibile l'io»⁴. Non è solo una dichiarazione filosofica, ma una sintesi folgorante che ribadisce un dato strutturale: l'io non è una monade chiusa, ma un'identità che si costituisce nel dialogo, nello scambio, nel riconoscimento dell'altro.

Anche Feuerbach, nei *Principi della filosofia dell'avvenire*, illumina questa tensione relazionale. Quando scrive: «l'uomo con l'uomo, ossia l'unità dell'io e del tu, è Dio»⁵, ci propone un rovesciamento radicale. Non più l'uomo che cerca Dio al di fuori di sé, ma il divino che si manifesta nell'intreccio tra io e tu, come se la trascendenza si fosse fatta prossimità.

Infine, non può mancare la voce di Ebner, con la sua insistenza sul *problema vitale* del dialogo. Nei suoi *Frammenti pneumologici*, l'incontro tra l'io e il tu è la soglia su cui si gioca l'autenticità dell'esistenza. Ma è una soglia spesso minacciata: negli *Aforismi* (1916/17, I, 40), egli evoca la metafora di una “muraglia cinese” che si innalza tra gli uomini, impedendo loro di vedersi davvero. Una barriera fatta di silenzi, incomprensioni, paura. Una barriera che solo la “parola autentica” può sperare di scalpare⁶.

² M. Buber, *Il principio dialogico*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo (MI) 1993.

³ Aristotele, *Etica Nicomachea*, Libro IX, 1171b 33-35, Laterza, Bari 2009.

⁴ F.H. Jacobi, *La dottrina di Spinoza*, Laterza, Bari 1969, p. 136.

⁵ L. Feuerbach, *Principi della filosofia dell'avvenire*, Einaudi, Torino 1971, § 60.

⁶ F. Ebner, *Parola e amore. Dal Diario 1916-17 Aforismi 1931*, a cura di E. Ducci e P. Rossano, Rusconi, Milano 1998.

Dalle considerazioni riportate si coglie una consonanza significativa, talvolta provocatoria, che collega tra loro pensieri e autori distanti nel tempo e nello spazio, come se un filo invisibile li tenesse uniti. Nel loro accordarsi, spesso inconsapevole, si è venuto formando un terreno sorprendentemente fertile, capace di alimentare ricerche concrete nei più vari ambiti del sapere e dell'esperienza vissuta. Forse la ragione di questa persistenza va cercata in una verità tanto semplice quanto profonda: l'incontro con l'altro costituisce un elemento strutturale delle relazioni umane, un nucleo generativo che attraversa la storia e che si ritrova – con risonanze sempre nuove – al centro della riflessione sull'intersoggettività. In questa forma specifica di relazionalità, che non si limita allo scambio ma apre a una trasformazione, si può riconoscere un momento alto, qualificante, quasi un culmine. Lévinas parla, non a caso, di «autentico miracolo» per descrivere ciò che accade nell'altro: prima ancora della parola, prima ancora della risposta, si compie una soglia silenziosa in cui ciascuno è chiamato a esporsi, a lasciar emergere ciò che in lui è umano. È in questo esporsi che si compie, forse, il primo gesto educativo: il riconoscimento⁷.

Nell'orizzonte levisiano, il rapporto con l'altro non si costruisce su un atto volontario, ma si apre piuttosto come un evento che sorprende, che prende alla sprovvista. Alla radice vi è una forma di ricettività che sfiora la passività: non si decide di accogliere l'altro, lo si subisce, in un certo senso, come si subisce un'improvvisa folata di vento che spalanca una finestra dimenticata aperta. L'altro irrompe e altera la quiete dell'identità, introduce una *dissimmetria* irreversibile. Non c'è più simmetria tra soggetti sovrani, ma squilibrio, chiamata, esposizione... È in questa frattura che Lévinas rintraccia il nucleo dell'umano: «nessuno si può chiudere in se stesso», scrive, perché la soggettività non si dà mai come autosufficienza, ma come apertura, come responsabilità verso l'altro⁸. Non si è se stessi che rispondendo – e questa risposta, prima ancora di essere parola, è già una forma di essere.

Si potrebbe dire che ciò che si dischiude nel rapporto con l'altro assomiglia a una forma di *ospitalità originaria*⁹: un'accoglienza che non si esprime tanto in dichiarazioni esplicite, quanto in contatti minimi, in gesti discreti, in un sostegno offerto prima ancora che venga chiesto. È una disponibilità che si manifesta attraverso la presenza, e che prende forma nella coscienza – una coscienza che non si chiude su di sé ma si fa porosa, vigile, esposta. Questa traccia, silenziosa ma coinvolgente, è già inscritta nell'altro¹⁰: come se ogni volto portasse con sé, fin dal primo istante, un invito implicito a farsi prossimità, ad abitare la relazione senza timore, senza pretese, senza difese.

Il volto dell'altro non si limita a farsi vedere: parla. E nel farlo, interpella, scuote, chiama in causa sul piano etico, con una forza che non ha bisogno di spiegazioni. Esso si manifesta, secondo Lévinas, come “nudità del povero, dell'orfano, della vedova” – figure essenziali, quasi archetipiche, che proprio attraverso la loro fragilità si offrono come domanda muta e urgente: una richiesta di vita, di attenzione, di non abbandono¹¹. In quello sguardo nudo e disarmato si concentra qualcosa che Lévinas non esita a definire sacro: non perché rimandi a un altrove celeste, ma perché obbliga, nella sua stessa esposizione, a una risposta che non può essere rimandata. Non è un'emozione passeggera, ma un'epifania che fonda l'etica.

Dunque, «riconoscere significa riconoscere una fame. Riconoscere altri significa donare»¹²: in queste parole si condensa un movimento che va dal vedere all'agire, dal comprendere all'offrire. È in questo incontro che prende forma, secondo il filosofo, l'esperienza metafisica per eccellenza. Non come fuga nell'astratto, ma come sospensione del concettuale: un ritorno al desiderio originario, allo stupore che precede il sapere, all'incanto che fa esistere la domanda prima della risposta. L'alterità, allora, non è più

⁷ Cfr. E. Lévinas, *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano 1980, p. 174.

⁸ E. Lévinas, *Umanesimo dell'altro uomo*, Il Nuovo Melangolo, Genova 1998, p. 133.

⁹ E. Lévinas, *Totalità e infinito*, cit., p. 25.

¹⁰ Cfr. *Ibi*, p. 48.

¹¹ Cfr. *Ibi*, p. 75. Cfr. E. Lévinas, *Eтика e Infinito*, Feltrinelli, Milano 1984.

¹² E. Lévinas, *Totalità e infinito*, cit., p. 73.

ostacolo da superare, ma luogo da cui ripartire per cercare – con lentezza e ascolto – la verità come *terminus ad quem*¹³.

L'incontro, quando è autentico, si rivela come un istante irripetibile, un varco attraverso cui riconoscere con ciò che è umano in noi l'umanità che abita fuori di noi. Che essa si presenti nella sua forma germinale o già compiuta, poco cambia: ciò che conta è saperne percepire il richiamo, quel segnale sottile che ci invita a entrare in risonanza con l'altro, nelle molteplici dimensioni che compongono la nostra comune natura. È una sinergia silenziosa, mai garantita, e che può spezzarsi facilmente. Basterebbe, ad esempio, che l'altro venisse ridotto a oggetto – o che così ci percepisse lui stesso. In tal caso, la dinamica relazionale si prosciuga: si resta chiusi nel proprio guscio, soli con se stessi, privati di quel singolare specchio che è il volto dell'altro. Eppure, è solo attraverso quello specchio che possiamo riconoscerci davvero, restituirci un'immagine che non sia caricatura né illusione, ma approssimazione all'identità. Più drammatica ancora è la situazione in cui l'altro è trasformato in oggetto al fine di dominarlo, manipolarlo o persino infliggergli sofferenza, giustificando la propria superiorità con ragioni implicite o taciute. Sono questi i falsi incontri – talvolta appena intuiti, altre volte narrati in pagine dense di dolore, e più spesso ancora temuti come presagi – che portano con sé l'eco di una questione mai del tutto pacificata: quella del potere che si insinua laddove la relazione dovrebbe farsi cura, ascolto, riconoscimento.

Un problema che, soprattutto nel campo pedagogico, suscita emozioni contrastanti: ora affascina, ora spaventa, talvolta conforta, altre volte deprime. Le espressioni iniziali di questo discorso mettono in luce l'importanza dell'incontro come una realtà primordiale, una forza vitale che scaturisce da un legame "da anima ad anima". Tale legame, nel contesto educativo, non è solo un principio di relazione, ma una possibilità che può condurre a una perfezione personale dentro l'armonia della convivenza. Esso apre la porta a una realtà da desiderare, in quanto nella sua realizzazione si intravede un beneficio profondo, capace di arricchire tanto l'individuo quanto la collettività. D'altra parte, l'incontro non voluto, l'incontro che ci coglie senza essere cercato, porta con sé la solitudine, una solitudine che può produrre nevrosi e il desiderio di sopraffazione. Si tratta di una malattia sottile, che minaccia di diventare mortale, e che, se non riconosciuta, può minare l'essenza stessa della relazione umana.

Siamo intrappolati in un eterno dilemma: da un lato, la necessità di affermare il nostro io, con i rischi di cadere nell'egocentrismo e nell'egologismo; dall'altro, la necessità di riaffermare la diversità del mondo e degli altri, rischiando, però, di perderci nel processo.

La pedagogia, in questo contesto, si trova a fare i conti con la delicatezza di questo equilibrio, ponendo l'educatore nella posizione di facilitare il riconoscimento dell'altro senza però negare l'affermazione dell'io. È nel delicato equilibrio tra l'uno e l'altro che si gioca la vera sfida dell'educazione, un atto che non può mai essere né totalmente orientato verso l'individuo né esclusivamente verso la collettività, ma che deve, piuttosto, saper intrecciare le due dimensioni in modo dinamico e consapevole.

Si tratta della possibilità di intraprendere o di ricercare un *incontro-terapia*, un'esperienza che non è prerogativa esclusiva dei professionisti, ma che può essere praticata da chiunque si prenda cura degli altri con una consapevolezza profonda: nella relazione educativa autentica, l'elemento assunto – l'altro, con la sua alterità – non è più qualcosa di esterno, ma diventa parte integrante della struttura del soggetto e del suo modo di essere.

Questo accade grazie all'instaurarsi di una *metexis*, una relazione di partecipazione reciproca che trasforma radicalmente la percezione della realtà da parte dei soggetti coinvolti¹⁴. La *metexis*, infatti, non solo modifica il modo in cui i soggetti vedono il mondo, ma risveglia anche lo spirito nel singolo, liberandolo dalla seduzione dell'oggettualità e indirizzandolo verso un'esistenza piena, capace di cogliere la vita nelle sue sfumature più vive e dinamiche. Così, come accade a Sonja, che all'improvviso smette di essere un'entità sullo sfondo di un'infinità di *egli* per diventare un *tu* originale e irripetibile,

¹³ *Ibi*, p. 62.

¹⁴ Sul concetto di *metexis* cfr. Platone, *Fedone*, 100c-101b, e *Timeo*, 35a-36b; per Platone, *Mito della caverna* si veda E. Ducci, *Paideia e metexis*, in «Rassegna di scienze filosofiche», 4 (1971), pp. 3-31.

un *tu* che, nella sua singolarità, non è solo un altro da sé, ma una presenza che risveglia una nuova visione di sé nel mondo.

Quanto fin qui esposto non ha l'ambizione – né il rigore – di una riflessione scientifica. Piuttosto, si propone come un'esplorazione leggera ma non superficiale, un esercizio di pensiero che si muove tra le pieghe dell'esperienza quotidiana, là dove le grandi questioni si nascondono sotto l'apparenza del consueto. È una riflessione che si affaccia, con passo lieve, su un abisso di senso: quello che separa il dire dall'essere, la teoria dalla vita, e la risposta – se mai ve ne fosse una – non può che germogliare nella soggettività più profonda, là dove l'esistenza si fa coscienza vigile.

In questo percorso si affaccia con autorevolezza la voce del pedagogista Antonio Bellingreri, le cui *Lezioni di pedagogia fondamentale* offrono uno sguardo tanto lucido quanto partecipe. Egli, con quella sensibilità pedagogica che sa coniugare rigore e delicatezza, definisce l'incontro autentico come “emozione intelligente”: una vibrazione dell'animo che si destà di fronte all'altro, là dove il volto è, per dirla con le sue parole, «forma personale dell'essere, anima e cuore»¹⁵. In tale definizione risuona non solo un pensiero, ma un'intera postura esistenziale, un'etica dell'incontro che interella tanto l'intelligenza quanto l'affetto, nella consapevolezza che ogni relazione umana, prima ancora di essere oggetto di studio, è evento di verità.

Nel cuore umano, suggerisce Bellingreri, non vige una legge univoca né un ordine che si lasci facilmente decifrare; vi risiedono piuttosto simultaneamente l'affermazione e la sua negazione, l'armonia e il disordine, come se fosse un luogo abitato da correnti contrapposte¹⁶. Questa duplicità interna, lungi dall'essere un'anomalia, costituisce la cifra stessa dell'identità. Non un'essenza monolitica e impermeabile, ma un tessuto fragile e cangiante, in cui le relazioni affettive – ordinate o caotiche – fungono da trama primaria attraverso cui si disegna il volto dell'altro e, per riflesso, il nostro.

Da tale riflessione si origina una tesi di rilievo decisivo: la conoscenza autentica di sé non si costruisce per accumulo di nozioni o per adesione a modelli esteriori di successo. Essa germina, invece, nell'incontro – talvolta scontro – con l'alterità, là dove lo sguardo dell'altro, opaco e rivelatore al tempo stesso, ci costringe a uno scarto rispetto all'immagine che di noi credevamo di possedere. In tale “urto” affiorano i tratti più veri della soggettività: non quelli appresi o imposti, ma quelli emersi nel confronto con la vulnerabilità, il desiderio, la dignità dell'altro. L'educazione, in questa luce, non si limita a trasmettere saperi, ma diventa esperienza formativa nel senso più radicale: un attraversamento dell'ignoto, un'ermeneutica della relazione, un argine contro l'alienazione.

Quando tale incontro viene a mancare si spalanca il rischio della dispersione identitaria, della riduzione dell'altro a strumento, e di sé a simulacro manipolabile. Così, il cuore umano, se privo di relazioni significative, può diventare terreno fertile non solo per l'estranchezza da sé, ma anche per l'esercizio inconsapevole di un potere arbitrario e distruttivo.

Riferimenti bibliografici

- Aristotele, *Etica Nicomachea*, Laterza, Bari 2009.
Bataille G., *La letteratura e il male*, SE, Milano 1989.
Bellingreri A. (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola SEI, Brescia 2017.
Biesta G.J.J., *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, New York 2015.
Blanchot M., *La scrittura del disastro*, il Saggiatore, Milano 2021.
Buber M., *Il principio dialogico*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo (MI) 2011.
Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari 2010.
Dostoevskij F., *Delitto e castigo*, Mondadori, Milano 1994.

¹⁵ A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola SEI, Brescia 2017, p. 382.

¹⁶ *Ibi*, p. 384.

- Ducci E., *Paideia e metexis*, in «Rassegna di scienze filosofiche», 4 (1971), pp. 3-31.
- Ebner F., *Parola e amore. Dal Diario 1916-17 Aforismi 1931*, a cura di E. Ducci e P. Rossano, Rusconi, Milano 1998.
- Feuerbach L., *Principi della filosofia dell'avvenire*, Einaudi, Torino 1971.
- Foucault M., *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1976.
- Jacobi F.H., *La dottrina di Spinoza*, Laterza, Bari 1969.
- Levinas E., *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano 1980.
- Id., *Etica e Infinito*, intervista a cura di P. Nemo, Feltrinelli, Milano 1984.
- Id., *Umanesimo dell'altro uomo*, Il Nuovo Melangolo, Genova 1998.
- Id., *Il tempo e l'altro*, Mimesis, Milano 2022.
- Mari G., *Educare la persona*, La Scuola SEI, Brescia 2013.
- Meirieu P., *Pedagogia: il dovere di resistere*, Edizioni del Rosone, Foggia 2013.
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2003.
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- Noddings N., *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley 2013.
- Sartre J.P., *L'essere e il nulla*, il Saggiatore, Milano 2023.

Dalla competenza al desiderio del bene comune. Considerazioni pedagogiche a partire da G. Bateson e E. Morin*

Farnaz Farahi, ricercatrice in Pedagogia generale e sociale, Università eCampus

Fabio Alba, docente a contratto di Pedagogia generale, interculturale e Filosofia dell'educazione, Università degli Studi di Palermo

E-mail: farnaz.farahi@uniecampus.it; fabio.alba@unipa.it

Abstract

Il contributo intende esplorare il concetto di competenza nel discorso pedagogico, evidenziando l'importanza di un approccio integrato che unisca sapere, saper fare e saper essere. A partire dal contributo di Gregory Bateson, con i suoi livelli di apprendimento, il contributo sottolinea l'importanza di andare oltre le competenze specifiche e trasversali, promuovendo invece un apprendimento esperienziale e riflessivo che prepari le persone in formazione a saper vivere in un mondo in continuo cambiamento. In tal direzione, prendendo a riferimento l'analitica di Edgar Morin, il contributo riflette sulla necessità di promuovere una formazione mirata ad andare oltre la mera trasmissione di conoscenze, includendo lo sviluppo di valori etici e morali, la cura di sé e degli altri, e una coscienza civica orientata al bene comune. L'obiettivo è insegnare a saper vivere, permettendo alle persone in formazione di affrontare la complessità del tempo presente con un pensiero critico e riflessivo.

The contribution intends to explore the concept of competence in the pedagogical context, highlighting the importance of an integrated approach that unites knowledge, knowing, skills and competencies. Starting from Gregory Bateson's contribution, with his levels of learning, the contribution emphasises the importance of going beyond specific and transversal competencies, promoting instead an experiential and reflective learning that prepares persons in training to know how to live in a rapidly changing world. In this direction, taking Edgar Morin's analytics as a reference, the contribution reflects the need to promote an education aimed at going beyond the mere transmission of knowledge, including the development of ethical and moral values, care for oneself and others, and a civic conscience oriented towards the common good. The aim is to teach persons in training how to live, enabling them to face the complexity of the present time with critical and reflective thinking.

Parole chiave: livelli di apprendimento; saper vivere; formazione integrale; cura di sé e degli altri; bene comune
Keywords: learning levels; knowing how to live; integral training; care of self and others; common good

1. La competenza nel discorso pedagogico

Nel linguaggio comune, con il termine “competenza” si intende la capacità e l’esperienza acquisite in un determinata attività. Si tratta di un concetto che definisce, in relazione a specifici ambiti e campi professionali, la capacità di fornire, a vari livelli, prestazioni efficaci¹. Una conoscenza, quindi, che è organizzata per sfere sociali e gradi di abilità individuali, variabili a seconda del tipo di applicazione². Se adoperiamo un punto di vista pedagogico, allontanandoci per un attimo dal discorso ordinario di cui sopra, collegare il concetto di competenza soltanto alla specializzazione professionale risulta essere un

* L'intero lavoro è frutto di un'elaborazione collettiva dei due autori e tuttavia Farnaz Farahi è autrice dei paragrafi 1, 2 e 3, mentre Fabio Alba è autore dei paragrafi 4 e 5.

¹ M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010, p. 4.

² Ibi, p. 9.

errore. Posto che garantire adeguate competenze di base sia il presupposto fondamentale di qualsiasi processo educativo, assumere questo punto di vista risulta riduttivo di fronte a problemi odierni come la globalizzazione, il multiculturalismo, le questioni bioetiche e altri fattori socioculturali. Oggigiorno, in campo pedagogico, la competenza non deve disgiungere, ma unire il sapere, il saper fare e il saper pensare³, recuperando - come ricorda Morin⁴ - quella pensabilità critica che la crisi pandemica ha evidenziato essere troppo spesso trascurata.

Si tratta di intendere il concetto non come un processo di «disintegrazione educativa»⁵, quanto come una conoscenza trasversale che integri un «sistema di saperi», anziché essere il risultato di abilità acquisite in singole discipline. Competenze che si formano attraverso un processo di generalizzazione slegato dalla dipendenza dal contesto specifico, per divenire applicabili secondo valenze più ampie⁶.

Il punto è che, a lungo andare, un curricolo tende a produrre effetti che non sono solo relativi alle discipline, ma sono il portato del sistema complessivo dei saperi e, probabilmente, dell'integrazione di competenze disciplinari. Queste competenze «trasversali» vengono, spesso, connesse con le «competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva». Le competenze da cittadino sarebbero, cioè, un esito complessivo del curricolo come sistema organizzato in modo appropriato⁷.

Parlare di competenza, di conseguenza, significa da un lato saper usare le conoscenze esclusive che si acquisiscono, dall'altro trasferire tale uso in contesti inediti o significativi, affrontando la soluzione di sempre nuovi problemi in modo trasversale⁸.

Il punto è che spesso questo tipo di competenze, che abbiamo definito “trasversali”, non si acquisiscono tramite un apprendimento diretto, come accade per una qualsiasi competenza professionale. Piuttosto, è necessario un apprendimento che promuova l'astrazione delle invarianti funzionali, per estenderle a più domini di competenza⁹. Dove, per “invarianti funzionali”, ricordiamo, si intendono quelle funzioni intellettive di base (organizzazione della conoscenza e adattamento della stessa al contesto di appartenenza) che regolano l'adattamento cognitivo dell'individuo al proprio ambiente, consentendogli di acquisire, organizzare e integrare le conoscenze, migliorandole progressivamente¹⁰.

L'apprendimento delle competenze specifiche e trasversali così definite, però, rischia di non bastare alle future generazioni per adattarsi, con successo ed efficacia, a un mondo che, sotto il profilo interculturale e digitale, è in rapido e costante cambiamento.

2. Apprendere le competenze della complessità

Edgar Morin definisce «complessa» l'epoca contemporanea, in quanto caratterizzata da un intreccio di elementi (sociali, economici, culturali, ecologici e tecnologici) interconnessi e dipendenti tra loro¹¹. In questo ambito, per articolare un discorso pedagogico sulla competenza, è necessario «perdere qualsiasi tipo di aspirazione al raggiungimento di una conoscenza deterministica, oggettiva e definitiva»¹².

Ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione [...] sotto forma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi. L'organizzazione delle conoscenze [...] comporta operazioni di interconnessioni (congiunzione, inclusione, implicazione) e separazione (differenziazione, opposizione, selezione, esclusione)¹³.

³ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000, pp. 196-197.

⁴ E Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano 2020.

⁵ Ibi, p. 315.

⁶ M. Baldacci, *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma 2006, p. 107.

⁷ Id., *Curricolo e competenze*, cit., p. 24.

⁸ Ibi, p. 29.

⁹ Ibi, p. 24.

¹⁰ J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Nis, Firenze 1968, pp. 15 ss; P.H. Miller, *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il Mulino, Bologna, 2002, pp. 69-74.

¹¹ Cfr. E. Morin, *Le sfide della complessità*, Le Lettere, Firenze 2023.

¹² A. Anselmo, *La sfida di Edgar Morin*, in E. Morin, *Le sfide della complessità*, cit., p. 22.

¹³ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 18.

Per formare le competenze delle future generazioni, bisogna allora modellare un pensiero parimenti “complesso”, riconoscendo l’incertezza¹⁴, la contraddizione e la coesistenza delle diversità del mondo odierno¹⁵. Un concetto che si connette a quello interculturale di pluralismo, inteso come «metacognizione, come coabitazione di spazi locali e planetari insieme, come disposizione al meticciato. Ma complessità anche come riflessione [...] sui suoi molteplici modelli euristici»¹⁶.

Nel chiederci quali processi di apprendimento incentivino l’acquisizione di competenze che formano alla “complessità” secondo l’impostazione data da Morin¹⁷, occorre però fare riferimento a Bateson. Egli, nel parlare di sistemi complessi, afferma similmente che questi ultimi sono caratterizzati da numerosi elementi qualitativamente diversi tra loro e da innumerevoli connessioni non lineari¹⁸. Secondo Gregory Bateson¹⁹, la possibilità di apprendere competenze sistemiche deriva da precisi processi e livelli di apprendimento che conducono a conoscenze integrate²⁰.

Per spiegare tale concetto, Bateson propone una classificazione in più livelli logici²¹. Un primissimo tipo di apprendimento viene definito “apprendimento zero” e si riferisce a quando vi è un cambiamento minimo nell’individuo che apprende, come ad esempio la risposta che consegue a uno stimolo sensoriale. Un altro livello logico dell’apprendimento è il proto-apprendimento, o *apprendimento 1*, che comporta una modificazione della struttura cognitiva del soggetto. Abbiamo poi il deutero-apprendimento, o *apprendimento 2*, che è un’evoluzione del proto-apprendimento, reso più rapido grazie a una serie di competenze aggiuntive, come il *learn to learn* (imparare a imparare) o l’acquisizione di nuove abilità mentali. Infine, l’*apprendimento 3* è un’ulteriore modificazione dell’*apprendimento 2*, più flessibile e celere nella capacità di apprendere nuove abilità o conoscenze astratte, nonché libero da abitudini²².

Le modalità di apprendimento elencate da Bateson non sono indipendenti le une dalle altre, ma si presentano in maniera parallela nel momento in cui impariamo una nuova competenza²³. La più importante delle caratteristiche è però la capacità di “apprendere ad apprendere”, poiché invita a non fissarsi sui significati letterali delle parole, ma a coltivare le ambivalenze simboliche, cioè all’essere sempre aperti al “non ancora”²⁴.

Riconnettendoci al tema della competenza, il proto-apprendimento corrisponde all’assimilazione di conoscenze e abilità legate a contesti specifici, mentre il deutero-apprendimento, insieme all’*apprendimento 3*, fa rimando alla formazione di abiti mentali astratti, ovvero alle competenze trasversali. Secondo Baldacci²⁵, il primo livello corrisponde quindi all’educazione “diretta”, classicamente intesa in senso scolastico; il secondo e il terzo, invece, alla cosiddetta educazione intellettuale.

L’errore pedagogico del concepire la competenza come circostanziata a un ambito di conoscenza deriva dal credere che un individuo impari soltanto quel dato particolare che studia in quel momento, quando

¹⁴ Id., *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, pp. 30-34.

¹⁵ Id., *Le sfide della complessità*, Le Lettere, Firenze 2023, cit., pp. 51-55.

¹⁶ M. Callari Galli – F. Cambi – M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell’educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003, p. 11.

¹⁷ Id., *Le sfide della complessità*, Le Lettere, Firenze 2023.

¹⁸ A.F. De Toni - L. Comello, *Viaggio nella complessità*, Marsilio, Venezia 2007, p. 22.

¹⁹ Cfr. G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997; Id., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984.

²⁰ G. Bateson, *Una sacra unità*, cit., pp. 222.

²¹ Cfr. G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

²² *Ibi*, pp. 340 e ss.

²³ Ibidem.

²⁴ S. Manghi, *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Raffaello Cortina, Milano 2004, p. 17.

²⁵ Cfr. M. Baldacci, *I livelli logici del curricolo*, Seminario Estivo Nazionale, Ischia 27-29 luglio 2009.

in realtà vi sono altri livelli di apprendimento sottostanti che direzioneranno le esperienze degli individui e a cui bisogna prestare attenzione²⁶.

Posto dunque che, quando si apprende qualcosa, per via dei livelli logici postulati da Bateson, al contempo si apprende qualcos'altro, l'acquisizione di competenze che formano a un pensiero "complesso" deve comportare non tanto un'impostazione formativa e adattamenti specifici, quanto un approccio intellettivo riflessivo. Un apprendimento che, in definitiva, sia di tipo "astratto"²⁷, di secondo e terzo livello, in grado di adattarsi alle diverse sfumature della complessità contemporanea²⁸.

3. Andare oltre le competenze "complesse"

La questione delle competenze (specifiche e trasversali), nel senso di un apprendimento astratto di secondo e terzo livello, si complica tuttavia nel momento in cui affrontiamo, oltre che le tematiche interculturali, anche la rivoluzione digitale algoritmica che è in atto. Quest'ultima richiede una capacità di pensiero astratto che prima non era richiesta. L'Intelligenza Artificiale (IA) è infatti oggi in grado di emulare sia il pensiero analitico che quello creativo. Se la dimensione della competenza si declinava prima nella dimensione della sincronicità e della versatilità, adesso è invece diacronica. Ciò significa che non è più sufficiente impadronirsi di alcune competenze trasversali o di pensiero astratto per poter governare il tecnicismo che oggi invade qualsiasi campo di vita.

Occorre piuttosto essere in grado di astrarre le competenze apprese (sia specifiche che trasversali) e fare l'unica cosa che l'IA (e l'ambito digitale in senso lato) non è in grado di fare: porre domande, disimparando e re-imparando continuamente le competenze acquisite, per crearne sempre di nuove²⁹. Non esistono più abiti mentali precostituiti da "vestire", poiché messi fuori gioco dall'IA, la quale obbliga l'uomo a indirizzarsi verso un'intelligenza connettiva³⁰, capace di modificarsi continuamente per accompagnare la costante mutazione tecno-cognitiva, da cui altrimenti l'individuo diverrebbe vittima. La realtà educativa tecnologica e interculturale attuale ci obbliga a considerare non le competenze come fine, ma l'uomo stesso come finalità dell'acquisizione di competenze³¹.

In questa direzione, anche Nussbaum³² richiama l'urgenza di un'educazione orientata allo sviluppo delle *capabilities*, intese come capacità umane fondamentali – dalle componenti intellettuali a quelle etico-affettive³³ - necessarie per formare cittadini consapevoli e promuovere il bene comune.

In senso strettamente educativo, assumendo la visione di Dewey³⁴, la pedagogia deve liberalizzare l'intelligenza dei giovani da modelli particolari, per rindirizzarla verso competenze intese non più, o non soltanto, nel senso trasversale o specifico del termine, ma come cittadinanza³⁵, facendo leva sui valori interculturali. Una realtà dove non vi sono limiti predefiniti e logici, ma "contesti di contesti"³⁶ che imparano gli uni dagli altri, in un processo, come detto, di costante apprendimento. Andare oltre le competenze, in tal senso, significa allora abbracciare tematiche del dialogo, del rispetto, dell'ascolto, nonché competenze umane in grado di affrontare ogni rivoluzione tecnologica in atto: ovvero, per usare

²⁶ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 33.

²⁷ Cfr. M. Baldacci, *I livelli logici del curricolo*, cit.

²⁸ Id., *Le sfide della complessità*, cit., pp. 51 ss.

²⁹ E.J. Klein, *Learning, unlearning, and relearning: Lessons from one school's approach to creating and sustaining learning communities*, «Teacher Education Quarterly», 35, 1 (2008), pp. 79-97.

³⁰ Cfr. D. De Kerckhove, *L'intelligenza connettiva*, Aurelio de Laurentiis Multimedia, Napoli 2019.

³¹ M. Costa, *L'apprendimento come leva generativa per un nuovo learnfare*, «Formazione & Insegnamento», XVI, 2 (2016), pp. 63-73.

³² M. C. Nussbaum, *Non per profitto*, il Mulino, Bologna 2011.

³³ M. C. Nussbaum, *Diventare persone*, il Mulino, Bologna 2001.

³⁴ J. Dewey, *Pedagogia, scuola e democrazia*, Scholé, Brescia 2020, pp. 183 ss.

³⁵ Cfr. G. Cerini, *Competenza è cittadinanza. Idee, fonti, proposte operative*, Maggioli Editore, Sant'Arcangelo di Romagna 2019.

³⁶ M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, cit., p. 115.

le parole di Annacontini, apprendere e «imparare a essere forti»³⁷. O, meglio, secondo l'approccio presentato in questo articolo, apprendere la competenza di «imparare a vivere».

4. Imparare a vivere: un'educazione integrale per affrontare la complessità

Gregory Bateson, pur avendo sviluppato un approccio epistemico che ha influenzato la comprensione della natura della conoscenza, delle dinamiche ecologiche e sociali, in seno agli studi della psicologia umana, è stato anche un pioniere del discorso educativo³⁸.

Il suo pensiero si fonda principalmente nel considerare l'apprendimento non solo come mera trasmissione di conoscenze da un individuo a un altro, ma piuttosto come un *atto di trasformazione* delle modalità di apprendere. In primo luogo, l'apprendimento richiede all'individuo la capacità di essere flessibile e di sapersi adattare rapidamente alle nuove situazioni e conoscenze. Sempre durante il processo di apprendimento, l'individuo non solo acquisisce conoscenze specifiche (proto-apprendimento), ma sviluppa anche abilità metacognitive (deutero-apprendimento e apprendimento 3), che permettono di riflettere, attraverso l'utilizzo del pensiero critico e autocritico, e migliorare le proprie modalità di apprendimento in un mondo sempre più caratterizzato da complessità e interconnessioni.

Come si evince dal terzo paragrafo, i livelli di apprendimento sono caratterizzati da una progressione graduale, secondo un processo dinamico e trasformativo, che va oltre la semplice trasmissione di conoscenze, per includere la capacità dell'individuo di adattarsi, riflettere e migliorare continuamente le proprie strategie di apprendimento.

Se da una parte i livelli logici di apprendimento richiedono all'individuo una capacità di flessibilità e adattamento *rapido* alle nuove situazioni e conoscenze, dall'altra, però, in particolare nell'apprendimento di terzo ordine, che implica l'acquisizione di nuove abilità o conoscenze astratte libere da abitudini, il rischio può essere quello di non considerare il contesto e le influenze sociali che determinano il modo in cui gli individui apprendono³⁹. Ai fini dell'apprendimento, acquisire conoscenze e competenze mirate allo sviluppo del pensiero complesso significa acquisire una postura intellettuale riflessiva capace non solo di sapersi adattare alle molteplici sfumature della complessità contemporanea, ma anche di discernere quale direzione scegliere per vivere.

Mentre da una parte la modernità rischia di ridurre le competenze dell'individuo al solo *saper fare*, ossia alle abilità pratiche, a scapito del *saper essere* e del pensiero critico, anche il *saper essere* sembra soffrire di una certa crisi. Se è vero che le competenze si acquisiscono attraverso le relazioni e risiedono nell'Area del sé⁴⁰, l'uomo contemporaneo sembra sempre più incapace di instaurare relazioni stabili e durature, manifestando anche difficoltà a livello comunicativo. Quest'ultima difficoltà sembra essere dovuta anche alla crescente iperconnessione digitale che, sebbene abbia ampliato le opportunità di contatto, rischia sempre più di impoverire la qualità delle interazioni⁴¹.

Inoltre, in questo tempo presente dove l'esistenza umana sembra intrappolata da una “terribile fretta”, motivata dal bisogno di vivere al massimo il tempo presente⁴², comprese le possibilità che la vita offre, a scapito della vita interiore, la *rapidità* dell'apprendimento e la *flessibilità* delle competenze sembrano prevalere. Questo accade a scapito del *tempo* necessario per un apprendimento duraturo, che richiede all'individuo non solo la capacità di adattarsi alle nuove situazioni, ma anche quella di saper sostare nella

³⁷ G. Annacontini, *Imparare a essere forti*, Progedit, Bari 2023, pp. 60 ss.

³⁸ G. Bateson, *Mind and Nature: A Necessary Unity*, E.P. Dutton, New York, 1979; Id. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

³⁹ D. Bohm, R. A. Weinberg, *On Dialogue*, Routledge, London 2004.

⁴⁰ Cfr. A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, il Mulino, Bologna 2022, pp. 111-117.

⁴¹ A. Elliot, *Contemporary Social Theory*, Routledge, London 2014, pp. 112-115.

⁴² Z. Bauman, *Le sfide della modernità liquida all'educazione*, in A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2017, p. 27; R. Hartmut, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica nella tarda modernità*, Einaudi, Torino 2015.

complessità per discernere la direzione giusta da intraprendere. In questo tempo della modernità liquida, il consumo sembra aver assunto un ruolo cruciale nella definizione anche delle identità, sostituendosi ai valori stabili e alle relazioni durature. Siamo assistendo al passaggio dal consumismo economico al cosiddetto *consumismo relazionale*⁴³, ossia quel fenomeno che tende a ridurre i legami personali a connessioni temporanee e superficiali. In tutto ciò, anche le competenze rischiano di essere, in ultima istanza, funzionali: rischiamo quello che potremmo definire come “consumismo delle competenze”.

Nella tarda modernità, la crescente accelerazione dei ritmi di vita ostacola la possibilità di una riflessione profonda, che rappresenta invece una condizione necessaria per un apprendimento non superficiale⁴⁴, ma trasformativo⁴⁵. Ne deriva che le relazioni umane sono sempre più percepite come fragili, funzionali e condizionati da una logica di utilità immediata. Il rischio insito nella “cultura dell’utilità” è quello di equiparare le persone alle cose. Tale logica utilitaristica produce una riduzione della persona a funzione: si vale in quanto si funziona. Il primato del funzionamento, inteso come performance, efficienza e produttività, genera un modello di inclusione fondato su criteri prestazionali⁴⁶. Chi non riesce a mantenere tali standard, soprattutto nei momenti di fragilità, viene marginalizzato o tende ad autoescludersi. Questo fenomeno si manifesta nella vita personale e sociale su più livelli: dalla vita familiare a quella lavorativa, fino alla percezione del corpo, sempre più percepito come macchina da ottimizzare e mantenere performante⁴⁷.

In questo scenario, la pedagogia è chiamata a interrogarsi sul suo ruolo culturale e sociale, elaborando strategie educative capaci di affrontare le criticità emergenti nella tarda modernità. Le sfide educative della contemporaneità evidenziano la necessità di una formazione che vada oltre la mera trasmissione di conoscenze, includendo lo sviluppo, nella persona, di valori etici⁴⁸ legati alla cura di sé⁴⁹ e degli altri⁵⁰, nonché di una coscienza civica orientata al riconoscimento del bene comune⁵¹. La pedagogia, dunque, è chiamata a esplorare nuove frontiere di senso per perseguire l’obiettivo di *imparare a vivere*.

5. Reimmaginare futuri possibili: un’educazione orientata al bene comune

Riprendendo ancora e in particolare le sue più recenti riflessioni sull’educazione, per Morin, saper vivere non va inteso solo come *essere in vita*, come sopravvivere, ma come quell’atto di compimento nel soggetto delle proprie inclinazioni, dei propri talenti e delle attitudini per poter “essere bene”⁵². Essendo l’esistenza umana un percorso non solo di acquisizione di conoscenze e abilità, ma anche di compimento delle proprie inclinazioni, la formazione necessita di essere indirizzata tenendo conto dell’equilibrio tra conoscenze umanistiche e scientifiche, superando le dicotomie tradizionali (come quella tra mente e corpo, uomo e collettività), per abbracciare la visione unitaria e relazionale dell’esistenza umana⁵³. Per tal ragione, la competenza del *saper vivere* si lega alla capacità della persona di saper abitare la complessità, di coltivare un pensiero critico e autocritico in dialogo con sé stesso, con il mondo e con chi il mondo lo vive. Si potrà così provare a rispondere alla contemporanea difficoltà nel discernere le direzioni del vivere, passando dal rischio del consumismo delle competenze a un’educazione orientata

⁴³ Z. Bauman, *Consumo, dunque sono*, Laterza, Bari 2007, pp. 50-53.

⁴⁴ E. Stein, *La struttura della persona umana* (1994), trad. it. Città Nuova, Roma 2000.

⁴⁵ J. Mezirow, *La teoria dell’apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano 2016.

⁴⁶ M. Benasayag, *Funzionare o esistere?*, Vita e Pensiero, Milano 2019, p. 3.

⁴⁷ A. Colamedici, M. Gancitano, *La società della performance: come uscire dalla caverna*, Tlon, Milano 2018.

⁴⁸ W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

⁴⁹ M. Foucault, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1996.

⁵⁰ Cfr. L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015; F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo: Tra adultità e scuola*, Laterza, Bari 2010.

⁵¹ E. Balduzzi, *La pedagogia del bene comune e l’educazione alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

⁵² E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015, p. 20

⁵³ *Ibidem*.

al bene comune, da declinarsi come desiderio di vita buona *con* e *insieme* agli altri all'interno di istituzioni – sempre più - giuste⁵⁴.

Considerato che ciò che sembra caratterizzare il profilo degli adolescenti e dei giovani adulti attuali è la mancanza di modelli di riferimento stabili e di solidi ancoraggi valoriali, quella che sembrerebbe prevalere tra gli stessi è la tendenza diffusa a adottare riferimenti identitari flessibili. Questa flessibilità identitaria si associa anche alla consapevolezza che non esistono più qualità permanenti e immutabili, il che porta a una frammentazione della propria identità in molteplici aspetti transitori e mutevoli⁵⁵. In questo scenario, chi ha la responsabilità di formare i giovani deve impegnarsi a risvegliare in loro il desiderio di perseguire il bene, non solo per sé stessi, ma anche per gli altri e per l'ambiente che li circonda⁵⁶. Tuttavia, è importante sottolineare che il desiderio del bene non è qualcosa di immediato e automatico. *Desiderare il bene* è un processo che richiede tempo, dedizione e, soprattutto, responsabilità. Per tal ragione, colui o colei che assume su di sé il ruolo di formatore deve incarnare un ideale buono di vita per rendersi testimone di questo ideale alle nuove generazioni. Solo grazie all'esempio concreto e vissuto di una vita orientata al bene, il formatore potrà aiutare le generazioni a fare esperienza di sé in modo autentico e significativo⁵⁷. Questa predisposizione al bene richiede ad entrambi, formatore e persona in formazione, un impegno condiviso che ha come finalità quella di riscrivere le personali storie secondo una duplice intenzionalità: la storicità e la trascendenza. In questa storicità e trascendenza si richiamano le forme attuali del formatore e della persona in formazione, in sé abbastanza definite, e quelle possibili, vale a dire l'eccedenza rispetto all'attualità, che costituisce per entrambi, formatore e persona in formazione, l'apertura dello *spazio progettuale*⁵⁸. Il fine ultimo di questo impegno condiviso e mirato al saper vivere dovrà essere quello di permettere alla persona di pervenire alla consapevolezza del personale modo di affrontare la realtà, ossia del modo singolare di vivere e abitare il mondo.

In tal senso, il processo di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze diventa un processo *dialogico* e di interazione attiva e continua tra la persona in formazione, gli altri e il mondo. Facendo esperienza di sé, dell'altro e del mondo in prima persona, egli ha la possibilità di esplorare il suo potenziale. L'apprendimento esperienziale è essenziale sia per lo sviluppo personale sia per la costruzione di una consapevolezza critica e riflessiva⁵⁹. Mediante questo processo di apprendimento dialogico ed esperienziale, alla persona viene data la possibilità di sviluppare una forma personale e inter-personale di affrontare le sfide e le incertezze della complessità del tempo presente. Questa competenza, che riguarda il saper vivere, si integra con le tre aree della competenza che riguardano: il sapere, il saper essere e il saper fare⁶⁰, in quanto è frutto di esperienze soggettive e intersoggettive che la persona in formazione vive in prima persona⁶¹.

La formazione al saper vivere è fondamentale e risiede nella persona grazie alla sua vocazione alla libertà, che la rende un "bene in sé"⁶². Affinché questo tipo di educazione sia efficace, è necessario, però, che nella formazione si valorizzino gli spazi fisici, urbani, scolastici e comunitari, dove le persone possano fare esperienza diretta di sé e degli altri. Per Butler, il soggetto non è un'entità autosufficiente, ma si costruisce attraverso relazioni e riconoscimenti che avvengono grazie alla partecipazione sociale

⁵⁴ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 2015.

⁵⁵ A. Bellingreri, *La sfida dell'educativo nella società liquida*, in G. Elia (a cura di). *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 15.

⁵⁶ G. D'Addelfio, *Del bene*, Scholé, Brescia, 2021 pp. 125-153.

⁵⁷ A. Bellingreri, *La consegna*, Scholé, Brescia, 2019 pp. 92-93.

⁵⁸ Ibi. cit. pp. 92-93.

⁵⁹ D. Fortin, *L'apprendimento esperienziale person-centered per avviare alla cura di sé e dell'altro in educazione professionale*, «Journal of Health Care Education in Practice», 5(1), 2023, pp. 149-162.

⁶⁰ European Commission, *Key Competences for Lifelong Learning*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019. In: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>; J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 2005 pp. 79-90.

⁶¹ V. Costa, *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura*, Carocci, Roma 2017².

⁶² M. C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna 2014.

e civile. Solo attraverso l'esposizione all'altro, anche fisicamente, nello spazio pubblico, è possibile formare una soggettività etica⁶³. Questa considerazione, in direzione di una conclusione, è importante per evitare che l'acquisizione delle competenze sociali diventi un processo esclusivo di trasmissione di nozioni teoriche o informazioni da memorizzare, a tratti distaccate dalla realtà quotidiana. Si tratta di attenzionare nella formazione gli aspetti di *relazionalità* e di *contestualità* delle competenze, poiché esse vanno rintracciate nella quotidianità, nelle esperienze e situazioni concrete che ne permettono l'espressione e la partecipazione.

Bibliografia

- Annacontini G., *Imparare a essere forti*, Progedit, Bari 2023.
- Anselmo, *La sfida di Edgar Morin*, in E. Morin, *Le sfide della complessità*, Le Lettere, Firenze 2023, pp. 9-26.
- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010.
- Baldacci M., *I livelli logici del curricolo*, Seminario Estivo Nazionale, Ischia 27-29 luglio 2009.
- Baldacci M., *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma 2006.
- Balduzzi E., *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano, 2012.
- Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984.
- Bateson G., *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.
- Bateson G., *Mind and Nature: A Necessary Unity*, E.P. Dutton, New York, 1979.
- Bauman Z., *Consumo, dunque sono*, Laterza, Bari, 2007.
- Bauman Z., *Le sfide della modernità liquida all'educazione*, in A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano, 2017, p. 27.
- Bellingreri A., *La consegna*, Scholé, Brescia, 2019.
- Bellingreri A., *La sfida dell'educativo nella società liquida*, in G. Elia (a cura di). *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2014, p. 15.
- Benasayag M., *Funzionare o esistere?*, Vita e Pensiero, Milano, 2019.
- Bohm D. - Weinberg R. A., *On Dialogue*, Routledge, London, 2004.
- Brezinka W., *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Vita e Pensiero, Milano, 2011.
- Butler J., *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*, Nottetempo, Milano, 2017.
- Callari Galli M. - Cambi F. - Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo: Tra adultità e scuola*, Laterza, Bari, 2010.
- Cerini G., *Competenza è cittadinanza. Idee, fonti, proposte operative*, Maggioli Editore, Sant'Arcangelo di Romagna 2019.
- Colamedici A.- Gancitano M., *La società della performance: come uscire dalla caverna*, Tlon, Milano, 2018.
- Costa M., *L'apprendimento come leva generativa per un nuovo learnfare*, «Formazione & Insegnamento», XVI, 2 (2016), pp. 63-73.
- Costa V., *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura*, Carocci, Roma, 2017².
- D'Addelfio G., *Del bene*, Scholé, Brescia, 2021.
- De Kerckhove D., *L'intelligenza connettiva*, Aurelio de Laurentiis Multimedia, Napoli 2019.
- De Toni M. – Comello L., *Viaggio nella complessità*, Marsilio, Venezia 2007.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 2005.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Dewey J., *Pedagogia, scuola e democrazia*, Scholé, Brescia 2020.
- Elliot A., *Contemporary Social Theory*, Routledge, London 2014.
- European Commission, *Key Competences for Lifelong Learning*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019. In: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>;

⁶³ J. Butler, *L'alleanza dei corpi. Note per una teoria performativa dell'azione collettiva*, Nottetempo, Milano 2017.

- Fortin D., *L'apprendimento esperienziale person-centered per avviare alla cura di sé e dell'altro in educazione professionale*, «Journal of Health Care Education in Practice», 5, 1, (2023), pp. 149-162.
- Foucault M., *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Hartmut R., *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica nella tarda modernità*, Einaudi, Torino, 2015.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976.
- Klein E.J., *Learning, unlearning, and relearning: Lessons from one school's approach to creating and sustaining learning communities*, «Teacher Education Quarterly», 35, 1 (2008), pp. 79-97.
- Manghi S., *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano, 2016.
- Miller P.H., *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Morin E., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano 2020.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Morin E., *Le sfide della complessità*, Le Lettere, Firenze 2023.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015.
- Nussbaum M. C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna, 2014.
- Nussbaum M. C., *Diventare persone*, il Mulino, Bologna, 2001.
- Nussbaum M. C., *Non per profitto*, il Mulino, Bologna, 2011.
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Nis, Firenze 1968.
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 2015.
- Stein E., *La struttura della persona umana* (1994), trad. it. Città Nuova, Roma 2000.

L'educazione alla cittadinanza nei framework internazionali e l'invito ad un apprendimento partecipativo

Valentina Furino, Dottoranda in Educazione, linguaggi, culture, Università LUMSA (Roma)

E-mail: v.furino1.dottorati@lumsa.it

Abstract

Il presente contributo approfondisce il concetto di educazione alla cittadinanza, proponendo un'analisi dei framework internazionali che consentono un excursus terminologico del concetto. Partendo da alcuni rapporti UNESCO, sarà possibile delineare la progressiva trasformazione del termine, passando da una visione più tradizionale di educazione civica ad una prospettiva di più ampio respiro. Il documento, sulla base di linee d'indirizzo internazionali, evidenzia l'esigenza di superare gli standard di conoscenza e competenza, implementando valori individuali e collettivi fondamentali per uno sviluppo integrale dell'uomo. Con l'obiettivo di promuovere una cittadinanza attiva, che ponga al centro dei processi educativi lo studente, considerando le più profonde dimensioni personali, è fondamentale fare riferimento ad ambienti di apprendimento interattivi e partecipativi. Il Service-Learning è qui proposto come approccio pedagogico che, a partire dalla centralità dello studente, mediante l'impegno civico consente di collegare gli apprendimenti acquisiti a scuola con la realtà. Tale proposta educativa umanizzante, da risalto allo sviluppo di una responsabilità sociale non solo relativa alle competenze di cittadinanza, ma soprattutto alla dimensione sentimentale, valoriale, etica, attitudinale dei giovani.

This paper explores the concept of citizenship education, proposing an analysis of international frameworks that provide a terminological excursus of the concept. Based on some UNESCO reports, we outline the progressive evolution of the term, moving from a more traditional view of civic education to a wider perspective. The study, based on international guidelines, highlights the necessity to overcome the standards of knowledge and competence, implementing individual and collective values, essential for an integral human development. In the interests of promoting active citizenship, which places the students at the center of educational processes while considering their deepest personal dimensions, it is fundamental to refer to interactive and participatory learning environments. Service-Learning is here proposed as a pedagogical approach that, based on the centrality of students, through civic engagement connects the knowledge acquired in school with real-world. Thus, such a humanizing proposal, stresses the development of social responsibility not only concerning citizenship skills, but mostly the sentimental, value, ethical and attitudinal dimensions of young people.

Parole chiave: Educazione alla cittadinanza; Framework internazionali; apprendimento attivo; responsabilità sociale.

Keywords: Citizenship education; international frameworks; active learning; social responsibility.

1. Introduzione

In occasione della sedicesima Conferenza Internazionale dell'UNESCO (1972), a conclusione dell'anno Internazionale dell'educazione, venne affidato a Edgar Faure il ruolo di presiedere un Comitato con il compito di preparare un rapporto sulla situazione e sulle prospettive dell'educazione nel mondo. Pubblicato dall'UNESCO nel 1972 come Rapporto Faure dal titolo "*Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow*", il documento definisce alcune priorità educative d'ispirazione per i documenti internazionali postumi, che ancora oggi si riflettono. Il Rapporto sostiene che il fine

dell'educazione non è fornire «uno stock di conoscenze più o meno ben formulate e definite», bensì «offrire un metodo per elaborare, nel corso della vita, un sapere in costante evoluzione, e cioè un *apprendimento a essere*»¹. L'educazione è *strumento di democrazia*, concepita, come il «diritto di ciascun uomo a realizzarsi integralmente, partecipando alla costruzione del proprio futuro»².

Il Rapporto Delors del 1996 riconosce l'autorità del rapporto *“Learning to Be”*, dichiarando come, nel ventunesimo secolo le capacità di giudizio degli uomini dovranno essere collegate ad un sempre più profondo senso di responsabilità personale per il raggiungimento di obiettivi comuni³. Jacques Delors pone l'accento sul processo di sviluppo della persona fondato su quattro pilastri educativi principali: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, *imparare ad essere*. In merito a quest'ultimo, sottolinea che «nessuno dei talenti che sono nascosti come un tesoro sepolto in ogni persona deve essere lasciato inutilizzato»⁴.

Giungendo ai giorni nostri, il Rapporto UNESCO *Reimagining our futures together: a new social contract for education* – presentato il 10 novembre 2021 in occasione della Conferenza Generale dell'UNESCO – individua l'educazione come motore di cambiamento, che ha il ruolo di promuovere una «trasformazione sociale e culturale globale»⁵. Il Rapporto del 2021 ribadisce l'esigenza di «pedagogie della cooperazione e della solidarietà, insieme a un nuovo paradigma basato sulla cura»⁶.

I riferimenti internazionali finora esposti sono stati fondamento per lo sviluppo dei curricula di *educazione civica e alla cittadinanza*, ambito educativo ampio, in continuo mutamento e poliedrico per la produzione di una varietà di quadri teorici relativi a elementi cognitivi, atteggiamenti, abilità e valori.

Il presente contributo, alla luce di una presentazione dei framework internazionali, propone un'analisi terminologica dei concetti di educazione civica e alla cittadinanza, spiegando come possano essere considerati sinonimi o termini distinti.

Ponendo l'accento della riflessione sul concetto di *educazione alla cittadinanza*, che appare di più ampia portata in quanto fondato su principi quali l'interesse e il coinvolgimento nella vita pubblica e la condivisione di valori sociali di base⁷, il documento presenterà una possibile metodologia di apprendimento attivo ed esperienziale, in linea con la direzione pedagogico-educativa suggerita a livello internazionale: il Service-Learning.

Definito dal Rapporto UNESCO del 2021 come strumento per avvicinare i giovani ai valori socialmente condivisi

poiché è necessario scegliere approcci pedagogici che coltivino anche i valori e i principi dell'interdipendenza e della solidarietà. Il Service-Learning grazie all'impegno nella comunità abbattere i muri tra la classe e la comunità e mette gli studenti in contatto con processi, sistemi ed esperienze più ampi [...]. È fondamentale che gli studenti si avvicinino al servizio con uno spirito di umiltà [...] e possono contribuire a un processo dialogico di promozione del benessere all'interno delle loro comunità. Il Service-Learning ha il potenziale per inserire la solidarietà come principio centrale delle pedagogie di risoluzione dei problemi, piuttosto che favorire le soluzioni più convenienti o di interesse personale⁸.

¹ G. Gozzer, *Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L'educazione oggi e domani*, 『Rivista Ticinese』, XII, 4 (1970), p.7

² *Ibi*, p. 8

³ Cfr. J. Delors, tr. it., *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, 1996

⁴ *Ibi*, p.21

⁵ M.Tarozzi – M. Milana, *Reimagining our futures together. Riparare le ingiustizie passate per ricostruire la scuola del futuro*, 『Quaderni di pedagogia della scuola』, I, 2 (2022), p.8.

⁶ I. Fiorin – I. Culcasì, *Educazione alla cittadinanza e Service-Learning*, In CIVS (Eds.) *Tutta un'altra storia. Nuove cornici narrative contro la discriminazione e l'odio*, Torino 2024, p. 11

⁷ Cfr. J.J. Cogan, tr. it, *Citizenship education for the 21st century: Setting the context. Citizenship for the 21st century: An international perspective on education*, Routledge Pp, London 2000, pp.1-21

⁸ UNESCO, *Reimmaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, 2021, p.53

2. Educare alla cittadinanza: framework di riferimento internazionali

Agli inizi del nuovo millennio, all'interno del contesto d'istruzione europea, la Raccomandazione del Parlamento Europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006, delinea una chiara traiettoria da seguire, ancorata ai precedenti indirizzi internazionali, in cui uno dei principali scopi è di «indicare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza»⁹. Alla luce dei cambiamenti agiti nella società e nell'economia, a distanza di un decennio la Raccomandazione del 2006 è stata aggiornata, anche a seguito della pubblicazione dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, il cui obiettivo 4.7 evidenzia la necessità di

garantire che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta [...] ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile¹⁰.

Di fronte a questo scenario si dimostrano particolarmente rilevanti la quinta e la sesta delle otto competenze presenti nella Raccomandazione aggiornata nel 2018: competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare e competenza in materia di cittadinanza. La *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare* si riferisce allo sviluppo di atteggiamenti proattivi e resilienti, alla capacità di relazionarsi positivamente con gli altri e di «gestire il proprio apprendimento orientandosi efficacemente verso i progetti personali»¹¹. Su tale competenza poggia la successiva, ossia la *competenza in materia di cittadinanza*, in quanto soltanto una volta assimilati gli atteggiamenti poc'anzi descritti è possibile una loro applicazione all'interno della dimensione di cittadinanza.

I riferimenti internazionali finora presentati costituiscono il fondamento della più universalmente conosciuta *citizenship education* –educazione alla cittadinanza– presente nei sistemi d'istruzione di diversi stati.

In merito a ciò, Eurydice, rete che si occupa di spiegare l'organizzazione dei sistemi educativi in Europa ed il loro funzionamento¹², ha redatto dei rapporti (2005, 2012, 2017) sull'educazione alla cittadinanza che forniscono una panoramica delle politiche educative europee.

Ponendo particolare attenzione al più recente Rapporto del 2017¹³, redatto all'indomani degli attentati di Parigi e Copenaghen 2015, si avverte un fermo richiamo alla Dichiarazione di Parigi firmata dai Ministeri dell'istruzione dell'UE e dalla Commissione europea nel 2015, in cui si invita ad agire a livello europeo, nazionale, regionale e locale per rafforzare il ruolo dell'istruzione nel promuovere la *cittadinanza e i valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione*¹⁴. A tal proposito vengono identificate

⁹ RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO, 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, p.7, indirizzo del sito web: www.eur-lex.europa.eu, consultato il 20 febbraio 2025

¹⁰ Nazioni Unite. *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 2015, p.17, indirizzo del sito web: www.unric.org, consultato il 20 febbraio 2025

¹¹A. Augenti, *Convivenza responsabile. Formare il nuovo cittadino*, Armando Editore, Roma 2020, p.43

¹² European Commission, *Eurydice*, indirizzo del sito web: www.eurydice.eacea.ec.europa.eu, consultato il 20 febbraio 2025

¹³ Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017. *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa –2017*, Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, indirizzo del sito web: www.op.europa.eu, consultato il 20 febbraio 2025

¹⁴ Cfr. Commissione europea, tr. it., *Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, 2015, indirizzo del sito web: www.european-union.europa.eu, consultato il 20 febbraio 2025

quattro aree d'azione: (i) assicurare l'acquisizione delle competenze sociali, civiche e interculturali da parte di bambini e giovani, promuovendo i *valori democratici*, i diritti fondamentali, l'inclusione sociale, la non discriminazione e la *cittadinanza attiva*; (ii) incrementare lo sviluppo del *pensiero critico* e dell'alfabetizzazione mediatica; (iii) incoraggiare l'istruzione dei bambini e dei giovani svantaggiati; e (iv) promuovere il dialogo interculturale attraverso tutte le forme possibili di *apprendimento in cooperazione* con altre politiche e parti interessate pertinenti. Nel rapporto queste linee d'azione sono fondamentali per sviluppare *conoscenze, valori e atteggiamenti* che mirano ad un'interazione efficace e costruttiva con gli altri, allo sviluppo di un pensiero critico, ad agire in modo socialmente responsabile e democratico¹⁵.

All'interno del Rapporto, emerge il «carattere di bidirezionalità tra educazione civica e democrazia»¹⁶, poiché quando opera la prima, tende a fiorire la seconda.

Le aree d'azione e gli obiettivi delineati nel 2017 sono l'esito di evidenze riscontrate nei precedenti studi Eurydice^{17 18}, i quali hanno appurato che l'educazione alla cittadinanza in Europa viene offerta da numerosi sistemi educativi diversi, ciascuno con i propri mezzi, strutture, priorità e metodi, non rendendo comune a tutte le società ciò che dovrebbe veicolare l'educazione alla cittadinanza e in quali modalità. Per questo motivo, «essa deve essere vista nel contesto sociale più ampio in cui è inserita»¹⁹, andando a considerare sia i fattori strutturali, riferiti all'organizzazione del sistema educativo, ai valori e obiettivi educativi e agli accordi di finanziamento, sia alle condizioni contestuali, che rinviano alla tradizione storica del paese, alla posizione geografica, alla struttura socio-politica, al sistema economico e alle tendenze globali²⁰.

3. Educazione Civica Versus Educazione alla cittadinanza: divergenze e analogie

Sovente i termini *civic education* and *citizenship education* sono riportati indistintamente all'interno dei documenti internazionali e all'interno della letteratura scientifica, nelle pratiche educative e nei documenti istituzionali al punto tale da non riuscire a discernere accezioni differenti²¹. Tuttavia è bene rendere nota una differenza terminologica tra le due locuzioni prese in considerazione. David Kerr, studioso britannico che ha condotto ricerche di portata internazionale sull'educazione alla cittadinanza, ha associato al concetto di *civic education* una prospettiva minimalista della cittadinanza, sostenendo invece che il termine *citizenship education* fosse più in linea con la prospettiva massimalista²².

Anche all'interno del Rapporto Eurydice 2017, menzionato nel paragrafo precedente, la prospettiva didattico pedagogica si fonda su un quadro concettuale definito dai documenti chiave dell'UE, del Consiglio d'Europa e delle Nazioni Unite, ed invita ad andare oltre «la conoscenza e la comprensione delle istituzioni e dei processi formali della vita civile»²³, ascrivibile alla tradizionale educazione civica,

¹⁵ Commissione europea/EACEA/Eurydice, *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa –2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. p.9,

¹⁶ *Ibi.* p.20

¹⁷ Eurydice, tr. it., *Citizenship education at school in Europe*, 2005, indirizzo del sito web: www.european-union.europa.eu, consultato il 20 febbraio 2025

¹⁸ Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012a. *L'educazione alla cittadinanza in Europa*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea., indirizzo del sito web: www.op.europa.eu, consultato il 20 febbraio 2025

¹⁹ Commissione europea/EACEA/Eurydice, *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa –2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2017, p.20

²⁰ Cfr. D. Kerr, tr. it., *Citizenship education in the curriculum: An international review*, «The School Field», X, 3/4 (1999), pp. 5-32

²¹ Cfr. G. Muleya, tr. it., *Civic Education Versus Citizenship Education: Where is the Point of Convergence?* «Journal of Lexicography and Terminology», II, 1 (2019), pp.109–130

²² Cfr. D. Kerr, tr. it., *Citizenship Education in the Curriculum: An International Review*, cit., pp.5–32

²³ W. Schulz et al., tr. it., *ICCS 2009 International report: Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*, Associazione internazionale per la valutazione dei risultati didattici (IEA), 2010, p. 22, indirizzo del sito web: www.iea.nl, consultato il 20 febbraio 2025

«salvaguardando l'ampiezza e l'importanza»²⁴ di una piena educazione sociale e civile. Nel rapporto, si invita dunque ad evitare di confinare l'educazione alla cittadinanza all'insegnamento dell'educazione civica, esplicitando la volontà di mirare

all'insegnamento e all'apprendimento di questioni relative alla cittadinanza in classe, ma anche di *esperienze pratiche* acquisite attraverso *attività* svolte in ambito scolastico e nella società nel suo complesso, volte a preparare gli studenti al loro *ruolo di cittadini* delle democrazie in cui vivono²⁵.

L'educazione alla cittadinanza, invece, è intesa come una disciplina di alfabetizzazione e coinvolgimento della comunità il cui fine è quello di consentire lo sviluppo di una *cittadinanza attiva*, aderendo a dei *valori e pratiche collettive*. Contestualmente, questo insegnamento, congiunge la responsabilità politica, morale e sociale.

Pertanto, il termine educazione alla cittadinanza è di più ampio respiro rispetto al concetto di "educazione civica", e risulta essere composto da tre pilastri principali: (1) *conoscenze*, ovvero le informazioni relative alla vita in società, come le caratteristiche del governo e i fatti storici; (2) *valori*, ossia comportamenti e credenze comuni fondamentali per il mantenimento della società e (3) *disposizioni*.²⁶

La promozione di uno sviluppo integrale dei giovani, sotto il profilo morale, sociale e politico, afferente alla più complessiva accezione di educazione alla cittadinanza, costituisce un rilevante motivo conduttore all'interno delle prospettive internazionali. Lo sviluppo della cittadinanza, infatti, è una missione dei sistemi educativi dei Paesi dell'OECD che si delinea dell'intenzionalità di dare potere ai bambini e aiutarli a sviluppare le competenze e la capacità di partecipare alla società²⁷. La scuola viene riconosciuta come contesto ideale dove perseguire questa missione, attraverso programmi multidisciplinari e basati sull'esperienza che coinvolgono gli studenti fuori dai luoghi dell'istituzione scolastica. Da un'analisi delle pubblicazioni OECD si evince una varietà di pratiche di apprendimento aventi come target primario i bambini che, oltre a «rafforzare conoscenze e competenze, implementano anche *valori democratici*»²⁸. Pertanto, l'Organizzazione internazionale invita ad abbandonare pratiche di apprendimento basate sul trasferimento di conoscenze, a favore di strategie che, attribuendo ai giovani studenti un ruolo centrale, mirano allo sviluppo di una «*responsabilità sociale e valori civici* favorita dalla relazione con le comunità che li circondano»²⁹.

Dalle considerazioni finora emerse e dalle sollecitazioni dei riferimenti internazionali, è preferibile adottare l'espressione *educazione alla cittadinanza*, più universalmente definita *citizenship education*, che meglio richiama processi educativi socialmente partecipati. Ciononostante è opportuno far notare che, con significativa frequenza, vengono utilizzati congiuntamente e indistintamente i termini *civic* and *citizenship education*.

²⁴ Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017. *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa –2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, p.19

²⁵ *Ibi*, p.18

²⁶ Cfr. A. Cohen, tr. it., *Navigating competing conceptions of civic education: lessons from three Israeli civics classrooms*, Oxford Review of Education, XLII, 4 (2016), pp.391- 407

²⁷ Cfr. OECD, tr. it. , *Citizens with a say*, Trends Shaping Education Spotlights, No. 13, OECD Publishing, Paris, 2017

²⁸ OECD, tr. it. , *Engaging young citizens: Civic education practices in the classroom and beyond*, OECD Education Policy Perspectives, No. 65, OECD Publishing, Paris, 2023, p.1

²⁹ *Ibi*, p.11

4. Oltre il paradigma delle competenze di cittadinanza: la proposta del Service-Learning

Uno degli aspetti chiave che i framework internazionali finora presentati evidenziano, è che ciascuno acquisisca la consapevolezza di essere non più e non solo cittadino di uno Stato del quale si è tenuti a conoscere regole, norme, elementi culturali, che si ascrivono ad uno spazio fisico unicamente prossimo. Siamo chiamati a sentirci cittadini di un pianeta, in cui è necessario affrontare tematiche relative alla partecipazione e alla convivenza. Tale processo, avviene nel rispetto dei *valori fondamentali* (osservanza della dignità umana, dei diritti umani, della libertà, della democrazia, etc.) che guidano i processi di civilizzazione dell'individuo e che sono considerati «patrimonio comune europeo e principio universale»³⁰, verso una cittadinanza democratica che oggi siamo obbligati a formare³¹.

La tendenza transnazionale dei sistemi educativi a cui si richiama, prevede di superare la diffusa prescrizione di standard di conoscenza e competenza³², evitando di correre il rischio che diventi l'essenza delle attività didattiche³³.

Per formare ad una cittadinanza implementando valori collettivi e personali, Citizenship foundation, accademica britannica che promuove l'educazione alla cittadinanza, evidenzia l'importanza di creare ambienti di apprendimento coinvolgenti e interattivi. Al loro interno, assume un ruolo centrale lo sviluppo di *attitudini trasversali*, rispettando alcune caratteristiche «necessarie per un apprendimento efficace dell'educazione alla cittadinanza: esso deve essere attivo, interattivo, pertinente, critico, collaborativo e partecipativo³⁴».

Tale linea d'indirizzo è ribadita anche all'interno dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, nella quale l'obiettivo 4, dedicato all'istruzione di qualità, equa e inclusiva, invita all'*utilizzo di approcci didattici partecipativi e attivi per educare, sensibilizzare e promuovere lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza globale*: in questo modo viene valorizzato il ruolo dei giovani come agenti di cambiamento³⁵.

Rispetto alle indicazioni di riferimento internazionali riportate fino ad ora, il framework *Competenze per la cultura democratica. Vivere insieme come uguali in società democratiche culturalmente diverse* pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2016 fornisce una lettura del termine di competenza interessante. Esso, propone un nuovo modello di competenze necessarie ai cittadini per partecipare a una cultura della democrazia e vivere insieme pacificamente in società culturalmente diverse³⁶. Il modello fornisce un riferimento per la progettazione di curricula, riflessioni pedagogiche relative all'educazione alla cittadinanza democratica, promuovendo la formazione di cittadini impegnati. Nel documento, il termine competenza è inteso come processo dinamico in cui un individuo si mobilita e utilizza un insieme di risorse psicologiche in modo attivo e flessibile per affrontare situazioni nuove e impreviste. In questo scenario risultano fondamentali specifiche risorse individuali quali: valori specifici, atteggiamenti, attitudini, conoscenze e la comprensione (di sé, del linguaggio e della comunicazione e del mondo).

Alla luce delle riflessioni condotte nel presente documento, l'idea di *competenza* promossa dal framework europeo del 2016 e, in generale, sottesa all'interno degli ordinamenti presentati, rievoca l'immagine di un iceberg, la cui estremità visibile è costituita da conoscenze e abilità possedute dagli individui, mentre la parte non manifesta va oltre la dimensione del sapere e del saper fare, richiamando

³⁰ A. Auguenti, *Convivenza responsabile. Formare il nuovo cittadino*, cit., p.19

³¹ Cfr. P. Merieu, *Una scuola per l'emancipazione*, Armando Editore, Roma 2019

³² Cfr. N. Wahlström – D. Sundberg, tr. it., , *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices: The New Meaning of Teaching*, «Routledge», 2018

³³ Cfr. Id., tr. it., *School and democratic hope: The school as a space for civic literacy*, «European Educational Research Journal», XXI, 6 (2022), pp. 994-1008

³⁴ Citizenship Foundation, tr. it., *Citizenship education inquiry 2006: Submission to the Select Committee on Citizenship Education by the Association for Citizenship Teaching*, 2006, p.75, indirizzo del sito web: www.youngcitizens.org, consultato il 20 febbraio 2025

³⁵ Cfr. ONU, Assemblea Generale, *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, indirizzo del sito web: www.unric.org, consultato il 20 febbraio 2025

³⁶ Cfr. Consiglio d'Europa, *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*, 2016, indirizzo del sito web: www.coe.it, consultato il 20 febbraio 2025

a qualcosa di più profondo. Quest'ultima si riferisce all'affettività, alla motivazione, all'immagine di sé e ai valori: aspetti che più vengono richiamati laddove ciascuno è messo alla prova, misurandosi con una situazione insolita. La *competenza*, nella sua interpretazione più completa e significativa, «è considerata come un *punto di riferimento* piuttosto che un punto di arrivo»³⁷.

Un approccio didattico che, a partire dal sistema valoriale degli studenti, favorisce lo sviluppo di una responsabilità collettiva è il Service-Learning, presentato di seguito nell'abbreviazione di SL.

Definito dal *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario* (CLAYSS) come una proposta pedagogica che si articola in:

un insieme di progetti o programmi di servizio solidale (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un bisogno vero e sentito in un territorio, lavorando con e non soltanto per la comunità), con una partecipazione da protagonisti degli studenti, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva, ed è collegato in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento (includendo contenuti curricolari, riflessioni, sviluppo di competenze per la cittadinanza e il lavoro)³⁸.

«Il Service-learning pone in rilievo lo sviluppo integrale della persona, valorizzando l'empowerment del soggetto che concorre attivamente alla costruzione di sé e della comunità in cui vive»³⁹.

È l'approccio del «mettere le "mani in pasta", che immagina l'educazione come un'azione immersiva nella comunità e nelle situazioni reali»⁴⁰.

Nei progetti di SL, lo spunto iniziale prevede di rispondere a un «tema/problema o alla mancanza di un servizio nel territorio in cui la scuola è situata, garantendo agli studenti in tutte le fasi un ruolo da protagonisti»⁴¹. I percorsi di SL possono essere realizzati in qualsiasi ordine di scuola e nella pratica didattica si articolano in diverse fasi: la *motivazione*, che favorisce la condivisione di valori e può nascere internamente alla scuola, dall'esterno o da emergenze ambientali; la *diagnosi*, che prevede la scelta condivisa del tema del progetto; l'*ideazione e pianificazione* nella quale docenti e studenti sono attivamente coinvolti nell'organizzazione delle attività; l'*esecuzione*, dove il territorio diventa spazio di apprendimento concreto; la *valutazione e chiusura* dedicata alla realizzazione di momenti di restituzione e diffusione per valorizzare e rendere replicabile l'esperienza⁴².

Alcune ricerche, evidenziano che il SL «produce benefici in termini di sviluppo di competenze (disciplinari, trasversali, sociali e di cittadinanza) e di servizio reso alla comunità»⁴³ in quanto offre esperienze significative per gli studenti⁴⁴. Gli studi, inoltre, hanno rilevato che le attività di SL, quando ben strutturate nel curricolo, sono funzionali non solo all'innalzamento dei livelli di competenza, ma anche al miglioramento dell'autostima, della motivazione allo studio, della partecipazione alle attività scolastiche e favoriscono l'acquisizione di comportamenti pro sociali. È infine dimostrato che la diretta partecipazione dello studente, combinata alla riflessione sull'esperienza, produce tangibili risultati accademici, personali e sociali⁴⁵.

³⁷ L. Mortari, *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp.53-54

³⁸ M. N. Tapia, tr. it., *Aprendizaje-servicio y calidad educativa*, in *Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria, Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11o. Seminario Internacional. Aprendizaje y Servicio Solidario*, Repubblica Argentina, 2009, p. 21

³⁹ S. Colazzo et al., *Service-Learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*, collana «Sapere pedagogico e Pratiche educative», Ed.ESE-Università del Salento, 2018, p. 96

⁴⁰ E. L. De Marco, *Digital storytelling e Service Learning. Un approccio metodologico al Service Learning*, «Sapere pedagogico e Pratiche Educative», Università del Salento, 2 (2018), p.140

⁴¹ L. Orlandini et al., *Il service learning per l'innovazione scolastica: le proposte del Movimento delle avanguardie educative*, Carocci, Roma 2020, p. 50

⁴² Cfr. L. Orlandini et al., *Il service learning per l'innovazione scolastica*, cit., p. 50

⁴³ M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, XIII, Città Nuova, 2006, p.116

⁴⁴ Cfr. D. W. Lear – A. Sánchez, tr. it., *Sustained engagement with a single community partner*, «Johns Hopkins University Press», XCVI, 2 (2013), pp. 238-251

⁴⁵ Cfr. S. Billin – A. Furco, tr. it., *Service learning through a multidisciplinary lens: A volume in advances in service learning research*, «Information Age Publishing», 2002

Apprendere grazie all'attività solidale messa in campo, permette di lavorare sull'essenza dell'individuo, in cui l'obiettivo non è soltanto lo sviluppo di competenze, ma altresì favorire l'educazione ai sentimenti e l'educazione etica. La prima, maggiormente legata ad una «dimensione psicologica dell'uomo, mentre la seconda contribuisce a fondare i comportamenti della persona sui valori della convivenza umana»⁴⁶.

5. Discussioni e conclusioni

L'educazione alla cittadinanza è realizzata con modalità differenti a seconda dei tratti storici, sociali e culturali di un paese, in base ai riferimenti forniti dai documenti internazionali ai quali si attengono i sistemi d'istruzione. Per l'Europa, nella fattispecie, l'educazione alla cittadinanza «fa parte dei programmi nazionali per l'istruzione generale in tutti i suoi paesi»⁴⁷.

Sebbene l'espressione educazione alla cittadinanza sia utilizzata come sinonimo di educazione civica o venga ad essa accostata, è importante considerare alcune differenze. L'educazione civica si inserisce in un paradigma formativo più ristretto, legato alla promozione di conoscenze come la struttura e il funzionamento dello Stato e delle istituzioni europee, l'educazione alla cittadinanza rientra invece all'interno di un ambito più ampio, connesso ad un'educazione morale. Pertanto, l'avvertenza pedagogica è di non limitarsi ad approcci nozionistici, bensì a prediligere un orientamento educativo che abbracci il curricolo e la vita degli studenti.

Per questo, il Service-Learning quale approccio innovativo per promuovere una didattica attiva e partecipativa consente di non ragionare unicamente sullo sviluppo di competenze disciplinari, trasversali e di cittadinanza ma di operare altresì nel segno di un apprendimento trasformativo, mediato dalla riflessione sull'agire civico e democratico degli studenti. Il Service-Learning è generatore di cambiamento poiché lavora sulla dimensione

critica, ovvero sulla problematizzazione, *creativa*, in quanto capace di immaginare nuovi scenari, di *cura*, fondata su una prospettiva relazionale in grado di cogliere le interdipendenze con i contesti e i loro attori, *comunitaria*, dove è centrale l'interconnessione tra tutti gli attori e la dimensione collettiva dell'agire⁴⁸.

Quanto descritto nel presente contributo è frutto di una revisione della letteratura alla luce delle direttive educative internazionali. La volontà sottesa al contributo è di porre in rilievo il legame presente tra l'organizzazione di un ambiente di apprendimento esperienziale e il potenziamento di competenze, attitudini e valori sociali degli studenti presenti nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza attraverso l'impegno civico.

Possibili linee di ricerca scientifica future potrebbero convergere verso una direzione maggiormente empirica circa l'impatto che il SL ha nello sviluppo della cittadinanza attiva dei giovani. Al fine di definire una riflessione più strutturata ed esaustiva, può essere utilizzata come riferimento EASLHE, European Association of Service-Learning in Higher Education, che propone l'istituzionalizzazione del SL come approccio pedagogico basato su evidenze scientifiche che incorpora e sviluppa l'impegno civico tra gli studenti degli istituti d'istruzione superiore europei⁴⁹.

L'Associazione, congiuntamente con EOSLHE, European Observatory of Service-Learning in Higher Education, raccoglie delle *best practices* legate a progetti sviluppati in Europa e all'intero di progetti europei ad essi riconducibili.

⁴⁶ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service-Learning*, «Mondadori Università», Milano 2016, p. 56

⁴⁷ Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017. *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa –2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, p. 11

⁴⁸ C. Albanesi et al., *The Manifesto of Italian Universities Network for Service-Learning*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», XXIII, 2 (2023), pp. 10-11

⁴⁹ Cfr. I. Culcasi et al., *The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe*, «RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio», 18 (2024), pp.30-59

Il quadro delle prospettive di ricerca future, è altresì sostenuto dall'impegno verso un percorso di sensibilizzazione e diffusione del SL nel panorama italiano alla luce delle nuove linee guida per l'educazione civica pubblicate nel 2024. In tali linee, le attività di SL sono considerate «da inserire organicamente nel curricolo», in quanto «permettono agli studenti non solo di “applicare” conoscenze e abilità, ma anche di costruirne di nuove e di sviluppare competenze»⁵⁰.

L'impegno educativo e formativo di associazioni e delle istituzioni scolastiche, italiane ed europee, poc'anzi descritte, può aiutare ad approfondire come una metodologia innovativa conosciuta e diffusa quale il SL, è in grado di adattarsi ai diversi contesti culturali e sociali valorizzandoli, considerando al tempo stesso lo sviluppo integrale della persona.

⁵⁰ D.M. 7 settembre 2024, n.183, *Adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, Ministero dell'istruzione e del merito

Dalla prigione alla Libertà: *iter andragogico* per una Formazione ideale

Salvatore Iacopetta, Dottorando in Educazione, linguaggi, culture, Università LUMSA (Roma)

E-mail: s.iacopetta.dottorati@lumsa.it

Abstract

Il presente articolo, a partire da osservazioni teoriche e pratiche circa la *lifelong education*, constata come la formazione abbia perduto quella componente etica che permetteva la piena realizzazione dell'individuo. Con la speranza che un ritorno alle origini della formazione ripristini la centralità del soggetto, indiscusso protagonista dell'*iter* educativo, il testo accoglie l'andragogia quale erede di un processo che, nel contesto fluido e mutevole della società contemporanea, dura per tutta la vita.

This article, starting from theoretical and practical observations about lifelong education, notes how education has lost that ethical component that allowed the full realization of the individual. With the hope that a return to the origins of education restores the centrality of the subject, the undisputed protagonist of the educational process, the text welcomes andragogy as the heir of a process that, in the fluid and changing context of contemporary society, lasts for a lifetime.

Parole chiave: Lifelong education, andragogia, pedagogia, libertà, soggetto

Keywords: Lifelong education, andragogy, pedagogy, freedom, subject.

1. Introduzione

«È necessario puntare di più sulla *lifelong education*, l'apprendimento per tutta la vita capace di fornire ai cittadini europei le risorse per affrontare e risolvere problemi complessi, accompagnando l'apprendere con attività con le quali gli uomini possono prendere in mano la propria vita»¹. È con queste parole di R. Regni che si vuole aprire il presente articolo. A discapito della componente intrinsecamente educativa auspicata dal pedagogista nel testo da cui la citazione è tratta, che già all'inizio del nuovo millennio accoglieva l'idea di una formazione oggi nota come *continua*, nel corso dei successivi due decenni la società ha ridotto le attività suddette alla mera acquisizione di capacità e competenze, sovente predestinate alla esclusiva spendibilità nel mondo del lavoro, condannando lavoratrici e lavoratori al moto perpetuo di uno sterile *iter* formativo, nella speranza di allontanare lo spettro della marginalizzazione professionale e sociale². Nel testo intitolato *Sfibrata Paideia. Bulimia della formazione, Anoressia dell'educazione*, F. Mattei scrive infatti quanto segue:

a Bruxelles. Da lì ripartono e vanno in giro festanti per i paesi dell'Unione a catechizzare i *rudes*. E costringono così [...] gli addetti ai lavori a bruciare incensi e a sacrificare involontarie e acritiche adesioni alle ultime formule similsacre (veri e propri scioglilingua) dell'innovazione didattico-pedagogica: sapere, saper fare, saper essere,

¹ R. Regni, *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Armando, Roma 2002, p. 30.

² M.S. Knowles et al., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, traduzione di S. Ballerio, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 223-224.

imparare e imparare ad imparare, progettare... e via cantilenando. *Usque tandem?* Fino a quando sarà sopportabile il peso della vuota e in-poetica iterazione³.

La questione si rivela più complessa del previsto e ci domanda, come comunità, quale sia e quale debba essere lo scopo pedagogico che la società, la scuola, e più in generale la formazione, persegono.

1. Formazione schiava della Professionalizzazione

Nel contesto odierno si assiste sempre più frequentemente a un'accelerazione artificiale dell'orientamento professionale degli studenti e a una falsificazione di inclinazioni e passioni che, rischiando concretamente di inficiare la crescita armonica di una personalità completa in grado di mettere a frutto l'insieme delle proprie forze vitali, e non solo una parte di esse⁴, in senso integrale e spirituale, finisce infine per subordinare il ruolo della scuola stessa a mero ente professionalizzante: questa, dimentica di formare un perfetto uomo rinascimentale, un moderno Leonardo da Vinci capace di muoversi nella società massificata odierna senza smarrire personalità e unicità, origina invece identità incomplete poiché pensate non come soggetti, bensì quali individui da formare per lavorare⁵. Esistere come soggetti, tuttavia, vuol dire porsi in un continuo stato di dialogo col mondo esterno, un mondo di cui non possiamo fare liberamente ciò che vogliamo ma che, al contrario, ci interroga, domandandoci qualcosa a cui solo noi possiamo rispondere, chiedendoci dunque unicità e insostituibilità e inducendoci a riflettere sulla desiderabilità di ciò cui aspiriamo⁶.

A dispetto della *formazione ideale* richiamata sin dal titolo, intesa quale processo educativo paidetico il cui scopo, coniugando *mysterium libertatis* e *mysterium educationis*, consiste sostanzialmente nell'autodeterminazione del soggetto e nell'attribuzione di una caratteristica etica alla propria libertà⁷, sono molti i giochi finanziari di tante realtà economico-industriali che agiscono sulla scuola, producendo studenti irrealizzati, de-realizzati (irrealizzati perché de-realizzati) e distruggendo dolorosamente prospettive, sogni, speranze ed emozioni che dovrebbero sempre tener vivo un essere umano⁸. Un orientamento autentico, al contrario, dovrebbe servire a scoprire i propri talenti, coltivarli, farli maturare lentamente e gradualmente nel rapporto sinergico tra educatore ed educando⁹; non conoscendo sé stessi perché non sono riconosciuti da chi li educa, i giovani si affidano invece a impressioni aleatorie, correnti omologanti e aspettative familiari, ritrovandosi infine in vite estranee e straniante, governate dal senso di colpa e dall'ansia generati nella spelonca della cultura della perfezione e della *performance* che, preferendo certezza, comodità e sicurezza, rinuncia quindi al coraggio, alla bellezza specifica e a quella vocazione¹⁰ che dovrebbe essere realizzata con tutti i mezzi educativi disponibili¹¹ e di cui un'autentica formazione dovrebbe occuparsi.

2. Ritorno alle origini della Formazione

Il concetto di *Formazione*, in effetti, costituisce il cardine attorno al quale ruota l'intero discorso educativo. La parola ha origini molto antiche: dalla *Paideia* greca all'*Institutio* romana, sino a giungere alla *Bildung* tedesca¹², essa designa infatti, tra le altre cose, lo sviluppo psicofisico e intellettuale della

³ F. Mattei, *Sfibrata Paideia. Bulimia della formazione, Anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009, p. 75.

⁴ A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, a cura di P. Spriano, Einaudi, Torino 2014, p. 186.

⁵ Ibi, p. 229.

⁶ G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, traduzione di V. Santarcangelo, Raffaello Cortina, Milano 2022, p. 26.

⁷ F. Mattei, *Sfibrata Paideia. Bulimia della formazione, Anoressia dell'educazione*, cit., p. 161.

⁸ Ibi, p. 82.

⁹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, a cura di L. Bimbi, EGA, Torino 2002.

¹⁰ A. D'Avenia, *Ultimo banco. L'intelligenza del bosco*, «Corriere della Sera», 11 marzo 2024.

¹¹ E. Ducci, *Educabilità umana e formazione*, in *Per una filosofia dell'educazione*, a cura di C. Costa, Anicia, Roma 2014, p. 134.

¹² F. Mattei, *Sfibrata Paideia. Bulimia della formazione, Anoressia dell'educazione*, cit., p. 26.

persona, la sua educazione civile, spirituale e morale¹³, configurandosi dunque quale atto del prendere una forma, una figura, ovverosia di formarsi secondo ciò che è proprio di ciascuno, di raggiungere il proprio fine, di diventare quel che si può, deve e vuole essere, rispettando capacità personali e concretezza della situazione storico-teoretica in cui si vive¹⁴. La materia è dunque incandescente poiché le linee delle analisi che la determinano convergono verso un oggetto-soggetto che, sia nel ruolo di educatore che di educando, si rivela originale, unico, irripetibile: è l'essere umano nella singolarità del suo essere¹⁵, così come nelle infinite possibilità verso cui è spinto e nei limiti del risultato che vorrà ottenere, il protagonista indiscusso del processo formativo ideale¹⁶, declinato pertanto secondo un'accezione classica.

L'individuo, incuneandosi tra la potenza e l'atto¹⁷, posto dinanzi a un progetto di sviluppo, crescita e miglioramento che compendi intenzioni e rischi, possibilità e scelte, teoria e prassi della concretezza quotidiana¹⁸, è tutto teso alla realizzazione di un futuro-presente che lo definisce contemporaneamente come *agire in atto* e *agire da attuare*, oltre a corroborare l'idea di un'esistenza non fondata sulla casualità bensì sulla progettualità, una progettualità ovviamente aperta, non completamente prevedibile, ma certamente desiderosa di una volontà modellata sull'intelletto¹⁹ e di una libertà che, sebbene frutto di determinazioni storico-empiriche, costituisce lo specifico ontologico dell'umanità²⁰. Pensare l'essere umano come progetto di vita nel solco di unità-continuità-totalità²¹, e perciò di un passato-presente-futuro rispettoso della sua identità²², lo pone tuttavia in una dimensione metafisica²³ in cui la componente principale è il tempo; la pianificazione o progettazione del futuro, che nasce da forze creative orientate ad aspirazioni e bisogni che edificano una realtà eventuale e desiderata²⁴, in cui i valori umani fioriscono nella concretezza di vita della persona²⁵, necessita pertanto di una formazione che superi le fasi iniziali dell'esistenza (infanzia e adolescenza) e gli ambiti educativi istituzionali, per abbracciare la complessità di influenze formali e informali²⁶ dell'adulteria e, soprattutto, la totalità del tempo in cui questa matura (educazione permanente o *lifelong learning*)²⁷. Per *educazione permanente* o *formazione continua* s'intende perciò un processo di apprendimento²⁸, o meglio ancora un *iter* di crescita e sviluppo, che, rivolto sempre all'essere umano, dura per tutta la vita²⁹.

¹³ Formazione in Vocabolario Treccani, www.treccani.it, 21/02/2025.

¹⁴ G. Flores D'Arcais, *Orizzonti della pedagogia*, Giardini, Pisa 1989, pp. 48-49.

¹⁵ Ibi, p. 115.

¹⁶ Ibi, pp. 151-152.

¹⁷ Ibi, p. 139: «La educazione comporta sempre una relazione tra una situazione presente e una da farsi (futura)».

¹⁸ Ibi, pp. 153, 163-164.

¹⁹ Ibi, p. 76.

²⁰ Ibi, pp. 66-69.

²¹ B. Suchodolski, *La pedagogia del coraggio e della speranza*, in *Analisi del discorso pedagogico*, a cura di G. Flores D'Arcais, Atti del Convegno di studi di Padova, febbraio 1983, Giardini, Pisa 1985, p. 107.

²² G. Flores D'Arcais, *Orizzonti della pedagogia*, cit., pp. 188-191.

²³ Ibi, p. 184.

²⁴ B. Suchodolski, *La pedagogia del coraggio e della speranza*, in *Analisi del discorso pedagogico*, cit., p. 108.

²⁵ G. Flores D'Arcais, *Orizzonti della pedagogia*, cit., p. 87.

²⁶ F. Bracci, *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*, Unicopli, Milano 2017, pp. 19-21.

²⁷ A. Valeriani, *Filosofia della educazione e discorso pedagogico*, in *Analisi del discorso pedagogico*, cit., pp. 190-191.

²⁸ M.S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, traduzione di L. Formenti, Raffaello Cortina, Milano 2022, p. 122.

²⁹ E. Ducci, *L'uomo umano*, Anicia, Roma 2008, p. 9.

3. L'Educazione liberante

A dispetto di un'idea anacronistica che ipotizzava la fine del percorso di crescita intorno all'età dell'adolescenza³⁰, è oggi appurato come questo continui anche e soprattutto durante l'età adulta. La formazione dell'essere umano, soggetto e oggetto eternamente *perfettibile*, copre perciò l'intero arco esistenziale, coinvolgendo quei processi emotivi e razionali che, consustanziali alla ricerca di Senso, concorrono allo sviluppo morale e alla propria elevazione spirituale³¹. Come ricorda E. Ducci in un passo de *L'uomo umano*,

Il senso finale dell'attenzione sull'uomo è infatti legato alla risposta circa l'intensità ontologica, che si rivela nella radice di libertà e nell'esigenza di un preciso concretarsi dell'essere umano stesso. [...] il margine più grande è da riservare alla libertà umana, soprattutto se ad essa si riconosce il massimo d'intensità del *causa sui*, ossia della scelta "creante" del proprio io³².

Obiettivo del processo formativo, come evidenziato dai filosofi antichi, è dunque quello di liberare l'essere umano (educazione liberante)³³, sprigionarne indipendenza e creatività, stabilendo le condizioni adeguate al raggiungimento dell'autonomia e rendendo superfluo il ruolo dell'educatore/formatore (ma non dell'educazione/formazione)³⁴. Secondo quanto emerge dal mito della caverna, contenuto nel VII libro della Repubblica di Platone³⁵, l'essere umano, originariamente prigioniero, è infatti costretto a un mondo di ombre e finta conoscenza (*dòxa*); solo successivamente, in seguito a un percorso faticoso che, quantunque auspicato dal maestro, si basa però su un atto volontario, il prigioniero si libera e giunge alla contemplazione della luce, e cioè della verità (*epistème*). Svelata quindi la metafora pedagogica di prigionia e libertà quali condizioni esistenziali dell'umanità dietro le quali si celano, rispettivamente, lo stato di dipendenza dell'*individuo* da motivazioni apparenti, esteriori e interiori³⁶, e la volontà di libertà del *soggetto*, il quale desidera essere sé stesso e aspira a una dimensione di piena unicità³⁷, si può affermare che «l'educazione [...], da Platone in poi, è sempre una forma di liberazione, di uscita dalla caverna dei limiti, delle paure, delle insicurezze. Educare significa sciogliere catene»³⁸. Proprio Platone infatti, come tutti i grandi maestri dei tempi antichi (da Confucio e Lao-Tsu in Cina, da Socrate ad Aristotele in territorio ellenico, passando per Cicerone e Quintiliano a Roma, sino a giungere a Gesù e i profeti in Palestina) insegnavano agli adulti, non ai bambini³⁹. Se la formazione destinata al bambino è detta perciò pedagogia (da *paîs-paídós*, che in greco vuol dire fanciullo, ragazzo, bambino appunto), quella rivolta all'adulto è chiamata andragogia (*anér-andrós* significa infatti uomo, nel senso di uomo adulto). Prescindendo dal contesto anagrafico degli studenti e vertendo invece sul metodo adottato dai docenti/formatori e sui risultati cui questo conduce, è la formulazione dell'affermazione kierkegaardiana «Stare solo con l'aiuto di un altro»⁴⁰ a evidenziare gli esiti educativo-libertari

³⁰ R.D. Di Nubila – F. Bazzo, *David A. Kolb: l'esperienza come fattore di apprendimento e di sviluppo*, in *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, a cura di R.D. Di Nubila e M. Fedeli, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia 2010, pp. 65-66.

³¹ E. Massagli, *Breve explicatio terminorum: la formazione degli adulti*, «Professionalità. Bimestrale di studi e orientamenti per l'integrazione tra scuola e lavoro e per l'apprendistato formativo», (XXXIII), 5 (2018), p. 5.

³² E. Ducci, *L'uomo umano*, cit., pp. 18-22.

³³ F. Bracci, *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*, cit., p. 59: «Il dialogo è ciò che dà inizio al processo di coscientizzazione con cui il *learner* può divenire consapevole delle diverse forze oppressive presenti nella sua vita ed eventualmente capire come contribuire al cambiamento sociale».

³⁴ E. Ducci [1994], *Libertà liberata. Libertà, Legge, Leggi*, 2 ed. Anicia, Roma 2023, pp. 75-81.

³⁵ Platone, *Mito della caverna*, traduzione di E. Ducci, in *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, a cura di E. Ducci, Anicia, Roma 1999, pp. 62-63.

³⁶ E. Ducci, *Libertà liberata. Libertà, Legge, Leggi*, cit., p. 85.

³⁷ R. Regni, *Il limite. Questo impegno ci riguarda*, Anicia, Roma 2023, p. 113.

³⁸ Id., *Le avventure dell'educazione. Per una Pedagogia interculturale delle civiltà*, Studium, Roma 2021, p. 172.

³⁹ M.S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, cit., p. 55.

⁴⁰ E. Ducci, *Libertà liberata. Libertà, Legge, Leggi*, cit., p. 71.

dell'andragogia rispetto alla pedagogia, rendendo la prima non soltanto l'erede diretta della formazione classica bensì la più efficace declinazione particolare nell'ambito dell'educazione degli adulti: se il pedagogo, infatti, guidato dalla frase «Stare – solo con l'aiuto di un altro», mantiene gli allievi in una forma di dipendenza che costituisce la sua più alta gratificazione, l'andragogo, componendola come «Stare solo – con l'aiuto di un altro», si serve dell'istruzione quale momento utile a gettare le fondamenta di una conoscenza sulla quale i discenti potranno poi edificare il proprio progetto in autonomia⁴¹ e libertà, esiti di una formazione autentica⁴². La teoria andragogica include perciò sia le caratteristiche della pedagogia, relegate alle fasi iniziali dell'apprendimento, sia l'idea che i giovanissimi siano in grado di assumersi molte più responsabilità di quelle ipotizzate dal modello pedagogico, diventando pertanto una teoria educativa generale e trasversale⁴³.

4. L'Andragogia

Nonostante il termine *andragogia* fosse stato coniato dall'insegnante tedesco A. Kapp nel 1833⁴⁴, e introdotto negli Stati Uniti nel 1967 dal formatore jugoslavo D. Savicevic, fu solo nel 1968 che Knowles lo designò quale arte e scienza di aiutare gli adulti ad apprendere⁴⁵. Inserita perfettamente nella più ampia categoria di educazione degli adulti (o permanente)⁴⁶, a sua volta identificabile con un *iter* complesso che, aspirando non soltanto a un cambiamento sociale (fattori estrinseci) ma soprattutto a un'individuazione personale (fattori intrinseci)⁴⁷, persegue fondamentalmente una trasformazione collettiva e l'accrescimento della consapevolezza soggettiva⁴⁸, l'andragogia si riferisce pertanto a «qualsiasi attività intenzionale e condotta professionalmente che mira a un cambiamento nelle persone adulte»⁴⁹. L'adulto, suo indiscusso protagonista, è colui il quale, maturato biologicamente, legalmente e socialmente⁵⁰, e assumendosi perciò responsabilità crescenti nel prendere decisioni proprie e indipendenti, si aspetta di essere trattato dagli altri come persona capace di autonomia⁵¹. A dispetto del modello pedagogico, in cui i discenti apprendono passivamente ciò che l'insegnante trasmette, sviluppano una personalità dipendente dal maestro, accordano una certa priorità ai contenuti delle materie piuttosto che all'atto della formazione in sé e sono mossi da ragioni estrinseche, in campo andragogico essi attribuiscono grande importanza al *perché* dell'apprendimento⁵², alla responsabilità che sta alla base del concetto di sé e a un'esperienza qualitativamente e quantitativamente superiore⁵³. Focus degli obiettivi formativi sono quindi gli interessi della persona che apprende⁵⁴ e ruolo dell'andragogo è quello di aiutare chi si forma a sviluppare interessi e aspettative⁵⁵, estrapolando idee e principi sulle relazioni e i processi del gruppo⁵⁶ e strutturando l'intero percorso sulla base di tre doti attitudinali: autenticità, sollecitudine e comprensione empatica nella dimensione di un ascolto sensibile

⁴¹ M.S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienze e idee*, cit., p. 51.

⁴² Ibi, p. 73.

⁴³ Ibi, p. 102.

⁴⁴ R.D. Di Nubila – F. Bazzo, *Le teorie, i modelli, la definizione e le caratteristiche dell'apprendimento esperienziale, in L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit., p. 71.

⁴⁵ M.S. Knowles et al., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, cit., p. 286.

⁴⁶ G. Flores D'Arcais, *Orizzonti della pedagogia*, cit., p. 85.

⁴⁷ F. Bracci, *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*, cit., p. 42.

⁴⁸ M.S. Knowles et al., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, cit., pp. 157-158.

⁴⁹ Ibi, p. 73.

⁵⁰ Ibi, pp. 76-77.

⁵¹ Ibi, p. 179.

⁵² M.S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienze e idee*, cit., pp. 67-68.

⁵³ Ibi, pp. 74-75.

⁵⁴ Ibi, p. 50.

⁵⁵ R.D. Di Nubila – F. Bazzo, *Le teorie, i modelli, la definizione e le caratteristiche dell'apprendimento esperienziale, in L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit., p. 43.

⁵⁶ M.S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, cit., p. 70.

e puntuale⁵⁷; essa, inoltre, a differenza di un'educazione individuo-centrata di stampo umanistico e di una pedagogia critica che sia anche azione sociale, pone l'accento sulla peculiarità dell'attività di apprendimento e non su obiettivi o scopi, dando dunque centralità a una formazione che può verificarsi in tutti i contesti e rispettando i sei principi sui quali si struttura⁵⁸, ovvero:

- *bisogno di sapere del discente*, inteso come esigenza di conoscere il perché dell'apprendimento in base a una valutazione di vantaggi e svantaggi della formazione e del tempo in essa profuso⁵⁹;
- *concetto di sé del discente*, cioè il bisogno psicologico di essere considerati come persone autonome e responsabili⁶⁰;
- *esperienza pregressa del discente*, ovvero sfondo, motivazione, interessi, bisogni, obiettivi⁶¹ e stile di apprendimento che conducono alla predilezione di tecniche esperienziali ben precise (per gli adulti l'esperienza è ciò che essi sono)⁶²;
- *disposizione ad apprendere* ciò che deve essere conosciuto per affrontare efficacemente la vita reale⁶³;
- *orientamento verso l'apprendimento*, quando questo porta con sé valori e atteggiamenti applicabili alle situazioni di vita reale⁶⁴;
- *motivazione ad apprendere*, che può certamente essere esterna (lavoro, denaro, status symbol), ma che è soprattutto interna (autonomia, indipendenza, qualità della vita, ecc.)⁶⁵ e che può trasformare la persona mediante l'esperienza⁶⁶.

L'esperienza d'altronde, soprattutto se pratica (da alcuni chiamata *experiential learning* o *learning by doing*)⁶⁷, si manifesta come la più efficace fonte d'apprendimento rispetto al sapere teorico trasmesso da un docente/formatore, perché l'*ictus* è posto sul fare più che sul pensare, sul contesto professionale più che su quello di studio⁶⁸: il luogo di lavoro, caratterizzato da attività quotidiane che arricchiscono la mente umana e stimolano un apprendimento inconscio, e talvolta inconsapevole⁶⁹, diventa in tal senso un autentico ambiente formativo, sia singolarmente che collettivamente⁷⁰.

Conclusioni

La formazione si presenta quindi come un processo trasformativo in grado di propiziare una maturazione professionale e personale: aspetti razionali, affettivi, motivazionali e riflessivi concorrono

⁵⁷ M.S. Knowles et al., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, cit., p. 95.

⁵⁸ Ibi, pp. 20-21.

⁵⁹ Ibi, p. 77.

⁶⁰ Ibi, p. 78.

⁶¹ M.S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, cit., pp. 38-39.

⁶² M.S. Knowles et al., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, cit., pp. 78-79.

⁶³ Ibi, p. 79.

⁶⁴ Ibi, p. 80.

⁶⁵ Ibi, p. 81.

⁶⁶ M. Fedeli, *I metodi del formatore esperienziale-riflessivo*, in *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit., p. 160.

⁶⁷ R.D. Di Nubila – F. Bazzo, *Le teorie, i modelli, la definizione e le caratteristiche dell'apprendimento esperienziale*, in *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit., p. 33.

⁶⁸ M. Fedeli, *Una ricerca italiana sulla formazione esperienziale: analisi e studio dei risultati*, in *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit., pp. 140-141.

⁶⁹ Ead., *L'esperienza e la riflessione nelle organizzazioni. La sintesi di una ricerca svedese*, in *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit., pp. 131-132.

⁷⁰ R.D. Di Nubila – F. Bazzo, *Le teorie, i modelli, la definizione e le caratteristiche dell'apprendimento esperienziale*, in *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit., p. 40.

infatti allo sviluppo integrale dell'essere umano⁷¹. Coniugando individuo e attività, l'andragogia consta dunque di una componente umanistica e di una pragmatica: se la prima è volta sostanzialmente all'autorealizzazione personale, la seconda guarda precipuamente all'esperienza quale metodo per acquisire conoscenze che ignorino imposizioni autoritarie e situazioni particolari⁷²; essa, inoltre, conducendo a un risultato triplice, ovverosia emotivo, di apprendimento e di applicazione⁷³, è l'unica pratica educativa in grado di andare oltre le competenze, prescindendo non soltanto tecniche e mezzi d'apprendimento bensì scopi e contenuti dello stesso⁷⁴, focalizzandosi infine sull'essenza stessa dell'apprendimento, ovverosia su una formazione pura e pertanto critica della realtà e nonostante la realtà. In un mondo caratterizzato da fluidità, instabilità e cambiamenti repentini, in cui le parole-chiave sono infatti flessibilità e adattabilità⁷⁵, l'apprendimento continuo e permanente va sia «configurandosi come lo sviluppo di competenze connesse alla capacità di gestire le sfide emergenti dalla pratica»⁷⁶, ma soprattutto come quel sentiero che, se ben percorso, può sempre liberare l'essere umano da un'istruzione sterile e adattiva e da una società deludente e catechizzante, ovverosia da quelle verità apparenti che, pur costituendo l'orizzonte contemporaneo, non sono altro che ombre da cui fuggire, al fine di restituire senso a una formazione sì faticosa eppure libera, umanizzante, ideale.

Riferimenti bibliografici

- Biesta G.J.J., *Riscoprire l'insegnamento*, traduzione di V. Santarcangelo, Raffaello Cortina, Milano 2022.
- Bracci F., *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*, Unicopli, Milano 2017.
- Costa C., *Per una filosofia dell'educazione*, Anicia, Roma 2014.
- D'Avenia A., *Ultimo banco. L'intelligenza del bosco*, «Corriere della Sera», 11 marzo 2024.
- Di Nubila R.D. – Fedeli M., *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia 2010.
- Di Nubila R.D., *L'osservazione nel suo valore metodologico e morfogenetico*, in *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit.
- Di Nubila R.D. – Bazzo F., David A. Kolb: *l'esperienza come fattore di apprendimento e di sviluppo*, in *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit.
- Di Nubila R.D. – Bazzo F., *Le teorie, i modelli, la definizione e le caratteristiche dell'apprendimento esperienziale*, in *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit.
- Ducci E., *L'uomo umano*, Anicia, Roma 2008.
- Ead., *Educabilità umana e formazione*, in *Per una filosofia dell'educazione*, cit.
- Ead. [1994], *Libertà liberata. Libertà, Legge, Leggi*, 2 ed. Anicia, Roma 2023.
- Fedeli M., *Una ricerca italiana sulla formazione esperienziale: analisi e studio dei risultati*, in *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit.
- Ead., *L'esperienza e la riflessione nelle organizzazioni. La sintesi di una ricerca svedese*, in *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit.
- Ead., *I metodi del formatore esperienziale-riflessivo*, in *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit.
- Flores D'Arcais G., *Analisi del discorso pedagogico*, Atti del Convegno di studi di Padova, febbraio 1983, Giardini, Pisa 1985.
- Id., *Orizzonti della pedagogia*, Giardini, Pisa 1989.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, a cura di L. Bimbi, EGA, Torino 2002.

⁷¹ R.D. Di Nubila, *L'osservazione nel suo valore metodologico e morfogenetico*, in *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, cit., pp. 113-114.

⁷² M.S. Knowles et al., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, cit., p. 149.

⁷³ Ibi, p. 237.

⁷⁴ Ibi, p. 157.

⁷⁵ R.D. Di Nubila – F. Bazzo, David A. Kolb: *l'esperienza come fattore di apprendimento e di sviluppo*, cit., p. 59.

⁷⁶ F. Bracci, *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*, cit., p. 16.

- Gramsci A., *Lettere dal carcere*, a cura di P. Spriano, Einaudi, Torino 2014.
- Knowles M.S. et al., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, traduzione di S. Ballerio, Franco Angeli, Milano 2008.
- Knowles M.S., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, traduzione di L. Formenti, Raffaello Cortina, Milano 2022.
- Massagli E., *Breve explicatio terminorum: la formazione degli adulti*, «Professionalità. Bimestrale di studi e orientamenti per l'integrazione tra scuola e lavoro e per l'apprendistato formativo», (XXXIII), 5 (2018), pp. 5-7.
- Mattei F., *Sfibrata Paideia. Bulimia della formazione, Anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009.
- Platone, *Mito della caverna*, traduzione di E. Ducci, in *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, a cura di E. Ducci, Anicia, Roma 1999, pp. 62-63.
- Regni R., *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Armando, Roma 2002.
- Id., *Le avventure dell'educazione. Per una Pedagogia interculturale delle civiltà*, Studium, Roma 2021.
- Id., *Il limite. Questo impegno ci riguarda*, Anicia, Roma 2023.
- Suchodolski B., *La pedagogia del coraggio e della speranza*, in *Analisi del discorso pedagogico*, cit.
- Valeriani A., *Filosofia della educazione e discorso pedagogico*, in *Analisi del discorso pedagogico*, cit.

Sitografia

www.treccani.it, 21 febbraio 2025.

Competenze e learnification: consapevolezza etica come cornice riflessiva per un'educazione significativa*

Tiziana Gaetana Iannone, Assegnista di ricerca, Università degli Studi Tor Vergata

Marco Iori, Assegnista di ricerca, Università degli Studi Roma Tre

E-mail: iannonegaetanatiziana@gmail.com; marco.iori@uniroma3.it

Abstract

Il presente contributo intende affrontare l'ampia e articolata questione delle competenze in ambito educativo, utilizzando una doppia prospettiva: da un lato, riaffermando, anche tramite le riflessioni inerenti al concetto di *learnification*, il senso più proprio dell'educazione mediante, in particolare, la sua relazione con l'etica. Dall'altro, attraverso la prospettiva delle competenze pedagogiche in relazione alle *energie umananti* e alle competenze interculturali, si propone una rumanizzazione delle competenze quale antidoto alla deriva della *learnification*.

This contribution aims to address the broad and articulated issue of skills in the educational field, using a dual perspective: on the one hand, reaffirming, through reflections on the concept of learnification, the true sense of education, particularly its relationship with ethics. On the other hand, through the perspective of pedagogical skills in relation to humanizing energies and intercultural competencies, it proposes a rehumanization of skills as an antidote to the drift of learnification.

Parole chiave: Competenze pedagogiche; riflessività; learnification; consapevolezza etica; umanizzazione.

Keywords: Pedagogical competencies; Reflectivity; Learnification; Ethical awareness; Humanization.

1. Learnification e competenze: il senso dell'educazione

Il costrutto di competenza emerge tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio dei Settanta tra linguistica, psicologia e gestione delle risorse umane, seppur in molteplici campi del sapere (economia, sociologia, pedagogia) si siano indagate questioni a esso connesse fin dalle origini. Per primo Noam Chomsky¹ propone la distinzione tra *competenza* e *performance* linguistica, mentre qualche anno dopo lo psicologo Robert White² utilizza il termine per descrivere la capacità di comprendere gli effetti delle azioni sull'ambiente e viceversa, ovvero, più in generale, l'interazione efficace con ciò che ci circonda. Oltre un decennio più tardi, David McClelland, sempre nell'ambito di studi psicologici, sancisce l'ingresso del concetto nel campo educativo attraverso la sua associazione con la sfera dei tratti di personalità, in aperta contrapposizione all'approccio, in quel momento in ascesa, oggi completamente consolidato e diffuso, per cui la valutazione nel contesto scolastico debba essere fondata su test standardizzati che misurino l'intelligenza o le conoscenze apprese. Questi avevano lo scopo di indicare la possibilità del soggetto di affermarsi una volta entrato nel mondo del lavoro. McClelland nega la correlazione tra

* Il contributo è il risultato di un lavoro comune. L'autrice e l'autore hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo, l'introduzione e i riferimenti bibliografici. Tuttavia, per le specifiche attribuzioni, Tiziana Gaetana Iannone è autrice del paragrafo 2; Marco Iori è autore del paragrafo 1.

¹ N. Chomsky, *Syntactic structures*, Mouton, The Hague/Paris 1957.

² R.W. White, *Motivation reconsidered. The concept of competence*, «Psychological Review», 66 (1959), pp. 297-333.

quoziente intellettivo, risultati nei test di intelligenza ed effettive competenze utili alla performance lavorativa³. Successivamente, l'attenzione si sposta dalle competenze individuali a quelle di gruppo, come nel caso del modello proposto da Prahalad e Hamel⁴, anch'esso situato in ambito imprenditoriale. Emerge, dunque, la visione di un costrutto multifattoriale, un *passe-partout simbolico*⁵, che valica confini disciplinari e definizioni vincolanti⁶, si misura con contesti lessicali e concettuali molto diversi e, in taluni casi, si tramuta in un ponte tra essi.

L'incontro tra *competenze* e *discorso pedagogico* fa emergere, pertanto, l'inevitabile interrelazione col mondo del lavoro⁷, invitando, inoltre, a un approfondimento dei nessi tra i due, degli eventuali rapporti di subordinazione o dipendenza e, in ultima istanza, del significato stesso dell'uno e dell'altro.

In tal senso, il concetto di *learnification* proposto da Biesta⁸ appare particolarmente efficace in quanto intende evidenziare gli effetti dell'appiattimento del discorso pedagogico alla sola dinamica di apprendimento a cui viene circoscritto. Prendendo le mosse dalla banalizzazione del riferirsi a bambine e bambini, ragazze e ragazzi come discenti e alle scuole come ambienti di apprendimento, mentre gli insegnanti sono inquadri quali facilitatori di tale processo⁹, il pedagogista olandese evidenzia come ci si concentri esclusivamente sull'acquisizione individuale di competenze. Ciò sarebbe peraltro funzionale al sistema di valutazione dell'apprendimento mediante la mera raccolta di dati oggettivi e quantitativi, attraverso processi standardizzati e, dunque, alla svalorizzazione di altre fondamentali dimensioni dell'educazione: l'insegnamento, la socializzazione e lo sviluppo del pensiero critico¹⁰.

Inoltre, fondare l'educazione sull'esclusiva promozione di competenze, in virtù, secondo un'ottica aziendale e neoliberista, della promozione di un buon consumatore e un buon produttore¹¹ avrebbe il suo riverbero in campo educativo, negandone il senso più profondo.

Interpretando l'educazione come l'insieme di quegli atti, intenzionali o meno, che ci rendono chi siamo¹² e la pedagogia come lo studio di teorie, metodi, e problemi riguardanti l'*accadere educativo*¹³, si nega l'identificazione dell'educazione con una mera forma di riproduzione sociale o, per certi versi, di indottrinamento¹⁴ anche tramite la mera trasmissione di contenuti e l'interesse nei confronti esclusivamente di ciò che è misurabile, quantificabile, valutabile oggettivamente, come evidenziato dal concetto di *learnification*.

Biesta propone, inoltre, per operare tale negazione, una riscoperta dell'insegnamento e del senso più proprio dell'educazione, in senso emancipativo¹⁵, che può essere tradotto nella strutturazione di *esperienze educative significative*, in cui sia prevista l'immersione in una situazione e la rielaborazione successiva dei molteplici aspetti coinvolti: pensieri, emozioni, relazioni¹⁶.

³ D. McClelland, *Testing for Competence Rather Than for 'Intelligence'*, «American Psychologist», 28 (1973), pp. 1-14.

⁴ C.K. Prahalad – G. Hamel, *The Core Competence of the Corporation*, «Harvard Business Review», 1 (1990), pp. 79-91.

⁵ S. Gherardi, *Competence – The Symbolic Passe-partout to Change in a Learning Organization*, «Scandinavian Journal of Management», 14 (1998), pp. 373-393.

⁶ In questa sede non è possibile approfondire l'intera traiettoria del concetto, data la sua articolazione. Per questo si rimanda a: L.M. Spencer – S.M. Spencer, *Competence at work*, Hay McBer Research Press, Boston 1993; A.M. Ajello, *La competenza*, Il Mulino, Bologna 2002; L. Benadusi – S. Molina (ed.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna 2018.

⁷ A. Viteritti, *Di cosa parliamo quando parliamo di competenze*, in L. Benadusi – S. Molina (ed.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna 2018, pp. 11-45.

⁸ G. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publishers, London 2006; Id., *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, London 2010.

⁹ G. Biesta, *The rediscovery the teaching*, Routledge, London 2017.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 47-57; M. Iori, *Valorizzare l'insegnamento attraverso l'attitudine etica dell'insegnante. L'approccio progettuale come terza via*, «Pedagogia più Didattica», 9 (2023), pp. 109-121.

¹² R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987, pp. 17-23.

¹³ J. Orsenigo, *Schegge di pedagogia generale. Introduzione al mondo della formazione*, Unicopli, Milano 2016, pp. 13-15.

¹⁴ M. Baldacci, *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci, Roma 2020, p. 45.

¹⁵ G. Biesta, *The rediscovery the teaching*, cit.

¹⁶ R. Massa, *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, «Animazione Sociale», 30 (2000), pp. 60-66.

Ciò richiede, pertanto, il necessario approfondimento della relazione costante e ricorsiva tra *etica* ed *educazione*. Punto di incontro tra le due è rappresentato dall'*antideterminismo* su cui si fondono entrambe¹⁷ e dalla conseguente e connessa volontà del soggetto quale elemento decisivo perché si possano dare l'una quanto l'altra. Da un lato, non esisterebbe educazione e nemmeno libero arbitrio se tutto fosse già scritto nel destino e non vi fosse margine per il soggetto di intervenire sulla propria vita, sulle relazioni con gli altri e, in generale sulla realtà tramite l'azione, sia essa consapevole o meno. Dall'altro, tutto ciò è strettamente legato alla *volontà* che il soggetto può esprimere mediante le proprie condotte.

Un ulteriore punto di incontro tra etica ed educazione, particolarmente utile nell'ambito di un discorso circa le competenze, è rappresentato dalla cornice riflessiva offerta dal costrutto di *consapevolezza etica* che, riuscendo l'idea di *competenza etica* in quanto inadeguata per i suoi riferimenti deterministici e riduzionisti¹⁸, si configura come dimensione interrelata a due elementi fondamentali nella strutturazione di esperienze educative significative: la postura etica del professionista dell'educazione e la costruzione di un clima etico.

La postura etica, che può essere connotata da maggiore o minore *consapevolezza critica* e, dunque, *autonomia di pensiero*, ha a che fare con la relazione tra il soggetto e il senso comune, che può essere subito inconsapevolmente o col quale ci si può relazionare attraverso riflessioni personali, approfondimenti della questione, ascolto di sé e delle proprie emozioni¹⁹. Essa riguarda, inoltre, l'origine delle condotte del soggetto che può essere rinvenuta nell'automatica riproduzione dell'esistente, oppure, in alternativa, nella riflessione critica e autonoma circa ciò che si incontra sul proprio cammino, le relazioni, le questioni e l'ordine generale della società, nell'adeguato confronto col gruppo di cui si fa parte, nelle specifiche motivazioni che hanno guidato l'azione e nei valori che l'hanno sostenuta²⁰.

Il *clima etico* che viene costruito in una situazione educativa intenzionale, nell'ambito quindi dell'educazione formale, rappresenta una delle responsabilità di chi interviene intenzionalmente sul *setting educativo*²¹, al pari della predisposizione degli *strumenti di mediazione*²², in quanto elementi che concorrono alla strutturazione del *dispositivo educativo*²³. Emerge una particolare assonanza con l'*atmosfera morale scolastica*²⁴, che si concentra maggiormente su aspetti normativi e relazionali, a differenza del clima etico. Quest'ultimo, invece, fa del proprio tratto distintivo la *riflessività*²⁵ individuale e collettiva, circa le azioni compiute o osservate, le loro conseguenze e le motivazioni che le hanno sostenute. Essa può essere promossa o negata dalle condizioni che la struttura veicola, mediante le relazioni, l'organizzazione di tempi e spazi, i materiali proposti, la valorizzazione o meno del confronto tra molteplici punti di vista e la possibilità o meno di espressione del dissenso²⁶.

La strutturazione del clima etico si traduce, dunque, in attività osservative e riflessive e in interventi volti a promuovere consapevolezza circa le relazioni nel contesto in cui si opera, le traiettorie seguite, i valori che le hanno guidate e la coerenza o meno con essi.

¹⁷ M. Conte, *Etica per un educatore*, Libreriauniversitaria, Brescia 2023, p. 9.

¹⁸ Ivi, pp. 7-8.

¹⁹ M. Iori, *Pensiero riflessivo e consapevolezza etica: promuoverli dalla prima infanzia per contrapporsi alla cultura della discriminazione*, «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 22 (2024), pp. 152-164.

²⁰ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1968, pp. 146-148.

²¹ L. Dozza, *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in M. Contini (ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma 2000, pp. 47-90.

²² M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004, p. 173; A. D'Antone, *Prassi e supervisione. Lo «scarto interno al reale» nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano 2023.

²³ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, cit, p. 17.

²⁴ F.C. Power – A. Higgins – L. Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York 1989.

²⁵ M. Paterlini, *La riflessività in una prospettiva materialista*, Zeroseiup, Bergamo 2019.

²⁶ D.R. Ford, *Pedagogy of the “Not”: Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes*, «Postdigital Science and Education», 1 (2019), pp. 104-118.

Lo sguardo e l'ascolto loquace vanno intesi come sguardo e ascolto dell'accadere educativo, capace di collocare ciò che si ascolta e ciò che si vede in una rete concettuale e di incrementare questa rete concettuale entro una dimensione applicativa intesa quale dimensione preziosa, che permette di oltrepassare un modello della pedagogia assunta quale scienza applicata²⁷.

Il costrutto di *competenza pedagogica* proposta da Fabbri²⁸ si dimostra particolarmente incisivo, in tal senso, in quanto sottolinea come il soggetto responsabile della strutturazione delle condizioni materiali che sostengono le esperienze educative, in grado, inoltre, di costruire *relazioni pedagogicamente orientate*, debba immergersi in tali situazioni in modo consapevole e intenzionale. Ciò si fonda, infine, sull'attenzione fornita alle proprie emozioni e ai propri pensieri e sulla traduzione nelle condotte, con l'obiettivo di leggere ricorsivamente i bisogni che emergono nel contesto, decentrandosi, immedesimandosi nell'altro e sapendo osservare e decifrare le dinamiche del gruppo.

2. Rumanizzare il costrutto di competenza: un antidoto alla deriva della learnification

La società attuale è chiamata a confrontarsi e a scontrarsi con una serie di sfide globali e dilemmi internazionali che comportano un'incessante corsa alla competitività e alla misurabilità di abilità e conoscenze. Tutto ciò provoca un forte disorientamento e un contestuale allontanamento tra istruzione, formazione ed educazione.

L'approccio economicista ha profondamente influenzato e modificato il discorso pedagogico, alterandone il linguaggio e compromettendo la relazione educativa. Questo ha portato alla legittimazione di paradigmi educativi totalizzanti, privando l'educazione stessa della sua prospettiva umanizzante, liberatrice ed emancipativa²⁹.

Nel discorso contemporaneo, si dà sempre più importanza a concetti come capitale umano, mercato dell'istruzione e omologazione dei processi formativi³⁰. Il Rapporto Draghi del 2024 rappresenta una sintesi emblematica di questo inesorabile cambiamento, mettendo in evidenza la carenza di competenze che è necessario colmare fin dai primi cicli di istruzione. Le competenze di base sono state definite come insufficienti per affrontare in modo competitivo il mercato del lavoro. Ma non solo:

Non si può più pensare che l'istruzione formale fino ai primi anni dell'età adulta sia sufficiente. Al contrario, gli investimenti nell'istruzione e nella formazione nell'UE dovrebbero: [...] 2) incorporare pienamente un approccio lungo tutto l'arco della vita, attraverso uno sforzo continuo per migliorare e aggiornare le competenze³¹.

Il principio dell'apprendimento continuo (*lifelong learning*) assume un ruolo dominante; piegato esclusivamente a una visione tecnicista e professionalizzante della conoscenza, rischia di essere asservito al potere economico. Ciò potrebbe compromettere l'essenza stessa dell'educazione, che invece dovrebbe mirare non solo alla formazione di professionisti competenti, ma soprattutto alla crescita di cittadini consapevoli e critici. La deriva di politiche educative concentrate esclusivamente sull'analisi spasmatica di competenze e ricerca di performance sempre più specializzanti rischia di snaturare l'educazione del suo fondamentale approccio umanizzante e trasformativo.

Alla luce di quanto finora descritto, è fondamentale adottare una prospettiva critica verso la concezione aziendale e neoliberista delle competenze, poiché tende a disumanizzare il rapporto educativo. È necessaria un'analisi approfondita dei potenziali disvalori che le competenze stanno assumendo,

²⁷ R. Massa, *Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione*, in G. Sola (ed.), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano 2002, pp. 322-323.

²⁸ M. Fabbri, *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*, Clueb, Bologna 1996.

²⁹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2011.

³⁰ M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Roma – Bari 2019.

³¹ Rapporto Draghi, *Il futuro della competitività europea*, 2024, parte b.

trasformandosi in una sorta di diplomificio³² nelle relazioni educative e didattiche. Questo fenomeno potrebbe compromettere la vera crescita personale e la formazione di cittadini consapevoli, spostando l'attenzione dal valore intrinseco dell'educazione alla semplice certificazione delle abilità.

Quale potrebbe essere l'antidoto a questa deriva?

Seguendo il percorso tracciato dalla pedagogia critica, in particolare secondo il pensiero di Paulo Freire, si cercherà di individuare ciò che costituisce un mandato inderogabile per le figure educative: trovare soluzioni che guidino al di fuori dell'eccesso e accumulo esclusivo di competenze tecniche³³ valorizzando, invece l'etica, la creatività e la capacità di pensiero critico come elementi essenziali per navigare nelle complessità del mondo attuale.

La proposta pedagogica freiriana ha segnato profondamente l'educazione e le pratiche formative.

Freire³⁴ sottolinea l'importanza del ruolo centrale del soggetto, sia a livello individuale che collettivo, nel processo di costruzione della conoscenza. Questa prospettiva nasce da una critica profonda dei modelli educativi tradizionali, che lui definisce come «depositari» o «bancari». In questi modelli, gli studenti sono visti come contenitori passivi da riempire di informazioni, piuttosto che partecipanti attivi nel processo educativo.

La pedagogia bancaria si riduce all'atto di depositare, trasferire conoscenze e valori, ovvero a una riduttiva accumulazione di saperi. Oggi, viviamo questa situazione nel vero senso della parola, attraverso la *deriva della learnification*³⁵ che riduce il processo educativo a una serie di comportamenti misurabili, valutabili e quantificabili, ignorando la crescita personale e il pensiero critico. Il rischio è che si perda di vista l'individualità degli studenti, trasformandoli in semplici oggetti di valutazione anziché in persone complete con specifiche identità professionali, esperienze e potenzialità uniche. Questa prospettiva educativa conduce alla disumanizzazione degli studenti, rendendoli *esseri di meno*. Tuttavia, non è un destino ineluttabile: il costrutto della consapevolezza etica può sicuramente rappresentare l'inizio di un processo di coscientizzazione e liberazione, che consente di elaborare un progetto e costruire un'alternativa alla situazione disumanizzante³⁶ provocata dall'inflazione di competenze e da prassi didattiche standardizzate.

Freire enfatizza l'importanza della consapevolezza critica (*conscientização*) come strumento per comprendere e trasformare le strutture di potere nella società. *La pedagogia degli oppressi* è fondamentale per comprendere come l'educazione possa promuovere la consapevolezza etica e sociale attraverso un percorso di coscientizzazione, ovvero, il tentativo di essere sempre più essere umano³⁷.

Freire mira a risvegliare la coscienza critica degli studenti e la loro emancipazione trasformando l'educazione in uno strumento di giustizia sociale e umanizzazione.

Aspirando al sogno dell'umanizzazione³⁸ che si realizza attraverso la rottura della realtà e delle correnti di ordine economico, politico, sociale, ideologico che ci condannano alla deumanizzazione, diventa centrale il richiamo alla competenza etica, madre di altre competenze, altrettanto necessarie e indispensabili al discorso pedagogico, tramite cui i soggetti coinvolti si fanno promotori della propria capacità di scelta.

Si tratta, specificatamente, delle competenze pedagogiche che si fondano sull'etica della relazione, della valutazione e del contratto pedagogico, dell'autorità³⁹. Questi principi sono la base dei metodi e delle pratiche educative. L'agire educativo comporta una responsabilità per il benessere dell'altro, un bene

³² L. Bianchi, *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti*, FrancoAngeli, Milano, 2021.

³³ R. Toni, *Il dirigente scolastico*, Mondadori, Milano 2005, p. 122.

³⁴ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit.

³⁵ G. Biesta, *The Rediscovery of Teaching*, cit.

³⁶ M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 46-54.

³⁷ *Ivi*, p. 51.

³⁸ P. Freire, *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino 2014.

³⁹ P. Perrenoud, *Le mèterie d'insegnant entre proletarisation et professionnalisation: deux modèles du changement*, «Perspectives», XXVI, 3 (1996), p. 553.

che non è posseduto dall'educatore, ma che rimane un mistero da scoprire e un progetto da sviluppare insieme, attraverso la relazione e grazie alla relazione⁴⁰.

A tal proposito, si richiamano alcuni contributi che rileggono la congiunzione tra apprendimento, insegnamento e discorso pedagogico attraverso l'ottica delle competenze pedagogiche e interculturali, offrendo una chiave di lettura strettamente connessa alle dinamiche di globalizzazione e pluralismo culturale, che interessano ogni ambito e ogni persona a livello planetario.

Carla Roverselli descrive le competenze trasversali come totalmente aderenti alle competenze pedagogiche e, dunque, anche propriamente interculturali:

Le competenze interculturali sono da intendere, a mio parere, come le competenze pedagogiche che deve possedere oggi un educatore per operare in un contesto multiculturale. Quale persona le possiede? Quale contesto sociale ne permette lo sviluppo? Queste domande se le sono poste tutti i grandi educatori e ce le poniamo ancora oggi, in un contesto sociale che pare molto diverso dai precedenti non tanto per la compresenza di molte culture diverse, quanto per la rapidità dei cambiamenti. Le competenze pedagogiche (e quindi le competenze interculturali) sono "energie umananti" cioè energie che portano a maturazione l'umano nell'educatore e negli educandi (Socrate)⁴¹.

Le competenze pedagogiche/interculturali non appartengono necessariamente a persone che posseggono un sapere nozionistico poiché attingono da un sapere pratico, energizzante capace di generare in sé una comprensione e dunque una maturazione.

Socrate definisce questo sapere *antrhopìne sofia* ovvero una sapienza nell'uomo [...] ma progressivamente umanante in quanto capace di innescare nell'uomo un effettivo processo di umanizzazione. Viceversa chi ha un sapere nozionistico o troppo circoscritto, magari anche troppo specializzato tende ad essere ottuso e incapace di vivere bene con se stesso e gli altri⁴².

Ciò che vuole restituirci Roverselli è una visione non parcellizzata dei saperi poiché produrrebbe misurazione di abilità a scapito della personalità e dell'umanità degli studenti e un mero insieme di conoscenze e abilità, che allontanano dall'umano e dalla maturazione dell'umano.

In una società accelerata e multiculturale come quella odierna queste competenze pedagogiche si possono dunque definire, a mio parere, competenze trasversali o forse meglio competenze interculturali. Non sono competenze professionalizzanti, servono però a tutte le persone perché ognuno possa contribuire come attore sociale e come protagonista allo sviluppo democratico del proprio paese⁴³.

Quando ci concentriamo esclusivamente sulla «raccolta» di competenze tecniche, rischiamo di perdere di vista l'essenza umana dell'educazione. L'educazione non dovrebbe essere solo un processo di riempimento di «contenitori vuoti», come criticato da Freire nella visione «bancaria», ma piuttosto un percorso di crescita e sviluppo critico per educatori ed educandi.

Le competenze pedagogiche dovrebbero quindi essere umanizzanti, ovvero dovrebbero promuovere l'evoluzione autentica e globale in tutte le figure coinvolte nel processo educativo. Questo significa coltivare l'empatia, il pensiero critico, l'autonomia e la responsabilità, e riconoscere l'importanza del dialogo e della relazione educativa. In questo modo, l'educazione può diventare un vero strumento di liberazione e trasformazione sociale.

In sintesi, è essenziale che le competenze pedagogiche siano orientate verso l'umanizzazione, favorendo uno sviluppo personale e sociale che contribuisca a una società più giusta e consapevole.

⁴⁰ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, Morcelliana, Brescia 2020, p. 85.

⁴¹ C. Roverselli, *Insegnanti, diversità, questioni di genere*, Anicia, Roma 2015, pp. 62-65.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ C. Roverselli, *Quale sapere e quale competenza per confrontarsi con una società multiculturale e in rapido cambiamento?*, «Orientamenti pedagogici», 2 (2001), pp. 297-307.

È importante mettere in campo anche la *variabilità* delle competenze interculturali, che si caratterizzano per la loro flessibilità e adattabilità. Esse si situano all’intersezione tra le teorie pedagogiche e le sfide poste dalla cittadinanza globale, come evidenziato da Santerini⁴⁴. Queste due prospettive, sebbene distinte, sono complementari e, quando si combinano, mettono in luce la complessità delle competenze interculturali, che riproducono la complessità del «fatto pedagogico totale»⁴⁵ che tiene insieme tutte le dimensioni e le interazioni coinvolte nel processo educativo. Tale concetto dimostra che l’educazione non è solo trasmissione di conoscenze, ma include anche aspetti relazionali, emozionali, culturali e sociali.

Qualora la pedagogia si discosti da tale complessità, tendendo la mano a una «società adescante»⁴⁶ che persegue una politica volta all’efficacia dei risultati degli apprendimenti e non agli scopi dell’educazione⁴⁷ si rischia non solo l’appiattimento dei processi educativi ma una visione riduttiva dell’educazione, che non valorizza pienamente lo sviluppo umano e la crescita personale degli studenti.

⁴⁴ M. Santerini, *Competenze interculturali e pluralismo sociale*, «Studi Emigrazione», XLIX, 186 (2012), pp. 263-277.

⁴⁵ F. Antonelli – A. Tolomelli, *Critical pedagogy: undoing and doing education in the contemporary world*, «Cultura pedagogica e scenari educativi», 1 (2023), pp. 98-108.

⁴⁶ N. Postman, *Ecologia dei media: la scuola come contropotere*, Armando, Roma 2019.

⁴⁷ G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, cit.

Competenza, competenze: trasformare per “andare oltre”

Arianna Marci, Dottoranda in Leadership, Empowerment and Digital Innovation in Education and Learning, Università di Genova

E-mail: arianna.marci@ext.unige.it

Abstract

L'articolo propone una riflessione critica sul concetto di “competenza”, riaffermandone la matrice pedagogica e relazionale, a partire da una ricognizione etimologica e semantica. L'obiettivo è quello di ridefinire la competenza non come insieme di abilità finalizzate alla sola prestazione, ma come processo formativo e “trasformativo” continuo, orientato alla scoperta di sé e al rapporto dinamico con il mondo. In particolare, si sottolinea l'importanza della dimensione inter- e trans-disciplinare nei contesti educativi e professionali, con riferimento anche al ruolo strategico del docente e dei programmi di *Faculty Development*. Si conclude con l'invito a ripensare la competenza come dispositivo formativo capace di generare consapevolezza, autonomia e apertura al cambiamento.

This article offers a critical reflection on the concept of “competence”, reaffirming its pedagogical and relational roots through a semantic and etymological lens. It aims to reframe competence not merely as a set of performance-driven skills, but as a lifelong educational and “transformative” process rooted in self-discovery and relational engagement with the world. Emphasis is placed on inter- and trans-disciplinary dynamics in educational and professional contexts, highlighting the strategical role of faculties/teachers, educators and *Faculty Development* programs. The article concludes by advocating for competence as an learningful device fostering awareness, autonomy, and openness to change.

Parole chiave: competenza; apprendimento; insegnamento; pedagogia; trasformazione

Keywords: competence; learning; teaching; pedagogy; transformation

1. Sulla dimensione “relazionale” delle competenze

Porre in atto una riflessione sul concetto di “competenza” nel mondo e nella società contemporanei richiama l'esigenza che essa muova da una dimensione-matrice pedagogica. Ciò significa, dunque, porsi dinnanzi al “problema della competenza” riconducendolo agli oggetti di studio ai quali il sapere pedagogico destina e orienta il proprio studio e la propria ricerca: la formazione, l'educazione e l'istruzione culturale dell'essere umano¹. Per compiere tale azione, si mostra interessante - e, forse, imprescindibile – attuare una ripresa semantica ed etimologica del concetto stesso di “competenza”. Il vocabolario Devoto-Oli² ne riporta, anzitutto, la derivazione dal latino “*competens, -entis*”, dal verbo “*competere*”, tradotto in prima istanza con “*incontrarsi con*”. “Competenza” è, in seguito, riconosciuta quale «piena capacità di orientarsi in un determinato campo». Conseguentemente, “essere competente” designa chi possiede tale capacità. Si potrebbe notare, pertanto, che tale concetto richiami intuitivamente e intrinsecamente le dimensioni dell’“*incontro*” e della “*relazione*” con il mondo e con se stessi nel mondo, da cui imparare, attraverso l’esperienza, a educarsi a un orientamento consapevole di sé nella propria esistenza.

Nella società attuale, talvolta, *essere competente* – specie nei “luoghi comuni” del discorso –, a causa dell’incessante richiesta socioculturale di raggiungere *standard qualitativi* sempre più elevati, sempre più specifici e in continuo cambiamento (dal livello istruzionale a quello professionale), sembra quasi

¹ Cfr. M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2006.

² Cfr. G. Devoto – G.C. Oli, *Nuovo Devoto-Oli. Il vocabolario dell’italiano contemporaneo*, Le Monnier, Firenze 2021.

confondersi con “essere competitivi”, che richiama, invece, la “competizione”, ossia la “lotta”, l’“allontanamento” dalla relazione con l’altro pur di risultare i “migliori” in un certo ambito. Rivolgendo a tale paradosso uno sguardo pedagogico, si potrebbe dire che la finalità originaria dell’acquisire una data competenza dovrebbe corrispondere, invece, all’interiorizzazione e al divenire consapevoli di capacità, abilità, conoscenze ed elementi della “scoperta di sé” nel corso della vita, per fare propri “modi pensandi et operandi” capaci di disporre ciascun essere umano al raggiungimento progressivo – mai finito – della migliore “forma” di sé e corrispondere consapevolmente alle continue trasformazioni dei mondi dell’umano a cui egli appartiene e in cui egli vive³.

La Pandemia da Covid-19 può considerarsi non solo un esempio di come essere competenti sia divenuta sempre più un’esigenza – se non un’urgenza – per tentare di affrontare in maniera adeguata le innumerevoli sfide della complessità⁴, ma anche e soprattutto una manifestazione della necessità che una competenza possa essere davvero tale solo generata da un “processo relazionale”. In altri termini, in quel momento, la società – il mondo – ha preso coscienza di come l’“essere competenti” in quanto professionisti, esperti o ricercatori specializzati esclusivamente in determinati settori scientifici non sia sufficiente per fronteggiare l’incertezza, l’instabilità e l’indeterminatezza che connotano costantemente le problematicità del reale⁵. Per questo, si è reso necessario *andare oltre* la propria competenza. Ne sono evidenza le molteplici alleanze trans-professionali (tra medici, pedagogisti, educatori, psicologi, etc.) – e, quindi, trans-disciplinari⁶ – attraverso cui e per cui ciascuno ha posto in relazione – rivolgendovi uno sguardo critico – le proprie competenze con quelle provenienti da professionisti altri, scientificamente deputati a occuparsi di saperi solo apparentemente lontani dai propri⁷.

È attraverso il perseguitamento di tale logica «inter-poli-trans-disciplinare»⁸, infatti, che si può contribuire all’evitamento di azioni, comportamenti e – prima ancora – pensieri generati dalla mera opinione disinformata, “nemica della conoscenza”⁹, che vuole farsi credere “competente”.

Pertanto, soprattutto considerando il genitivo attribuito alla società odierna – “della competenza”¹⁰ –, parrebbe importante, se non necessario, tentare di valorizzarne la natura relazionale al fine di ridurre «il rischio di pensare» – nel mondo professionale come in quello istruzionale – «ad una formazione troppo specialistica, rigida ed unicamente orientata al lavoro»¹¹, impegnandosi, invece, a «mettere al centro della logica delle competenze il soggetto nella sua integralità e nelle sue reti relazionali, senza mai perdere di vista le diverse sfere sociali in cui è inserito»¹².

Da ciò parrebbe, dunque, deducibile che la “competenza”, nel suo significato presumibilmente più autentico, possa configurarsi come una vera e propria dinamica relazionale, che interpella ogni soggetto nei suoi rapporti con l’alterità, superando le logiche della prestazione fine a se stessa e della competizione, in quanto

la metodologia delle competenze non obbliga il soggetto ad adeguarsi a degli standard prestabiliti imposti dall’alto, né tantomeno esaspera il soggetto attraverso la logica del “sentirsi all’altezza del compito”, piuttosto aiuta a valorizzare le differenze individuali, promuovendo un’autonomia responsabile e situata all’interno di dinamiche dello scambio sociale¹³.

³ Cfr. G. Sola, *Umbildung. La “trasformazione” nella formazione dell’uomo*, Bompiani, Milano 2003.

⁴ Cfr. E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano 2020.

⁵ Cfr. *Ibi*, pp. 30 ss.

⁶ Cfr. G. Sola, *Trattato di Pedagogia Clinica*, Il melangolo, Genova 2024, pp. 173 ss.

⁷ Cfr. *Ibidem*.

⁸ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 111.

⁹ Cfr. T. Nichols, *La conoscenza e i suoi nemici. L’era dell’incompetenza e i rischi per la democrazia*, LUISS University Press, Roma 2019.

¹⁰ Cfr. R. Capobianco, *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2017.

¹¹ Ead., *La scuola dei talenti nella società delle competenze*, «Formazione & Insegnamento», XVI, 2 (2018), p. 50.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

2. Competenze: tra apprendimento e insegnamento

Nel mondo dell’istruzione di ogni ordine e grado, parimenti dalla prospettiva di chi apprende¹⁴e di chi insegna¹⁵, quello delle competenze è diventato nel corso degli ultimi decenni un tema nevralgico, posto sempre più al “cuore” del dibattito scientifico delle “Learning sciences” – ma non solo – rispetto a ciò che dovrebbe essere “raggiunto”, “conseguito”, “acquisito” e/o “sviluppato” a conclusione di determinati percorsi, processi, attività istruzionali-educativi-formativi¹⁶. Tale esigenza, “pedagogicamente” parlando, può dirsi frutto di un interrogarsi profondo a proposito di quali dovrebbero essere le convergenze di abilità, conoscenze, capacità e disposizioni – potremmo dire “qualità” – che un soggetto in apprendimento dovrebbe acquisire e/o sviluppare per dotarsi degli “strumenti” necessari e maggiormente adatti a divenire un “soggetto nel mondo” consapevole e pronto ad affrontare le sfide sociali, culturali, professionali e personali che nella vita è richiesto di attraversare. Occorre precisare che tale attenzione non si limita al “che cosa” vada acquisito in termini di competenza, bensì anche e soprattutto a quali processi ne consentono l’apprendimento, l’acquisizione e la trasferibilità¹⁷. In altre parole, ci si potrebbe e dovrebbe chiedere: qual è la storia formativa sottesa a quella specifica sinergia tra “sapere, saper fare e saper essere”? Quale relazione educativa si ha esperito nel proprio percorso di apprendimento per raggiungere l’acquisizione di una competenza? O ancora: che cosa si è rivelato efficace nel proprio apprendimento e cosa o chi lo ha facilitato? Come?¹⁸.

Prima di provare a restituire l’importanza dei porsi tali domande quando si parla di “competenza”, occorre specificare che sono differenti gli studiosi che hanno definito tale concetto. Per esempio, Daniela Maccario (2012) la descrive come

la mobilizzazione integrata di apprendimenti che una persona è in grado di operare in autonomia per risolvere problemi di una certa complessità. Un soggetto è competente quando, dal proprio patrimonio di acquisizioni, sa attingere quelle richieste dal compito al fine di costruire una strategia risolutiva che non è la semplice applicazione diretta di conoscenza e strategie precedentemente apprese¹⁹.

Similarmente, e prima ancora, Xavier Rogiers (2007) ne parla come frutto della «mobilizzazione integrata di risorse interne ed esterne per affrontare e risolvere una serie di situazioni problematiche»²⁰. D’interesse e pertinenza si dimostra altresì il concetto di “competenza” inteso come modo di descrivere i risultati educativi e di apprendimento desiderati²¹, i quali

comprendono dimensioni cognitive, funzionali, etiche e personali e collegano conoscenze, abilità, attitudini complesse. L’educazione basata sulle competenze si concentra sulla capacità degli studenti di sviluppare conoscenze, valori, attitudini e atteggiamenti importanti, necessari per affrontare questioni complesse che incontreranno nella loro futura vita personale e carriera professionale. L’educazione basata sulle competenze è opposta alla ripetizione o all’indottrinamento, poiché il risultato di questi ultimi è l’inculcamiento di abitudini routinarie e l’acquisizione di abilità²².

¹⁴ Cfr. D. Parmigiani, *L’aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 85 ss.

¹⁵ Cfr. E. Felisatti – L. Perla, *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria*. ANVUR 2023.

¹⁶ Cfr. D. Parmigiani, *L’aula scolastica 2*, cit., pp. 85 ss.

¹⁷ Ibi, pp. 87 ss.

¹⁸ Cfr. J. Biggs – C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University. What the Student does*. Fourth Edition, SRHE & OUP, Berkshire 2011; Cfr. E.E. Van Dijk et al., *What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education*, «Educational Research Review», 31 (2020), pp. 1-16.

¹⁹ D. Maccario, *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, SEI, Torino 2012, pp. 6-7.

²⁰ A. Lotti, *Il Team Based Learning per le università italiane*, QuiEdit, Bolzano 2021, p. 10; Cfr. X. Rogiers, *Curricular reforms guide schools: but, where to?*, «Prospects», XXXVII, 37 (2007), pp. 155-186.

²¹ Cfr. J. Biggs – C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, cit.; Cfr. R. Lozano et al., *Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal, «Sustainability»*, 9 (2017), pp. 1-15.

²² R. Lozano et al., *Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education*, cit. p. 3.

Coerentemente con le definizioni di “competenza” sopra riportate, occorre fare riferimento esplicito alla Raccomandazione del 2006 del Parlamento Europeo e dal Consiglio dell’Unione Europea che «specifica e ufficializza le competenze che sono ritenute cardine per l’apprendimento permanente»²³. Esse vengono successivamente ridefinite come “Competenze chiave per l’apprendimento permanente”, attraverso la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018 e del 2020²⁴,

sottolineando l’importanza delle competenze personali, sociali e di apprendimento che si applicano a tutte le sfere della vita, da acquisire negli spazi dell’educazione formale, informale e non formale al fine di sostenere la capacità di autoregolazione, l’empatia, la flessibilità, il pensiero critico e il benessere individuale e collettivo. Questi elementi lasciano intravedere l’importanza di costruire percorsi formativi che permettano alle persone in formazione di essere agenti attivi nella determinazione delle loro opportunità di apprendimento e professionali²⁵.

Si potrebbe dire che uno degli “elementi chiave” che rendono una competenza ciò che dovrebbe essere consti nella “postura” di apprendimento mediante cui lo studente ne esperisce le forme e le dimensioni possibili nei differenti contesti istruzionali, sociali e culturali entro i quali vive. Una postura, dunque, che sia “dinamica”, ossia che consenta allo studente di vivere proattivamente e da protagonista il proprio percorso di apprendimento; “generativa”, ossia che consenta di non subirne i contenuti, bensì di acquisirli attraverso un educarsi a pensarli criticamente²⁶, in modo che essi possano essere interiorizzati e trasformati a loro volta – in maniera riflessiva, unica e successivamente trasferibile e applicabile per tutto l’arco della vita – in nuova conoscenza; “relazionale”, ossia che consti nell’attenzione all’integrazione sinergica e formativa di ogni contesto o ambiente entro cui lo studente vive, così come di ogni sua componente umana – unica e irripetibile²⁷ –, poiché ciò che quest’ultimo *sa* e *sa fare* non può sussistere se non in ragione, anzitutto, di un *saper essere* se stessi.

Per coadiuvare lo studente a educarsi ad assumere tale “postura apprenditiva” il docente ha un ruolo fondamentale in termini di facilitazione²⁸. Ciò non significa che egli debba semplificare le condizioni né, tantomeno, sostituirsi ai propri studenti. Al contrario, il compito del docente come facilitatore del processo di apprendimento è creare e ricreare le “conditions of learning”²⁹ adeguate affinché quest’ultimo possa condursi in maniera efficace per ogni studente. Ciò può significare far sì che ciascuno di essi possa acquisire determinate competenze e corrispondere agli obiettivi formativi e educativi del proprio insegnamento – per esempio, tramite l’utilizzo di metodologie e strategie didattiche e di valutazione possibilmente coerenti e allineati con essi³⁰ –, progettando una didattica capace sia di tenere conto degli elementi di soggettività che caratterizzano gli specifici bisogni formativi degli studenti, sia di considerare questi ultimi quali *co-costruttori attivi*³¹, offrendo opportunità d’incontro e ascolto reciproci per co-generare buone pratiche.

In relazione a ciò, è noto come negli ultimi decenni, anche per il docente universitario l’individuazione e la definizione di competenze da acquisire per strutturare un profilo professionale capace di corrispondere alle esigenze poc’anzi descritte sia diventato un tema cruciale. Una possibile evidenza di risposta a tale “urgenza” è il documento frutto della ricerca e dell’impegno del “Gruppo di lavoro ANVUR per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria”, ossia

²³ D. Parmigiani, *L’aula scolastica 2*, cit., p. 89. Le competenze in esame sono: «comunicazione in madrelingua e comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale».

²⁴ Si tratta di otto “Competenze chiave”: alfabetizzazione; multilinguismo; competenze numeriche, scientifiche e ingegneristiche; competenze digitali e tecnologiche di base; competenze interpersonali e la capacità di imparare nuove competenze; cittadinanza attiva; imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturali.

²⁵ C. Maulini – E. Miatto, *Il Service Learning al “servizio” di una didattica orientativa e orientante*, «Lifelong Lifewide Learning», 20 (2023), p. 92.

²⁶ Cfr. A. Modugno, *Filosofia e pensare critico*, Carocci, Roma 2023.

²⁷ Cfr. M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, cit.

²⁸ Cfr. E. Felisatti – L. Perla, *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria*, cit.

²⁹ Cfr. D. Parmigiani, *L’aula scolastica 2*, cit., pp. 89 ss.

³⁰ Cfr. J. Biggs – C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, cit.; Cfr. S. Sancassani et al., *Progettare l’innovazione didattica*, Pearson, Milano 2019.

³¹ Cfr. S. Sancassani et al., *Progettare l’innovazione didattica*, cit.

le “Linee guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria” (2023). Il testo restituisce l'esigenza di un vero e proprio *framework* delle competenze che un docente universitario dovrebbe acquisire, delineandone una proposta concreta a partire da studi nazionali e internazionali – promuovendone una «visione olistica»³², ma svincolata dal tenere in considerazione le ricadute sugli apprendimenti degli studenti –, permettendole entro alcune dimensioni specifiche: “progettazione”; “metodologie e tecnologie per la mediazione didattica”; “valutazione e autovalutazione”; “documentazione, scholarship e ricerca nell'insegnamento-apprendimento”; “apprendimento e sviluppo professionale continuo”; “comunicazione e partnership”; “leadership e imprenditorialità”³³. Contestualmente, tale necessità è emersa anche in ragione del fatto che alle istituzioni accademiche sia sempre più fortemente richiesto di attuare in maniera consapevole cambiamenti capaci di corrispondere alle continue trasformazioni delle sfide ed esigenze socioeconomiche, dal locale al globale, perseguitando *standard* elevati di qualità formativa e didattica³⁴. Strategicamente efficaci per raggiungere tali obiettivi possono essere i programmi di *Faculty Development*, ossia tutte le azioni – formali e informali, individuali e collettive – progettate e realizzate per incidere in maniera proficua su ogni Ateneo, favorendo lo sviluppo di competenze non solo disciplinari, ma pure rilevanti per ogni aspetto della vita personale e professionale dei *faculty members*³⁵ e degli *stakeholders* che beneficiano direttamente o indirettamente dei loro esiti. In tal senso, il FD opera – attraverso l'offerta formativa dei *Teaching and Learning Centres* e l'intervento di *faculty developers* e di *instructional designers* – per lo sviluppo di una molteplicità di competenze: didattiche, progettuali, di *management* e *leadership*, digitali, comunicative, sociali, riflessive e di *problem-solving*³⁶. In questo modo, i programmi di FD propongono percorsi che favoriscono l'*empowerment* professionale-personale dei docenti, ma con l'obiettivo di promuovere “indirettamente” un impatto positivo anche su quello degli studenti, non solo in termini di risultati di apprendimento, ma anche come auto- ed etero-percezione di un cambiamento significativo nell'approccio allo studio e, quindi, anche rispetto alla modalità più o meno profonda con cui lo studente esperisce i propri processi di apprendimento³⁷. L'auspicio, a tale riguardo, è altresì quello di rafforzare, reciprocamente, la propria capacità di “abbracciare” il cambiamento³⁸, elemento continuo e ricorrente in ogni processo di apprendimento e insegnamento, nonché connotativo dei contesti sociali e istituzionali in cui essi sono situati.

3. Che cosa significa “andare oltre”?

Alla luce delle precedenti riflessioni, si può dedurre che ogni competenza individuata e riconosciuta come essenziale da acquisire debba necessariamente tradursi in una sorta di “dispositivo formativo” che consenta ai suoi destinatari e ai suoi promotori di “andare oltre”.

Ma cosa significa esattamente tale espressione? Anzitutto, che ciascuna “competenza” debba andare oltre la “superficie” di se stessa – oltre la mera descrizione di ciò che deve essere raggiunto in maniera standardizzata – e promuovere, invece, un'interrogazione critica su ciò che ad essa è sotteso e su ciò che essa implica, poiché ciascuna viene acquisita e “facilitata” da soggetti e condizioni differenti gli uni dagli altri. Si tratta, cioè, di sostare riflessivamente sul *come*, sul *quando* e soprattutto sul *chi* specifici che intervengono nella relazione tra quel “sapere, saper fare e saper essere”. Sebbene, inoltre, vi sia una netta distinzione tra questi tre elementi – la cui congiunzione è identificativa del concetto di “competenza” – parrebbe opportuno domandarsi a proposito del rischio di focalizzare l'attenzione a mantenerla, delimitandone in un certo senso la “correlazione”, piuttosto che comprenderne le possibilità di congiunzione e intreccio.

³² E. Felisatti – L. Perla, *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria*, cit., p.15.

³³ Cfr. *Ibi*, pp. 15 ss.

³⁴ Cfr. E. Felisatti, *Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria*, in A. Lotti – P.A. Lampugnani (a cura di), *Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, GUP, Genova 2020, pp. 69-79.

³⁵ Cfr. R. Silva, *Faculty Development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*, Carocci, Roma 2022.

³⁶ Cfr. *Ibi*, pp. 41 ss.

³⁷Cfr. *Ibidem*.

³⁸ Cfr. I. Kunnari, *Teachers changing higher education. From coping with change to embracing change*, HSE, Helsinki 2018.

Andare oltre le competenze, infine, non significa “superarle”, ma “attraversarle” criticamente, scandagliandone gli elementi e rendendole trasformative – e al contempo trasformate – per il soggetto che vi entra in relazione, in quanto egli stesso è anzitutto un “essere in trasformazione”³⁹. Data tale connaturalità, quello stesso soggetto potrebbe considerarsi un “agente di cambiamento” che deve essere «in grado di affrontare le sfide della trasformazione»⁴⁰ per e attraverso il proprio divenire competente. Questo implicherebbe accettare che non ogni comportamento, non ogni azione, non tutto ciò che concerne l’essere umano – e, dunque, l’“essere in apprendimento” – possa essere sempre misurabile o verificabile in maniera oggettiva e uguale nel tempo. Pertanto, occorrerebbe rieducarsi – anche in termini di “verifica delle competenze” – alla bellezza dell’imprevisto, del non programmato e del non determinabile a priori, poiché è anche nel “tempo dell’errore” che risiede la possibilità di educarsi e educare al cambiamento che richiama la complessità dell’esistenza.

In conclusione, *andare oltre* le competenze significa dotarsi di uno “sguardo pedagogico” di per sé stesso capace di osservare, vedere e sentire oltre, trasformando ciò che dovrebbe essere in un’occasione formativa per porsi alla ricerca di ciò che, invece, potrebbe essere.

Riferimenti bibliografici

- Biggs J. –Tang C., *Teaching for Quality Learning at University. What the Student does. Fourth Edition*, SRHE & OUP, Berkshire 2011
- Capobianco R., *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2017
- Capobianco R., *La scuola dei talenti nella società delle competenze*, «Formazione & Insegnamento», XVI, 2 (2018), pp. 49-58
- Devoto G. –Oli G.C., *Nuovo Devoto-Oli. Il vocabolario dell’italiano contemporaneo*, Le Monnier, Firenze 2021
- Felisatti E., *Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria*, in A. Lotti – P.A. Lampugnani (a cura di), *Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, GUP, Genova 2020, pp. 69-79
- Felisatti E. –Perla L., *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria*, 2023
- Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2006
- Kunnari I., *Teachers changing higher education. From coping with change to embracing change*, HSE, Helsinki 2018
- Lotti A., *Il Team Based Learning per le università italiane*, QuiEdit, Bolzano 2021
- Lozano R. et al., *Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal*, «Sustainability», 9 (2017), pp. 1-15
- Maccario D., *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, SEI, Torino 2012
- Maulini C. –Miatto E., *Il Service Learning al “servizio” di una didattica orientativa e orientante*, «Lifelong Lifewide Learning», 20 (2023), pp. 91-100
- Modugno A., *Filosofia e pensare critico*, Carocci, Roma 2023
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000
- Morin E., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano 2020
- Nichols T., *La conoscenza e i suoi nemici. L’era dell’incompetenza e i rischi per la democrazia*, LUISS University Press, Roma 2019
- Parmigiani D., *L’aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2016
- Rogiers X., *Curricular reforms guide schools: but, where to?*, «Prospects», XXXVII, 37 (2007), pp.142-186
- Sancassani S. et al., *Progettare l’innovazione didattica*, Pearson, Milano 2019
- Silva R., *Faculty Development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*, Carocci, Roma 2022
- Sola G., *Umbildung. La “trasformazione” nella formazione dell’uomo*, Bompiani, Milano 2003.
- Sola G., *Trattato di Pedagogia Clinica*, Il melangolo, Genova 2024
- Van Dijk E.E. et al., *What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education*, «Educational Research Review», 31 (2020), pp. 1-16

³⁹ Cfr. G. Sola, *Umbildung*, cit.

⁴⁰ S. Wilhelm – R. Förster – A.B. Zimmermann , *Implementing Competence Orientation: Towards Constructively Aligned Education for Sustainable Development in University-Level Teaching-And-Learning*, «Sustainability», 11 (2019), p. 2.

Wilhelm S. –Förster R. –Zimmermann A.B., *Implementing Competence Orientation: Towards Constructively Aligned Education for Sustainable Development in University-Level Teaching-And-Learning*, «Sustainability», 11 (2019), pp. 1-22

Per andare “oltre le competenze”: il senso di una “strumentazione soggettiva”

Giulia Melchiorri, Dottoranda in Educazione, linguaggi, culture, Università LUMSA (Roma)

E-mail: g.melchiorri.dottorati@lumsa.it

Abstract

In un momento storico in cui la pedagogia sembra centrata principalmente sulla metodologia e sulla tecnica, in cui tutto è standardizzato e misurabile, l'uomo si affanna ad acquisire quante più competenze possibili relative ad ogni ambito di vita. Per porre un limite a tale tecnicismo è necessario un educatore che si rifaccia ai dettami del sistema socio-normativo di riferimento, ma che abbia anche il compito di promuovere l'autonomia e la libertà del soggetto e che quindi si interessi dell'uomo. Si andranno quindi ad analizzare gli strumenti che è possibile utilizzare nell'ambito educativo per andare oltre le competenze, in particolare trattando della strumentazione descritta nella filosofia dell'educazione di Edda Ducci. Tale categoria ducciana sarà presa in considerazione come possibile risposta all'omologazione e quindi al problema etico-politico che deriva da un'educazione basata esclusivamente sullo sviluppo delle competenze.

In a historical time in which pedagogy seems mainly centered on methodology and technique, in which everything is standardized and measurable, man is struggling to acquire as many skills as possible relating to every area of life. To put a limit on this technicality, an educator is needed who refers to the dictates of the socio-regulatory system of reference, but who also has the goal of promoting the autonomy and freedom of the subject and who is interested in man. We will analyze the tools that can be used in the educational field to go beyond skills, in particular dealing with the instrumentation described in Edda Ducci's philosophy of education. This category will be taken in consideration as a possible answer to standardization and therefore to the ethical-political problem that derives from an education based exclusively on the development of skills.

Parole chiave: Edda Ducci, strumentazione soggettiva, sensibilità, filosofia dell'educazione, libertà
Keywords: Edda Ducci, subjective instrumentation, sensitivity, philosophy of education, freedom

Premessa

Il mondo moderno sembra essere alla continua ricerca di qualcosa, come se l'essere umano fosse pervaso da una profonda insoddisfazione alla quale prova a dare delle risposte. La crescente diversificazione culturale interroga la pedagogia circa le sfide poste dalla pluralità di valori, tradizioni e credenze che coesistono all'interno delle società. Ciò è particolarmente evidente se si pensa al contesto di società multiculturale nel quale siamo immersi, dove le pratiche educative devono tener conto di differenti tradizioni e credenze, e integrare le esigenze di diversi gruppi culturali. L'educazione non può essere ridotta alla trasmissione di competenze tecniche necessarie in un mondo globalizzato, ma ha anche il compito di aiutare gli individui a confrontarsi con la pluralità di valori e tradizioni che caratterizzano una società multiculturale, a «preparare i giovani alla vita in una realtà cui sono destinati ad accedere» promuovendo il pensiero critico e una coscienza interculturale¹. Tuttavia, come sottolinea Z. Bauman, il multiculturalismo ha avuto come conseguenza la difficile identificazione di un fondamento comune per l'agire educativo²; anche il cosiddetto politicamente corretto, pur animato da intenzioni apparentemente inclusive, non è stato in grado di far emergere delle gerarchie valoriali esplicite,

¹ Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione*, a cura di R. Mazzeo, Erickson, Trento 2012, p. 31.

² *Ibi*, pp. 66-70.

alimentando una forma di relativismo che rischia di far perdere all'educazione la sua dimensione etico-antropologica.

L'ambito delle scienze umane e in particolare il mondo pedagogico-educativo, se calati nel contesto sociale, politico, culturale attuale non possono non averne risentito: il rischio è che la pedagogia si riduca ad aspetti prettamente didattici e perda la sua capacità generativa di senso e orientamento. Si assiste infatti ad una proliferazione e moltiplicazione degli ambiti educativi per mettere in atto il tentativo di rendere educabile ogni aspetto della vita³. Secondo un'espressione di Francesco Mattei, stiamo assistendo ad una «bulimia della formazione»⁴ nella quale ogni educazione viene parcellizzata in tante piccole parti e abbondano saperi sempre più specialistici. Se da un lato ciò comporta un generale aumento del sapere e delle conoscenze, dall'altro rischia di far perdere il senso complessivo dell'educare impedendo la profonda realizzazione del soggetto che si trova diviso tra le tante definizioni derivanti dalle scienze umane. La pedagogia tende ad identificarsi sempre più con un sapere esperienziale e con la pratica educativa, basti pensare ai moltiplicarsi di materie laboratoriali all'interno dei nostri corsi di laurea. Tali conoscenze parcellizzate, in virtù del loro livello di specificità, sono riconducibili ad un sapere di tipo tecnico-metodologico, basato sull'acquisizione di competenze specifiche.

In una società in cui si vuole misurare e quantificare ogni cosa, guidata principalmente dal paradigma di efficacia ed efficienza per l'ottimizzazione delle prestazioni⁵, l'attenzione è tutta centrata sulla performance e sui risultati da ottenere. Conoscere le procedure di un sistema consente di muoversi con libertà all'interno di esso e questo sembra essere il motivo per il quale il mondo dell'educazione insegue angosciosamente una formazione basata sullo sviluppo di abilità e competenze specifiche. Tuttavia tale libertà può essere tradotta in una serie di azioni e comportamenti volti a sopraffare e soggiogare gli altri, oppure consentire di uscire dall'omologazione che questo tipo di sistema porta con sé; infatti, in base alla coscienza e al senso morale della persona, possedere un elevato grado di competenze può portare sia a comportamenti ed atteggiamenti tipici di un uomo libero dotato di pensiero critico, oppure ad avere un grado di competenza talmente elevato da padroneggiare le regole del sistema per piegarle a proprio vantaggio. Lo sviluppo delle competenze può quindi essere inteso come modo di attuazione della propria libertà.

Corre l'obbligo di chiarire con convinzione che nessun lavoro, meno che mai quello di un professionista dell'educativo, possa essere svolto senza padroneggiare le adeguate competenze. Infatti, un educatore guidato solo dal proprio sentimentalismo e dal (presunto) buonsenso realizzerà degli interventi quanto meno discutibili: nel migliore dei casi non gioverà alla persona con la quale si sta rapportando rendendo il suo intervento privo di significato, e nella peggiore delle ipotesi creerà situazioni spiacevoli e dannose per la persona. Si capisce facilmente come educare un essere umano integrato in questo contesto sociale volto alla produttività, ma che, ci si augura, svilupperà anche la propria singolarità e specificità, sia una questione complessa e delicata⁶, per la quale non è pensabile fornire una risposta assiomatica e definitiva. Inoltre, in una società multiculturale l'educazione deve porsi anche l'obiettivo di formare individui consapevoli delle proprie radici culturali e in grado di dialogare con l'altro.

La difficoltà della questione risiede principalmente nel fatto che aumenta sempre più la tendenza a voler misurare anche ciò che misurabile non è, e l'essenza dell'essere umano è l'emblema di questo pensiero. È davvero arduo, infatti, stabilire dei parametri che quantifichino in modo inequivocabile i vari e complessi aspetti del mondo interiore dell'individuo. Tuttavia il tentativo di stabilire delle prassi comuni per formare degli esseri umani capaci di andare al di là delle competenze tecniche acquisite nell'ambito dell'istruzione scolastica nozionistica, sembra essere più che lodevole ma si rivela comunque non sufficiente⁷.

³ F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 2016, p. 15.

⁴ F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009, p. 34.

⁵ F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, cit., p. 87.

⁶ Ibi, p. 119.

⁷ Ibi, p. 147.

1. La strumentazione soggettiva e il mistero dell'uomo

La sfida cui la pedagogia è chiamata a rispondere in questo contesto riguarda la costruzione di una visione dell'umano che rispetti la diversità e l'individualità, ma che promuova anche la costruzione di un pensiero critico che vada oltre l'omologazione delle competenze e delle pratiche educative. Per tentare di orientarsi in questo scenario, con la consapevolezza che quella proposta è solo una delle possibili soluzioni data la complessità della questione, si deve avere chiaro prima di tutto quale sia l'idea di *uomo* a cui si fa riferimento. In particolare, in questo contributo si vuole analizzare la questione partendo dal pensiero di Edda Ducci.

Di fronte alla sfida di una società che frammenta l'educazione in competenze specifiche e settoriali in un'epoca che sembra aver perso i suoi riferimenti comuni, la proposta educativa di Ducci in merito all'uso della strumentazione soggettiva e alla relazione profonda tra i soggetti, si configura come una risposta alla crisi di senso dell'educazione, restituendole profondità e spessore umano, e proponendo una visione integrata dell'uomo. Rifacendosi alle istanze della filosofia teoretica, l'autrice casentinese sostiene che l'essere umano sia costituito da una parte finita e una parte infinita, una parte fisica e una spirituale: tale dualità inscindibile della persona la rende un essere concreto e complesso⁸, caratterizzato da «una specifica presenza del trascendente nel sensibile, dell'eterno nel contingente, dell'infinito nel finito, presenza che porta a concepire il particolare e il contingente come desumenti la loro parziale autonomia ontologica dal trascendente stesso»⁹. La visione che ne emerge può darsi di tipo dualistico, ma si tratta di un dualismo strettamente radicato nella realtà concreta vissuta dalla persona e che trova il suo fondamento nella partecipazione, nel senso della *metaxis*, al rapporto con l'Assoluto¹⁰; è proprio in virtù del fondamento ontologico che la relazione diventa a tre interlocutori (educatore-educando-Assoluto)¹¹. Nel dare seguito a questa visione, è necessario però mettere in chiaro che nessuna idea di uomo può essere considerata completamente priva di «precompreensioni, comprensioni, dimostrazioni, sentito e ideologie in senso lato»¹². Tenendo a mente ciò, si può procedere con convinzione a definire l'uomo come un «mistero»¹³, in quanto la sua vita e la sua essenza vanno accettate, vissute in profondità e comprese nel significato più profondo con il tempo che è loro dovuto, senza pretendere soluzioni razionali o definitive, facendo però attenzione a non cadere in «canoni valutativi mistici»; il mistero dell'uomo è inesauribile ed è impossibile giungere a soluzioni che non siano parziali, anche se buone, e che «lasciano sempre aperto l'ipotetico se della giustezza»¹⁴. Rispetto al se dell'educazione, Costa specifica che non si tratta di «un se generico, è un se che si sente sulla propria e sull'altrui vita»¹⁵: tale lettura consente di entrare nella delicatezza e nella complessità della questione. Ci si chiede infatti come sia possibile rapportarsi all'essere umano tenendo conto della sua natura e della singolarità di ognuno, in una società complessa come la nostra; la risposta la fornisce Edda Ducci, tramite l'utilizzo di un'adeguata strumentazione¹⁶. L'educazione, infatti, non riguarda solo l'acquisizione di competenze e capacità misurabili, ma attiene anche allo sviluppo di un pensiero critico, responsabilità e sensibilità.

⁸ E. Ducci, *Sulla natura dell'essere*, a cura di C. Costa, Anicia, Roma 2016, p. 12.

⁹ E. Ducci, *Paideia e Metaxis*, in «Rassegna di Scienze Filosofiche», IV (1967); E. Ducci, *Sulla natura dell'essere*, a cura di C. Costa, cit., p. 138.

¹⁰ E. Ducci, *Sulla natura dell'essere*, a cura di C. Costa, cit., pp. 136-137.

¹¹ C. Costa, *Per una filosofia dell'educazione. La riflessione di Edda Ducci secondo i suoi scritti*, Anicia, Roma 2014, pp. 66-67.

¹² Ducci si riferisce con questa espressione a ciò che sono i condizionamenti, più o meno esplicativi o volontari, che caratterizzano il soggetto che vuole riflettere criticamente sull'educativo, basti pensare alla presenza o meno di alcuni termini nel lessico quotidiano. E. Ducci, *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma 2021, p. 40; E. Ducci, *Il volto dell'educativo*, in Ead. (a cura di), *Preoccuparsi dell'educativo*, Anicia, Roma 2002, p. 10.

¹³ E. Ducci, *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, cit., p. 41.

¹⁴ *Ibidem*. Ducci contrappone al concetto dell'uomo come «mistero» quello di uomo come «enigma» che considera risolvibile in via definitiva, prima o poi, dalla scienza; In E. Ducci, *Il volto dell'educativo*, in Ead. (a cura di), *Preoccuparsi dell'educativo*, cit., pp. 10-11, l'autrice propone un'idea di uomo composito, da intendersi quindi sia come enigma che come mistero.

¹⁵ C. Costa, *Uno specifico approccio di filosofia dell'educazione. Attivarsi nell'umano*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», III, 2 (2014), p. 94.

¹⁶ E. Ducci, *Il volto dell'educativo*, in Ead. (a cura di), *Preoccuparsi dell'educativo*, cit., p.15.

2. La sensibilità come forma di strumentazione soggettiva

Edda Ducci distingue due tipi di strumentazione, oggettiva e soggettiva, che insieme «costituiscono i due estremi di un arco che deve colpire un ben difficile bersaglio»¹⁷: la metafora utilizzata dall'autrice indica come entrambi i tipi di strumenti siano fondamentali per la corretta formazione dell'uomo, a condizione però che abbiano lo stesso «livello di tensione». Identificando la strumentazione oggettiva come l'insieme di tecniche e metodologie utili all'acquisizione di competenze, e quella soggettiva con «un intenso esperire l'umano, primamente nella propria interiorità personale»¹⁸, Ducci sottolinea come l'utilizzo sproporzionato di una strumentazione oggettiva che renda tutto rigorosamente definibile oppure di quella soggettiva che vanifichi l'opera e l'importanza della cultura, avrebbe come effetto l'impoverimento e l'inaridimento dell'uomo. Per evitare ciò e rivalutare l'uomo in un'ottica di filosofia dell'educazione, Costa riprende la strumentazione come una delle categorie che costituiscono i principi della filosofia dell'educazione¹⁹: è necessario che chi si occupa dell'educativo abbia una formazione adeguata e non si lasci guidare dalla spontaneità e dalla buona volontà²⁰, bensì deduca un metodo «solo in situazione di realtà d'incontro, in prima persona» in virtù della particolare natura dell'essere umano. Ciò consentirà all'educatore di non essere un semplice applicatore di teorie e metodi, ma parte attiva della relazione educativa perché consapevole del bisogno reciproco dell'altro, e mettere in atto un «dinamismo interiore» che possa compiersi in un rapporto sinergico²¹. Strumentazione soggettiva quindi finalizzata ad esperire l'umano e sentirlo nell'interiorità di ciascuno, con capacità di meraviglia e stupore, per appassionarsi alla ricerca della libertà propria e dell'altro²².

La strumentazione soggettiva così intesa può essere a buon diritto identificabile con un particolare tipo di sensibilità per l'educativo. Una sensibilità estranea allo psicologismo e ad una scontata e banale emotività, considerata piuttosto come un modo critico e riflessivo di «percepire» la realtà circostante, che invita la persona a guardare il concreto e la realtà dell'altro con occhi nuovi. L'educatore animato da tale sensibilità sarà in grado di cogliere sfumature e significati nascosti nella relazione con l'altro, andando quindi oltre la mera applicazione sistematica delle competenze acquisite, in grado di modulare il proprio agire educativo. Avere la sensibilità di orientare ed adattare la propria azione in funzione del singolo educando è una caratteristica fondamentale di un buon educatore, capace di utilizzare tale strumentazione soggettiva per orientarsi nella relazione con l'altro. Colui che si occupa dell'educativo deve essere consapevole della delicatezza dell'opera che porta avanti, ed aver operato prima di tutto su se stesso un «riattingimento della propria educabilità»²³, un'opera di indagine interiore che potrebbe, ad un'analisi superficiale, risultare in contrasto con il «movimento» dell'educazione che si svolge verso l'altro per prendersene cura. Riscoprirsi nella propria educabilità sembra essere il punto di partenza per delineare un corretto utilizzo della strumentazione soggettiva che, tramite un'acuta sensibilità, consente al soggetto di scoprire se stesso e i propri limiti, e di entrare in contatto con quelle parti «scocomode» della propria interiorità, e potersi quindi rapportare con l'altro in maniera quanto più autentica possibile.

La relazione educativa è caratterizzata infatti, utilizzando un'espressione platonica, da un incontro «da anima ad anima»²⁴ nel quale la parte più recondita di una persona, la sua interiorità ed educabilità²⁵,

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Cfr. C. Costa, *Sulle categorie della filosofia dell'educazione di Edda Ducci*, in C. Costa-F. Mattei, *Edda Ducci. La parola che educa*, Anicia, Roma 2017, pp. 77-83.

²⁰ Ibi, p. 78.

²¹ E. Ducci, *Essere e comunicare*, Anicia, Roma 2003, p.12.

²² C. Costa, *Sulle categorie della filosofia dell'educazione di Edda Ducci*, in C. Costa-F. Mattei, *Edda Ducci. La parola che educa*, cit., p. 81; E. Ducci, *Il volto dell'educativo*, cit., p.15.

²³ E. Ducci, *Educabilità umana e formazione*, in AA. VV. *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia*, Paoline, Roma 2002, p. 26.

²⁴ Cfr. E. Ducci, *La comunicazione da anima ad anima è ancora auspicabile?*, in Ead. (a cura di), *Aprire su paideia*, Anicia, Roma 2004, pp. 15-20.

²⁵ Ibidem.

viene in contatto con quella di un altro e si instaura una dinamica edificante per entrambi i soggetti²⁶. Avendo quindi chiara l'importanza di un percorso personale di chi si voglia occupare dell'educativo, se davvero gli importa dell'uomo²⁷, è necessario che i soggetti abbiano una relazione sinergica che abbia come scopo la libertà personale e dell'altro e la scoperta del proprio e altrui significato, della propria e altrui vocazione. In un processo che non verrà mai portato ad un compimento definitivo proprio in virtù della sua particolare natura, è come se l'educatore fosse un compositore musicale che ha il compito di armonizzare la melodia propria e dell'educando. In questa metafora, ciascuno secondo i propri strumenti, ossia con le proprie esperienze, dà voce ad un insieme di suoni che rappresenta il proprio vissuto e l'espressione della propria anima. Il musicista, ossia l'educatore, deve conoscere la teoria musicale ed essere in grado di leggere e interpretare uno spartito, ossia deve essere in possesso di fondamentali competenze tecniche. Ma il *buon* musicista è colui che è in grado di creare da differenti tracce un unico spartito armonico, melodioso e sempre nuovo, mantenendo i suoni puliti e distinti: questa è una capacità che va oltre le competenze tecniche perché presuppone che ciascuno mantenga la propria singolarità: non c'è prevaricazione, solo una leggera modifica per consentire di suonare, di crescere, bene insieme. Proprio in virtù della delicatezza di tale compito si è scelta la figura del compositore e non del direttore d'orchestra: quest'ultimo è una figura che probabilmente gode di maggiore prestigio, tuttavia in questo contesto risulterebbe limitativa ad un'esecuzione che si ripete sempre uguale, che orchestri in modo macchinoso il susseguirsi degli strumenti e per il quale il primo violino assume un ruolo primeggiante e protagonistico. Un ruolo quello del direttore che «stonà», se si consente il gioco di parole, con la necessaria sensibilità richiesta per andare oltre le competenze.

3. Lo sviluppo della propria libertà oltre le competenze

La sensibilità a cui ci si riferisce non può essere insegnata tramite un'educazione basata solo sulle competenze, seppur dettagliate e specifiche. Per dirla con Jacques Maritain «ci imbattiamo in un errore terribilmente comune del mondo moderno [...] quello di finire per credere che tutto possa essere insegnato. Anche i sofisti greci credevano che ogni cosa, perfino la virtù, potesse essere imparata grazie all'insegnamento dei professori e mediante spiegazioni scientifiche»²⁸. Anche Paulo Freire, criticando aspramente i modelli di educazione moderni, che definisce *bancari*²⁹, sottolinea come, per mezzo della parola e della narrazione, «l'educatore sarà tanto migliore quanto più sarà capace di *riempire* i recipienti con i suoi *depositi*»³⁰. L'idea di dover insegnare solo e soprattutto le competenze necessarie per essere competitivi e desiderabili in ambito sociale, lavorativo e comunitario, limita lo sviluppo della persona e crea una coscienza settoriale e parcellizzata, riducendo la persona a una somma di abilità, senza consentirle di sviluppare una visione ampia, inclusiva e critica della propria realtà nella quale convivono valori, tradizioni e credenze differenti. Colui che si occupa dell'educativo, infatti, deve essere in grado di rispondere alle esigenze di standardizzazione del sistema educativo (si pensi ad esempio agli obiettivi dei programmi ministeriali a cui devono attenersi gli insegnanti) ma anche aiutare lo sviluppo di autonomia e pensiero critico dell'educando; è necessario tener presente la necessità di formare persone che vivono in una società complessa come quella di oggi nella quale ci si confronta con una pluralità di valori. Un educatore che ha davvero a cuore l'uomo perché gli *importa* di esso nel senso più profondo, deve essere in grado anche di orientarsi e bilanciare le regole (normative, sociali e culturali) del proprio sistema di riferimento, impresa non sempre facile e sicuramente non banale, senza trascurare lo sviluppo della propria e altrui interiorità. Considerando la libertà e lo sviluppo della propria interiorità come fine ultimo di ogni azione educativa, è fondamentale prima di tutto che l'educatore si conosca nella propria «identità soggettiva» per poter poi instaurare con l'altro una relazione che porti alla

²⁶ E. Ducci, *Libertà e autonomia. Ripensando la lezione di G. Corallo*, in Ead., *Libertà Liberata. Libertà, Legge, leggi*, Anicia, Roma 1994, p. 44.

²⁷ Cfr. E. Ducci, *Quale formazione se importa dell'uomo*, in Ead. (a cura di), *Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare*, Anicia, Roma 2007, pp. 13-34.

²⁸ J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963, p. 39.

²⁹ Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2011, pp. 57-67.

³⁰ Ibi, p. 58.

autorealizzazione di quel *tu* irripetibile, originario e originale³¹. Risulta altresì necessario che l'educatore, tramite la sensibilità che gli appartiene, faccia scoccare quella scintilla presente in ogni persona, ponga in essere la *scossa*³² che rende l'altro «interessato alla conoscenza e alla volontà di attuazione e di impiego del proprio potenziale»³³: esperire l'umano infatti è esperienza totalizzante per la quale non è possibile fare una descrizione completa, però è indice di un rapporto con l'altro attuale e concreto che «consente di sapere *il già e il non ancora* del proprio umanarsi» per trovare il senso della prassi educativa³⁴. In una società multiculturale come la nostra, questa sensibilità non è da considerarsi come un semplice strumento pedagogico, ma come un ponte che consente di entrare in relazione con l'altro, ascoltando la sua storia, i suoi valori e le sue prospettive, senza cercare di omologarlo o ridurlo a un modello predefinito. In questo senso, la strumentazione soggettiva diventa possibilità concreta di vivere relazioni (anche) interculturali non all'insegna dell'empatia, intesa come mera immedesimazione psicologistica, ma attraverso una sinergia profonda, che nasce dal sentire l'altro e dal sentirsi in relazione all'altro; è un'esperienza di compresenza dinamica tra due soggettività, che non si confondono ma si orientano insieme verso la scoperta reciproca. È proprio nella relazione autentica, fatta di ascolto, attenzione e rispetto della differenza, che l'educazione può recuperare la propria vocazione originaria: aiutare ciascuno a diventare se stesso, in dialogo con l'altro e con la complessità del reale. Nella relazione così intesa si sviluppa la sensibilità educativa come capacità di abitare le differenze senza volerle neutralizzare, di accogliere l'altro nella sua diversità, riconoscendo che ogni relazione autentica è anche esperienza di trasformazione per entrambi i soggetti: si costruiscono così legami educativi reali, fondati non sull'omologazione, ma su un dialogo profondo e incarnato tra persone diverse che abitano uno stesso spazio umano.

La sensibilità, intesa come si è detto, ossia come particolare forma di strumentazione soggettiva, non può essere insegnata, deve trapelare da tutta la persona, dai suoi comportamenti, dal suo modo di parlare e di relazionarsi anche con gli altri, dalla concretezza del suo essere. Tenendo a mente che ogni individuo ha un *volto* e una propria *melodia* che esprime una storia personale, una visione del mondo e una sua particolare percezione del sé, si intuisce come l'uso della sensibilità come strumentazione soggettiva si inserisca in un agire educativo che sia *qualificante* e non *quantificante*, che vada oltre le necessarie competenze tecniche; in questo modo, oltre all'umanazione del singolo, si potrà portare avanti lo sviluppo di un ragionamento e pensiero critico che limiti il rischio di omologazione e conformazione della persona alla società in cui vive e che possa contribuire allo sviluppo della sua libertà.

Riferimenti bibliografici

- Biesta G.J.J., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022.
- Bauman Z., *Conversazioni sull'educazione*, a cura di R. Mazzeo, Erickson, Trento 2012.
- Costa C., *Per una filosofia dell'educazione. La riflessione di Edda Ducci secondo i suoi scritti*, Anicia, Roma 2014.
- Id., *Uno specifico approccio di filosofia dell'educazione. Attivarsi nell'umano*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», III, 2, pp. 87-108, 2014.
- Id., *Costruirsi nel dialogo. La proposta educativa di Edda Ducci*, Studium, Roma 2018
- Costa C.-Mattei F., *Edda Ducci. La parola che educa*, Anicia, Roma 2017.
- Di Agresti C., *Edda Ducci. Luoghi e tempi di un servizio*, in «Lumsa News. Mensile di informazione della Libera Università Maria Ss. Assunta», Anno XII, 6/7-2008.
- Ducci E., *Paideia e Metexis*, in «Rassegna di Scienze Filosofiche», IV, 1967.
- Ead., *Libertà liberata. Libertà Legge Leggi*, Anicia, Roma 1994.
- Ead., *Educabilità umana e formazione*, in AA. VV. *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia*, Edizioni Paoline, Roma 2002.

³¹ E. Ducci, *Formazione alla libertà*, in Ead., *Libertà liberata. Libertà Legge Leggi*, cit., pp. 65-66.

³² Cfr. E. Ducci, *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, cit., pp. 68-69.

³³ Cfr. C. Di Agresti, *Edda Ducci. Luoghi e tempi di un servizio*, in «Lumsa News. Mensile di informazione della Libera Università Maria Ss. Assunta», XII, 6/7 (2008), p. 50; E. Ducci, *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, cit., p. 34.

³⁴ E. Ducci, *L'uomo umano*, Anicia, Roma 2008, p. 81.

- Ead., *Il volto dell'educativo*, in «Preoccuparsi dell'educativo», a cura di E. Ducci, Anicia, Roma 2002.
- Ead., *Essere e comunicare*, Anicia, Roma 2003.
- Ead., *La comunicazione da anima ad anima è ancora auspicabile?*, in «Aprire su paideia», a cura di E. Ducci, Anicia, Roma 2004.
- Ead., *Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare*, a cura di E. Ducci, Anicia, Roma 2007.
- Ead., *L'uomo umano*, Anicia, Roma 2008.
- Ead., *Sulla natura dell'essere*, a cura di C. Costa, Anicia, Roma 2016.
- Ead., *Relazione Comunicazione Libertà. Pungoli per la filosofia dell'educazione*, a cura di C. Costa, Anicia, Roma 2019.
- Ead., *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma 2021.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2011.
- Id., *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, Centro Editoriale Dehoniano, Bologna 2017.
- Maritain J., *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963.
- Mattei F., *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009.
- Id., *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 2016.
- Robinson K., *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erikson, Trento 2015.
- Tommaso D'Aquino, *De magistro*, a cura di E. Ducci, Anicia, Roma 2009.
- Scaramuzzo G., *Per un'ermeneutica dell'educativo. L'insegnamento scritto (e quello non scritto) di Edda Ducci*, Anicia, Roma 2020.

Ripensare la pedagogia delle competenze: verso un approccio fondato sulle capacità

Antonio Molinari, assegnista di ricerca, Università Cattolica del Sacro Cuore

E-mail: antonio.molinari1@unicatt.it

Abstract

Il paradigma educativo attuale, dominato dalla misurabilità e sulla funzionalità delle competenze che rischiano di ridurre l'educazione a un addestramento tecnico, impoverendo la dimensione formativa, critica ed etica del processo educativo. In risposta a questa deriva tecnocratica, viene proposto il *Capability Approach* come quadro teorico alternativo. Questo approccio mira a valorizzare lo sviluppo delle capacità personali e collettive, ponendo l'accento sulla dignità umana, sulla giustizia sociale e sulla promozione di vite significative. L'educazione deve andare oltre la mera trasmissione di competenze, puntando a formare cittadini consapevoli, riflessivi e responsabili, capaci di contribuire attivamente a una società più giusta e sostenibile, soprattutto in un'epoca di transizione ecologica e complessità globale. La pedagogia, quindi, deve ritrovare il suo ruolo etico e trasformativo, promuovendo un'educazione integrale che integri saperi tecnici, umanistici e valoriali.

The current educational paradigm, dominated by measurability and the functionality of skills, risks reducing education to technical training, impoverishing the formative, critical and ethical dimensions of the educational process. In response to this technocratic drift, the Capability Approach is proposed as an alternative theoretical framework. This approach aims to enhance the development of personal and collective capabilities, emphasising human dignity, social justice and the promotion of meaningful lives. Education must go beyond the mere transmission of skills, aiming to train aware, reflective and responsible citizens who are capable of actively contributing to a more just and sustainable society, especially in an era of ecological transition and global complexity. Pedagogy must therefore rediscover its ethical and transformative role, promoting a comprehensive education that integrates technical, humanistic and value-based knowledge.

Parole chiave: competenze, capability approach, educazione integrale, inclusione, etica.

Keywords: skills, capability approach, comprehensive education, inclusion, ethics.

1. Introduzione

L'educazione contemporanea si trova in una fase di profonda trasformazione, in cui la centralità delle competenze ha assunto un ruolo predominante nella progettazione didattica e nelle politiche educative¹. Il concetto di competenza è diventato il fulcro delle riforme educative, guidando l'elaborazione di curricoli e percorsi formativi. Questo paradigma si fonda su una visione dell'apprendimento funzionale ed efficiente, orientata alla misurabilità e alla spendibilità delle conoscenze nel mercato del lavoro. Tuttavia, questo approccio rischia di ridurre l'educazione a un sistema tecnico e strumentale, perdendo di vista la dimensione umana e sociale del processo formativo. Intendere la competenza come «l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate a miglior compimento nelle particolari situazioni date²» richiama l'insieme delle risorse cognitive, emozionali e valoriali per svolgere azioni intenzionali e mirate nei contesti personali, professionali e organizzativi. Tale definizione si allinea con quella fornita dalle istituzioni europee e nazionali, come il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) e il Sistema Europeo di Crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale (ECVET), nonché con la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018,

¹ Cfr. D. Simeone, *Introduzione all'edizione italiana, Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*, UNESCO, Paris 2019, pp. 3-4.

² Cfr. G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una questione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.

relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente e ai diversi contesti di apprendimento (formale, non formale e informale).

Più recentemente il *LifeComp* (*Life Competence Framework*) definisce la competenza come l'integrazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono agli individui di gestire in modo efficace situazioni diverse e complesse, favorendo il benessere personale, sociale e professionale³.

Questa definizione si colloca all'interno di una visione integrale dell'apprendimento, che considera la competenza non come un insieme statico di capacità tecniche, ma come un processo in continua evoluzione, influenzato dalle esperienze personali, dalle interazioni sociali e dal contesto culturale e professionale.

La «pedagogia delle competenze»⁴, pur avendo il merito di strutturare un apprendimento basato su obiettivi chiari e verificabili, può condurre a una deriva tecnocratica che frammenta il sapere in abilità isolabili e valutabili, separandole dai contesti di senso e di significato. Come evidenzia G. Bertagna, il rischio è quello di trasformare l'educazione in un processo di addestramento, in cui il sapere è ridotto a un insieme di prestazioni standardizzabili, con scarso spazio per la riflessione critica e la crescita personale.

R. Regni richiama che «nell'ultimo secolo e mezzo, sono arrivati i sistemi educativi universali con le loro procedure standardizzate, con il sempre più dominante formalismo pedagogico e didattico»⁵; inoltre, oggi, si assiste oggi a fenomeni quali un numero crescente di attestati e certificazioni, che però non sempre corrispondono a una reale acquisizione di competenze profonde e significative.

In questo contesto, la pedagogia rischia di perdere il suo ruolo di guida nella costruzione dell'identità individuale e collettiva, per trasformarsi in un apparato burocratico di trasmissione di conoscenze operative.

Questa prospettiva solleva interrogativi fondamentali sul ruolo dell'educazione nel mondo contemporaneo. Non possiamo limitarci a educare per l'adattamento a un sistema socio-economico in continuo cambiamento, ma dobbiamo interrogarci su quale tipo di società vogliamo costruire attraverso l'educazione. L'intento di questo contributo è dunque quello di ripensare la pedagogia delle competenze alla luce della prospettiva del *capability approach*⁶ per esplorare nuovi modelli educativi che vadano oltre la mera acquisizione di abilità, per restituire alla pedagogia il suo compito di riflessione etica, sociale ed epistemologica.

Attraverso un'analisi delle principali criticità dell'attuale modello educativo e delle possibili alternative, questo articolo si propone di contribuire al dibattito su un'educazione più autentica e significativa, in grado di formare cittadini consapevoli e responsabili.

2. Oltre le competenze: un'educazione per la complessità

Le competenze vengono comunemente definite come «un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono di affrontare situazioni complesse in contesti reali»⁷. La loro diffusione in ambito educativo è stata incentivata dalle raccomandazioni dell'Unione Europea, che promuovono un approccio basato sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente⁸.

Tuttavia, alcuni studiosi hanno evidenziato i limiti di questa prospettiva. Biesta critica l'enfasi sulle competenze, sostenendo che esse «tendano a ridurre l'educazione a una mera preparazione funzionale

³ Cfr. A. Sala et al., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.

⁴ Cfr. F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.

⁵ R. Regni, *Il lavoro della vocazione oggi* in «Pedagogia e vita», 1 (2021), p. 73.

⁶ Cfr. M.L.De Natale - G. Alessandrini (eds.), *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015.

⁷ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*. La Scuola, Brescia 2010, p. 15.

⁸ Cfr. Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* in «GUUE L 394», Bruxelles 2006.

al mercato del lavoro, trascurando la dimensione formativa e trasformativa dell'apprendimento»⁹. Inoltre, Le Boterf sottolinea che le competenze sono situate e contestuali, e pertanto non sempre trasferibili da un contesto all'altro. Questo pone interrogativi sulla loro effettiva capacità di rispondere alle sfide complesse della contemporaneità¹⁰.

Andare oltre le competenze significa ripensare l'educazione in una prospettiva più ampia, che includa la capacità di affrontare l'incertezza, di sviluppare un pensiero critico e di costruire una consapevolezza etica e sociale. In questo senso, il contributo di E. Morin è fondamentale: egli propone un'educazione orientata alla comprensione e alla connessione tra saperi, in grado di sviluppare un *pensiero complesso* che superi la frammentazione delle conoscenze¹¹.

M. Nussbaum evidenzia l'importanza dell'educazione per la cittadinanza democratica, sottolineando che la formazione non dovrebbe limitarsi a trasmettere competenze tecniche, ma dovrebbe coltivare la capacità di giudizio, la sensibilità estetica e il senso di responsabilità sociale. Analogamente, J. Dewey pone l'accento sull'apprendimento esperienziale come via per sviluppare una comprensione autentica del mondo e delle sue interconnessioni¹².

L'idea di una pedagogia basata sulle competenze si è sviluppata nell'ambito delle riforme educative degli ultimi decenni, in particolare con la diffusione di un modello orientato alla certificazione e alla valutazione oggettiva degli apprendimenti. Questo paradigma si fonda su una logica di efficienza e prestazionalità, derivata dal mondo produttivo e adattata ai contesti scolastici e formativi. Come sottolinea G. Bertagna, il passaggio da una scuola del sapere a una scuola delle competenze è avvenuto nel tentativo di rendere l'educazione più concreta e applicabile alle esigenze del mercato del lavoro¹³. Tuttavia, questo cambiamento ha generato profonde tensioni nel dibattito pedagogico, poiché rischia di ridurre l'educazione a una dimensione puramente tecnica e funzionale, trascurando gli aspetti più profondi della formazione umana.

Uno degli aspetti critici evidenziati dalla letteratura pedagogica riguarda la natura stessa della competenza. Spesso il concetto di competenza presentato come una sintesi tra conoscenze, abilità e atteggiamenti, si sia progressivamente svuotato di un significato pedagogico autentico, diventando una categoria descrittiva astratta. Il rischio è che la scuola e l'università si concentrino esclusivamente sulla trasmissione di abilità misurabili, tralasciando il valore formativo delle discipline e il loro potenziale di sviluppo del pensiero critico.

Questa tendenza porta con sé il pericolo di una frammentazione del sapere. G. Mari sottolinea come il focus sulle competenze abbia incentivato una logica di apprendimento modulare, in cui i saperi vengono suddivisi in micro-unità indipendenti, spesso svincolate da una visione d'insieme¹⁴. L'apprendimento, in questa prospettiva, rischia di perdere la sua coerenza interna, trasformandosi in un insieme di abilità decontestualizzate, che non favoriscono la costruzione di un pensiero critico e riflessivo.

Inoltre, come evidenziato nel documento analizzato, la pedagogia delle competenze rischia di favorire un modello educativo eccessivamente orientato alla prestazione. Simeone parla di una «iper-competenzializzazione» dell'educazione, in cui la valutazione diventa il criterio centrale per determinare il successo scolastico e formativo¹⁵. Questo approccio può portare a una visione riduttiva dell'apprendimento, in cui il valore dell'esperienza educativa viene subordinato alla necessità di ottenere certificazioni e riconoscimenti formali.

L'educazione non può essere ridotta a una trasmissione di competenze tecniche e misurabili, ma deve mantenere una forte componente valoriale e relazionale. Cadei sottolinea l'importanza della dimensione educativa nella costruzione dell'identità personale e sociale, mettendo in guardia contro il

⁹ G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Routledge, London-New York 2010, pp. 23-24.

¹⁰ Cfr. G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1972.

¹¹ Cfr. E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Paris 1999.

¹² Cfr. J. Dewey, *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938.

¹³ Cfr. G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, cit.

¹⁴ Cfr. G. Mari, *Competenza educativa e servizi alla persona*, Studium, Roma 2018.

¹⁵ Cfr. D. Simeone, *Introduzione all'edizione italiana, Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*, UNESCO, Paris 2019, p. 3.

rischio di una scuola che diventi un mero « addestramento alle competenze¹⁶». In questa prospettiva, l'educazione deve essere intesa come un percorso che valorizza la persona nella sua integralità, andando oltre una visione funzionalista del sapere.

L'attuale modello educativo rischi di trascurare le differenze individuali, standardizzando i percorsi formativi in modo eccessivo. In particolare, l'autrice sottolinea che la focalizzazione sulle competenze può penalizzare gli studenti con bisogni educativi speciali, che necessitano di approcci didattici più flessibili e personalizzati.

D. Dato avanza la necessità di integrare progressivamente competenze tecnico-professionali e competenze trasversali, «nella direzione di promuovere un agire professionale in grado di alimentarsi a partire dall'idea della pari legittimità che hanno i saperi tecnici e quelli umanistici [per] favorire una conciliazione e contaminazione che non può che donare valore aggiunto a un agire professionale competente e competitivo»¹⁷.

Di fronte a queste criticità, diventa fondamentale interrogarsi su quale tipo di educazione vogliamo costruire. Se da un lato le competenze rappresentano uno strumento utile per organizzare il sapere e rendere l'apprendimento più operativo, dall'altro è necessario evitare che esse diventino un fine in sé, svuotando la scuola della sua funzione critica e trasformativa. La vera sfida della pedagogia contemporanea è quella di coniugare il valore delle competenze con una prospettiva educativa più ampia, capace di promuovere la crescita integrale della persona e la sua capacità di interrogarsi sul senso della conoscenza degli attuali contesti professionali che sollecitano ad una «ibridazione delle competenze»¹⁸.

La prospettiva è quella di dare «risalto ad una formazione profonda che, di là da un'accezione meramente tecnicistica professionalizzante, ha da promuovere un'educazione integrale della persona, configurandosi quale diritto a sviluppare i propri talenti e a contribuire, insieme agli altri, al perseguimento del bene comune»¹⁹.

In questo contesto, il modello delle competenze non può essere accettato acriticamente, ma deve essere riconsiderato alla luce delle sue implicazioni pedagogiche, sociali ed etiche. Si evidenzia la necessità di un'educazione che sappia integrare competenze e valori, evitando di ridurre la formazione a un mero accumulo di abilità tecniche. L'educazione non può limitarsi a fornire strumenti di adattamento a un sistema socio-economico in continua evoluzione, ma deve porsi come obiettivo la formazione di cittadini consapevoli, critici e responsabili, in grado di contribuire attivamente alla costruzione di una società più giusta e sostenibile.

È fondamentale esaltare il momento in cui l'individuo prende coscienza dell'identità del proprio gruppo e diventa capace di riconoscerlo mettendosi nei panni dell'altro²⁰.

L'essere umano lo si può concepire in tante maniere. Una di queste, rilevante per la prospettiva di una pedagogia del lavoro, è quella di pensarlo come una individualità vocazionale

3. Il *Capability Approach* per andare oltre le competenze

Predisporre le condizioni di convivenza costruttiva fra le persone è prima di tutto una questione educativa: la cultura della convivenza. «La pedagogia ha il compito non rinviabile di tracciare i lineamenti fondanti nell'attuale stagione del pluralismo e della complessità»²¹.

¹⁶ Cfr. L. Cadei – S. Bonometti, *La competenza tutoriale: affiancare e accompagnare i colleghi* in D. Simeone et al (ed.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Roma 2022.

¹⁷ D. Dato, *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 145.

¹⁸ Cfr. M. Sigelman - S. Bittle - W. Markow - B. Francis, *The Hybrid Job Economy: How New Skills are Rewriting the DNA of the Job Market*, Burning Glass Technologies Boston 2018.

¹⁹ S. Mazzoli, *Discorso pedagogico e metodologie formative per la sostenibilità - Questioni aperte*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023, p. 61.

²⁰ Cfr. T. Todorov, *La Peur des barbares : Au-delà du choc des civilisations*, LGF, Paris 2009.

²¹ G. Elia (ed.), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, FrancoAngeli, Milano 2015, pp. 12-13.

M. Nussbaum così definisce il fine dello sviluppo delle competenze: «mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa all'altezza della loro uguale dignità umana»²².

Il tema dello sviluppo delle competenze è interpretato attraverso le cosiddette *capabilities* come un processo che amplia le opportunità personali al fine di condurre una vita sana, degna, buona attraverso la possibilità di apprendere lungo tutto il corso della vita in condizioni di benessere.

Il benessere delle persone è molto più che una questione di denaro e consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire grazie alle *capabilities* di cui sono portatori²³.

L'approccio alle capacità (*Capability Approach*) implica una valutazione comparata della qualità della vita partendo dal concetto di «*capability*». Queste ultime sono definite come «l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che il soggetto è in grado di utilizzare»²⁴.

Il termine funzionamento, secondo A. Sen, «sottende il concetto aristotelico e riguarda ciò che una persona può desiderare»²⁵.

Il *capability approach* si può definire come un «approccio valutativo o etico» capace di tradursi in una «teoria educativa» attraverso alcune condizioni di base. Tali condizioni, secondo G. Alessandrini, sono²⁶:

- porre al centro di un nuovo paradigma dello sviluppo la questione antropologica e non solo la dimensione economico-produttivistica;
- Superare l'individualismo economico focalizzato sulla razionalità strumentale concentrando l'attenzione sulla dignità dell'individuo;
- Andare oltre le condizioni di occupabilità delle persone generando opportunità di sviluppo delle potenzialità di ciascuno con la definizione di un «*welfare* formativo»;
- ampliare il processo di innovazione attraverso la dimensione sociale della partecipazione;
- considerare la responsabilità sociale come unico *driver* del processo partecipativo di crescita e sviluppo.

Una sfida per il *capability approach* nel contesto della «*governance and scientific knowledge*» è proposta da P. Malavasi che identifica gli elementi che possano costituire un vero «*green capability approach*»²⁷.

Essi sono:

- sviluppo come libertà;
- consapevolezza del degrado ambientale;
- correlazione tra razionalità scientifica, convinzioni etiche e religiose, istruzione/salute umana.

Sviluppo, consapevolezza, razionalità e convinzioni sono secondo Malavasi le componenti che definiscono le *green capability* e per un certo verso la prospettiva dell' andare oltre le competenze.

L'approccio alle *green capabilities* può essere transitoriamente connesso al paradigma dell'ecologia integrale e al concetto di una giustizia sociale *in, con e per l'ambiente*. Esso sollecita il governo e l'amministrazione a un compito urgente: promuovere l'integrale, salvaguardando la dignità umana promuovendo la libertà di scelta.

Infine, Griewald, Rauschmayer e Deneulin considerano il *capability approach* un processo in grado di interpretare le competenze di una comunità di adattarsi ai cambiamenti e contestualizzare i conflitti ambientali²⁸. Ciò, “è in grado di facilitare diversi accordi sociali, economici e politici, evitando così che

²² M. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010, p. 175.

²³ Cfr. G. Alessandrini (ed.), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano 2014.

²⁴ Cfr. M. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, cit.

²⁵ A. Sen, *Development as freedom*, Oxford University Press, Oxford 1999, p. 10.

²⁶ Cfr G. Alessandrini (ed.), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum*. cit., p. 25.

²⁷ P. Malavasi, *Le povertà, lo sviluppo sostenibile, le tecnologie. Alta Formazione per l'Ambiente, un'utopia sostenibile*, in G. Alessandrini (ed.), *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano 2019, p. 176.

²⁸ Cfr. Y. Griewald - F. Rauschmayer, *Exploring an environmental conflict from a capability perspective* in «Ecological Economics», 2014, 100, pp. 30-39.

vengano prese decisioni che possano aggravare le disuguaglianze, distruggere l'ambiente e minare le opportunità delle persone di vivere bene”²⁹. In accordo con la citazione testé proposta si richiama la considerazione di Sen verso le istituzioni che ritiene fondamentali per sviluppare e diffondere la libertà e il benessere personale. «Al fine di promuovere la qualità della vita gli individui e le società dispongono infatti di un insieme di libertà strumentali che favoriscono il funzionamento delle istituzioni e che, a loro volta, sono rafforzate dall'efficacia e dall'efficienza delle istituzioni medesime»³⁰.

In relazione a ciò si ritiene opportuno introdurre il concetto di *agency* proposto da Sen quale scelta che una persona è libera di fare e di ottenere tra varie capacità nel perseguimento di obiettivi o valori che considera importanti per trasformare sé stesso e la società³¹.

Per Nussbaum, invece, *agency* è la capacità di compiere scelte efficaci, di selezionare le opzioni praticabili e di trasformarle in direzioni e risultati effettivi³².

Per comprendere a pieno l'*agency*, U. Margiotta suggerisce di riferirsi a B. Williams, J. Popay, P. Oakly e J. Ferguson che pongono il «soggetto creativo e riflessivo al centro del dibattito all'interno di una struttura “fissa” del sistema sociale e in relazione alla dinamicità dell’azione delle persone al suo interno (*agency*)»³³.

Generare *agency* personali e professionali significa porre al centro della riflessione sulle competenze l’agire personale in termini, da un lato, di capacità di apprendimento (*empowerment*)³⁴ e, dall’altro lato, di capacità di indagine sulla realtà (riflessività).

Più in generale, per un’istituzione o un’agenzia educativa significa considerare il proprio ruolo per la generazione «un’economia della conoscenza»³⁵.

I processi formativi devono allora essere teleologicamente e assiologicamente connotati, orientati a promuovere innovatività e creatività capaci di favorire la comprensione del nostro legame con il mondo che è indissolubile³⁶.

4. Conclusioni

Di fronte alle crisi attuali, ambientali, economiche, sociali e culturali, l’educazione non consiste certo nel trasmettere contenuti, ma assume una funzione trasformativa, preparando le nuove generazioni a essere consapevoli e attori di una progettazione proattiva del cambiamento. Ciò richiede un ripensamento profondo delle finalità educative e dei metodi didattici, ponendo al centro un approccio interdisciplinare, partecipativo e orientato alla costruzione di società più eque, sostenibili e democratiche. L’educazione, dunque, non è solo un mezzo di adattamento alla complessità del presente, ma uno strumento essenziale per costruire il futuro.

In tale prospettiva, il *capability approach* offre un quadro teorico rilevante per ripensare il ruolo dell’educazione. Questo approccio pone al centro la necessità di sviluppare non solo competenze tecniche, ma soprattutto capacità umane fondamentali, affinché ogni individuo possa esprimere il proprio potenziale e contribuire attivamente al bene comune. L’educazione, in questa visione, non è solo un investimento per il mercato del lavoro, ma un diritto fondamentale che deve garantire a ciascuno l’accesso a opportunità concrete di crescita e partecipazione.

Nell’economia del capitale umano, la conoscenza non è semplicemente una risorsa da accumulare, ma un vero e proprio strumento di emancipazione e di costruzione dell’identità personale e collettiva³⁷. Tuttavia, ancora prima dell’acquisizione di competenze tecniche, è fondamentale sviluppare capacità

²⁹ Cfr. S. Deneulin, *Wellbeing, Justice and Development Ethics*, Routledge, London 2014.

³⁰ A. Sen, *Development as freedom*, cit., p. 10.

³¹ Ivi.

³² Cfr. M. Nussbaum, *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Belknap Press, Cambridge-London 2011.

³³ U. Margiotta, *La costruzione sociale dell’insegnante. Capability approach e contesto professionale*, in G. Alessandrini (ed.), *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano 2019, p. 50.

³⁴ D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d’aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

³⁵ Cfr. J. Mokyr, *The gifts of Athena: Historical origins of the knowledge economy*, Princeton University Press, Princeton 2004.

³⁶ Cfr. A. Vischi, *Pedagogia dell’impresa, lavoro educativo, formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2019.

³⁷ Cfr. P. Malavasi, *Verso una pedagogia dell’impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 115-128.

umane più profonde, come la resilienza, la creatività, la capacità di cooperare e di assumere una prospettiva etica nelle proprie scelte.

L'educazione e la formazione si interseca assumono « la forma di un processo generativo di conoscenze e competenze indissociabili dal coinvolgimento attivo nell'agire professionale e sociale»³⁸

In questa prospettiva, l'educazione si caratterizza come situata nei contesti lavorativi quotidiani, dentro i gruppi di lavoro che creano, «impiegano e innovano corpi di conoscenze e competenze; custodito entro relazioni sociali»³⁹.

L'educazione, quindi, deve superare un approccio meramente strumentale e puntare alla formazione di cittadini responsabili, capaci di comprendere il mondo in cui vivono e di contribuire in modo proattivo alla sua trasformazione⁴⁰.

Di là dalla trasmissione di competenze strumentali, oggi la sfida educativa mira a garantire a tutti l'accesso a opportunità reali di sviluppo personale e collettivo.

Nel particolare contesto della transizione ecologica nelle dimensioni economica, ambientale, sociale è necessario avvalorare nuovi modelli di «design pedagogico» per favorire uno sviluppo dei contesti lavorativi prospettico e inclusivo⁴¹.

Solo promuovendo capacità come il pensiero critico e la capacità di cooperazione, l'educazione sarà concretamente un motore di emancipazione e di trasformazione della società.

In questo quadro, la pedagogia delle competenze rappresenta un elemento centrale per un'educazione orientata al futuro. L'acquisizione di competenze non possa essere intesa solo in termini tecnici o funzionali, ma debba coinvolgere la dimensione etica e sociale della formazione. L'approccio alle competenze, dunque, non deve essere riduttivo, ma piuttosto mirare alla crescita integrale della persona, sviluppando capacità di riflessione, empatia e partecipazione attiva. Solo attraverso un'educazione che metta al centro la persona nella sua interezza, valorizzandone talenti e capacità, sarà possibile affrontare le sfide globali e costruire una società più giusta e sostenibile.

Bibliografia

- Alessandrini G. (ed.), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carrocci, Roma 2007.
- Alessandrini G. (ed.), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Bellingreri A. - D'Addelfio G. - Romano L. - Sidoti E. - Vinciguerra M., *Percorsi di pedagogia generale*, UTET, Torino 2022.
- Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1972.
- Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una questione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.
- Biesta G., *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Routledge, London-New York 2010.
- Brezinka W., *Capacità. Analisi e valutazione di un fine educativo*, Vita e Pensiero, Milano 2013.
- Cadei L., Bonometti S., *La competenza tutoriale: affiancare e accompagnare i colleghi* in Simeone D. et al. (ed.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Roma 2022.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Dato D., *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Franco Angeli, Milano 2009.
- De Natale M.L. - Alessandrini G. (ed.), *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015.
- Deneulin S., *Wellbeing, Justice and Development Ethics*, Routledge, London 2014.
- Dewey J., *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938.

³⁸ Cfr. G. Alessandrini (ed.), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carrocci, Roma 2007.

³⁹ Cfr. A. Pignalberi A. *Percorsi di integrazione tra apprendimento formale ed informale nei contesti di lavoro* in A. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 425.

⁴⁰ W. Brezinka (a cura di D. Bruzzone), *Capacità. Analisi e valutazione di un fine educativo*, Vita e Pensiero, Milano 2013, p. 68.

⁴¹ Cfr. Vischi A. (ed.), *Sviluppo delle risorse umane, innovazione organizzativa. Tra design pedagogico e sostenibilità*, Pensa MultiMedia, Lecce 2022.

- Elia G. (ed.), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Gargiulo Labriola A., *La competenza educativa. Inquadramento e aspetti pedagogici nei contesti della lifelong education*, in Alessandrini, G. - De Natale, M. (ed.), *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016, pp.179- 203.
- Griewald Y., Rauschmayer F., *Exploring an environmental conflict from a capability perspective*, in «Ecological Economics», 2014, 100, pp. 30-39.
- Le Boterf G., *Compétence et navigation professionnelle*, Éditions d'Organisation, Paris, 2000.
- Le Boterf G. *Repenser la compétence*, Paris, Éditions d'Organisations, 2008
- Lipman M., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- Malavasi P., *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020.
- Malavasi P., *Le povertà, lo sviluppo sostenibile, le tecnologie. Alta Formazione per l'Ambiente, un'utopia sostenibile*, in Alessandrini G. (ed.), *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Malavasi P., *Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale*, in Alessandrini G. (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 115-128.
- Margiotta U., *La costruzione sociale dell'insegnante. Capability approach e contesto professionale*, in Alessandrini G. (ed.), *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Mari G., *Competenza educativa e servizi alla persona*, Studium, Roma 2018.
- Mazzoli S., *Discorso pedagogico e metodologie formative per la sostenibilità - Questioni aperte*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023.
- Mokyr J., *The gifts of Athena: Historical origins of the knowledge economy*, Princeton University Press, Princeton 2004.
- Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Paris 1999.
- Nussbaum M., *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Belknap Press, Cambridge-London 2011.
- Nussbaum M., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Scuola, Brescia 2010.
- Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento 2006.
- Regni R., *Il lavoro della vocazione oggi* in «Pedagogia e vita», 1 (2021), pp. 65 – 82.
- Regni R., *Per una pedagogia del limite* in «Pedagogia e vita», 1 (2022), pp. 20 – 40.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.
- Sen A., *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford 1999.
- Simeone D., *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- Simeone D., *Introduzione all'edizione italiana*, in *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*, UNESCO, Paris 2019.
- Todorov T., *La Peur des barbares : Au-delà du choc des civilisations*, LGF, Paris 2009.
- Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea», L 394, 30 dicembre 2006.
- Vischi A., *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2019.
- Vischi A. (ed.), *Sviluppo delle risorse umane, innovazione organizzativa. Tra design pedagogico e sostenibilità*, Pensa MultiMedia, Lecce 2022.

Per una pedagogia funzionante e non funzionalistica

Angela Muschitiello, professore associato in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bari

E-mail: angela.muschitiello@uniba.it

Abstract

Galimberti, nel 2014, diceva «il futuro non è più una promessa». Benasayag oggi, andando oltre, afferma «il futuro è una minaccia» perché ci lascia spiazzati di fronte all'avvento delle tecnologie e dell'AI che controllano i meccanismi di sviluppo non solo sociali ed economici ma anche culturali ed umani. Di fronte a questa minaccia rifugiarsi nella tecnologia tentando di imitarne il funzionamento sembra essere l'unica possibilità per l'uomo di sopravvivere. Ma l'uomo può davvero abdicare alla sua umanità? Il contributo intende riflettere su queste problematiche proponendo orientamenti formativi ispirati al *capability approach* capaci di tutelare l'umano.

Galimberti, in 2014, stated, 'the future is no longer a promise.' Benasayag today, going further, claims 'the future is a threat' because it leaves us at a loss in the face of the advent of technologies and AI that control not only the mechanisms of social and economic development but also cultural and human ones. In the face of this threat, seeking refuge in technology, attempting to imitate its functioning, seems to be humanity's only chance for survival. But can humanity really abdicate its humanity? This contribution aims to reflect on these issues by proposing educational orientations inspired by the capability approach that can safeguard the human element.

Parole chiave: Intelligenza artificiale, Funzionalismo, *Capability approach*, Materialismo educativo, Formazione educante

Keywords: Artificial intelligence, Functionalism, *Capability approach*, Educational materialism, Educational training

1. Introduzione

Il mondo attuale «ispirato ad una modellizzazione meccanica e ad un algoritmo ottimista, ci ha convinto che saremo migliori, più felici e più ricchi se ci lasceremo "aumentare" dalle macchine abdicando alla nostra umanità in favore di un adattamento al funzionamento tecnologico che ci costringe a mettere da parte l'irriducibilità che ci caratterizza come persone»¹.

Basandosi infatti su una visione della conoscenza e del pensiero riconducibile al calcolo logico matematico negli ultimi anni l'avvento del digitale ha contribuito a diffondere in modo pervasivo un approccio operativo basato sulla relazione intuitiva tra pensiero e software secondo il quale il pensiero sta all'uomo come l'algoritmo sta alla tecnologia ed ogni problema può essere fatto risalire ad un linguaggio macchina². Una percezione positiva dello sviluppo tecnologico che ha diffuso l'idea secondo la quale agire in modo avanzato ed efficientista come la tecnologia, rappresenti l'unica garanzia di realizzazione non solo personale ma anche economica e sociale.

Anche il corpo umano, nella visione transumana del "tutto è possibile" (che la scienza ha ormai fatto propria), è considerato come un "post organico" ossia un insieme di informazioni da catalogare, modellizzare, modificare, trasformare e potenziare³. Se da un lato questo ha generato progressi in alcuni campi come ad esempio quello medico consentendo di individuare modalità di diagnosi e cura nuove per malattie sino ad ora considerate incurabili; dall'altro ha subliminalmente diffuso l'idea che sia

¹ M. Benasayag, *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero, Milano 2019.

² Soprattutto nel sottoinsieme *machine learning*.

³ P.C. Rivoltella, *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post mediale*, Editrice Morcelliana, Brescia 2020.

possibile costruire una “iper-razionalità” metafisica e incorporea, un progetto tecnico di perfezionamento dell’essere umano nei suoi aspetti estetici, anatomici, cognitivi, emotivi, genetici, che ambiscono ad un possibile superamento della corporeità verso la creazione di entità umane quasi robotiche⁴. Ma l’uomo può davvero abdicare alla sua umanità?

2. Funzionare o disfunzionare

Le tecnologie della comunicazione, la robotica e l’intelligenza artificiale stanno rapidamente trasformando molti aspetti della vita umana contemporanea. Queste nuove tecnologie hanno introdotto una serie di cambiamenti significativi che influenzano sia il modo in cui le persone comunicano e interagiscono tra loro, sia le modalità di svolgimento di molte attività umane.

In primo luogo, le tecnologie della comunicazione hanno permesso una maggiore connettività tra le persone in tutto il mondo, consentendo una comunicazione istantanea e costante attraverso diverse piattaforme digitali. Questo ha aperto nuove possibilità per la condivisione di informazioni, la collaborazione e la creazione di comunità virtuali in grado di superare le barriere geografiche.

In secondo luogo, la robotica ha rivoluzionato diversi settori dell’industria e dei servizi, rendendo possibile l’automazione di molte attività precedentemente svolte da esseri umani. Ciò ha portato a una maggiore efficienza e produttività in molte aziende, ma ha anche sollevato dubbi sul futuro dell’occupazione umana e sulla necessità di riconvertire le competenze lavorative.

Infine, l’intelligenza artificiale sta cambiando radicalmente il modo in cui le macchine interagiscono con il mondo circostante, aprendo la strada a una serie di nuove applicazioni e soluzioni innovative in diversi settori, come la medicina, la finanza e l’industria. Tuttavia, l’adozione di sistemi di intelligenza artificiale solleva importanti questioni etiche e sociali riguardo alla privacy, alla sicurezza dei dati e all’impatto sull’occupazione e sull’economia.

In conclusione, le tecnologie della comunicazione, la robotica e l’intelligenza artificiale stanno giocando un ruolo sempre più centrale nella società contemporanea, influenzando in modo significativo gli stili di vita, le relazioni sociali e il concetto stesso di lavoro. È essenziale affrontare in modo consapevole e responsabile questi cambiamenti per massimizzare i benefici di queste nuove tecnologie e mitigare gli eventuali rischi e impatti negativi sulle comunità umane. All’uomo infatti si chiede di mutare e adattare i propri gusti, desideri, decisioni in ambito privato, sociale, relazionale, culturale nella direzione della macchina e della robotica ed anche di acquisire in ambito lavorativo competenze sempre più specialistiche che lo rendano efficiente, immediato, “smart” e al passo con lo sviluppo tecnologico. Essere adattati al contesto e ben funzionanti rappresenta infatti l’unica garanzia di successo secondo quella visione utilitaristica dominante che considera la ricerca del guadagno individuale e sociale il motivo fondamentale dell’agire umano⁵.

Ma non è così semplice. Per raggiungere tale obiettivo è infatti necessario mettere da parte tutto quanto attiene la soggettività dell’uomo caratterizzata da desideri, passioni, aspirazioni, sentimenti emozioni per non correre il rischio di distrarsi dall’obiettivo produttività e guadagno che necessita invece di certezza e prevedibilità. Sostare nell’area esistenziale non efficientista è infatti improduttivo in quanto foriero di incertezze, confusioni ed errori quali “inutili” ed “inopportuni” inciampi nel percorso di realizzazione produttiva e meccanica da compiere per raggiungere il soddisfacimento personale.

⁴ M. Castells, *The Rise of the Network Society*, Blackwell, Cambridge, MA 2010. Questo libro esplora come le tecnologie della comunicazione abbiano creato una nuova forma di socialità e una società basata sulla rete. E. Brynjolfsson, A. McAfee, *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*, W.W. Norton & Company, New York 2014. Gli autori discutono di come la tecnologia, in particolare l’intelligenza artificiale e la robotica, stia cambiando la natura del lavoro e della produttività. K. Schwab, *The Fourth Industrial Revolution*, Crown Business, New York 2016. In questo libro, Schwab analizza gli effetti delle nuove tecnologie, tra cui l’IA e la robotica, su industria, economia e società. T.H. Davenport – R. Ronanki, *Artificial Intelligence for the Real World*, «Harvard Business Review», 12 (2018). Questo articolo discute le applicazioni pratiche dell’intelligenza artificiale e le implicazioni etiche e sociali delle nuove tecnologie. S. Turkle, *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books, New York 2011. Turkle esplora come le tecnologie di comunicazione modifichino le interazioni sociali e i rapporti umani. R. Susskind – D. Susskind, *The Future of the Professions: How Technology Will Transform the Work of Human Experts*, Harvard University Press, Cambridge, 2015. I autori analizzano come la tecnologia, specialmente l’IA, stia cambiando il lavoro dei professionisti in vari settori.

⁵ E. Morin. *Per una teoria della crisi*, Armando, Roma 2017.

Così come nella scienza il transumano considera il corpo materiale un confine da travalicare, nella vita quotidiana la soggettività rappresenta una debolezza da superare per non incorrere in inaccettabili fallimenti che fanno sentire l'uomo "inutile", "inopportuno" o "looser" per utilizzare un gergo social media. Di qui il dilagare tra adulti e giovani di forme di disagio sempre più allarmanti come l'abuso di alcool e droghe, il diffondersi di dipendenze patologiche come le ludopatie, il gioco d'azzardo, la dipendenza da internet e ancora l'isolamento sociale, la radicalizzazione violenta. Tutti tentativi – errati – di sopravvivenza all' impossibile ricerca di senso in un mondo in cui sembra non esistere più quello spazio di confine tra essere e non essere, esistere e non esistere che è terra di coscientizzazione, processo di scoperta e rappresentazione di sé: o si funziona o si disfunkiona⁶.

L'affermazione proposta può essere esaminata attraverso una lente scientifica che considera i fondamentali del transumanesimo e la psicologia contemporanea. Il transumanesimo, in quanto movimento filosofico e culturale, pone l'accento sull'idea che l'essere umano possa e debba trascendere i propri limiti biologici e materiali, mirando a un miglioramento delle capacità fisiche e cognitive mediante la tecnologia. Questa prospettiva suggerisce un approccio alla corporeità che non solo accetta, ma sfida il concetto tradizionale di corpo come limite ineluttabile⁷.

Parallelamente, nella vita quotidiana, la soggettività — intesa come la dimensione personale e individuale dell'esperienza umana — viene spesso percepita come un ostacolo. In un contesto sociale sempre più competitivo e orientato ai risultati, questa percezione porta a una svalutazione delle esperienze interne e a una pressione a conformarsi a standard esterni di successo. Il rischio è che le emozioni e la vulnerabilità siano viste come segni di debolezza, riducendo la complessità dell'esistenza umana a una mera funzione di produttività e successi misurabili⁸.

Il risultato di questa dinamica può essere un aumento dei comportamenti disfunzionali e delle forme di disagio psicologico, come quelle menzionate (abuso di sostanze, dipendenze patologiche, isolamento sociale). Questi comportamenti possono essere interpretati non solo come tentativi di far fronte a una crisi di significato, ma anche come strategie per rispondere a un ambiente in cui la soggettività è minimizzata e l'individuo è costretto a navigare tra il bisogno di affermazione personale e le aspettative sociali⁹.

La dicotomia tra "funzionare" e "disfunzionare" mette in luce la pressante necessità di creare spazi di riflessione e comprensione interculturale, dove il soggetto possa riscoprire il proprio valore intrinseco al di là della produttività. L'illusione del "tutto o nulla" genera frustrazione e isolamento, alimentando ulteriormente un ciclo di disagio.

In conclusione, è fondamentale sviluppare una consapevolezza collettiva che riconosca la soggettività non come una debolezza, ma come un fondamentale elemento dell'esperienza umana, attraverso il quale ogni individuo può contribuire a una società più empatica e inclusiva. Promuovere la salute mentale e il benessere, investendo in forme di sostegno sociale e comunitario, potrebbe rappresentare un passo cruciale verso una riconciliazione tra l'individuo e il contesto sociale che lo circonda.

Preso atto di questa disumanizzazione quali cammini si possono intraprendere per avviare un processo inverso di ri-umanizzazione che non renda la perdita di senso un destino ineluttabile per l'uomo?

Non si tratta infatti di resistere a questo *tsunami* del funzionamento ma di provare a "ri-esistere" "e cioè a riprendere il tempo della propria esistenza accogliendo anche lo sbaglio come opportunità di crescita.

⁶N. Bostrom, *A history of transhumanist thought*, «*Journal of Transhumanism*», 12 (2005). Analizza le origini e le idee fondamentali del transumanesimo, fornendo un quadro utile per comprendere l'aspirazione al miglioramento umano.

⁷R.D. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York 2005. Discute dell'importanza delle connessioni sociali e del supporto comunitario per il benessere dell'individuo. J. Haidt, *The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom*, Basic Books, New York 2006. Indaga la natura della felicità e la sua connessione con le esperienze soggettive e le relazioni sociali.

⁸V.E. Frankl, *Man's Search for Meaning*, New York, Beacon Press 2011. Afferma l'importanza della ricerca di significato e della soggettività nell'affrontare le avversità della vita. Seligman M. E. P., *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, Free Press, New York 2011 Propone un approccio alla psicologia positiva che integra benessere soggettivo e soddisfazione nella vita.

⁹K.J. Gergen, *Relational Being: Beyond Self and Community*, University Press, Oxford 2009 Propone una visione della psicologia che enfatizza le relazioni sociali come fondamentali per la salute psicologica. J. Bowlby Attachment and Loss, Basic Books, New York 1982 Descrive l'importanza delle relazioni e dell'attaccamento per la salute mentale e il benessere.

«Dobbiamo accompagnare i giovani e gli adulti a perdere il loro tempo perché perdere il tempo è il primo punto per riprendersi la propria vita e per esistere» – dice Benasayang¹⁰ – provando a trasmettere una visione dell'esistenza diversa da quella istantanea del mondo digitale: quella del tempo della vita, della cultura, degli affetti che non è mai immediata ma necessita di ripensamenti, dubbi, mutamenti, incertezze, indecisioni, tentennamenti.

Lo studioso infatti, indagando il corpo umano evidenzia che i processi vitali, pur essendo sempre attivi e presenti (respirazione, digestione, ecc.), non sono mai immediati ma al contrario ricorrenti, interattivi, ciclici e come questi anche i processi educativi dell'uomo sono complessi perché ogni scelta del presente nasce da elementi che derivano dalle sue radici, guardano alle sue aspirazioni e sono mossi da desideri fatti di sogni, idee, creatività, emozioni, modi di essere. Il tempo del “presente complesso” di cui parlava S. Agostino quando nel libro VI delle Confessioni diceva che esiste il presente del passato, che è la storia; il presente del presente, che è la visione; il presente del futuro, che è l'attesa. Tempi che esistono sono nell'anima e sono personali, mai prevedibili, catalogabili, archiviabili ma ciclici e ricorrenti: esistenziali e come tali soggetti all'errore e allo sbaglio. Percorsi di umanizzazione che si realizzano nell'interazione tra l'individuo, il suo ambiente e le persone che ne fanno parte.

Come fare?

Rileggendo le parole di Freire¹¹ emerge con forza la necessità oggi di una pedagogia che veda l'uomo non come soggetto passivo e unidimensionale ma come protagonista attivo della storia, che non è mai già data. Soggetto storico e situato in grado di interrogarsi, constatare e trasformare il mondo in modo che esso diventi uno spazio in cui ogni azione individuale o sociale non perda mai l'orizzonte di senso per cui ogni persona è sempre un fine e mai un mezzo

Innanzi tutto – afferma Benasayang¹² senza negare l'importanza della tecnologia e della iper-razionalità, è necessario tornare a valorizzare il “corpo situato” e cioè i lati oscuri, diversi, sconosciuti che lo caratterizzano e differenziano dagli altri e che gli permettono di sperimentare in modo diretto la relazione con il mondo. Una riflessione che rimanda al materialismo educativo introdotto da Riccardo Massa¹³ per designare quel particolare modo di concepire le pratiche educative e di interpretare il rapporto tra mondo della vita e mondo della formazione per il quale:

l'accadere della formazione che è sempre un accadere storico-sociale, rinvia a ciò che assumiamo come materialità educativa, intendendo per essa l'insieme di quelle determinazioni concrete che rendono possibile il processo di formazione sia in quanto mondo vitale, sia in quanto azione intenzionale per un verso e progettazione tecnica per l'altro¹⁴.

La concezione massiana del materialismo rimanda cioè a più dimensioni della realtà umana. In senso lato, indica marxianamente un insieme di prassi che agiscono sul piano storico e sociale. In senso stretto invece, indica il rapporto educativo strutturale tra persone fatto di spazi, tempi, corpi e le loro molteplici connessioni con la materialità della vita, con gli affetti e con la prassi storica l'accadere concreto, storicamente e socialmente condizionato, entro una certa fisicità corporale, spaziale e temporale, nell'ambito di una loro peculiare simbolizzazione linguistica dettata dall'inconscio e dal loro specifico regime esperienziale¹⁵.

È questa materialità della vita che per l'autore – generando un campo esperienziale con proprie strutture, regole, peculiari relazioni – rende possibile l'educazione complessa di cui parlava S. Agostino rivolta ai giovani e agli adulti ai quali è consentito esprimere inediti significati, rielaborare esperienze

¹⁰ M. Benasayang, *Funzionare o esistere? Vita e Pensiero*, Milano 2019, p. 79; K.J. Gergen *Relational Being: Beyond Self and Community*. Oxford University Press, Oxford 2009 Propone una visione della psicologia che enfatizza le relazioni sociali come fondamentali per la salute psicologica.

¹¹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2011.

¹² M. Benasayang , *Funzionare o esistere? Vita e Pensiero*, Milano 2019, p. 79

¹³ R. Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987; *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano 1992; *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1991; *La scienza pedagogica: Epistemologia e metodo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1975; *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*, Unicopli Milano 2003.

¹⁴ Massa R., *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*, Unicopli Milano 2003, p.20

¹⁵ Ibi, p.49.

fatte nei mondi vitali e dunque *ri- esistere*. Una posizione condivisa da Bertolini¹⁶ quando affermava che «dirigere lo sguardo verso la materialità esistenziale di cui il corpo è lo sfondo imprescindibile, significa definire l'orizzonte di senso del proprio essere-nel-mondo»¹⁷ e riuscire così anche a ritrovare i *confini* della propria umanità.

Il corpo materiale rappresenta quindi un confine umano da rispettare per non rischiare di perdere di vista l'esistenza, e deve essere ricercato per sviluppare competenze in grado di affrontare le sfide poste dalla tecnologia. Una materialità quindi che deve essere in grado di resistere ai richiami degli *approcci socioimmateriali* che si sono diffusi negli ultimi anni e che può guidare nella individuazione di un nuovo approccio formativo che consenta di rendere il rapporto macchina uomo un luogo di co-costruzione di significato e di possibilità di azione e non di sopraffazione della prima sul secondo.

3. *Capability approach* come modello formativo “funzionante” e non “funzionalistico”

Come rileva Mortari¹⁸ :

una pedagogia che sta al suo tempo, che cioè assume la responsabilità di individuare un'idea di educazione mirata a promuovere la capacità di abitare con signoria ecologica il proprio luogo esistenziale, non può sottrarsi all'impegno di dialogare con quei linguaggi che offrono piste d'indagine orientate alla costruzione di un nuovo humus culturale¹⁹.

In tal senso la rivoluzione delle macchine intelligenti costituisce l'occasione per la pedagogia, di promuovere un modello di formazione capace di integrare la cognizione delle opportunità e delle sfide legate al cambiamento tecnologico con la centralità dell'uomo e del suo talento favorendo lo sviluppo di un *habitus* riflessivo aperto all'alterità e alla libertà quali fondamenti necessari per garantire sempre il suo “farsi persona” anche nei contesti tecnologici²⁰. Una formazione cioè capace di accogliere l’“onnilateralità” dell'uomo, di renderlo soggetto attivo nelle scelte anche all'interno di un orizzonte antropologico “aumentato” dalla tecnologia che rischia di “diminuire” la persona spingendola a rinunciare alla sua inviolabile dignità in termini di libertà sostanziale.

Per recuperare il paradigma educativo etico della ricchezza e della complessità antropologica incondizionata e universale dell'uomo vale la pena dunque far riferimento al *capability approach*²¹ quale proposta di formazione aperta al riconoscimento della dimensione onnicomprensiva della vita umana perché volto a sviluppare *agency* e cioè capacità di scegliere e agire riconoscendo e affermando un ventaglio di motivazioni, desideri, talenti umani personali da esprimere al meglio per dare valore umano ai processi di interazione connessi alla realizzazione del valore economico²².

Potenziare *agency* significa cioè consentire a ciascuno di costruire, narrare, trasformare la realtà esercitando la propria autonomia e responsabilità del compito, capacità creativa e di scoperta di risorse materiali e immateriali da mobilitare in modo libero e responsabile in vista del miglioramento della propria condizione esistenziale e di conseguenza anche quella della comunità in cui si vive. Trasformando la competenza a produrre in competenza ad agire tale paradigma capacitativo comporta infatti l'avvertire che è soltanto attraverso il relazionarsi all'alterità che l'azione medesima, con i suoi antecedenti e i suoi risvolti, può concorrere al progresso personale e sociale. Una alterità che nel contesto post umano dominante non è solo quella umana ma anche quella tecnologica purché

¹⁶ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

¹⁷ Ibi, p. 43.

¹⁸ M. Mortari, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano 2012.

¹⁹ Ibi, p.76

²⁰ D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico el'enigma della formazione*, Franco Angeli, Milano 2017.

²¹ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2020; M. Nussbaum, *Creare capacità*, il Mulino, Bologna 2014.

²² S. Calaprice, *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, Franco Angeli, Milano 2020.

all'interno di una relazione uomo macchina intesa come luogo di co-costruzione di significato e di possibilità di azione²³.

Il *capability approach* attribuisce infatti all'uomo la possibilità-libertà di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; di individuare obiettivi per realizzarla a partire da quanto è a disposizione; di dare incominciamento a qualcosa di nuovo e ri-costruire discorsivamente strategie e finalità. Non solo competenze, quindi, ma intelligenza e riconoscimento, coinvolgimento, senso e libertà di azione che nella relazione con la macchina significa concorrere nel dare, ricevere e ricambiare informazioni, conoscenze, schemi di pensiero, modalità apprenditive, *input* risolutivi di problemi, approcci creativi, stili innovativi, in una dimensione di ricorsività con la macchina che non è orientata solo all'efficienza e al produrre ma all'incremento della *Bildung* personale. Il tutto incrementando e aumentando la responsabilizzazione, il potere di scelta e cioè la metacognizione personale²⁴.

Qui quella materialità dell'educazione che consente anche nel rapporto uomo macchina di sperimentare occasioni di crescita e di sviluppo personale e umano contro le derive del funzionalismo.

Mettere infatti il lavoratore in condizione di riconoscere e apprezzare non solo "ciò che sa" e "ciò che sa fare con ciò che sa", ma soprattutto "perché lo fa" e che cosa potrebbe realizzare con il suo talento significa potenziarne il sentimento di realizzazione personale e professionale anche in presenza di errore²⁵. Gli consentirebbe di vivere lo sbaglio come un inciampo lavorativo e non come una catastrofe esistenziale.

4. Society 5.0 e il diritto soggettivo ad una formazione umana capacitante

Il nuovo paradigma lavorativo immerso nella sfida della digitalizzazione e della robotica richiede oggi alla formazione di sviluppare nei lavoratori capability che lo mettano in condizione di dialogare con gli strumenti tecnologici, e al tempo stesso di modificare e innovare reti di relazione tra le persone per consentire alla conoscenza di ricombinarsi, innovarsi, diffondersi «nella prospettiva di un'educazione all'impegno e al senso di responsabilità»²⁶. Responsabilità che sollecita stili di vita improntati alla sobrietà, rinnovate strategie di *governance* orientate al perseguimento della sostenibilità sul piano locale e globale, basate sui principi della collaborazione e della condivisione affinché le risorse finanziarie generino valore per le persone e le comunità e non profitto a breve termine.

In tal senso potrebbe essere utile ispirarsi all'emblematico concetto di Society 5.0 K.²⁷ quale modello "*human technology oriented*" scelto dal Giappone come guida di riferimento per il futuro, che rimette la tecnologia al servizio della persona e mette in atto una trasformazione definita "*Connected Industries*". Superando i confini dell'Industria 4.0²⁸. Il concetto di Society 5.0, si fonda sull'idea che la digitalizzazione, l'innovazione guidata e la condivisione dei dati, la robotica, *l'Internet of Things* e l'AI possano effettivamente sostenere la crescita a medio e lungo termine, migliorare le condizioni di vita individuale, garantire la piena occupazione e risolvere questioni sociali emergenti ma solo se le potenzialità di tali tecnologie vengono utilizzate per creare connessioni virtuose – oltre i confini fisici e attraverso le generazioni – tra persone, organizzazioni pubbliche, imprese di servizi, industrie produttive e macchine. «Obiettivo della Society 5.0 è la felicità delle persone e la sua sfida, anche educativa, consiste principalmente nello sviluppo delle capacità dell'uomo di utilizzare AI, big data e robotica per sviluppare conoscenze capaci di creare valore per le persone e le comunità nella prospettiva di una "cittadinanza planetaria"»²⁹.

²³ Z. Bauman, *Retrotopia*, Laterza, Roma-Bari 2017.

²⁴ A. Muschitiello, *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*, Progedit, Bari 2012.

²⁵ M. Benasayang, *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero, Milano 2019.

²⁶ M. Nussbaum, *Creare capacità*, il Mulino, Bologna 2014.

²⁷ B. Salgues, *Society 5.0: Industry of the Future, Technologies, Methods and Tools*, IsteLTD, New Orlenas 2018.

²⁸ Uno dei pilastri dell'Industria 4.0 sono le tecnologie digitali e l'impatto della loro implementazione nei processi operativi delle aziende industriali.

²⁹ B. Salgues, *Society 5.0: Industry of the Future, Technologies, Methods and Tools*, IsteLTD, New Orlenas 2018

Pur non essendo scevro da ambiguità da decifrare³⁰ questo modello ripropone con forza il tema del nuovo diritto soggettivo alla formazione inteso come libertà del singolo di esprimere il proprio talento e di far fruttare le proprie conoscenze in relazione al contesto in cui si colloca la prassi lavorativa. Quel *Well-being* del contesto lavorativo cui ogni sistema formativo deve necessariamente ispirarsi per accompagnare la transizione dal *workfare* al *learnfare* quale modello sociale in cui il diritto ad apprendere per tutta la vita non è più legato solo ai bisogni del mercato del lavoro ma alla realizzazione di un benessere umano dentro l'innovazione sociale. Ed è questo lo spazio dell'educativo in cui secondo Margiotta³¹ può trovare linfa la responsabilità euristica del ricercatore di area pedagogica e del professionista dell'educazione, per la costruzione di un discorso dotato di un senso che non rimanga intrappolato nelle richieste innovative ed immateriali della economia digitale ma che dipenda anzitutto dalla opportunità di viversi in libertà relazionale, nonché di vivificarla con il co-apprendere, scoprendo vicendevolmente limiti e potenzialità di tipo cognitivo, interattivo, emotivo, affettivo, caratteriale, ecc. Del resto riflette sul punto d'Aniello – «è proprio la preponderanza dell'immateriale nei processi lavorativi a reclamare oggi la dimensione relazionale a fondamento della produzione e propagazione di conoscenza, della costruzione di senso, della progettazione esistenziale»³² contro quella visione di uomo astorica e già data secondo cui l'individuo agisce seguendo l'unico fine possibile dell'interesse personale come se fosse una monade solipsista.

A tal proposito Benasayang³³ affermava già dieci anni fa afferma che «oggi come ieri non esiste un umanesimo integrale se l'individuo non si riconcilia con la comunità, la libertà con la fraternità, i mercati con la vita civile, lo spirituale col materiale, la gratuità con il contratto, l'eros con l'"agape"»³⁴. Questo richiama le imprese, le scuole ma la società civile e culturale in genere all'impegno, attraverso la cooperazione e la 'fraternità civile', di definire una nuova dimensione sociale, nella quale venga riscattata la relazione e il dono, come l'esperienza più tipicamente umana di cura.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z., *Retrotopia*, Laterza, Roma-Bari 2017.
- Benasayang M., *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero, Milano 2019.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Bostrom N., *A history of transhumanist thought*, «Journal of Transhumanism», 12 (2005).
- Bowlby J. *Attachment and Loss*, Basic Books, New York 1982. Bruzzone D., *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico nell'enigma della formazione*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Brynjolfsson E. - McAfee A., *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*, W.W. Norton & Company, New York 2014.
- Calaprice S., *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Castells M., *The Rise of the Network Society*, Blackwell, Cambridge 2010.
- Csikszentmihalyi M., *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, 1990.
- d'Aniello F., *Lavoro e relazione di dono. Lavoro e relazione di dono*. «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 8(2018).
- Davenport T. H.- Ronanki R., *Artificial Intelligence for the Real World*, «Harvard Business Review», 12 (2018).
- Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Cortina, Milano 2017.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2011.
- Gergen K. J., *Relational Being: Beyond Self and Community*, Oxford University Press, 2009.
- Haidt, J., *The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom*, Basic Books, New York 2006.

³⁰ Nella Society 5.0, in tema di nuove professioni, ad esempio, la tecnologia deve contribuire a ridisegnare le attività produttive per cui le aziende possono rinunciare ad una forza lavoro "fisica" per evitare attività logoranti e dannose.

³¹ U. Margiotta, *Teoria della Formazione*, Carocci, Roma 2015.

³² F. d'Aniello, *Lavoro e relazione di dono*. « MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 8(2018) p.46

³³ M. Benasayang, *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero, Milano 2019.

³⁴ Ibi, p. 76.

- Margiotta U., *Teoria della Formazione*, Carocci, Roma 2015.
- Massa R., *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano 1992.
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987.
- Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1991.
- Massa R., *La scienza pedagogica: Epistemologia e metodo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- Massa R., *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*, Unicopli Milano 2003.
- Morin E., *Per una teoria della crisi*, Armando, Roma 2017.
- Mortari M., *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano 2012.
- Muschitiello A., *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*, Progedit, Bari 2012.
- Nussbaum M., *Creare capacità*, il Mulino, Bologna 2014.
- Putnam R. D., *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, 2000.
- Ricoeur P., *Philosophie de la volonté*. I. Le volontaire et l'involontaire (Philosophie de l'esprit), Aubier, Paris 1950.
- Rivoltella P.C., *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Editrice Morcelliana, Brescia 2020.
- Salgues B., *Society 5.0: Industry of the Future, Technologies, Methods and Tools*, IsteLTD, New Orlenas 2018.
- Schwab K., *The Fourth Industrial Revolution*, Crown Business, New York 2016.
- Seligman M. E. P., *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, Free Press, New York 2011
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2020.
- Susskind R. - Susskind D., *The Future of the Professions: How Technology Will Transform the Work of Human Experts*, Harvard University Press, Cambridge, 2015.
- Svevo, *Senilità*, Rizzoli, Milano 2002, pp. 55 ss.
- Turkle S., *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books, New York 2011.

Pedagogia critica ed educazione ai diritti umani: un'analisi radicale della funzione educativa

Valentina Pagliai, Dottoranda in Scienze della Persona e della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore

E-mail: valentina.pagliai@unicatt.it

Abstract

La pedagogia critica si configura come un approccio educativo volto a interrogare le strutture di potere e a promuovere un'educazione trasformativa (Freire, 1968; Giroux, 1983). Partendo dalle teorie di Paulo Freire e Henry Giroux, questo lavoro analizza il ruolo dell'educazione in un contesto caratterizzato da crisi ambientali, economiche, sociali ed epistemologiche (Morin, 1999; Latour, 2018). Si critica la *learnification* e la meccanizzazione della mente (Biesta, 2010), proponendo modelli educativi alternativi che favoriscano la cittadinanza attiva, la sostenibilità e la giustizia sociale (Dewey, 1916; Nussbaum, 2011): la pedagogia critica emerge così come una risposta etica e politica alle sfide del presente.

Critical pedagogy is an educational approach aimed at questioning power structures and fostering transformative education (Freire, 1968; Giroux, 2011). Drawing from the theories of Paulo Freire and Henry Giroux, this paper examines the role of education in a context marked by environmental, economic, social, and epistemological crises (Morin, 2007; Shiva, 2016). It critiques learnification and the mechanization of the mind (Biesta, 2010), proposing alternative educational models that promote active citizenship, sustainability, and social justice (Apple, 2004; Hooks, 1994): critical pedagogy thus emerges as an ethical and political response to contemporary challenges.

Parole-chiave: Pedagogia critica, educazione trasformativa, cittadinanza attiva, sostenibilità, giustizia sociale.

Keywords: Critical pedagogy, transformative education, active citizenship, sustainability, social justice

1. Pedagogia critica: origine e sviluppi

La pedagogia critica nasce dalla necessità di analizzare i rapporti di potere nella società e di promuovere un'educazione che possa favorire la consapevolezza critica e l'emancipazione degli individui. Secondo questa prospettiva, l'educazione non è mai neutrale, ma riflette e riproduce le disuguaglianze sociali esistenti.

Il pensiero critico della Scuola di Francoforte ha fortemente influenzato la pedagogia critica, soprattutto attraverso le opere di T. Adorno, M. Horkheimer¹ e H. Marcuse², secondo i quali i mezzi di comunicazione, la cultura di massa e l'industria culturale hanno un ruolo centrale nel consolidamento dell'ideologia dominante e nella riproduzione delle disuguaglianze sociali. L'educazione critica, in questo contesto, si propone di decostruire le narrazioni dominanti e di stimolare il pensiero autonomo degli studenti, caratterizzandosi per alcuni principi fondamentali: l'educazione come pratica di libertà, la consapevolezza della dimensione politica dell'insegnamento³, l'importanza del dialogo tra educatori e studenti⁴ e la necessità di contrastare le disuguaglianze sociali attraverso la scuola⁵. Questi elementi

¹ M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialectica dell'illuminismo* [1947], Einaudi, Torino 2010, pp. 126-181.

² Di H. Marcuse si vedano *Eros e civiltà* [1955], Einaudi, Torino 2001 e *L'uomo a una dimensione* [1964], Einaudi, Torino 1999.

³ H. A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1988.

⁴ I. Shor, *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, University of Chicago Press, Chicago 1992.

⁵ M.W. Apple, *Ideology and Curriculum*, Routledge, London 2004.

contribuiscono a definire un'idea di educazione che non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma mira a trasformare la realtà sociale attraverso la coscientizzazione degli individui.

L'adozione di una didattica critica richiede una profonda formazione degli insegnanti, affinché possano sviluppare pratiche educative realmente emancipatorie⁶, per formare cittadini consapevoli e attivi, capaci di analizzare criticamente la realtà e di contribuire alla costruzione di una società più equa e democratica, superando la mera trasmissione di conoscenze tecniche e promuovere un pensiero autonomo e consapevole, capace di affrontare le sfide globali e locali⁷.

2. Educazione e crisi contemporanee

Le attuali sfide ambientali richiedono un'educazione che sensibilizzi gli studenti alla crisi climatica e alla necessità di un cambiamento radicale⁸, imponendo un ripensamento dell'educazione affinché questa diventi uno strumento di sensibilizzazione e trasformazione rispetto alla crisi climatica. L'educazione ambientale non può più limitarsi alla trasmissione di conoscenze scientifiche e all'acquisizione di competenze, ma deve favorire un cambiamento culturale e valoriale che permetta agli studenti di sviluppare un'etica della responsabilità ecologica⁹: è necessario promuovere una didattica che integri la riflessione critica e l'impegno concreto, offrendo agli studenti occasioni di apprendimento esperienziale e partecipativo¹⁰.

L'idea di un'educazione ecologica si lega alla prospettiva della cura, secondo la quale educare significa coltivare un atteggiamento di attenzione e rispetto verso il mondo¹¹. In questo senso, la scuola dovrebbe diventare un luogo di esperienza relazionale con l'ambiente, dove gli studenti possano sviluppare un legame affettivo con la natura e riconoscere la propria interdipendenza con essa. È dunque importante che l'educazione promuova la consapevolezza dei limiti delle risorse naturali e della necessità di un equilibrio sostenibile tra attività umane ed ecosistemi¹² e che l'educazione ambientale sia interdisciplinare e orientata a un pensiero sistematico¹³. La consapevolezza della connessione tra tutti i sistemi viventi¹⁴ avvalorava la prospettiva secondo la quale le scuole dovrebbero proporre percorsi educativi che favoriscano la comprensione della complessità ambientale, stimolando negli studenti la capacità di immaginare soluzioni innovative e alternative sostenibili¹⁵.

Il contatto diretto con la natura è fondamentale per contrastare il *nature-deficit disorder*, ossia la crescente disconnessione tra i bambini e il mondo naturale, che può portare a una minore sensibilità ecologica e a una riduzione del benessere psicofisico¹⁶. L'*Outdoor Education*, basata su esperienze di apprendimento all'aria aperta, permette agli studenti di sviluppare una relazione affettiva e cognitiva con l'ambiente, favorendo una comprensione più profonda dei fenomeni naturali e stimolando comportamenti responsabili. Vi è quindi la necessità di un'educazione che valorizzi l'esperienza diretta e multisensoriale, ponendo l'accento sul ruolo degli spazi educativi all'aperto come contesti di apprendimento dinamici e inclusivi¹⁷. L'educazione ecologica, in questa prospettiva, non è solo una trasmissione di contenuti, ma un processo di costruzione di un atteggiamento etico verso l'ambiente, attraverso pratiche didattiche che stimolano il pensiero critico e la capacità di *problem-solving*.

⁶ P. McLaren, *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*, Peter Lang, Bristol 2015.

⁷ J. Dewey, *Esperienza e educazione* [1938], Raffaello Cortina, Milano 2014 e F. Meirieu, *Frankenstein educatore*, Edizioni Dedalo, Bari 2007.

⁸ G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1972 e V. Shiva, *Who Really Feeds the World? The Failures of Agribusiness and the Promise of Agroecology*, North Atlantic Books, Berkeley 2016.

⁹ G. Del Gobbo, *Pedagogia e crisi ambientale: nuove sfide educative*, Carocci, Roma 2021.

¹⁰ C. Birbes, *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016.

¹¹ L. Mortari, *Aver cura di sé e degli altri: la pratica dell'educazione ecologica*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

¹² M. Parricchi, *Futuri possibili per la terra* [Foreword], *Nuovi orizzonti per e dell'essere umani: Percorsi, progetti e prospettive*, a cura di M. Parricchi, E. Zizoli, ETN, ZeroSeiup, Bergamo 2016, pp. 9-12.

¹³ P. Malavasi, *Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, «Pedagogia Oggi», 16 (2018), pp. 11-13.

¹⁴ G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1972.

¹⁵ V. Shiva, *Op. Cit.*

¹⁶ R. Louv, *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*, Algonquin Books, New York 2005.

¹⁷ R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018.

Un'altra prospettiva che rappresenta un efficace strumento pedagogico per l'educazione alla sostenibilità è il *Service Learning*, che integra il servizio alla comunità con l'apprendimento, consentendo agli studenti di sperimentare concretamente il valore dell'impegno ambientale attraverso progetti di cittadinanza attiva, come la riqualificazione di spazi verdi, la riduzione dei rifiuti nelle scuole o la promozione di pratiche di economia circolare¹⁸.

Questi modelli educativi favoriscono non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche lo sviluppo di competenze e valori fondamentali per affrontare le sfide ambientali contemporanee. Educare alla sostenibilità significa, infatti, fornire agli studenti strumenti concreti per diventare cittadini consapevoli e responsabili, capaci di immaginare e costruire un futuro più sostenibile.

L'educazione ambientale non può più limitarsi alla trasmissione di conoscenze scientifiche e all'acquisizione di competenze, ma deve favorire un cambiamento culturale e valoriale. Un caso esemplare di questa impostazione è rappresentato dal progetto «Orto Didattico Scolastico» attivato in diversi istituti comprensivi italiani, tra cui l'IC «G. Falcone» di Napoli¹⁹. In questo progetto, gli studenti sono stati coinvolti nella coltivazione di un orto biologico come attività interdisciplinare che integra scienze, geografia, educazione civica e tecnologia. La riflessione sulla filiera del cibo e sull'impatto ambientale delle scelte alimentari ha favorito un apprendimento esperienziale fortemente radicato nella realtà quotidiana, attivando negli alunni una maggiore consapevolezza ecologica e una concreta assunzione di responsabilità nei confronti dell'ambiente.

3. Crisi del sistema produzione-consumo

Oltre alla crisi ambientale, il consumo sfrenato rappresenta una delle questioni più urgenti, poiché ha conseguenze rilevanti non solo sugli ecosistemi, ma anche sulla giustizia sociale e sulle disuguaglianze globali. L'attuale modello economico, basato su una produzione eccessiva e su un consumo spesso superfluo, alimenta fenomeni come lo sfruttamento delle risorse naturali, l'aumento dei rifiuti e la precarizzazione del lavoro, con effetti negativi soprattutto per le popolazioni più vulnerabili²⁰. La sostenibilità non può essere concepita unicamente in termini ambientali, ma deve necessariamente includere un approccio etico ed equo alla distribuzione delle risorse²¹.

Riprendendo H. A. Giroux e E. Morin²², secondo i quali l'educazione deve andare oltre la semplice trasmissione di conoscenze e stimolare un pensiero complesso e sistematico, capace di collegare le problematiche ambientali con quelle economiche e sociali, si delinea l'importanza di percorsi didattici basati su metodologie attive, come il *Service Learning*, l'*Outdoor Education*, la ricerca-azione, i *Role Plays*, che possono favorire un apprendimento significativo, in cui gli studenti non solo comprendano i problemi, ma diventino protagonisti del cambiamento attraverso esperienze concrete di consumo critico, riduzione degli sprechi e solidarietà economica.

Nel contesto delle crisi economiche, ambientali e sociali che caratterizzano il nostro tempo, la scuola assume un ruolo fondamentale nella promozione di modelli economici più equi e sostenibili. Di nuovo, l'educazione non può limitarsi alla trasmissione di conoscenze economiche tradizionali, ma deve fornire strumenti critici affinché gli studenti possano comprendere le contraddizioni dell'attuale sistema e immaginare alternative fondate sulla solidarietà, la cooperazione e la sostenibilità. Lo sviluppo umano non può essere ridotto esclusivamente a parametri economici, ma deve includere la capacità delle persone di vivere una vita dignitosa, con accesso alle risorse e alla partecipazione democratica²³. Esperienze concrete come la creazione di cooperative scolastiche, il commercio equo e solidale, i progetti di finanza etica o la gestione partecipata di risorse comuni offrono agli studenti un'opportunità di apprendimento esperienziale, permettendo loro di comprendere come funzionano le dinamiche

¹⁸ S. Bornatici, *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*, Vita e Pensiero, Milano 2020.

¹⁹ A scuola con la natura, il laboratorio dei bambini dell'Istituto Falcone - C.I.E.L.O. - Comunità di Innovazione Educativa Locale, 24 aprile 2025.

²⁰ S. Latouche, *Breve trattato sulla decrescita serena*, Bollati Boringhieri, Milano 2007.

²¹ A. Sen, *The Idea of Justice*, Harvard University Press, Harvard 2009.

²² H.A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury Academic, Londra 2011; E. Morin, *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

²³ M. C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2011.

economiche alternative e sviluppare competenze pratiche di gestione e collaborazione. Le economie basate sulla cooperazione e sulla mutualità possono rappresentare strumenti efficaci per contrastare la povertà e favorire la giustizia sociale, fornendo al tempo stesso modelli di sviluppo sostenibili²⁴.

Un esempio significativo di tale approccio è stato sperimentato in un progetto scolastico condotto in alcune scuole secondarie di secondo grado della periferia milanese, in cui gli insegnanti hanno adottato una didattica laboratoriale basata sull'analisi critica delle notizie diffuse sui social media. Attraverso il confronto tra diverse fonti, gli studenti hanno elaborato una loro narrazione alternativa a quella dominante su tematiche sociali come l'immigrazione, le disuguaglianze e la povertà. Emblematico della capacità del mondo della scuola di accompagnare le studentesse e gli studenti verso il pensiero critico, il progetto di formazione sulla cittadinanza scientifica realizzato dall'Associazione *Robert F. Kennedy Foundation of Italy Onlus* ha visto l'interazione costante tra teoria e realtà che ha permesso agli studenti non solo di apprendere strumenti di analisi, ma anche di agire in maniera consapevole nel loro contesto, rendendo tangibile la funzione emancipatrice della pedagogia critica. L'iniziativa ha coinvolto due istituti superiori di Sesto San Giovanni (Milano): l'IIS «Altiero Spinelli» e il Centro di Formazione Professionale «Afol Metropolitana». L'attività è stata rivolta a due classi prime, con un focus sull'economia circolare come tematica centrale per l'Unità di Apprendimento (UDA) di educazione civica. Dopo una serie di incontri *online* preliminari, finalizzati a conoscere il contesto classe e a definire le discipline e l'argomento di lavoro, è stata strutturata l'azione didattica²⁵.

Nel primo incontro sono stati proiettati brevi video riguardanti le miniere di estrazione di metalli strategici per batterie e *microchip*, tra cui quelle del *Coltan* nella Repubblica Democratica del Congo. Gli studenti hanno mostrato crescente interesse di fronte alle immagini dello sfruttamento minorile nelle miniere, sollevando domande sulla collocazione geografica e tecnologica di questi minerali. Questo momento di «apprendimento situato» si è rivelato fondamentale per motivare gli studenti e rendere il percorso didattico più significativo. Il progetto è poi proseguito con attività pratiche, in cui gli studenti, in base alle proprie capacità, hanno contribuito alla realizzazione di un «compito di realtà»: un contenitore per la raccolta di telefoni cellulari, arricchito con informazioni di carattere scientifico, geografico e riflessioni sui diritti umani.

Nel liceo scientifico tecnologico, il percorso è stato sviluppato partendo dalla lettura del racconto di *Leonia* di I. Calvino²⁶, la città immaginaria dove gli oggetti durano un solo giorno prima di diventare rifiuti. Questo spunto letterario ha introdotto il concetto di economia circolare e ha stimolato un'interessante discussione sugli aspetti scientifici della sostenibilità, della *green economy* e della transizione energetica. Come «evento stimolo», è stata presentata la progressione dell'*Overshoot Day* nel mondo, ovvero la data che segna il superamento della capacità rigenerativa della Terra.

Tale progetto incarna l'idea di E. Morin²⁷ che invita a ripensare l'educazione economica in una prospettiva sistemica e interdisciplinare, affinché le nuove generazioni possano sviluppare una visione critica e creativa rispetto alle sfide globali. Le scuole, dunque, non devono solo insegnare a comprendere l'economia, ma devono diventare laboratori di sperimentazione di modelli più giusti, che valorizzino la cooperazione e il bene comune.

4. Learnification e gamification: tra opportunità e criticità

Negli ultimi decenni, il panorama educativo ha subito una trasformazione significativa, caratterizzata dalla crescente centralità dell'apprendimento come esperienza individuale e misurabile. Due concetti emergenti in questo contesto sono la *learnification* e la *gamification*, che rappresentano approcci innovativi ma che pongono anche interrogativi critici.

²⁴ J-L. Laville, *L'economia sociale e solidale: pratiche, teorie, percorsi*, Bollati Boringhieri, Milano 1998 e M. Yunus, *Creating a World Without Poverty: Social Business and the Future of Capitalism*, PublicAffairs, New York 2009.

²⁵ M. Di Lallo, *Percorsi sperimentali di cittadinanza scientifica. La bussola che non c'è*, in *Le emergenze nella formazione. L'innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse*, a cura di A. Gramigna, R. Minello, Collana EduVersi, II, Pensa MultiMedia, Lecce 2024, pp. 259-266.

²⁶ I. Calvino, *Leonia*, in *Le città invisibili*, [1972], Mondadori, Milano 2022.

²⁷ E. Morin, *Op. Cit.*

Il termine *learnification*²⁸ descrive il passaggio da un'educazione intesa come processo formativo complesso a una concezione incentrata esclusivamente sull'apprendimento individuale. Questo fenomeno riflette una tendenza pedagogica che enfatizza lo studente come «apprenditore autonomo», riducendo però il ruolo dell'insegnante e della dimensione sociale e critica dell'educazione.

Se da un lato la *learnification* ha favorito un approccio più personalizzato all'apprendimento, dall'altro ha contribuito a una crescente standardizzazione dei processi educativi. In molti sistemi scolastici, l'attenzione è rivolta principalmente all'acquisizione di competenze quantificabili, spesso misurate attraverso test e valutazioni standardizzate. Questo approccio, tuttavia, rischia di trascurare elementi fondamentali dell'educazione, come la capacità critica, il pensiero divergente e la riflessione etica.

E. Morin²⁹ sottolinea come l'educazione non possa limitarsi a trasmettere abilità funzionali e adattive, ma debba promuovere la comprensione complessa della realtà. L'osessione per la misurabilità dell'apprendimento può ridurre la scuola a un sistema di addestramento piuttosto che di formazione, svuotando il processo educativo della sua dimensione trasformativa e democratica.

Parallelamente alla *learnification*, negli ultimi anni ha preso piede la *gamification*, ossia l'integrazione di meccanismi tipici del gioco nei contesti educativi, che mira a rendere l'apprendimento più coinvolgente, sfruttando elementi come punteggi, livelli, premi e sfide per motivare gli studenti.

Come esempio di *gamification*, l'Associazione *Robert F. Kennedy Foundation of Italy Onlus* organizza ogni anno le «Olimpiadi Digitali dei Diritti Umani in Lingua Inglese», in collaborazione con l'ISI «Sandro Pertini» di Lucca: l'iniziativa, rivolta ai trienni delle scuole secondarie di II grado, mira a promuovere le conoscenze in materia di diritti umani, sostenibilità, Costituzione e carte internazionali, ovvero i pilastri concettuali dell'educazione civica, come da Legge 92/2019³⁰, e a consolidare alcune delle competenze chiave in materia di cittadinanza. Per coadiuvare le studentesse e gli studenti nella preparazione, l'organizzazione mette a disposizione sul proprio sito i materiali, tra cui la Costituzione Italiana; la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani; la Carta di Nizza; l'Agenda 2030. La competizione si tiene da remoto nell'arco di una mattinata: le squadre si collegano dalle proprie postazioni in una *video call*, mentre le domande vengono proiettate in contemporanea attraverso una piattaforma digitale³¹. Il gioco è suddiviso in tre *manches*: un'eliminatoria, in cui le domande hanno carattere generale; una semifinale, in cui ci si concentra su aspetti più contenutistici ed una finale dedicata ai più celebri discorsi del Senatore Robert Francis Kennedy, scomparso nel 1968, a cui la ONG è dedicata.

Questo esempio di *gamification* dimostra come le competenze-chiave e le competenze trasversali, nonché il pensiero critico e la gestione dello stress³² possano essere acquisite attraverso un'iniziativa ludico-didattica svolta in squadre. La *gamification* si dimostra quindi essere un modello educativo sostenibile che integra strumenti innovativi senza rinunciare ai principi fondamentali dell'educazione critica e umanistica. La tecnologia e il gioco possono essere potenti alleati dell'apprendimento, ma solo se inseriti in un progetto pedagogico che metta al centro la formazione di individui consapevoli, riflessivi e capaci di affrontare le sfide della società contemporanea.

5. Conclusioni

Il percorso analizzato evidenzia come la pedagogia critica rappresenti un paradigma indispensabile per affrontare le sfide contemporanee, dalle crisi ambientali ed economiche alle disuguaglianze sociali e culturali. Attraverso l'approfondimento delle teorie di Freire, Giroux e altri, ci si interroga su come un'educazione veramente trasformativa non possa limitarsi alla trasmissione di conoscenze standardizzate, ma debba stimolare il pensiero critico, il dialogo e l'impegno attivo degli studenti.

Emerge come l'educazione, intesa in chiave critica, assuma un ruolo fondamentale nel decostruire le narrazioni dominanti e nel promuovere modelli di cittadinanza attiva, capaci di contrastare le dinamiche di potere che permeano il sistema educativo e la società in generale. Le sfide poste dalla *learnification*

²⁸ G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder 2010.

²⁹ E. Morin, *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.

³⁰ www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg, 24 aprile 2025.

³¹ Per le prime tre edizioni è stata utilizzata la piattaforma *Kahoot*, mentre per la IV *AhaSlides*.

³² Sia *Kahoot* che *AhaSlides* assegnano il punteggio combinando il maggior numero di risposte date nel minor tempo.

evidenziano i rischi di una riduzione dell'istruzione a un mero processo di misurazione delle competenze, mentre l'adozione di strumenti innovativi, come la *gamification*, si rivela efficace solo se integrata in un progetto pedagogico che metta al centro la formazione umana e critica. L'esperienza dei progetti dell'Associazione *Robert F. Kennedy Foundation of Italy Onlus* sottolinea come metodologie partecipative e interattive possano tradursi in concrete azioni di cittadinanza e di impegno per i diritti umani.

Per costruire un futuro più giusto, sostenibile ed equo, l'educazione deve quindi rinnovarsi costantemente, abbracciando un approccio olistico e interdisciplinare che favorisca l'emancipazione degli individui e la trasformazione della realtà sociale.

Riferimenti bibliografici

- Apple M. W., *Ideology and Curriculum*, Routledge, London 2004.
- Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1972.
- Biesta G., *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder 2010.
- Birbes C., *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016.
- Bornatici S., *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*, Vita e Pensiero, Milano 2020.
- Calvino I., *Leonia*, in *Le città invisibili* [1972], Mondadori, Milano 2022.
- Del Gobbo G., *Pedagogia e crisi ambientale: nuove sfide educative*, Carocci, Roma 2021.
- Dewey J., *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916.
- Dewey J., *Esperienza e educazione* [1938], Raffaello Cortina, Milano 2014.
- Di Lallo M., *Percorsi sperimentali di cittadinanza scientifica. La bussola che non c'è*, in *Le emergenze nella formazione. L'innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse*, a cura di A. Gramigna, R. Minello, Collana EduVersi, II, Pensa MultiMedia, Lecce 2024, pp. 259-266.
- Farnè R. - Bortolotti A.- Terrusi M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi* [1968], Edizioni Gruppo Abele, Torino 2022.
- Gee J. P., *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, Palgrave Macmillan, Londra 2003.
- Giroux H. A., *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, Santa Barbara 1983.
- Giroux H. A., *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1988.
- Giroux H. A., *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury Academic, Londra 2011.
- Giroux H. A., *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder 2004.
- Hooks B., *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, Londra 1994.
- Horkheimer M.- Adorno T. W., *Dialettica dell'illuminismo* [1947], Einaudi, Torino 2010.
- Latouche S., *Breve trattato sulla decrescita serena*, Bollati Boringhieri, Milano 2007.
- Latour B., *Down to Earth: Politics in the New Climatic Regime*, Polity Press, Cambridge 2018.
- Laville J.-L., *L'economia sociale e solidale: pratiche, teorie, percorsi*, Bollati Boringhieri, Milano 1998.
- Louv R., *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*, Algonquin Books, New York 2005.
- Malavasi P., *Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, «Pedagogia Oggi», 16 (2018), pp. 11-13.
- Marcuse H., *L'uomo a una dimensione* [1964], Einaudi, Torino 1999.
- Marcuse H., *Eros e civiltà* [1955], Einaudi, Torino 2001.
- McLaren P., *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*, Peter Lang, Bristol 2015.
- Meirieu P., *Frankenstein educatore*, Edizioni Dedalo, Bari 2007.
- Morin E., *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.
- Morin E., *La sfida della complessità*, Raffaello Cortina, Milano 2007.
- Morin E., *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

- Mortari L., *Aver cura di sé e degli altri: la pratica dell'educazione ecologica*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Nussbaum M. C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Parricchi M., *Futuri possibili per la terra [Foreword]*, in *Nuovi orizzonti per e dell'essere umani: Percorsi, progetti e prospettive*, a cura di M. Parricchi, E. Zizioli, ETN, Zeroseiup, Bergamo 2016, pp. 9-12.
- Sen A., *The Idea of Justice*, Harvard University Press, Harvard 2009.
- Shiva V., *Who Really Feeds the World? The Failures of Agribusiness and the Promise of Agroecology*, North Atlantic Books, Berkeley 2016.
- Shor I., *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, University of Chicago Press, Chicago 1992.
- Yunus M., *Creating a World Without Poverty: Social Business and the Future of Capitalism*, PublicAffairs, New York, 2009.

Sitografia

www.rfkitalia.org, 24 aprile 2025.

www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg 2025, 24 aprile 2025.

A scuola con la natura, il laboratorio dei bambini dell'Istituto Falcone - C.I.E.L.O. - Comunità di Innovazione Educativa Locale, 24 aprile 2025

Competenze sostenibili*

Franco Pistono, Docente a contratto, Università degli Studi “Niccolò Cusano”, Roma

Valerio Ciarocchi, Docente invitato di musicologia liturgica, teologia estetica e pedagogia religiosa, Istituto Teologico “San Tommaso d’Aquino” e Centro di Pedagogia Religiosa “Giovanni Cravotta”, Messina

E-mail: francopistono@gmail.com; valeriociarocchi@yahoo.it

Abstract

L’articolo compie una riflessione sul tema proposto dalla call for paper 1/2025, accogliendo le domande radicali proposte in ordine alla rigidità delle competenze e apreando alla scoperta di un progetto di educazione alla sostenibilità pienamente interdisciplinare e libero che, invece, orienta alla scoperta di se stessi e delle proprie vocazioni. I temi si sposano nel momento in cui la strada dell’educazione è la stessa di quella da percorrere per salvaguardare del pianeta; lo sviluppo del nuovo essere umano è funzionale a raggiungere l’obiettivo, ovvero cambiare il mondo. L’articolo, circolarmente, chiude apreando ad altre domande provocatorie.

The article reflects on the theme proposed by the call for papers 1/2025, welcoming the radical questions proposed in order to the rigidity of skills and opening to the discovery of a fully interdisciplinary and free sustainability education project that, instead, guides the discovery of oneself and one's vocations. The themes are linked because the path of education is the same as the one to be taken to safeguard the planet; the development of the new human being is functional to achieving the goal, that is, changing the world. The article, circularly, closes by opening to other provocative questions.

Parole chiave: competenze, educazione, sostenibilità, Musica d’Ambiente, pedagogia

Keywords: skills, education, sustainability, *Musica d’Ambiente, pedagogy*

Introduzione

Il call for papers di Pedagogia e Vita n. 1/2025 ha per titolo Oltre le competenze. Dal testo della call medesima, affiorano due domande definite “radicali”, cioè: «Ciò che desideriamo è effettivamente ciò che dovremmo desiderare? E, soprattutto, è giusto educare per adattarsi ad una società come l’attuale?». Si legge di seguito che «la critica va intesa in una nuova interrogazione, non adattiva o solo funzionale, non solo relativa alle tecniche e ai mezzi, ma anche ai contenuti e agli scopi, sul ruolo e la funzione dell’educazione rispetto alle condizioni sociali oggi esistenti, caratterizzate dall’acuirsi di più crisi», prima tra le quali, dal corsivo, quella “ambientale-naturale”. Premessa a tutto quanto richiamato è una introduzione sulle competenze, sulle quali poggia la nostra società, ma si basano altresì istruzione e formazione. «Eppure – si legge – esiste un rischio che sta correndo la politica educativa, la stessa pedagogia e la didattica, che sembrano non aver più a che fare con bambini e ragazzi in carne ed anima ma con stereotipi ed astrazioni, con cataloghi di competenze. Non con persone e con soggetti, ma con abilità descrivibili in termini di comportamento, valutabili dalla pedagogia per obiettivi e programmabili dalle tecnologie dell’istruzione. In ultima istanza, con oggetti delle metodologie senza vocazione». Gli autori ritengono di affrontare questi problemi partendo dall’esperienza pluriennale condotta da uno di loro nelle aule con il progetto Musica d’Ambiente, promosso da Arpa Piemonte. Ragione della scelta risiede in caratteristiche dello stesso, quantitative e qualitative; tra le prime, giganteggia il bacino significativo di utenza incontrata, ovvero, alla data di stesura del presente, circa 28.000 studenti; tra le

* L’articolo è frutto del contributo di due autori: Franco Pistono ha scritto l’introduzione, i paragrafi 1 e 2 e la conclusione, Valerio Ciarocchi ha scritto i paragrafi 3 e 4.

seconde, la vocazione intima del progetto, cioè educare alla sostenibilità, dimensione che comprende necessariamente l'aspetto “ambientale-naturale”, affiancandogli in modo sostanzioso quello sociale.

1. Uno sguardo da vicino

Il progetto Musica d'Ambiente nasce nel 2015 quale occasione per parlare di temi di sostenibilità in modo gioioso e interdisciplinare; suo centro sono le scuole primarie, pur si è successivamente esteso alle fasce più e meno giovani, comprendendo materne, secondarie di primo e di secondo grado. L'ideatore del progetto stesso, anche in virtù di una ricerca accademica a esso dedicata, è in grado di affermare che la presenza di progetti istituzionali simili è scarsa, anzi pressoché nulla. Venendo alla struttura di Musica d'Ambiente, per una pur se minima, utile esplorazione, si parte dal cosiddetto pentagramma naturale, un'invenzione nella quale ciascuna riga richiama uno strato di natura, similmente alla chiave di violino, che evoca una pianta. Due note “animate”, Dotto e Sole, sono in realtà il Do centrale, camuffato da sapiente direttore d'orchestra e il Sol posto sull'ultimo rigo, raffigurante la nostra stella. Su questo sfondo sbocciano storie, filastrocche, canzoni originali, parodie e altri strumenti dedicati ai bambini, strumenti che vengono aggiornati di anno in anno¹.

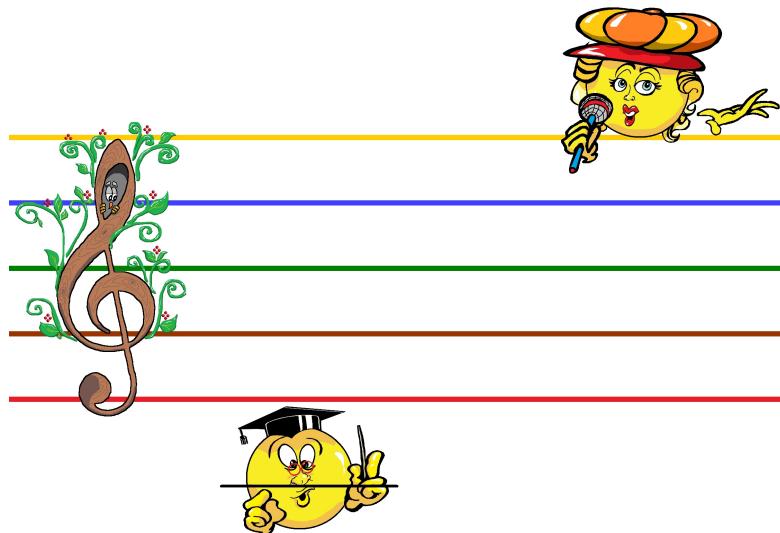


Fig. 1. - *Il pentagramma naturale*

2. Dal progetto al pensiero

Portando Musica d'Ambiente nelle scuole, l'autore ha sempre ascoltato dagli addetti ai lavori reazioni stupite dalla novità incarnata dallo stesso. Sorprende il fatto che, pur se variamente sfumata, sia tutt'oggi questa la reazione; l'interdisciplinarità, l'intreccio con l'arte, le emozioni e, infine, la musica, dovrebbe essere pratica consolidata, ma così non è. Eppure, la posizione ministeriale è chiara. L'educazione ambientale e alla sostenibilità, si traduce in un «percorso di esplorazione emotiva e culturale e di acquisizione di consapevolezza rispetto ai temi della sostenibilità, alla promozione del benessere umano integrale, un percorso legato alla protezione dell'ambiente e alla cura della casa comune»². Non pago di questo frammento, chi scrive desidera riportare per intero il paragrafo successivo, contenendo spunti centrali. Si legge che «attraverso i temi dell'Educazione ambientale, alla sostenibilità, al patrimonio culturale, alla cittadinanza globale è possibile stimolare, soprattutto nelle giovani generazioni, la consapevolezza del quotidiano esser parte di una comunità, locale e globale. A

¹ <https://www.arpa.piemonte.it/scheda-informativa/musica-dambiente> (consultato il 19 aprile 2025).

² <https://www.mim.gov.it/educazione-ambientale-e-all-a-sostenibilita> (consultato il 19 aprile 2025).

tal fine è indispensabile, per sé stessi e per la collettività, sviluppare un'adeguata sensibilità, ad esempio, ai temi del benessere personale e collettivo, dell'adozione di corretti stili di vita, alla lotta ai cambiamenti climatici: per costruire, entro l'anno 2030, società inclusive, giuste e pacifche. L'estrema attualità richiede che tali tematiche vengano trattate in una prospettiva globale, scientificamente e internazionalmente condivisa, attenta ai principi della sostenibilità ecologica, sociale ed economica: è necessario che costituiscano oggetto di riflessione collettiva e continuativa, in un'ottica interdisciplinare, anche nell'ambito del dialogo interculturale e dell'educazione alla solidarietà, alla pace, alla legalità»³.

Risulta chiara dalla descrizione la tensione a un mondo nuovo, certamente migliore, da costruire insieme; chiaro altresì è il riferimento alla interdisciplinarità, al dialogo interculturale e così via; queste dimensioni sono patrimonio dell'arte, senza dubbio alcuno. Caratteristica degli artisti, infatti, non è adattarsi passivamente al presente ma, forzando l'affermazione con speranza, disegnare, orientare, plasmare il futuro; in un motto, cambiare il mondo⁴. Occorre sviluppare un vocabolario nuovo, capace di stimolare inediti pensieri e narrazioni, offrire freschi e più convincenti significati. Navigando i mari della sostenibilità, scegliendo di restare in essi per coerenza con l'inquadramento fatto, ci si accorge di quanto, infatti, alcuni termini associati alle competenze da sviluppare in allineamento a essa siano opachi, fumosi e tuttavia accolti come così non fosse. Un esempio su tutti è il concetto di "sviluppo sostenibile", il quale, secondo il rapporto Brundtland, è «quello sviluppo che consente alla generazione presente di soddisfare i propri bisogni senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri»⁵. L'autore più volte ha ascoltato la citazione in pubblica sede, egli stesso pronunciandola, pur se a denti stretti; tuttavia, si è sempre domandato: quali bisogni, e con quali modalità, percorsi e tappe? Più di un cammino rettilineo verso un orizzonte sicuro, pare si profili una ricerca per tentativi, vaga e incerta, che chiama non tanto l'essere umano alla costruzione di competenze rigide, bensì a una dinamica capacità riflessiva, a una adattabilità consapevole, a un'irrinunciabile elasticità e disponibilità di pensiero e conseguente, provvisoria azione. D'altra parte, caratteristica fondamentale delle questioni di significato è di rendere sfuggenti le risposte assolute, spingendo così la riflessione verso una ricerca profonda⁶; un pensiero capace di farsi e disfarsi, assoggettando le proprie determinazioni a nuovi interrogativi, nuove prove e tensioni, sapendo che probabilmente mai l'esito sarà definitivo. In questo senso, non granitiche competenze sono utili, bensì una pedagogia capace di agevolare lo sbocciare di una nuova umanità che sappia pensare, sognare e modellare, usando mente e cuore, inediti presenti e nuovi possibili futuri⁷. Dunque, un approccio circolare, come l'economia alla quale si tende, a evitare di trattare ciò che essa, nella sua formulazione "lineare" – parimenti al pensiero! – scarta, come "rifiuto". Invero, anche qui scivolando su un invitante piano lessicale, sia la materia, sia i pensieri non possono configurarsi come "rifiuti", ma come risorse. Il passaggio mette a fuoco un problema linguistico che si trasforma in limite creativo: nominando impropriamente ciò che esce dal ciclo di produzione⁸, si incontra un limite nella visione di un nuovo, possibile scenario. Occorrono dunque nuove parole, al servizio di novelli domani, sempre avendo ben chiaro che «la ricerca della parola giusta avviene per approssimazioni successive, spesso occorre transitare da altre che si avvicinano poco prima di trovare quella che ci convince di più e scoprire che talvolta la parola definitivamente giusta non esiste e altre volte le parole giuste sono più di una»⁹.

A questo proposito, varrà un dolce esempio specifico, un giocoso neologismo incluso proprio nel progetto Musica d'Ambiente: "contanimiamo".

L'omonimo brano originale, nel ritornello intona:

"Contanimiamo noi, non contaminiamo.

³ <https://www.mim.gov.it/educazione-ambientale-e-all-a-sostenibilità> (consultato il 19 aprile 2025).

⁴ Cfr. R.E. Allsup, *A place for music education in the humanities*, «Music Educators Journal», C, 4 (2014), pp. 71–75.

⁵ <https://www.are.admin.ch/are/it/home/media-e-pubblicazioni/pubblicazioni/sviluppo-sostenibile/brundtland-report.html> (consultato il 19 aprile 2025).

⁶ Cfr. L. Mortari, *A scuola di libertà: formazione e pensiero autonomo*. Cortina Raffaello, Milano 2008.

⁷ Cfr. M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET Università, Torino 2013.

⁸ Ci si riferisce, oltre al classico "rifiuto", a definizioni quali pattume, monnezza, ecc.

⁹ V. Gheno, *Le ragioni del dubbio: L'arte di usare le parole*, Einaudi 2021, p. 123.

Noi lo sappiamo: il mondo è tutto ciò che abbiamo!
Mettiamo l'anima allora, mettiamo vita:
la Terra è una e - sai che c'è? - non è infinita!"¹⁰

L'inversione di senso è chiara, realizzata con una semplice sostituzione di due consonanti. Si tratta di una suggestione infantile, ma cristallina e promettente nell'intenzione, e lo stupore negli occhi dei giovani fruitori, un'emozione evidente, prelude a nuovi, analoghi tentativi e possibili scoperte e cambiamenti.

Il pensiero ecologico, la coscienza ecologica, non si costruiscono (solo) su ferme competenze, ma stimolando la mobile ricerca interiore, personale di ciascuno, attraverso «un'analisi prima teoretica, poi linguistica e quindi semiotica della problematica ecologica, attraversata da sentieri di metafore e analogie»¹¹. Si tratta di un lavoro complesso, con fine liberatorio per i giovani, i quali non devono e non possono adattarsi al panorama attuale, per il semplice motivo che – così com'è – il mondo non potrà durare a lungo. Valgono per i giovani le stesse avvertenze dedicate ai docenti, i quali dovrebbero rivolgersi a una «ricerca in grado di catturare la complessità dei fenomeni della formazione»¹². Quali saperi, allora, sono necessari? Domanda che cede il passo a una premessa indispensabile, ben inquadrata da una parola che risalta nel testo della call for paper: vocazione. Riconoscere l'altro, la altrui identità e autonomia, rispettando la curiosità, indispensabile per sviluppare un approccio critico alla realtà¹³, evitando di ridurre l'educazione a una sequenza procedurale, a un "programma", condizione che, comunque, non trova né soddisfa i bisogni intimi dell'essere umano; ancora, con le parole di Umberto Margiotta, «una educazione non imbalsamata, capace di parlare anche e soprattutto del presente»¹⁴ nonché del futuro, in cui «l'educatore si ferma sulla soglia della libertà del suo allievo, il quale deve esercitare il diritto della critica»¹⁵, alla ricerca di sé.

3. I documenti coevi e affini a Musica d'Ambiente

Il progetto di Arpa Piemonte Musica d'Ambiente trova nel binomio educazione musicale e ambientale un punto di forza, oltre che di originalità. Mentre si avvia a compiere dieci anni di presenza attiva nel raccordo in rete tra istituzioni, scorgiamo anche la sua vitalità nel restare aggiornato rispetto a documenti coevi e affini che si proponevano obiettivi simili. Realizzato nel 2015, trovò conferme in due testi che, negli anni a venire, sono stati ampiamente discussi dalla comunità scientifica: Agenda ONU 2030 ed enciclica *Laudato si'*. Un documento laico e sovranazionale, e un testo del Magistero pontificio, di per sé vincolante solo per i cattolici e, tuttavia, rivolto a tutti coloro che avevano a cuore la cura del creato come casa comune, in ottica di ecologia integrale. In tal senso, pur riconoscendo la cogenza del dato religioso nell'educazione, va chiarito che il riferimento a documenti del Magistero ecclesiale è in senso laico e non strettamente confessionale. Sinteticamente richiamiamo gli elementi fondanti. Da Agenda 2030 è tratta l'indicazione del quarto obiettivo¹⁶, dell'undicesimo¹⁷, del tredicesimo¹⁸, tuttavia non tralasciando gli altri, che sono l'orizzonte più ampio. Da *Laudato si'* si è colta l'indicazione relativa alla cura della casa comune specialmente in ordine alla bellezza del creato e all'educazione estetica, specialmente dei giovani: «In questo contesto non va trascurata [...] la relazione che c'è tra un'adeguata

¹⁰ <https://www.arpa.piemonte.it/media/5610> (consultato il 19 aprile 2025).

¹¹ A. Arsena, *Filosofia dell'educazione ed ecologia: ovvero il mondo salvato dai ragazzini*, «Nuova secondaria», XXXVII, 8 (2020), pp. 64-73, p. 67.

¹² U. Margiotta, *Verso una terza via per la ricerca educativa e formativa*, «Formazione & Insegnamento», IX, 1 (2011), pp. 9-12, p. 12.

¹³ Cfr. P. Freire, *Pedagogia da esperança*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1992.

¹⁴ U. Margiotta, *La pedagogia critica e i suoi nemici*, «Formazione & Insegnamento», XII, 4 (2014), pp. 15-38, p. 33.

¹⁵ U. Margiotta, *La pedagogia critica e i suoi nemici*, «Formazione & Insegnamento», XII, 4 (2014), pp. 15-38, p. 33.

¹⁶ «Istruzione equa, inclusiva e di qualità». O.N.U., *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, in www.unric.org (consultato il 19 aprile 2025).

¹⁷ «Città e comunità sostenibili». O.N.U., *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, in www.unric.org (consultato il 19 aprile 2025).

¹⁸ «Lotta contro il cambiamento climatico». O.N.U., *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, in www.unric.org (consultato il 19 aprile 2025).

educazione estetica e il mantenimento di un ambiente sano. Prestare attenzione alla bellezza e amarla ci aiuta ad uscire dal pragmatismo utilitaristico. Quando non si impara a fermarsi ad ammirare ed apprezzare il bello, non è strano che ogni cosa si trasformi in oggetto di uso e abuso senza scrupoli [...]. L'educazione sarà inefficace e i suoi sforzi saranno sterili se non si preoccupa anche di diffondere un nuovo modello riguardo all'essere umano, alla vita, alla società e alla relazione con la natura»¹⁹. Mentre il progetto prendeva corpo, adattandosi ai contesti educativi e scolastici con cui entrava in contatto e venendone assunto a modello di riferimento, altri documenti, specialmente del Magistero petrino di papa Francesco, ne corroboravano, pur indirettamente, l'azione: dall'enciclica *Fratelli tutti*²⁰ al *Patto Educativo Globale*²¹, fino a *Laudate Deum*²², intesa come aggiornamento di *Laudato si'*.

4. Educazione musicale e ambientale per competenze sostenibili

Musica d'Ambiente ha come suo cardine l'alleanza tra educazione musicale e ambientale. Alla base sta l'idea che la musica non sia un mero strumento, benché educativo, atto a veicolare concetti, ma che possegga una sua peculiare qualità educativa. Essa possiede, cioè, la capacità di educare la persona, performandola. Non soltanto la musica, ma anche il suono della parola, che sia poetica o meno²³, la comunicazione verbale e non verbale, prescindendo dall'arte dei suoni strettamente e professionalmente intesa. Va da sé che questo avviene nel rispetto delle varietà culturali, che esprimono una determinata produzione musicale, evitando quindi l'equivoco secondo cui la musica sia un linguaggio universale capace di connettere invariabilmente chicchessia²⁴. Piuttosto, con un gioco di parole, essa può dirsi un non linguaggio comune che può farsi linguaggio non comune rispetto alla portata educativa, andando "oltre le competenze", richiamandoci al tema di questa call. In riferimento alla varietà culturale, aggiungiamo che essa non genera confusione, specialmente negli alunni incontrati, ma è fonte di arricchimento e confronto, soprattutto in contesti scolastici con una spiccata presenza di alunni N.A.I.: l'incontro di diverse sensibilità, anche musicali e, più largamente artistiche, consente l'affinamento del gusto estetico, allargando letteralmente gli orizzonti culturali di ciascuno. Questo aspetto è risultato tale anche riguardo alla formazione in servizio degli insegnanti che hanno preso contatto con il progetto di Arpa Piemonte. Se la musica può dirsi strumento di e per qualcos'altro, può esserlo nella misura in cui funge da tramite per intessere relazioni costruttive tra i singoli: se aiuta, quindi, a fare comunità, tra pari (gli alunni) e con gli adulti (insegnanti, educatori, familiari). Ad assumersi questo impegno, secondo le proprie impostazioni disciplinari e con una connotazione inter, trans e multidisciplinare, sono l'educazione musicale e quella ambientale, sulla scorta della riflessione scientifica pedagogico-musicale²⁵ e didattico-musicale²⁶, per veicolare temi su cui costruire competenze che possano ri-suonare nelle scelte mature dell'età adulta su sostenibilità, cittadinanza attiva e responsabilità ecologica²⁷ e con un tratto concretamente resiliente²⁸.

La musica intesa come strumento educativo è bene in evidenza in studi di vari autori, in qualche modo "di ispirazione", i quali forniscono impianti teorici di riferimento con cui la progettazione naturalmente

¹⁹ Francesco, *Laudato si'*. Lettera enciclica sulla cura della casa comune, «Acta Apostolicae Sedis», CVII, 9 (2015), pp. 847-945, nr. 215. Cfr. Giovanni Paolo II, *Messaggio per la XXIII Giornata Mondiale della Pace*, «Acta Apostolicae Sedis», LXXXII (1990) p. 155.

²⁰ Francesco, *Fratelli tutti*. Lettera enciclica, «Acta Apostolicae Sedis», CXII, 11 (2020), pp. 969-1074.

²¹ Congregazione per l'Educazione Cattolica, *Patto Educativo Globale*, San Paolo, Roma 2020.

²² Francesco, *Laudate Deum. Esortazione apostolica a tutte le persone di buona volontà sulla crisi climatica*, «Acta Apostolicae Sedis», CXV, 10 (2023), pp. 1041-1060.

²³ Cfr. G. La Face, N. Badolato, «Musica e poesia son due sorelle». *Percorsi d'ascolto per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2022.

²⁴ P. Somigli, *L'educazione musicale come educazione alla diversità e al rispetto. Considerazioni su un equivoco: musica come linguaggio universale*, in D. Kofler et al., *Festschrift für Siegfried Baur*, Alphabeta, Merano-Meran 2013, pp. 205-213.

²⁵ Cfr. C. Cuomo, *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la pedagogia e la didattica della musica*, FrancoAngeli, Milano 2018.

²⁶ Cfr. M. De Luca, *Constructing Music History in the Classroom*, «Musica Docta», VI (2016), pp. 113-121; P. Somigli, *Didattica della musica. Un'introduzione*, Aracne, Roma 2013.

²⁷ Cfr. G. Guiot, *Musica civica*, Erickson, Trento 2021.

²⁸ Cfr. L. Bernasconi, *Educare alla resilienza. Percorso didattico-musicale per educare i ragazzi alla resilienza*, SUPSI, Manno 2019.

si amalgama. Certamente, una dovuta evidenza, stante l'elemento ludico insito nel progetto Musica d'Ambiente, va al pensiero di Delalande ed è doveroso porla in risalto, più che per la questione musicale in sé, per il senso dell'impiego della stessa a servizio della educazione alla sostenibilità. Egli²⁹ si domanda qual è la ragione per cui gli esseri umani producono e organizzano suoni che chiamano "musica" e, nel farlo, assume che la ragione valichi la mera questione culturale, divenendo causa comune; similmente la sostenibilità, è "causa" di tutti, nessuno escluso e, proprio come la musica, necessita di diffondersi a ogni latitudine, per compiere il proprio progetto corale di futuro. La condizione giocosa, ancora incontra un'interessante osservazione dell'autore, che rileva come "giocare" in molte lingue includa il significato di suonare uno strumento (*jouer* in francese, *play* in inglese, *spielen* in tedesco).

Si deve, tuttavia, precisare, che Musica d'Ambiente non ha come suo centro d'interesse l'apprendimento della musica in sé, ma il suo impiego a fini educativi più ampi, benché riferendosi anche ai metodi di insegnamento musicale più noti e in uso (oltre al citato Delalande, anche Dalcroze, Orff, Suzuki, Willems). Vale a dire che il progetto, per la sua duttilità è riuscito, fino ad oggi, ad adattarsi al metodo adoperato nelle scuole ove è stato accolto (e ai relativi principi epistemologici) proprio perché ad essi si appoggia per veicolare i suoi contenuti, sostanzialmente legati alla sostenibilità ambientale e all'educazione civica, piuttosto che all'apprendimento della musica come arte. Nelle intenzioni dell'ideatore, esso non ha avuto, nel suo sviluppo iniziale, l'intenzione di legarsi ad alcun metodo in modo particolare, ma ha scelto di adattarsi a quanto già in uso, allo scopo di performarlo ai fini educativi più su citati.

Conclusione

Gli autori hanno inteso far ruotare la riflessione intorno a un discorso musicale, pur non vincolando di fatto la stessa all'arte dei suoni. Si ritiene che l'esempio fornito, con esplicito richiamo al progetto istituzionale specifico, aiuti a portare il discorso su un piano utile a raccogliere la "sfida" lanciata dalla call for paper, che intendeva dichiaratamente risultare provocatoria, sin dal titolo. L'esperienza condotta nelle aule con Musica d'Ambiente ha insegnato – e lo si riferisce proprio a questo punto, a compimento dello scritto – che è vivo nei fanciulli il desiderio di cambiare il mondo, la loro esistenza è intrisa di legittima e fertile magia, di visioni e desideri inediti. Se è vero che i giovani si aspettano dal tempo dedicato alla musica in aula un'esperienza pari a quella vissuta fuori dalle mura scolastiche³⁰, sarà forse immaginabile che pari esigenza affiori anche per gli altri insegnamenti; che, cioè, il vissuto sia imprevedibile, spiazzante, "autentico" anche all'interno dei luoghi formali dell'educazione, così da poter, liberamente, crescere. Ciò che emerge con forza nella pratica educativa condotta con la progettazione descritta è la fluidità con cui i contenuti sono presentati, senza volere incanalare i discenti in alcuna direzione, ma semplicemente "muovendoli" e stimolandoli a prendere parte a un cammino corale, bene esemplificato dal canto di gruppo peraltro, dal quale scegliere, passo dopo passo, la propria direzione personale. Come in una composizione barocca, il tema presentato diventa materia per variazioni che, pur conservando del tema l'essenza, lo sviluppano creando nuovi mondi sonori; speranza è che, uscendo dalla metafora musicale, si trovi il modo di, opportunamente, "accordare" anche quello cui gli umani han dato nome Terra, casa in cui vivere in armonia con tutti i viventi.

A chiudere, un'ultima ripresa della call for paper, la quale come si è visto pone domande radicali, attingendo a un recentissimo testo di Clayton Page Aldern, riferito a come il cambiamento climatico cambi la nostra mente e il nostro corpo. Si domanda l'autore: «Ma se i cambiamenti nell'ambiente richiedessero più di una semplice correzione del modello? Se stessero, piuttosto, corrodendo la capacità stessa dei nostri modelli di adattarsi?»³¹. Gli autori, nel segno di una riflessione continua, desiderano lasciare aperte tali domande.

²⁹ Cfr. F. Delalande, *Lo studio delle condotte sonoro-musicali nei nidi italiani e francesi*, «Musica Domani», Allegato al n. 144, (2007) pp. 1–4.

³⁰ Cfr. C. Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale un paradigma educativo dinamico*. EDT, Torino 2008.

³¹ C.P. Aldern, *Se il tempo è matto...*, Aboca, Sansepolcro 2025, p. 234.

Riferimenti bibliografici

- Aldern C.P., *Se il tempo è matto...*, Aboca, Sansepolcro (AR) 2025.
- Allsup R.E., *A place for music education in the humanities*, «Music Educators Journal», C, 4 (2014), pp. 71–75.
- Arsena A., *Filosofia dell'educazione ed ecologia: ovvero il mondo salvato dai ragazzini*, «Nuova secondaria», XXXVII, 8 (2020), pp. 64-73.
- Baldacci M., Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET Università, Torino 2013.
- Bernasconi L., *Educare alla resilienza. Percorso didattico-musicale per educare i ragazzi alla resilienza*, SUPSI, Manno 2019.
- Congregazione per l'Educazione Cattolica, *Patto Educativo Globale*, San Paolo, Roma 2020.
- Cuomo C., *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la pedagogia e la didattica della musica*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- De Luca M., *Constructing Music History in the Classroom*, «Musica Docta», VI (2016), pp. 113-121.
- Delalande F., *Lo studio delle condotte sonoro-musicali nei nidi italiani e francesi*, «Musica Domani», Allegato al n. 144, (2007) pp. 1-4.
- Delfrati C., *Fondamenti di pedagogia musicale un paradigma educativo dinamico*. EDT, Torino 2008.
- Francesco, *Laudato si'. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, «Acta Apostolicae Sedis», CVII, 9 (2015), pp. 847-945.
- Francesco, *Fratelli tutti. Lettera enciclica*, «Acta Apostolicae Sedis», CXII, 11 (2020), pp. 969-1074.
- Francesco, *Laudate Deum. Esortazione apostolica a tutte le persone di buona volontà sulla crisi climatica*, «Acta Apostolicae Sedis», CXV, 10 (2023), pp. 1041-1060.
- Freire P., *Pedagogia da esperança*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1992.
- Giovanni Paolo II, *Messaggio per la XXIII Giornata Mondiale della Pace*, «Acta Apostolicae Sedis», LXXXII (1990) p. 155.
- Gheno V., *Le ragioni del dubbio: L'arte di usare le parole*, Einaudi 2021.
- Guiot G., *Musica civica*, Erickson, Trento 2021.
- La Face G., Badolato N., «*Musica e poesia son due sorelle*». *Percorsi d'ascolto per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Margiotta U., *Verso una terza via per la ricerca educativa e formativa*, «Formazione & Insegnamento», IX, 1 (2011), pp. 9-12.
- Margiotta U., *La pedagogia critica e i suoi nemici*, «Formazione & Insegnamento», XII, 4 (2014), pp. 15-38.
- Mortari L., *A scuola di libertà: formazione e pensiero autonomo*, Cortina Raffaello, Milano 2008.
- Somigli P., *Didattica della musica. Un'introduzione*, Aracne, Roma 2013.
- Somigli P., *L'educazione musicale come educazione alla diversità e al rispetto. Considerazioni su un equivoco: musica come linguaggio universale*, in D. Kofler et al., *Festschrift für Siegfried Baur*, Alphabeta, Merano-Meran 2013, pp. 205-213.

Sitografia

- <https://www.arpa.piemonte.it/scheda-informativa/musica-dambiente> (consultato il 19 aprile 2025).
- <https://www.arpa.piemonte.it/media/5610> (consultato il 19 aprile 2025).
- <https://www.mim.gov.it/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilità> (consultato il 19 aprile 2025)
- <https://www.are.admin.ch/are/it/home/media-e-pubblicazioni/pubblicazioni/sviluppo-sostenibile/brundtland-report.html> (consultato il 19 aprile 2025).
- <https://www.unric.org> (consultato il 19 aprile 2025).

Per una Filosofia dell'educazione: il maestro come mediatore verso il dono etico di essere persone. In dialogo con María Zambrano

Alessandro Ranalli, Laureato magistrale e studente master in Etica e I.A., Università degli studi di Torino

E-mail: alessandro.ranalli@edu.unito.it

Abstract

L'obiettivo di questo articolo è quello di indagare il ruolo del maestro e il percorso che porta l'allievo a diventare se stesso, cercando di analizzare le possibili deviazioni, come la retorica della massima produttività, che porta la persona a fallire il proprio incontro con se stessi e a diventare un mero individuo produttivo. Si cerca di vedere qual è l'alternativa nel campo dell'educazione, a un modello che mira allo sviluppo sostenibile e all'attualizzazione di competenze lavorative, dimenticando l'importanza di una crescita personale. Si analizza la centralità di un'etica della persona e dell'educazione.

The aim of this article is to explore the role of the teacher and the path that leads the student to become their true self, analyzing potential deviations, such as the rhetoric of maximum productivity, which causes individuals to fail in their encounter with themselves and to become mere productive units. The article seeks to examine the alternative within education to a model focused on sustainable development and the enhancement of work skills, while overlooking the importance of personal growth. It delves into the centrality of a personal and educational ethics.

Parole chiave: Zambrano, educazione, maestro, lavoro, persona

Keywords: Zambrano, education, teacher, work, person.

Che cosa significa essere maestri e maestre?¹ Qual è il loro scopo? Cos'è che l'allievo² deve imparare? María Zambrano risponde a tutte queste domande, ponendo l'accento sulla necessità di un'educazione che tenga conto della persona e delle sue specificità. Difatti, per l'autrice, il compito del maestro è quello di aiutare gli allievi a trovare se stessi, a essere ciò che sono. Perché c'è bisogno di riprendere la narrativa di una pedagogia basata sulla persona? Ci appare molto chiaro già dalle parole di Nietzsche, profetiche per l'attualità. Ciò che viene appreso, sottomesso alla scienza del consumo è una «sapienza marcia»³. «Credete a me: quando gli uomini devono lavorare e diventare utili nella fabbrica della scienza prima di essere maturi, la scienza è in breve tanto rovinosa quanto lo sono gli schiavi impiegati troppo per tempo in questa fabbrica»⁴. Dovrebbero «essere pensati liberi da utilità, sottratti alle miserie della vita, ma involontariamente vengono in bocca le parole "fabbrica", "mercato del lavoro", "offerta", "utilizzazione"⁵. È per questo che occorre ripensare il ruolo del maestro, in cui il suo obiettivo deve essere quello di cura verso l'allievo, cercando di tutelarlo – per quanto possibile e senza sostituirsi – da se stesso. Zambrano, facendosi promotrice delle Missioni pedagogiche, si mette in prima linea per cercare un'etica dell'educazione che miri a un'ermeneutica del riscatto delle potenzialità e dell'intimità degli allievi. Tale tentativo educativo di Zambrano non è isolato, nasce dalla Spagna e dal suo voler applicare il Krausismo – corrente che si basa sulle teorie di Krause, poco studiato in Germania ma

¹ Essere maestro o maestra, per Zambrano, significa essere dentro un percorso che confluisce nell'amore e nella conoscenza di se stessi. Non si fa riferimento al maestro di scuola ma alla guida, a colui che aiuta a ricercare il proprio cammino.

² Occorre fin da subito capire chi è l'allievo. Esso è colui che si trova nel cammino verso l'essere se stesso, persona. È il percorso più delicato, proprio per questo vi è bisogno del maestro che, con la sua esperienza, riesce a dare una forma a tale flusso vitale per incanalarlo nella maniera più conforme a chi si è.

³ F. Nietzsche, *Sull'utilità e il danno per la storia*, Adelphi, Milano 2021, p. 62

⁴ *Ibidem*

⁵ *Ibidem*

centrale per la Spagna. È grazie al krausismo che si sviluppano le Missioni pedagogiche e che vengono promosse tentativi di rinnovamento nel campo educativo. Zambrano andrà anche oltre: lei vede la vocazione che porta a essere maestro – cioè guida trasformativa – e il cammino che rende persone. Chi è persona? Sicuramente, chi riesce a riscattare il suo percorso più intimo. Qui però abbiamo bisogno di aiuto, di qualcuno che ha già cercato se stesso e ha la necessità di mostrarlo per far risuonare nell’altro ciò che abita in lui. Il maestro ha quindi un ruolo fondamentale: deve guidare — e non creare — l’allievo verso le sue strade, facendogli rivelare a poco a poco ciò che lui è. Non c’è nulla di più importante e pericoloso allo stesso tempo. Essere persona impone, in qualche misura, di essere guida, maestro, proprio perché capisce in prima persona cosa significa il non trovarsi e morire represso in se stesso. Il maestro si cura dell’allievo donandogli l’esperienza di una persona che ha rischiarato e riscattato il suo cuore. «E, senza l’assistenza del cuore, la persona non è mai del tutto presente»⁶. «*El corazón, para María Zambrano, es centro y también el primer paso a la palabra*»⁷, espellerlo significa mancare l’incontro con se stessi. Il maestro è colui che incontra chi è nel suo percorso di diventare persona. Esso è una guida, non un maestro di scuola ma di realizzazione, di forma. Il maestro è colui che realizza la scaturigine che c’è nell’allievo curando la gestazione della forma. «La vita ha necessità di una forma»⁸, vivere significa saperla creare e soprattutto ri-creare tale contorno. Essere maestro vuol dire sapersi cercare tra le molteplicità dei personaggi senza disperdersi totalmente nel richiamo dei conati d’essere, formando invece un’unità armoniosa. L’alunno, cioè alunno di vita, è colui che vuole e deve cercare chi è, rischiando, passo dopo passo, di perdersi. Il percorso che il maestro vuole insegnare non è né automatico né facile: rispecchia la difficoltà del divenire chi si è davvero. La vera specificità del maestro è che riesce a definire la forma dell’allievo nella maniera più pura possibile.

Il compito del maestro, di una guida, dopo un percorso personale che lo ha formato, è quello di insegnare all’altro il sapersi guardare dentro per imparare ad ascoltare il brusio che lo abita. «Forse è proprio l’uditivo, l’organo privilegiato dell’anima umana che trasforma la vibrazione, di per sé impercettibile, in brusio e, in certi momenti privilegiati, in musica. [...] se osserviamo il nostro spazio interiore, troviamo che non è mai [...] taciturno»⁹. Quel suono che l’essere umano porta dentro, spesso un *rantolo*, va ascoltato nella maniera più pura possibile. I personaggi che lo abitano sono sempre in agguato: quel parlottio continuo può essere sia salvifico sia distruttivo. Il maestro deve cercare di capire se l’altro si colloca autenticamente rispetto queste voci; è qui che si fa conoscenza con i propri conati d’essere e si sceglie chi può rappresentare al meglio se stessi — posto che non ci si conosce ancora e si va a tentoni verso la propria essenza. «Il tacere delle passioni è [...] seguito [...] dal tacere imposto al parlottio continuo [...] e che tante volte sorprende noi stessi come se alcuni personaggi sconosciuti fossero scivolati di nascosto all’interno di questo nostro recinto»¹⁰. E che fare con loro? Sono propri? Parlano di se stessi? Bisogna capire come parlano, perché lo fanno e come ascoltarli. Sono i primi approcci di conoscenza verso la propria persona, ed è in quel silenzio forzato che qualcosa si stacca comunicando senza parlare. «Dunque si tratta innanzitutto di ciò che sentiamo. Decifrare quel che si sente, percepire con una certa nitidezza ciò che accade dentro se stessi, è un’esigenza dell’essere persona. La vita che fluisce dentro di noi chiede una certa trasparenza»¹¹. Ciò è sia un’esigenza ma anche un pericolo: si è chi decifra ciò che sente, o ciò che viene decifrato? Essere persona è cercare di riposare in chi si è, con i propri personaggi, nell’essere che ci abita. Ascoltare se stessi significa anche fare in modo che le cose che sono nell’essere umano vengano riscattate: il cuore, l’anima, le viscere e tutto ciò che rende unici. La nitidezza che ne deriva è conoscenza di se stessi e di cosa si insinua nell’essere umano, che mai smette di richiedere attenzione, nuova nascita e salvezza. . La persona cerca l’unità perché si vuole salvare da se stesso e in se stesso, si è l’unico soggetto che può scomparire e allo stesso tempo salvarsi dentro il proprio corpo. La nascita in questo è fondamentale: nascere significa fare una promessa d’incontro verso chi si è. «Non si nasce una volta per tutte: per Zambrano “nascere del tutto”

⁶ M. Zambrano, *Per amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull’educazione*, Marietti 1820, Bologna 2021, p. 15.

⁷ C. Janés, *María Zambrano. Desde la sombra llameante*, Siruela, Madrid 2010, p. 44. Il cuore, per María Zambrano, è centro e anche il primo passo verso la parola. (traduzione mia)

⁸ L. Mortari, *Un metodo a-metodico*, Liguori, Napoli 2006, p. 11.

⁹ M. Zambrano, *Per amore*, cit., p. 41.

¹⁰ *Ibi*, p. 42

¹¹ *Ibi*, pp. 48-49.

presuppone un processo interminabile, un continuo nascere in discontinuità, in metaforici “chiari”»¹², ed è qui che l'incontro si compie.

«Per far sì che la vocazione, o il destino, di una persona si riveli, è necessario un sistema di pensiero che lasci spazio all'individuo, che gli dia la libertà, una libertà che sia il mezzo in cui vive, intangibilmente, la persona. [Parlo di] un individuo non intercambiabile con un altro e al quale non si possa strappare il suo ultimo segreto che soltanto la vita libererà nella luce. È una libertà all'interno della quale respirare la persona e i cui limiti non possono essere tracciati con anticipo [...] Poiché ogni persona umana è innanzitutto una promessa di realizzazione creatrice»¹³. Da queste righe capiamo quanto sia difficile essere un bravo – e autentico – maestro, in quanto occorre non solo aiutare l'altro a rivelarsi, ma bisogna lasciargli il suo spazio per vedere ciò che veramente è a contatto con la vita. Va ricordato, che Zambrano in *Persona e democrazia* afferma che non tutti arrivano ad essere persona. Questo è difficilissimo da sopportare per un maestro, non solo il possibile “naufragio” — parola ripresa da Ortega, estremizzata fino ad essere l'essenza dell'aurora del pensiero¹⁴ — dell'autenticità dell'altro, ma soprattutto il sentire la vicinanza dell'altro con se stesso, con la sua persona, e non poter fare nulla, se non lasciare il giusto spazio, per alimentare la riconciliazione che potrebbe non accadere mai. Proprio in virtù di tale scarto occorre impegnarsi, oltre una logica imprenditoriale, a riscattare chi si è per vivere a contatto con se stessi. Non c'è risposta al perché voler diventare persona: il maestro è chiamato, in quanto persona, a far sì che ognuno possa conoscersi, è un imperativo a cui non può sottrarsi. Difatti, è anche guida: ognuno ha un proprio percorso per essere chi è davvero, solo il maestro può assicurare che tale stradina venga a coincidere con la propria vocazione e non la divori. Il maestro è anche e soprattutto guida.

La vocazione, speranza di realizzazione, chiede per completarsi una completa dedizione che, nella maniera più intima, porta se stessi a conoscersi. «L'incompiutezza del nostro essere, allora, non si risolve semplicemente in fragilità, dipendenza, relatività, ma anche come apertura, trascendenza libertà, ricerca di un compimento».¹⁵ La vocazione non è un qualcosa già fatta e chiusa che va semplicemente riscattata, al contrario è un divenire che va rovesciandosi a seconda dei confini che si riesce ad erigere. L'ambito trascendente è essenziale, ciò che ci chiama da dentro può sempre essere trasformato in apertura viscerale, dove tutto ciò che è scritto diviene possibilità di scrittura della persona. Zambrano afferma:

«Il processo di vocazione, per compiersi, presenta due aspetti che sembrano contrari: l'addentrarsi del soggetto, il penetrare più in profondità in ciò che tradizionalmente si chiama l'interiorità dell'anima e il movimento che potrebbe essere contrario e invece è complementare, il manifestarsi tanto interamente quanto è possibile; un aspetto che può apparire negativo di fronte al prossimo e di fronte al mondo esteriore; un momento susseguente di manifestazione espansiva, generosa, come quella di un palombaro che discende nei fondi marini per riapparire in seguito con le braccia colme di qualcosa strappato chissà con quale fatica e che dà senza neppure rendersi conto di quel che gli è costato e che lo sta regalando a quelli che neppure speravano tanto perché non lo conoscevano»¹⁶.

Come palombari, bisogna addentrarsi in se stessi per riscattare ciò che l'anima custodisce con cura. Addentrare che significa anche saper ricevere la rivelazione di ciò che silenziosamente chiama. Sono momenti decisivi: si tocca chi si è davvero e si cerca di indossarsi. Ovviamente, dopo un'esperienza così difficile e totalizzante, è necessario il far fuoriuscire ciò che viene recuperato per vederlo da fuori — e gli altri sono i migliori testimoni che danno punti di realtà; mostrando chi siamo riceviamo una conferma, uno sguardo che è necessario, soprattutto se totalmente gratuito. Regalare ciò che si trova in se stessi, è il dono del cercare di essere persona. Non c'è appropriazione egoistica, ma stupore e condivisione nel sentirsi trovati e, siccome tutti abbiamo il proprio percorso, non può non riversarsi negli altri. Il dare conferma agli altri di aver sentito qualcosa di se stessi, significa far risuonare nell'altro la propria persona. Non ci sono altri fini se non il puro volersi autenticamente. E nel condividere, diventiamo personaggi autentici che, nel tentativo di indossarsi, hanno il bisogno di un ascolto attivo che li faccia

¹² M. Moretti, M. Vergani, S. Zucal (a cura di), *Filosofie della nascita*, Università degli studi di Trento, Trento 2022, p. 223.

¹³ M. Zambrano, *Per amore*, cit., p. 93.

¹⁴ S. Zucal, *Il dono della parola*, Mondadori, Milano 2009, p. 40.

¹⁵ R. Mancini, *Esistere nascendo*, Città aperta, Troina, 2007, p. 21.

¹⁶ M. Zambrano, *Per amore*, cit., pp. 106-107.

sentire: toccati. Il personaggio è la protezione che ci permette di incontrare l’altro e portarlo a vedere cosa si è scoperto. Il maestro è colui che insegna a gestire al meglio questa rivelazione, per evitare che strabordi da se stessi prendendo forma propria. Difatti, centrale per il maestro è proprio la pietà. «La pietà rappresenta l’arte di saper trattare con l’altro ma anche con le “viscere”, con gli aspetti più profondi e talvolta inascoltati dell’essere così come dell’inanimato»¹⁷; è tale gestione delle viscere e dell’altro che rende il maestro tale. Tutto questo processo di scoperta è completamente contrario al tipo di manifestazione che vorrebbe la società attuale, basata sulla competenza e sul dover investire su se stesso in termini economici. Qui siamo al lato opposto: il fine è lo scoprirsì per indossarsi e non per arricchirsi. A tal proposito, centrale è il concetto non di perseveranza – centrale nell’ambito lavorativo proiettato sullo spremere e sfruttare le risorse¹⁸ umane – ma di speranza. «La speranza si configura come uno dei fondamenti dell’essere umano, in mancanza di cui la persona sarebbe priva della capacità di vedere e lasciar vedere»¹⁹, ma soprattutto di vedersi. È la speranza, per Zambrano, la realizzazione che porta l’allievo a credere nella propria scaturigine fino a completarla.

Il maestro²⁰ è colui che, vedendo le derive capitalistiche, deve insegnare agli allievi l’importanza della scoperta di se stessi. «E, senza l’assistenza del cuore, la persona non è del tutto presente»²¹. È proprio qui che bisogna essere guidati, verso la riscoperta delle dimensioni viscerali che tendono ad aprirsi nell’adolescenza: il cuore e l’anima²². Ovviamente, per pensare a ciò, bisogna purificare lo sguardo delle istituzioni educative, sempre più immerse negli sbocchi lavorativi che arricchiscono chi li produce, minimizzando la persona e la sua essenza. Ciò che davvero conta, è che gli allievi apprendono una multidisciplinarietà spendibile nei lavori del momento, senza pensare a come queste materie formano un’armonia con la scoperta di se stessi. «Il paradigma è la rottura con il modello della filosofia di scuola»²³. Difatti, la «filosofia, intesa come meditazione sullo stato di eccezione o sulla meraviglia del mondo, è una dimensione completamente opposta a quella della scuola, poiché la scuola incarna l’interesse per le condizioni normali ed è radicata proprio in opposizione alla filosofia, nella maniera in cui la tratta come una materia»²⁴. Tale trattamento risponde a interessi fisiologici dei sistemi attuali, in cui la priorità è la logicità sfruttabile nel mondo del lavoro. «Per quel che concerne il pensiero filosofico [...] c’è il pericolo che diventi sin troppo aderente alla contemporaneità. Esso si assesta sempre più nelle nuove routine del *juste milleu* e sprofonda negli usuali autismi accademici»²⁵. Proprio per questo, Zambrano propone una revisione della aule stesse, intese come luoghi di silenzio, di ascolto e di crescita personale, esperienze spaziali in cui ricamare la propria nascita, la propria realizzazione. Zambrano afferma:

il semplice esame dell’etimologia della parola *aula* pone il problema che oggi sembra essere il più scottante, il più decisivo di tutti, la domanda che ogni uomo dovrebbe porre a se stesso e anche agli altri, quella che dovrebbe costituire il centro di tutti i dibattiti e che al contrario viene a essere costantemente evitata; la domanda circa la possibilità che l’uomo esista senza decadere in una condizione infraumana, se l’uomo si consegna soltanto all’attività dalla quale deriva un guadagno immediato e se la conoscenza deve essere misurata e sottomessa al potere di incrementare il progresso tecnico.²⁶

Bisognerebbe riflettere a lungo su tale questione, partendo proprio dall’aula come stanza privilegiata, unica, in cui il maestro dona gli strumenti agli allievi per cercare se stessi, diventando una vera e propria

¹⁷ S. Maddalena, *María Zambrano: Un’aurora pedagogica nel novecento*, Euryton press, Badajoz 2018, p. 90.

¹⁸ Il pensiero di Zambrano si trova all’opposto di termini come risorsa e sfruttamento. Al contrario, lei crede nel potere trasformativo della scaturigine e della speranza.

¹⁹ S. Del Bello, *Esperienza, politica e antropologia in María Zambrano*, Mimesis, Milano 2017, pp. 98-99.

²⁰ Userò il maschile perché è lo stesso che usa Zambrano, ma si includono nello stesso modo le maestre.

²¹ M. Zambrano, *Per amore*, cit., p. 37.

²² Le sedi privilegiate del sentire.

²³ P. Sloterdjik, *Non siamo ancora stati salvati. Saggi dopo Heidegger*, Tlon, Berlino 2024, p. 155

²⁴ *Ibidem*

²⁵ *Ibi*, p. 162.

²⁶ M. Zambrano, *Per amore*, cit., p. 183.

guida. Zambrano, parlando dei chiari del bosco²⁷, descrive le potenzialità delle aule. «Come i chiari, le aule sono spazi vuoti pronti a venirsi riempiendo uno alla volta, spazi delle voce nei quali si apprenderà con l'uditio, ossia in modo più immediato che dalla parola scritta»²⁸. Questi riempimenti dovrebbero essere musicali, cioè occorre che vadano a far crescere l'alunno dolcemente, cercando di districarsi tra i suoi brusii che, essendo personaggi larvali, rischierebbero di confondergli il proprio percorso. È qui che il maestro è decisivo, deve fargli rivelare le proprie stradine senza privilegiare quella economicamente più convenienti, ma bisogna insegnare ad ascoltare tutto ciò che si ha dentro, dando a ogni cosa il peso giusto. Nel fare questo, bisogna stare attenti in quanto: «Il brusio è di molti tipi»²⁹. A seconda del rantolo che tormenta l'allievo, bisogna capire qual è lo stato larvale che sta nascendo e che effetti può avere. «Dunque accede che, se osserviamo il nostro spazio interiore, troviamo che non è mai vuoto e neppure taciturno». È qui che bisogna agire, cercando di trovare un ordine a tutti i brusii, capendo dove invece si è e come muoversi. Si intuisce bene che in tale prospettiva caotica, ciò che occorre è aiutare l'allievo a districarsi tra immagini di sé e veri sentieri. Irrobustire la confusione con un cammino predefinito in cui si devono seguire le regole del mercato, significa bruciare l'essere umano in se stesso, non permettendogli il disvelarsi del suo essere, di chi è davvero.

L'obiettivo della società attuale sembrerebbe quello di costringere a imboccare sentieri predefiniti, con la conseguenza di non riuscire a capire cosa sta succedendo all'interno dell'essere umano stesso. Quindi, bisognerebbe tendere una mano agli allievi per cercare di garantirgli l'avvicinamento verso il loro essere persone, cioè il divenire se stessi, con tutte le sfumature e le pluralità che ne conseguono. L'intento di Zambrano è quello di avere cura del percorso interiore degli alunni, non solo di quello esteriore. Il percorso di Zambrano è molto intimo e contestuale, non ci stupisce quindi la distanza con altri pensieri. «Un' educatrice italiana celebre fin dall'inizio del Novecento, Maria Montessori, era solita correggere gli alunni del suo collegio quando avevano cattive maniere a tavola non dicendo una sola parola; semplicemente metteva davanti a loro, uno specchio all'altro lato della tavola»³⁰. Tale metodologia, implica una certa vendibilità della persona. Internamente, favorisce una mortificazione che garantisce semplicemente un omologarsi all'estetica voluta. Difatti, «è chiaro che non si può fare lo stesso [...] E anche nei casi in cui sarebbe possibile farlo, mi pare che il rimedio possa essere, talvolta, peggiore della malattia [...] Perché quel che c'è da curare non è l'immagine ma l'essere che si è»³¹. Bisognerebbe, dunque, capire chi si è tra le molteplicità di personaggi che ci abitano. Come si fa? Zambrano, afferma che il silenzio è il miglior *medium* per ridare all'altro ciò che non si può comunicare apertamente³². «Il silenzio conservato dalle parole del professore, il silenzio senza il quale l'aula è parlottio e disordine»³³. Sono quei silenzi intimi, vitali, profetici, che permettono l'indossare la propria persona. Perché promuovono lo svilupparsi del tempo della persona, quello più personale, in cui poter agire su se stessi. «Nella vita umana decisivo è il tempo ma il tempo in cui viviamo sembra essere già il prodotto di una scissione. Di qui l'irresistibile ansia, nata dalla nostalgia di quel tempo perduto»³⁴, sottratto alla nostra persona. Da chi? Sembrerebbe, che il continuo formare gli alunni per uno scopo produttivo, li porti a perdere l'incontro con ciò che davvero amano e che potrebbe avvicinarli alla loro persona. Continuando la retorica produttiva, si rischia di sviluppare un personaggio fittizio, creatosi per soddisfare le esigenze

²⁷ Chiari del bosco, è un'opera del 1977 scritta a La Piece, e analizza quelli che Zambrano chiama i chiari del bosco. Con tale espressione, intende il chiaro del buio, cioè quella luminosità fioca, appena percettibile, che nasce nutrendosi del buio stesso, riportandolo nel suo chiarore e non abbandonandolo. Rappresentano le illuminazioni rispettose delle zone d'ombra. Sono momenti privilegiati un cui si ottiene una sosta dalla vita, restando al sicuro nell'istante, in cui ci si perde e ci si trova al tempo stesso. Sono luoghi inaccessibili, aperti solo in attimi unici in cui ci si addentra solo se non li si cerca. Per approfondire le figuere dei chiari, rimando ai seguenti scritti: M. Cacciari, "Lichtung": intorno a Heidegger e María Zambrano, in Per E. Severino, *Le parole dell'Essere*, a cura di A. Petterlini, G. Brianese, G. Goggi, Mondadori, Milano 2005; P. Rovatti, *L'incipit di María Zambrano*, in «aut aut», n. 279, 1997.

²⁸ M. Zambrano, *Chiari del bosco*, SE, Milano 1997, p. 18.

²⁹ Ead., *Per amore*, cit., p. 41.

³⁰ Ibi, p. 64.

³¹ Ibidem

³² Il silenzio per Zambrano ha caratteristiche trascendenti, permette delle aperture e, paradossalmente, garantisce la gestazione della parola unica, nascente.

³³ Ibi, p. 65

³⁴ M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano 1996, p. 33.

lavorative che inghiotte completamente la propria vocazione di persona. Se essere persona significa riuscire a trovare se stesso insieme ai se stessi³⁵, allora occorre un'educazione rispettosa, un'etica della persona, in cui poter far esprimere al meglio l'allievo stesso. Ciò però viene rifiutato, per creare non degli allievi che si incamminano nel proprio percorso per diventare persone, bensì per favorire il prototipo di lavoratore perfetto. «Ai giorni nostri bisogna sempre far qualcosa; qualcosa che abbia un risultato immediato, tangibile, materiale. Tutto lo spazio abitato dall'uomo dev'essere pieno», incluse le case, piene di cose, di apparecchiature meccaniche; incluso il tempo e soprattutto il tempo dev'essere pieno»³⁶. Tale pieno, nullifica lo spazio necessario per conoscersi. È qui che il maestro deve intervenire, cercando di donare atomi di tempo in cui cercare la propria strada. «Si è rinunciato al vuoto, al luogo e al tempo disponibile, al vuoto del quale l'aula paradigma e simbolo; simbolo del tempo non occupato, del tempo in cui dedichiamo a pensare»³⁷. Il vuoto è l'elemento necessario per far nascere le proprie inclinazioni. Se la società blocca il tempo e lo annulla, che cosa resta all'alunno? Rispetto tali meccanismi, occorre proporre delle contro condotte che, facendo forza sull'esperienza del maestro, riescono a riguadagnare il tempo sottratto. E saranno proprio le aule le stanze in cui cercarsi. «Nel vuoto delle aule accade qualcosa che va oltre ciò che si apprende materialmente in esse. [...] nel frequentare le aule è accaduto loro qualcosa; in esse si insegnò qualcosa di essenziale per essere uomini: a udire, ad ascoltare»³⁸. Perché è qui che l'essere umano entra nei sogni della persona, disfacendo il personaggio che viene imposto e si reclama lo stato di veglia. «Cede, chi dorme, la parte più attiva del suo vivere, come se entrando nell'ombra si spegnesse, e con l'opacità aumentasse di resistenza. In determinate occasioni, il mettersi a dormire ha tutti i tratti di un rifiutarsi alla vita»³⁹. Difatti, attualmente è richiesta dalla società una pedagogia soporifera, che educhi a far dormire se stesso per rispettare dei precetti imposti. Al mercato non importa chi si è, ma cosa si può dare. Se ci può essere una svolta, quella è in mano ai maestri per Zambrano.

L'obiettivo centrale è quello di trovare un equilibrio tra chi si è attualmente e chi si è in divenire. Zambrano invoca il centro come esperienza in cui trovare un'unità dinamica, esperienziale, in cui vivere con tutti i personaggi della persona. Il maestro deve rappresentare il centro dell'allievo, quel che centro che è famigliare al maestro, in quanto è rappresentato dalla vocazione dell'essere persona. «Il tentativo di coniugare essere, realtà e vita si soluziona nel raggiungimento di un loro "equilibrio" che, però, come già si prevede, non è introdotto come fine conquistato "una volta per tutte" e fissato in una forma che non apparterebbe alla condizione originale umana, ma apre la possibilità di un suo mantenimento in una dinamicità circoscritta intorno al centro»⁴⁰. Farsi centro è l'essenza fondamentale del maestro. Però va detto, che essere centro significa, per Zambrano, essere terra franante, cioè imprevedibilità e richiesta d'aiuto isolata, unica. Difatti, il maestro deve far sì che tale centro converga nell'allievo e nel suo cammino per essere persona, si può affermare che: ognuno si fa centro a suo modo.

Zambrano vive in prima persona il tentativo di cambiamento educativo, entrambi i suoi genitori erano insegnanti e, in un contesto particolare come quello della Spagna, offrivano possibilità di conoscimento. L'aula deve essere l'accoglienza fisica del maestro, in cui poter ricreare il proprio percorso passando anche per attimi di crisi. «Ma è solamente la crisi che [...] manifesta l'evidenza del fondo ultimo della condizione umana. È il momento più propizio per la conoscenza di sé di cui gli esseri umani hanno bisogno e che persegono»⁴¹. Tale crisi non deve essere indotta dal mercato, ma deve passare per un andirivieni di avvicinamenti e fughe rispetto l'essere. Essere in crisi significa avere la possibilità di nascere nuovamente, di completare chi si è, e di accedere nuovamente alla magia maieutica dell'essere. Il maestro è la figura della crisi, colui che applica un paradigma maieutico-generativo nei confronti dell'allievo, in modo tale da fornire un orientamento nei momenti di perdizione. Il maestro deve fornire gli strumenti per resistere all'omologazione, e per cercare, invece, la via d'accesso verso se stesso, che significa anche riscattare l'altro. Solo chi accede nelle acque oscure dell'essere può davvero riscattare

³⁵ Intesi come molteplicità di personaggi autentici che abitano a stretto contatto con chi si è.

³⁶ Ead., *Per amore*, cit., p. 184.

³⁷ *Ibidem*

³⁸ *Ibidem*

³⁹ Ead., *Il sogno creatore*, SE, Milano 1986, p. 37.

⁴⁰ A. Ricciotti., *Maria Zambrano. Etica della ragione poetica*, Mobydick, Faenza 2011, p. 91.

⁴¹ Ead, *Per amore*, cit., p. 125.

l’alterità come massima relazione. In una società laboriosa estremamente individualista, cercare se stessi significa anche salvare l’altro che vive nella propria persona. «Ogni vocazione è per essenza mediatrice»⁴², soprattutto quella che porta a scoprire se stesso. Ora, dopo aver esaminato l’importanza dell’essere persona bisogna chiedersi: è giusto educare l’altro per renderlo un dipendente modello nel meccanismo dell’industria, pur sapendo che rischierà di avere una vita anonima, senza sé? Il maestro deve essere colui che riscatta gli altri in se stesso, e cerca di realizzare la persona, non solo il lavoratore. Solo aderendo a una pedagogia che potremmo definire della persona, si può aspirare a un cambiamento che porti gli esseri umani a conoscersi. Se ciò accade, la scissione sempre più dilagante, verrebbe arginata, ci sarebbe un riposo in se stessi e meno viandanti che si rifugiano in assetti tossici perché non riescono a ricreare chi sono.

Ortega y gasset, maestro di Zambrano, difende con forza l’importanza delle circostanze, io sono io e le mie circostanze, se voglio essere davvero me stesso le devo salvare. È proprio ciò che bisogna fare per avere un modello educativo etico, purificato. Bisognerebbe agire a partire dal singolo individuo per espandersi, capendo che il vivere significa dover fare i conti con una metodologia estremamente gerarchica e capitalista. Al maestro viene richiesto di essere l’anello di congiunzione tra l’essere umano e il lavoro, per far diventare il primo sempre più amico del secondo. C’è il rischio che questa relazione venga tolta e che si possa affermare, l’essere umano è il lavoro, è questo il rischio che i maestri devono scongiurare, cercando invece dei modelli che cercano di far sentire il proprio respiro, ciò che si è e ciò che si può diventare. «Così anche le circostanze, che pure sono state evocate in modo così diverso, secondo lui [Ortega] chiedevano di venire considerate, integrate al *logos*, salvate»⁴³. Difatti, il maestro non può sottrarsi dalle logiche istituzionale, deve convivere con le circostanze, non fuggirle, cercando di purificarle nel modo più rispettoso possibile nei confronti dell’allievo. Quest’ultimo, come risponde a questo tentativo di indottrinamento lavorativo? L’unica soluzione del giovane è la reclusione, il fuggire, cercando nei suoi simili un appoggio, un tentativo di farsi sentire come persone e non come numeri. «Certamente, in questi comportamenti giovanili settari, la ribellione prende respiro, non una ribellione individuale, ma in quanto espressione di “gruppo” o “classe”»⁴⁴. Ed è ciò che porta gli allievi fuori dal proprio ruolo, perché sentendosi minacciati da una società che rifiuta a ospitare le diversità, decidono di isolarsi in gruppo, auto-esiliandosi. Il maestro allora, è colui che fa cercare le proprie acque, i propri punti di accesso, insegnando che solo un’unione con chi si è può creare un percorso fluido, plastico, nascente. Tutto ciò fa eco con quello che si sente di essere: persone che cercano il proprio luogo. Essere rifiutato dalla società, significa non avere luogo, si è privi di un’educazione strutturale. Per questo le circostanze non vanno abbandonate, anzi devono essere il luogo in cui si reclama il proprio diritto a crescere sentendosi, trovandosi. Il maestro ha la responsabilità etica – che è allo stesso tempo estetico-formale – di riuscire a far trovare la propria strada all’allievo al di là degli interessi del mercato.

Il maestro è colui che ha «l’esigenza di arrivare a essere integralmente persona»⁴⁵. Non solo per se stesso, ma anche per gli altri e può farlo perché si è trovato continuando a confermare tale posizione, vi è un continuo nascere in sé stesso. «E che la vocazione di maestro è tra le tutte la vocazione più indispensabile, la più prossima a quella dell’autore di una vita, perché la conduce alla sua piena realizzazione». Cosa significa essere autore di una vita? Non è forse essere autori della propria vita, la più intima, la propria. Se c’è una risposta univoca alla domanda chi è persona, sarebbe colei che è autore della sua stessa vita. A cui si collega subito la seconda domanda, che cos’è persona? È colei che ha dentro sé i co-autori della sua vita: i personaggi. Chi è persona e cos’è persona non sono domande isolate ma vanno tenute unite intimamente. Essere nel percorso che porta ad essere persone, significa cogliere qual è la domanda — e la forma d’esistenza — che abita l’essere umano. «E questo doppiamente, perché la domanda che il discepolo porta incisa sulla fronte deve manifestarsi e rendersi chiara a lui stesso, dato che l’alunno comincia a essere tale quando gli si rivela la domanda che porta nascosta dentro»⁴⁶. Domanda che si incide nella vita e la sostiene, solo così si può entrare nelle aperture della

⁴² *Ibi*, p. 110.

⁴³ Ead., *Dell’aurora*, Marietti 1820, Bologna 2020, p. 144.

⁴⁴ Ead., *Per amore*, cit., p. 91.

⁴⁵ *Ibi*, p. 114.

⁴⁶ *Ibi*, p. 118.

realità che permettono di vivere nell'istante in cui si gioca chi si è. La persona realizza il proprio percorso nell'istante, barlume di tempo che può durare per sempre e che crea un'apertura unica trascendendo il fluire classico della temporalità. «È ormai chiaro che il movimento suggerito da María Zambrano è quello di "aprire il tempo", scoperchiando ciò che nelle sue viscere è rimasto ingarbugliato»⁴⁷. Il vero problema sussiste se il tempo si chiude: condizione ideale per tutti i totalitarismi che credono di poter sentire l'eterno. «E "sentire il tempo", afferma Zambrano, sentirlo nel suo cadere "goccia a goccia" in un presente ipertrofico di attesa, privo delle sue estasi temporali, "è l'inferno"»⁴⁸. L'istante è essenziale per la persona in ogni suo momento decisivo, sia di nascita che di disnascita. «Ma è solamente la crisi che [...] manifesta l'evidenza del fondo ultimo della condizione umana. È il momento più propizio per la conoscenza di sé»⁴⁹. Difatti, conoscere se stessi significa entrare completamente negli istanti in cui siamo in vita morendo. Nella *Vita in crisi*⁵⁰, Zambrano afferma che i periodi di crisi sono i più fecondi, dove vi è la possibilità di vedere nudi se stessi e sentirsi in un nuovo inizio. È qui che il tempo si dilata ed emerge l'istante, in cui chi si è, chi si è stati e chi si sarà si toccano e si forma un'unità di se stessi. La crisi ci permette di addentarci così a fondo da poter sentire i respiri del cuore e dell'anima. Essere persona è saper abitare le crisi, e il maestro deve insegnare a sfruttare questi momenti unici di rivelazione.

L'esperienza del maestro è «uno di quei rari casi in cui il suo cuore supera se stesso, e questo superamento è propriamente l'amore»⁵¹. Amore per la vita, per la realizzazione vitale degli allievi. Ed è questo amore la struttura da cui la pedagogia e l'educazione in generale devono ripartire, il credere a priori nella fioritura della persona. Sottomettere tale creazione a un'imposizione di carattere lavorativo, significa annullare l'ambito personale per avere automi. Interrompere lo *storytelling* vitale, porta a disfare ciò che si è, una decostruzione che non può essere colmata da una educazione lavorativa. In quanto essa è priva di riferimenti vitali, di amore per se stessi, di cura. Essere maestri allora, significa avere il coraggio di riscattare tale identità perduta, scegliere la propria vocazione per applicare un'etica della salvezza dell'altro. «La vocazione ha dei gradi a seconda che si faccia sentire più o meno chiaramente e intensamente [...] dal momento che vi sono vocazioni eroiche che richiedono il totale sacrificio di una vita. Ma è comune a tutte il chiedere di consegnarsi, di dedicarsi»⁵². Sacrificare la molteplicità dei personaggi che abitano l'essere umano per cercare la propria persona, è l'essenza di chi vuole cercarsi, è l'esperienza del maestro. Solo chi è passato per fughe e avvicinamenti di se stesso sa cosa c'è in ballo nell'indossare chi si è. «Il potere e l'amore hanno in comune la necessità di questo distacco da sé [...] Chi esercita il potere deve liberarsi del fantasma del suo sogno tramutato in personaggio»⁵³. Distaccarsi da sé significa avere lo spazio giusto per ricreare la nostra esperienza e tornare verso chi si è autenticamente. Chi esercita il potere, cioè chi determina le logiche attuali, agisce decostruendo tutti i personaggi che emergono come mancanza della persona, come richiamo di riscatto. Se si perde se stessi, può indossarci solo un idolo sacrificale che, per proseguire con le retoriche del profitto, vuole in cambio l'assassinio delle parti più intime della persona, come il cuore, l'anima e le viscere.

«Educare l'adolescenza è salvarla e salvare la sua potenza individualizzatrice e creatrice nel caos che la circonda. Conviene ricordare che a maggiore potenza creatrice corrisponde maggiore estensione del caos. Il maestro non può dimenticarlo»⁵⁴. Il caos a cui si è esposti è una dissoluzione del nostro essere, una scissione tra chi si è e chi si indossa. Sembra essere ciò la caratteristica con cui si accede al mondo attuale: un non riconoscimento che porta l'essere umano oltre l'etica della propria persona. Educare allora significa saper indossare, tracciare una forma abitabile e in cui proteggersi da tentativi di sabotaggio. Il maestro deve cercare di mantenere sempre salda la guida dell'essere umano rispetto la sua vita, altrimenti in un attimo si rischia di annullare chi si è per ascoltare le retoriche della crescita,

⁴⁷ L. Boella, *La passione della storia*, «aut aut», n. 280, 1997, p. 25.

⁴⁸ G. D'acunto, A. Meccariello (a cura di), J. Ortega y Gasset, J. Marias, M. Zambrano, *Dalla ragione vitale alla ragione poetica*, Asterios, Trieste 2021, p. 88.

⁴⁹ M. Zambrano, *Per amore*, cit., p. 135.

⁵⁰ Ead., *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

⁵¹ Ead., *La confessione come genere letterario*, Abscondita, Milano 2018, p. 61.

⁵² Ead., *Per amore*, cit., p. 106.

⁵³ Ead., *Persona e democrazia*, SE, Milano 2020, p. 72.

⁵⁴ Ead., *Per abitare*, cit., p. 40.

dello sviluppo sostenibile, in cui il primo a sopperire è ciò che nascosto, l'intimo, il vero valore della persona. In conclusione, la pedagogia deve essere una forma di contro condotta in cui si agevola la crescita di se stesso e non del mercato. Tuttavia, non significa crescere giovani che non sanno relazionarsi con il mondo del lavoro, ma che lo sappiano fare rispettando e curandosi di se stessi. Alla produttività assoluta, va contrapposta la nascita come metodologia di incontro con chi si è. L'educazione allora verrà a essere una gioia, una architettura stabile in cui poter vivere sapendosi, conoscendosi. L'educatore dovrà essere il protettore della persona come conato d'essere e non pastore di futuri lavoratori privi della loro sostanza. Quello che si richiede, è un non sottomettersi alle logiche istituzionali per privilegiare un approccio umano, viscerale, di cura.

In conclusione, tale saggio ha mostrato come la mediazione sia il ruolo del maestro. Difatti, esso ha il compito di mettere in relazione l'allievo con il suo percorso e tale intermediazione è estremamente complessa, ne vale della vita intima della persona. Ciò che si vuole dimostrare è che bisognerebbe, vista la grande complessità, scavare nel fondo della realizzazione del chi si è, invece di creare una filosofia educativa basata sulla competizione e sul mercato. Perché, così facendo, viene a perire il dono etico di essere persona e la promessa che giace in ogni essere umano, che il maestro si propone di riscattare. Il maestro agisce per la salvezza delle acque più profonde e per questo ha il ruolo più delicato: è l'ago della bilancia per la costruzione di una forma che rispecchi e che dialoghi con il contenuto delle viscere. Secondo questo articolo, l'applicabilità di tale modello non è impossibile, ma ruota sulla passione e sulla vocazione del maestro. Non si parla di maestri di scuola che sono limitati da programmi e istituzioni, ma maestri che devono avere piena libertà, in quanto persone, di realizzare la speranza che giace in ogni essere umano. Ciò è attuabile se la società metta la persona al centro della società, altrimenti essa viene sostituita con conseguenze davvero poco desiderabili: si arriva a una società piatta, priva di speranza, di amore e di vitalità. Questo articolo intende dimostrare che sono i maestri, le persone attuate, che devono gestire la gestazione degli allievi. Se al loro posto si intende mettere il mercato, un'educazione sfruttabile economicamente, si perde la vitalità della persona, il chi si è, la cosa più importante.

Riferimenti bibliografici

- D'Acunto G. - Meccariello. A. (a cura di), *J. Ortega y Gasset, J. Marias, M. Zambrano, Dalla ragione vitale alla ragione poetica*, Asterios, Trieste 2021.
- Del Bello S., *Esperienza, politica e antropologia in María Zambrano*, Mimesis, Milano 2017.
- Janés C.M., *María Zambrano. Desde la sombra llameante*, Siruela, Madrid 2010.
- Maddalena S., *María Zambrano: Un'aurora pedagogica nel Novecento*, Euryton press, Badajoz 2018.
- Mancini R., *Esistere nascendo*, Città aperta, Troina, 2007.
- Moretti M., Vergani, M., Zucal, S., (a cura di), *Filosofie della nascita*, Università degli studi di Trento, Trento 2022.
- Mortari L., *Un metodo a-metodico*, Liguori, Napoli 2006.
- Nietzsche F., *Sull'utilità e il danno per la storia*, Adelphi, Milano 2021.
- Petterlini G.-Brianese G. (a cura di), Per E. Severino, *Le parole dell'Essere*, Mondadori, Milano 2005.
- Ricciotti A., *María Zambrano. Etica della ragione poetica*, Mobydick, Faenza 2011.
- Rovatti P., *L'incipit di María Zambrano*, in «aut aut», n. 279, 1997.
- Sloterdijk P., *Non siamo ancora stati salvati. Saggi dopo Heidegger*, Tlon, Berlino 2024.
- Zambrano M., *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Zambrano M., *Chiari del bosco*, SE, Milano 1997.
- Zambrano M., *Il sogno creatore*, SE, Milano 2017.
- Zambrano M., *La confessione come genere letterario*, Abscondita, Milano 2018.
- Zambrano M., *Dell'aurora*, Marietti 1820, Bologna 2020.
- Zambrano M., *Per amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, Marietti 1820, Bologna 2021.
- Zucal S., *Il dono della parola*, Mondadori, Milano 2009.

Le competenze tra mercato e democrazia. Riflessioni critiche a partire da C. Laval e G. Biesta

Maria Ratotti, Dottoranda in Educazione nella Società Contemporanea, Università degli Studi di Milano-Bicocca

E-mail: maria.ratotti@unimib.it

Abstract

Il concetto di competenza ha attraversato un'evoluzione significativa, passando da una concezione tecnico-operativa, centrata sulla misurabilità della *performance*, a un approccio più ampio e contestualizzato, che integra conoscenze, abilità e atteggiamenti in relazione ai contesti di apprendimento e di vita. Questa trasformazione ha avuto un impatto rilevante sulle politiche educative internazionali, europee e nazionali, contribuendo alla diffusione di modelli basati sull'apprendimento permanente e sulle competenze trasversali, considerate essenziali per rispondere alle sfide della globalizzazione e alle trasformazioni del mercato del lavoro. Tuttavia, l'orientamento verso un'educazione per competenze rischia di ridursi a un dispositivo funzionale all'occupabilità, subordinato a logiche neoliberiste che privileggiano la flessibilità e l'adattabilità dell'individuo alle esigenze economiche. L'obiettivo del contributo è, dunque, analizzare le implicazioni di questa trasformazione attraverso le prospettive critiche di Christian Laval e Gert Biesta, mettendo in luce il pericolo di una deriva performativa che svuoti la formazione della sua portata emancipativa. Sottolineare la necessità di recuperare la dimensione etica, politica e trasformativa dell'educazione muove verso la promozione di un approccio che, invece di piegarsi a logiche di efficientismo e produttività, si configura come spazio di emancipazione, partecipazione democratica e giustizia sociale.

The concept of competence has undergone a significant evolution, shifting from a technical-operational perspective – primarily focused on the measurability of performance – to a broader, more contextualized approach that integrates knowledge, skills, and attitudes in relation to learning and life contexts. This transformation had a profound impact on international, European, and national educational policies, fostering the dissemination of models based on lifelong learning and transversal competencies, which are considered essential for addressing the challenges of globalization and labor market transformations. However, the emphasis on competence-based education risks being reduced to a tool for employability, subordinated to neoliberal logics that prioritize individual flexibility and adaptability to economic demands. The aim of this contribution is to analyze the implications of this shift through the critical perspectives of Christian Laval and Gert Biesta, highlighting the risk of a performative drift that deprives education of its emancipatory potential. Since education plays a crucial role beyond mere efficiency and productivity, it is essential to restore its ethical, political, and transformative dimensions. This perspective envisions education as a space for emancipation, democratic participation, and social justice.

Parole chiave: competenze, politiche educative, neoliberismo, democrazia, *learnification*

Keywords: competences, educational policies, neoliberalism, democracy, *learnification*

1. Introduzione

Il concetto di competenza – complesso e poliedrico – ha conosciuto un'evoluzione significativa, passando da una concezione tecnica e operativa a un approccio olistico e contestualizzato. Dalle origini legate alla *performance* e alla misurabilità negli anni '50, si è progressivamente giunti a una visione che integra conoscenze, capacità e atteggiamenti, riconoscendo l'importanza dell'interazione tra individuo e contesto. Questo cambiamento ha inciso profondamente sulle politiche educative internazionali, europee e nazionali, promuovendo l'apprendimento permanente e lo sviluppo di competenze trasversali, sostenendo un'idea di educazione come strumento per affrontare le sfide della globalizzazione e del mercato del lavoro in trasformazione. Tuttavia, questo orientamento solleva interrogativi critici: l'apprendimento per competenze rischia di ridursi a un dispositivo funzionale

all'occupabilità, subordinato a logiche neoliberali? Oppure può rappresentare un'opportunità per promuovere un'educazione riflessiva e democratica? Attraverso le prospettive critiche di Christian Laval e Gert Biesta, si propone una riflessione sul pericolo di una deriva performativa delle *competenze*, sottolineando la necessità di recuperare la dimensione etica, politica e trasformativa del processo educativo stesso¹, in linea con i principi dello sviluppo umano, dell'emancipazione e della giustizia sociale.

2. Avvicinarsi al linguaggio delle competenze: dalle origini alle politiche educative

Il concetto di competenza ha subito un'evoluzione stratificata nel corso della storia. Ad oggi, rappresenta un pilastro fondamentale nelle politiche educative internazionali, europee e nazionali, ma le sue radici affondano in una tradizione che ne ha inizialmente circoscritto l'applicazione a campi più tecnici e operativi². Verso la metà del '900, infatti, il termine competenza faceva riferimento a una capacità specifica, misurabile e osservabile, legata alla *performance* in un determinato contesto. Questo approccio tecnico si è tradotto, in campo educativo, da un lato in metodologie formative che privilegiavano il raggiungimento di obiettivi predefiniti attraverso la ripetizione e la standardizzazione, dall'altro in teorie educative che stimolavano lo sviluppo di programmi basati sull'istruzione per competenze (*competency-based education*)³. Tuttavia, a partire dagli anni '70, il panorama teorico e pratico ha iniziato a mutare sotto la spinta di modelli educativi più olistici e partecipativi⁴: le competenze non sono più state considerate come semplici abilità operative, ma come un intreccio di conoscenze, capacità e atteggiamenti che permettevano all'individuo di agire efficacemente in contesti complessi e in continuo cambiamento, in un connubio fra *saper fare* e *saper essere*⁵. Verso gli inizi degli anni '90, la definizione di competenza si è ulteriormente ampliata, passando da una concezione individuale a una più relazionale, che considerava l'interazione tra individuo e contesto come centrale per il suo sviluppo. La competenza veniva quindi considerata sia un sistema di risorse che un individuo mobilita per affrontare situazioni complesse e mutevoli, sia la capacità di trasferire le conoscenze e le abilità acquisite da un contesto a un altro⁶.

Oggi, il concetto di competenza viene di norma interpretato come un processo fluido e contestualizzato, che non può essere valutato isolatamente dalla realtà in cui viene applicato; si riconosce che competenze diverse sono richieste in contesti diversi e che l'interazione con gli altri è spesso cruciale per la sua manifestazione. Questo approccio riflette l'importanza assunta dall'idea di una formazione che sviluppi competenze trasversali e adattabili, capaci di rispondere ai cambiamenti sociali, culturali e tecnologici, e che preveda la collaborazione e la negoziazione come strumenti essenziali per il successo personale e professionale⁷.

Questo cambiamento ha portato all'adozione di *policies* che ora concepiscono la competenza come un insieme dinamico di risorse in costante evoluzione, acquisibili attraverso esperienze pratiche, processi riflessivi e apprendimento collaborativo⁸. Come è noto, tale approccio si inserisce in una visione integrata di apprendimento ampio e permanente (*wide and life-long learning*)⁹, che risponde alle sfide

¹ E. Mancino, & M. Rizzo. Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità. *METIS, (supplemento 2022)*, Progedit, Bari 2022.

² M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia: Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.

³ R.W. Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago 1949.

⁴ D.C. McClelland, *Testing for competence rather than for "intelligence"*, «American psychologist», (1973); R.E Boyatzis, *The competent manager: A model for effective performance*, John Wiley & Sons, New York 1982.

⁵ J.S. Bruner, *The relevance of education*, Norton, New York 1973; M. Montmollin, *L'intelligence de la tâche: éléments d'ergonomie cognitive*, Peter Lang, Berne 1984.

⁶ G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Édition d'organisation, Paris 1994.

⁷ G. Vergnaud, *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In: Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF, Paris 1996.

⁸ L. Benadusi & S. Molina, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna 2018; R. Capobianco, *La scuola dei talenti nella società delle competenze*, «Formazione & insegnamento», (2018), pp. 49-58; M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori università, Milano 2010.

⁹ E. Faure, (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco, Paris, 1972.

derivanti dalla globalizzazione e dal progresso tecnologico. Questi fattori hanno spinto a una riconsiderazione dei modelli educativi tradizionali, focalizzando l'attenzione sull'acquisizione di competenze pratiche e trasferibili, giudicate indispensabili per affrontare un mercato del lavoro in continua trasformazione¹⁰. Il lavoro, infatti, da attività prevalentemente manuale, si è evoluto verso un sistema sempre più improntato sulla dimensione immateriale, dove comunicazione, relazioni interpersonali, responsabilità individuale, competenze metodologiche e strategiche giocano un ruolo fondamentale (OCDE, 1996), come dichiarato anche dal *Rapporto Delors* (1996) dell'UNESCO. In tale contesto, l'educazione è stata chiamata a rispondere a nuove esigenze, passando dal paradigma delle conoscenze a quello delle competenze, un cambiamento che ha implicato di fatto una revisione della concezione stessa dell'apprendimento¹¹.

Anche a livello europeo, il *Rapporto del Consiglio europeo di Lisbona* (2000) ha sancito l'idea che le competenze dovessero essere al centro delle politiche educative per supportare la crescita economica e la coesione sociale, ponendo l'accento sulle competenze trasversali e sul *life-long learning*.

L'Unione si è ora prefissata un nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio:

diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo [...]. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede una strategia globale volta a: predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di R&S [...]; modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale¹².

Sulla stessa traiettoria, l'adozione di strategie volte a promuovere lo sviluppo delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, delineate nel *Quadro* del 2006 e aggiornate nel 2018, ha portato alla definizione di otto competenze fondamentali da coltivare lungo l'intero arco della vita, come riferimento essenziale per sostenere la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'occupabilità e la realizzazione personale. In tale prospettiva si colloca anche il programma *Educazione e Formazione 2020*, mirato a migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi educativi nei paesi membri dell'Unione Europea. Inoltre, nel 2007, con successiva revisione nel 2018, l'Unione Europea ha promosso il *Quadro Europeo delle Qualifiche* (EQF), ovvero un sistema di riferimento volto a garantire che le competenze acquisite siano riconosciute e trasferibili tra i vari paesi membri.

Anche le politiche educative italiane si sono evolute in parallelo con le indicazioni europee, integrando le dimensioni delle competenze nel proprio sistema educativo. La *Legge 53/2003*, che ha introdotto il concetto di competenze di base, ha costituito una tappa significativa nell'affermazione di un modello educativo che non si limitasse alla trasmissione di contenuti disciplinari, ma promuovesse lo sviluppo di competenze trasversali.

È promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea¹³.

¹⁰ A. Valente & M. Mayer, *Le competenze per la ricerca e l'innovazione nella scuola e nella società*, «Relazione sulla ricerca e l'innovazione. Analisi e dati di politica della scienza e della tecnologia», D. Archibugi e F. Tuzi (a cura di), CNR Edizioni, Roma 2018; P. Ellerani, *Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi*, «Atlante di Pedagogia del Lavoro», (2017); G. Malizia & S. Cicatelli, *Verso la scuola delle competenze*, Armando Editore, Roma 2009.

¹¹ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia: Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014; E. Nigris, (2006). *Provare per pensare: costruire competenze didattiche attraverso l'esperienza*, in O. Albanese (a cura di), *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*, pp. 271-296, Edizioni Junior, Azzano San Paolo 2006.

¹² Cfr. Consiglio europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della Presidenza. Consultabile al link: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

¹³ Cfr. Legge 28 marzo 2003, n. 53 (GU n.77 del 2-4-2003), art. 2. Consultabile al link: https://www.cefotv.it/sites/default/files/type_attinformativi/allegati/L.%202028.03.03%2C20n.53.pdf

Su questa scia, la *Riforma della Buona Scuola* (Legge 107/2015) ha enfatizzato l'importanza delle competenze socio-emotive, relazionali e professionali, attraverso strumenti come l'alternanza scuola-lavoro e l'orientamento.

Come emerge, se il passaggio da un modello educativo basato sulla trasmissione di conoscenze a uno fondato sulle competenze ha portato con sé alcuni progressi, come l'attenzione alla capacità di *problem-solving*, alla creatività e alla collaborazione, è altrettanto vero che ha introdotto nuove criticità. Anzitutto, emerge la necessità di interrogarsi su cosa significhi realmente adottare un approccio per competenze. È sufficiente che l'educazione si limiti a fornire strumenti per l'occupabilità, o deve anche coltivare la capacità di interrogare il presente e immaginare futuri alternativi? L'apprendimento per competenze può diventare un mezzo per promuovere un'educazione più democratica e inclusiva, oppure rischia di essere funzionale a logiche neoliberali che privilegiano la produttività rispetto alla crescita personale e collettiva? Questi interrogativi sono cruciali per comprendere le implicazioni del paradigma delle competenze e per valutare fino a che punto esso rappresenti un avanzamento rispetto a modelli educativi precedenti.

Da qui la necessità di provare ad andare oltre una visione puramente tecnocratica delle competenze e per esplorare prospettive che mettano in discussione le assunzioni sottostanti a questo modello.

3. Ripensare le competenze: prospettive critiche da Laval a Biesta

Nel mondo moderno, come evidenziato da Weber¹⁴, la legittimità del potere si fonda sulla competenza e sul sapere, elementi che assumono un valore cruciale nella gestione delle società contemporanee. Questa logica permea oggi il campo dell'educazione, dove la crescente enfasi sulle competenze tende a spersonalizzare i soggetti coinvolti e a orientare la scuola verso modelli standardizzati, riducendo l'educazione a una mera trasmissione di abilità misurabili¹⁵.

È proprio su questa deriva che si intende concentrarsi nel presente paragrafo, collocandosi all'interno di una visione dell'educazione che riconosce il rischio di ridurre il processo educativo a un meccanismo esclusivamente orientato al mercato e alle competenze funzionali. Le riflessioni che seguono tenteranno di proporre una prospettiva alternativa che valorizzi la libertà, il pensiero critico e la partecipazione attiva e democratica, superando la logica della mera acquisizione di competenze strumentali¹⁶.

Le riflessioni precedentemente esposte sollevano nuove sfide per l'educazione, sfide che tendono a collocarla all'interno di una logica di *performance*. Questo spostamento pone un interrogativo pedagogico di fondamentale rilevanza: in che misura l'educazione, accettando questa prospettiva performativa, rischia di smarrire la propria essenza e funzione critica? Se la pedagogia evita di interrogarsi sul proprio senso ultimo, non corre forse il pericolo di ridursi a un mero strumento funzionale alla performatività, perdendo così la propria natura e trasformandosi in qualcosa di *altro* rispetto alla sua vocazione originaria?

Le crisi contemporanee – ambientale, economica, sociale – pongono interrogativi etici e politici alla pedagogia, la quale è chiamata a rifiutare una visione adattiva per abbracciare un approccio trasformativo. La “*learnification*”¹⁷ – ovvero la riduzione dell'educazione a un processo di apprendimento individuale – sta infatti progressivamente spogliando l'educazione della sua dimensione sociale e politica, rendendola funzionale a una società caratterizzata da profonde diseguaglianze e dalla perdita di fiducia nella democrazia.

Secondo gli studiosi Dardot e Laval, che in anni recenti si sono occupati di declinare l'analisi del neoliberismo in chiave teorico-filosofica, il concetto di competenza è di fatto un pilastro del paradigma

¹⁴ M. Weber, *Sociologia del potere*, Pgreco, Milano 2010.

¹⁵ G.J.J Biesta, *Taking education seriously: The ongoing challenge*, «Educational Theory», (2024), pp. 1-15; A. Del Rey, *La tirannia della valutazione*. Elèuthera, Milano 2018.

¹⁶ G.J.J. Biesta, *Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age*, «Asia Pacific Education Review», (2014), pp. 13-19.

¹⁷ G.J.J Biesta, *La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, «Encyclopaideia», (2023), p. 17; G.J.J. Biesta, *Learner, student, speaker. Why it matters how we call those we teach*, «Educational Philosophy and Theory», (2010), pp. 540–552.

neoliberales¹⁸ che riconduce l'educazione a una dimensione esclusivamente economica, mercificando il sapere e favorendo logiche di valutazione e spendibilità sul mercato. Secondo Laval, che ha approfonditamente indagato il nesso tra neoliberismo ed educazione¹⁹, in particolare nel contesto europeo, tale impostazione, oltre a perpetuare disuguaglianze strutturali e a generare insicurezza e precarietà, esercita una pressione costante sull'individuo, concepito come "imprenditore di sé stesso", costantemente impegnato nell'acquisizione di competenze che lo rendano competitivo nel mercato globale.

In questo quadro, anche Biesta propone una critica articolata alle derive funzionaliste e riduttive del concetto di competenza in ambito educativo, richiamando la necessità di ancorare i processi formativi a una visione che ne salvaguardi la dimensione umana e non meramente performativa. Mettendo in discussione la tradizionale gerarchia curricolare che, nei sistemi educativi convenzionali, spesso pone l'accento prima sui contenuti e le competenze da acquisire, si finisce per lasciare in secondo piano la centralità della persona che apprende. La base dell'educazione deve, invece, essere costituita dalla possibilità di dare allo studente la capacità di essere un soggetto attivo e consapevole nel processo educativo, di *guardarsi* dinamicamente come soggetto, di svilupparsi come individuo pensante, attraverso un orientamento – anzitutto educativo – che stimoli la sua capacità di agire nel mondo in modo autonomo e consapevole.

Il pericolo è che si finisce per dare valore a ciò che viene misurato, piuttosto che impegnarsi nella misurazione di ciò a cui si dà valore. È questo, tuttavia, che dovrebbe in ultima analisi inspirare le nostre decisioni sulla direzione dell'educazione, ed è per questo che ho sostenuto che dovremmo dare rilievo alla questione di ciò che costituisce una *buona* educazione, piuttosto che prestare attenzione solo all'efficacia educativa. [...] scopi e i fini dell'educazione sembrano essere scomparsi dal nostro orizzonte, e ho collegato questo fatto all'ascesa del linguaggio dell'apprendimento e alla più ampia "*learnification*" dell'educazione.²⁰

Nella visione di Biesta, la *soggettività* non è da intendersi come un concetto astratto o isolato, ma come qualcosa che si realizza nel contesto del mondo in cui ciascuno vive. Senza un'attenzione alla soggettività dei singoli, cioè alla loro capacità di essere attori del proprio apprendimento e della propria vita, l'educazione perde la sua dimensione trasformativa e diventa un processo tecnocratico, che può essere più o meno efficace, ma che non è più "educativo".

Riagganciandoci al contributo di Laval, emerge con chiarezza come la razionalità economica neoliberista incida profondamente sugli spazi educativi, determinandone una progressiva subordinazione alle istanze del mercato a scapito delle finalità sociali, culturali e formative proprie dell'educazione. La standardizzazione delle competenze e la loro valutazione attraverso strumenti quantitativi riducono la complessità dell'educazione a un processo meccanico, svuotando progressivamente l'esperienza educativa del suo potenziale emancipatorio. La connessione tra competenze e mercato non si limita ad operare a livello individuale: essa si riflette anche nelle politiche educative nazionali e internazionali, dove le riforme – come abbiamo avuto modo di dire – sono spesso giustificate da esigenze di competitività economica²¹. Come ha sostenuto negli ultimi anni la filosofa americana M. Nussbaum, questo spostamento di paradigma ha portato alla marginalizzazione di discipline non immediatamente "utili" dal punto di vista economico, come le arti e le scienze umane, con conseguenze negative sullo sviluppo del pensiero critico e creativo:

Le democrazie hanno grandi risorse di intelligenza e di immaginazione. Ma sono esposte ad alcuni seri rischi: scarsa capacità di ragionamento, provincialismo, fretta, inerzia, egoismo e povertà di spirito. L'istruzione volta esclusivamente al tornaconto sul mercato globale esalta queste carenze, producendo un'ottusa grettezza e una

¹⁸ P. Dardot & C. Laval, *La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibérale*. La découverte, Paris 2010.

¹⁹ C. Laval, *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte/Poche, Paris 2003.

²⁰ G.J.J Biesta, *La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, cit., 2023.

²¹ W. Brown, *Neoliberalized knowledge*, «History of the Present», (2011), pp. 113-129; W. Brown, *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*, Zone Books, New York 2015.

docilità – in tecnici obbedienti e ammaestrati – che minacciano la vita stessa della democrazia, e che di sicuro impediscono la creazione di una degna cultura mondiale²².

Inoltre, la tendenza a ridurre l'individuo a un “curriculum”²³ è emblematicamente rappresentata nel crescente orientamento dell'educazione verso la formazione di competenze finalizzate al mercato del lavoro, un fenomeno ben descritto dalla cosiddetta “società delle competenze”²⁴. Il *curriculum vitae*, in questo contesto, non rappresenta solo un insieme di esperienze formative, ma diventa la principale misura del valore sociale ed economico dell'individuo. L'educazione, quindi, non si configura più come un processo volto alla crescita integrale della persona, ma diventa un mezzo per acquisire competenze funzionali al mercato²⁵. Ma è chiaro che questa riduzione dell'educazione a mero strumento di adattamento alle esigenze del mercato comporta il serio rischio di trasformare l'individuo in un oggetto, gestito e definito da una serie di competenze, piuttosto che in un soggetto in grado di sviluppare una propria identità, autonomia e capacità di critica. L'idea dell'*uomo curriculum*, infatti, è strettamente connessa alla crescente mercificazione del sapere e delle esperienze educative, che vengono valutate in funzione della loro applicabilità nel mondo del lavoro. In un contesto educativo orientato alla preparazione per il mercato, come quello a cui fa maggiormente riferimento Laval nei suoi scritti²⁶, l'individuo si trova costretto a *costruire* e aggiornare costantemente il proprio cv, come forma di adattamento a un sistema che premia la performance e l'efficienza, ma che spesso trascura le dimensioni affettive, etiche e relazionali della persona.

Già Arendt sottolineava, diversi decenni fa, che in un mondo dominato dalla burocrazia e dalla produttività, l'individuo rischia di perdere la propria capacità di agire come soggetto autonomo e creativo, riducendo la propria esistenza a un insieme di oggetti e prestazioni misurabili²⁷. Questa “società delle competenze”, quindi, tende a erodere la possibilità per l'individuo di esprimersi come soggetto dotato di libertà e di scelte autonome, in favore di una visione in cui la sua identità è determinata dalla sua capacità di essere “utile” e di adattarsi a richieste esterne.

D'altro canto, l'idea dell'*uomo curriculum* richiama anche alla necessità di mettere in discussione tale approccio per restituire all'educazione e all'identità umana una dimensione più completa e umanistica²⁸. A tal proposito, quasi sono le direzioni che possono permetterci di resistere a tale deriva e, quindi, di articolare una prospettiva diversa?

Gli autori citati hanno condotto la riflessione verso una prospettiva, che viene qui identificata come un nesso alternativo rispetto alla tradizionale correlazione tra competenze e mercato. In tal senso, l'argomentazione si è sviluppata nella direzione di una riaffermazione del valore dell'educazione al di là di una mera logica della *performance*. Affinché l'educazione mantenga un significato profondo e non venga ridotta a un dispositivo funzionale alle sole esigenze economiche, risulta necessario riportare al centro della riflessione il nesso tra educazione e democrazia.

Di fatto, Dewey²⁹ sottolineava come l'educazione dovesse essere radicata nell'esperienza e orientata alla crescita individuale e collettiva. In alcune fasi del suo pensiero, Dewey ha criticato l'idea di una formazione educativa orientata esclusivamente alla preparazione al lavoro, proponendo invece una scuola come “laboratorio di democrazia”, dove gli studenti potessero sviluppare capacità di collaborazione, comunicazione e riflessione critica. In questa ottica, la competenza può essere letta non come un fine in sé, ma come strumento che contribuisce a partecipare attivamente alla vita democratica. Come ricorda lo stesso autore, «l'educazione è un processo di vita e non una preparazione

²² M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2014, p. 144.

²³ S. Pippa, L'interpellazione neoliberale e la nuova forma dell'educazione. *METIS, Supplemento* 2022, pp. 33-49.

²⁴ G. Alessandrini, *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2005.

²⁵ S.J. Ball, *The education debate: Policy and politics in the twenty-first century*, Policy Press, Bristol 2008.

²⁶ P. Dardot & C. Laval, *La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibérale*, La découverte, Paris 2020; C. Laval, (2024). *Néolibéralisme dans l'éducation: comment riposter? Une réflexion stratégique à partir de Foucault*, «Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos», (2024), pp. 175-185.

²⁷ H. Arendt, *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago 1958.

²⁸ G.J.J. Biesta, *La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, cit., 2023; A. Sen, *The Idea of Justice*, Allen Lane, London 2009.

²⁹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981.

alla vita futura»: attraverso le proprie azioni, pensieri e scelte, gli esseri umani intraprendono un percorso di esplorazione delle proprie passioni, interessi e inclinazioni, volto alla costruzione di un sé autentico. Questo spostamento dall'orientamento verso il futuro a un'attenzione al presente permette un impegno profondo e significativo nell'apprendimento, incoraggiando una ricerca continua del sapere spinta dalla curiosità personale piuttosto che da validazioni esterne e predeterminate in vista di obiettivi futuri.

Non si vuole qui negare l'importanza di prepararsi alle sfide pratiche, ma si suggerisce piuttosto che un'educazione così intesa sia un intreccio articolato tra crescita personale e acquisizione delle competenze necessarie per affrontare le sfide future. Di fatto, l'approccio pragmatico deweyano – attualizzabile nel contesto odierno – suggerisce che è possibile bilanciare l'autoscoperta con lo sviluppo delle competenze essenziali per un contributo significativo alla società.

4. Riflessioni conclusive

Le riflessioni finora condivise rappresentano un tentativo di cogliere la complessità dei cambiamenti in atto nel panorama educativo, contraddistinto dall'espansione del concetto di competenza in un contesto dominato da un orientamento economico sempre più pervasivo. Come si è visto, l'adozione di politiche educative che enfatizzano l'acquisizione di competenze trasversali e specifiche ha certamente portato ad un progressivo superamento della centralità della mera memorizzazione delle informazioni, in favore di una formazione orientata allo sviluppo di capacità adattabili e trasferibili in contesti in continua trasformazione. Tuttavia, questo cambiamento di paradigma ha sollevato importanti interrogativi riguardo alla sostenibilità di un modello educativo che rischia di subordinare la dimensione formativa alle logiche di mercato.

Non si tratta solo di formare individui capaci di "fare" in termini pratici, ma di preparare cittadini critici e consapevoli, in grado di interpretare e interagire con un mondo sempre più complesso, evitando che l'accento sulle competenze sfoci in una tecnicizzazione dell'educazione che ne svilisca l'aspetto più formativo e democratico.

La recente considerazione delle competenze non cognitive e trasversali nel sistema scolastico italiano, sancita dall'approvazione della legge 22/2025³⁰, rappresenta un passaggio significativo verso una concezione più olistica della formazione. Attraverso la promozione di abilità quali la gestione delle emozioni, la risoluzione dei problemi e l'adattabilità ai cambiamenti, si riconosce formalmente il valore di dimensioni spesso considerate marginali rispetto alle competenze cognitive tradizionali. Tuttavia, resta fondamentale interrogarsi su come queste competenze vengano integrate nel *curriculum* scolastico e valutate, per evitare che la loro promozione si traduca in una standardizzazione che ne snaturi il valore intrinseco.

All'interno del contesto educativo odierno, che richiede un costante dialogo teorico e pratico, la riflessione conclusiva non può che rimanere aperta. A partire dal riconoscimento della crescente complessità delle politiche educative contemporanee, gli autori che sono stati fatti dialogare in questo contributo offrono una solida base per ripensare il ruolo cruciale delle competenze nel contesto educativo attuale. Attraverso il loro impegno intellettuale, stimolano riflessioni su come l'educazione possa riappropriarsi della sua funzione emancipatoria e democratica, andando oltre le logiche di mercato e contribuendo alla costruzione di una società più equa e consapevole. Questo lavoro si inserisce in tale cornice, proponendosi di incoraggiare ulteriori approfondimenti su come il discorso sulle competenze possa continuare a essere un luogo di riflessione critica e di trasformazione sociale nei vari contesti di *apprendimento*.

³⁰ Per ulteriori approfondimenti, consultare: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2025;22>
Pedagogia e Vita, 1, 2025
ISSN 0031-3777

La Caccia allo Snualo. Cinquanta anni e più di teorie, metodi e ricerche sulle competenze, da McClelland all'indagine OCSE "PIAAC"

Fabio Roma, Ricercatore presso Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche – INAPP, Roma

E-mail: f.roma@inapp.gov.it

Abstract

L'articolo tenterà di proporre una soluzione teorica ma empiricamente fondata sulla questione delle competenze, partendo da alcune considerazioni sui concetti di "competenza" utilizzato dall'articolo di McClelland nel 1973 fino al quadro metodologico e alcuni dei dati del secondo ciclo del l'OCSE "PIAAC". L'obiettivo è capire come e se sia possibile andare oltre la costruzione della competenza.

The article will try to propose a theoretical but empirically based solution on the question of competences, starting from some considerations about the concepts of "competence" utilized since the article of McClelland in 1973 till the methodological framework and some of the data of the second cycle of the OECD "PIAAC". The aim is to understand how and if it would be possible to go beyond the construct of competence.

Parole chiave: Competenza, Indagine, quadro teorico, dati, interdisciplinarietà

Keywords: Competence, Survey, theoretical framework, data, interdisciplinarity

1.

"La Caccia allo Snualo", il poema di Carroll¹, è un esempio grandissimo del *nonsense*. Nel racconto di Carroll lo "snualo" o "snark" – parola composta da *shark* (pesce cane) e *snake* (serpente) – è un mostro sconosciuto, cercato e cacciato da un equipaggio costituito da alcuni professionisti e, anche, da un castoro. Nel presente contributo l'idea impossibile di andare alla caccia di un animale chiaramente inesistente, viene utilizzata come introduzione allegorica alla irriducibile polisemia del concetto di "competenze" e alla domanda se sia possibile andare oltre di esse. Il concetto di competenza ha cominciato a diffondersi nell'ambito delle scienze della formazione o della gestione delle risorse umane a partire dal pionieristico articolo del 1973 di McClelland² "Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"". In quel suo articolo McClelland proponeva di adottare, per la selezione del personale, nuove forme di valutazione delle competenze dei candidati, in sostituzione dei test di intelligenza o delle qualificazioni scolastiche. Da quella iniziale comparsa nelle scienze psicologiche, il rizomatico³ concetto di competenza si è poi diffuso in sociologia, economia e pedagogia – trascinandosi dietro una polisemia che non è stata solo interdisciplinare, ma anche intradisciplinare ed una vasta mole di classificazioni, liste, retoriche e declaratorie. In ambito pedagogico, vanno almeno menzionati i contributi di: Le Boterf (2000)⁴, Perrenoud (2000)⁵, dell'ANVUR, con le esperienze TECO⁶, di Bray *et al.* (2007)⁷, di Alessandrini

¹ L. Carroll, *The Hunting of the Snark*, MacMillan & Co, Londra 1876. [Traduzione italiana a cura di Sara Donegà, 2008, Barbès Editore- Edizioni Clichy, Firenze].

² D. McClelland, *Testing for competence rather than for intelligence*, «American Psychologist», 28,1 (1973), pp. 1-14.

³ E. Glissant. *Poetica del diverso*. Meltemi, Roma 2004.

⁴ G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli 2000.

⁵ Ph. Perrenoud, *Costruire le competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2000.

⁶ A. Ciolfi *et al.*, *Il progetto TECO. Prime riflessioni sui risultati e direzioni future*, ANVUR, Roma 2017.

⁷ M. Bray, B. Adamsom, M. Mason (a cura di), *Educazione Comparata. Approcci e metodi di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2015.

(2019)⁸ e del MIUR (2001)⁹. In generale, a proposito del contributo complessivo della pedagogia, Compagno e Scolaro hanno osservato che: «Nel contesto della ricerca pedagogica, il paradigma delle competenze è senza dubbio un punto di riferimento fondamentale» (Compagno e Scolaro, 2024, p. 159)¹⁰.

I tentativi di fare una quadratura sul tema delle competenze non sono mancati. Per l'Italia, è giusto ricordare i seminali e tuttora importanti tentativi di chiarificazione del termine realizzati nel tempo da: Ajello (2012)¹¹; Benadusi, e Molina (2018)¹²; Di Francesco e Auteri (2000)¹³; Pellerey (2006)¹⁴. Ma il concetto di competenza, comunque, sembra non aver trovato una propria univoca definizione. Infatti, rileva Green, «there is no consensus among social scientists about the meaning of the concept of skill»¹⁵ (Green, 2011, p. 4)¹⁶. Come andare dunque oltre le competenze, se non abbiamo – delle competenze – una definizione univoca e condivisa tra le scienze sociali? Un punto di riferimento interessante – per le sue scelte epistemologiche e metodologiche - in tale ampio dibattito sul termine “competenze” è dato dal programma dell’OCSE “PIAAC”. “PIAAC” secondo la descrizione ufficiale datane dall’OCSE – «is an international assessment of the information-processing skills of adults. It assesses three broad skills: reading and understanding written texts (literacy), understanding and using mathematical and numerical information (numeracy) and solving problems»¹⁷ (OECD, 2021, p. 14)¹⁸. I test di PIAAC misurano le competenze di: *numeracy*, *literacy* e *adaptive problem solving*. La survey (per il suo Secondo Ciclo)¹⁹ è stata realizzata in Italia, su incarico del MLPS da parte dell’INAPP²⁰, con la collaborazione per quanto riguarda il disegno campionario dell’ISTAT²¹.

2.

Come è stato osservato dall’INAPP: «Uno degli aspetti fondamentali per la realizzazione dell’indagine è la definizione e l’elaborazione di framework teorici dei tre domini cognitivi sui quali viene effettuata la rilevazione internazionale delle competenze – Literacy, Numeracy e Problem Solving [...] – e del Questionario di Background. I framework teorici forniscono una definizione concordata di ciò che occorre misurare tramite l’indagine e sono la base concettuale che guida e sulla quale si fondano gli strumenti utilizzati per la rilevazione. Per tali ragioni rivestono un ruolo centrale per comprendere il senso e l’importanza dell’intera attività sottostante l’indagine sulle competenze degli adulti». (INAPP, 2021, p. 7)²².

⁸ G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli Editore, Milano 2017.

⁹ MIUR, *Competenze e curricoli: prime riflessioni*, Roma 2001.

¹⁰ G. Compagno – I. Scolaro, *Insegnamento e formazione docente: metodologie inclusive e didattica interculturale*, in «Pedagogia e Vita », vol. 3, 2024, pp. 156-172.

¹¹ A.M. Ajello (a cura di), *La competenza*, il Mulino Editore, Bologna 2003.

¹² L. Benadusi - S. Molina, S., (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, il Mulino, Bologna 2018.

¹³ G. Di Francesco - G. Auteri G., *La certificazione delle competenze*, Franco Angeli, Roma 2000.

¹⁴ M. Pellerey, *Competenze di base, competenze chiave e standard formative*, in «Osservatorio sulle riforme», Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2006, pp. 67-89.

¹⁵ Traduzione dell’autore: «non vi è consenso tra gli scienziati sociali sul significato del concetto di abilità».

¹⁶ F. Green, *What is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis*, «Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies», 2011.

¹⁷ Traduzione dell’autore: «è una valutazione internazionale delle capacità di elaborazione del l’informazione degli adulti. Valuta tre competenze generali: lettura e comprensione di testi scritti (alfabetizzazione), comprensione e uso di informazioni matematiche e numeriche (numerazione) e risoluzione di problemi».

¹⁸ OECD, *The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Parigi 2021, <https://doi.org/10.1787/4bc2342d-en>.

¹⁹ Il ciclo I dell’indagine PIAAC in Italia era stato realizzato tra 2011 es il 2012 dall’ISFOL.

²⁰ Con la collaborazione dell’ANPAL, fino alla sua chiusura.

²¹ La raccolta dati del ciclo II dell’indagine PIAAC si è svolto tra il 2022 ed il 2023, con una prima edizione (*round*) che ha visto la partecipazione di 31 Paesi. Si veda: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/piaac.html#participation> [Sito consultato il 30/04/2025].

²² INAPP, *I framework teorici del secondo ciclo di PIAAC. Volume I. I framework di valutazione dei domini di literacy, numeracy e adaptive problem solving*, INAPP Editore, INAPP REPORT 16, Roma 2021. (<https://oa.inapp.gov.it/items/f5546c77-ae31-4266-b8f4-beb9f5116127/full>). [sito consultato il 30/04/2025].

Le competenze fondative – e dunque importanti per l'individuo anche al fine di acquisire altre competenze - prese in esame da PIAAC sono come detto tre: *literacy*, *numeracy* ed *adaptive problem solving*. Gallina, nella sua nota di commento ai dati della rilevazione PIAAC (secondo ciclo) osserva: «è realizzata attraverso un adeguamento delle misure statistiche, il mantenimento di alcuni test già presenti nell'indagine precedente e l'inserimento di nuovi test, mirati a seguire, con precisa attenzione, cosa accade all'adulto nei processi di comprensione, nell'uso di competenze possedute e nelle modalità innovative, creative o critiche poste in atto nell'affrontare le prove» (Gallina, 2024)²³. La *country note* sui risultati dell'Italia, realizzata dall'OCSE con la fattiva partecipazione dell'INAPP, mostra – tra gli altri – i seguenti risultati: «In Italia, gli adulti di età compresa tra i 16 e i 65 anni hanno ottenuto, in media, 245 punti in literacy (inferiore alla media OCSE), 244 punti in numeracy (inferiore alla media OCSE) e 231 punti in adaptive problem solving (inferiore alla media OCSE)» (OCSE-INAPP, 2024, p. 1)²⁴. Molti altri risultati sono rinvenibili nei documenti relativi alla survey PIAAC realizzati dall'OCSE e dall'INAP²⁵. Sembrano, alla luce di questi primi risultati, ancora attuali le considerazioni fatte – dopo il primo ciclo della survey PIAAC – da Sestito nel secondo capitolo del suo volume “La scuola imperfetta” (Sestito, 2014)²⁶: a ‘pesare’ sui risultati italiani relativamente alle competenze effettive possedute è senz’altro il ritardo, rispetto ad altri Paesi, con cui l’Italia si è dotata nel tempo di un sistema di “scuola di massa”, ma anche, in generale, il funzionamento del sistema di istruzione e formazione, se è vero che: «Per i giovani adulti ancora iscritti alla scuola dell’obbligo o che hanno completato solo da poco tempo il loro percorso di istruzione iniziale, i risultati dell’indagine sulle competenze degli adulti integrano quelli delle valutazioni realizzate a scuola e forniscono informazioni utili sulla qualità dei sistemi di istruzione. In Italia, i giovani adulti di età compresa tra 16 e 24 anni hanno ottenuto in media 263 punti in literacy (inferiore alla media OCSE), 259 punti in numeracy (inferiore alla media OCSE) e 245 punti nel problem solving adattativo (inferiore alla media OCSE)» (OCSE-INAPP, 2024, p. 3)²⁷.

3.

Nel volume del 2018 “Le competenze. Una mappa per orientarsi”, a cura di Benadusi e Molina, Viteritti scrive: «Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? Nella raccolta di racconti *Di cosa parliamo quando parliamo d’amore?* lo scrittore americano Raymond Carver²⁸ realizza che molte delle cose che si pensano dell’amore non solo esistono (e contano), ma di esse si può parlare liberamente anche se (o proprio perché) non si sa con chiarezza di cosa si stia parlando. Lo stesso può dirsi delle competenze: molti ne parlano spesso senza troppo preoccuparsi dell’oggetto del loro discorso» (Viteritti, 2018, p. 11)²⁹. Se il lettore vorrà scusare questo secondo rimando alla narrativa - dopo quello fatto al poema di Carroll - sarà interessante ricordare che la raccolta dei racconti di Carver cui si riferisce Viteritti, e l’omonimo racconto contenuto nella raccolta, dovevano avere nelle intenzioni dell’autore un altro titolo: “Principianti”. Solo a seguito degli interventi dell’editor di Carver, Gordon Lish, il titolo da “Principianti” divenne, appunto, “Di cosa parliamo quando parliamo d’amore?”. Chi si occupa di

²³ V. Gallina, *L’indagine PIAAC 2 in 31 paesi OCSE, una sintesi dei risultati*, «Education 2.0», rivista online, 2024 (<https://www.educationduepuntozero.it/studi-e-ricerche/lindagine-piaac-2-in-31-paesi-ocse-una-sintesi-dei-risultati.shtml>). [sito consultato il 30/04/2025].

²⁴ OCSE-INAPP, *PIAAC_II_Country note IT*, 2024. (<https://www.inapp.gov.it/sala-stampa/671613> e https://www.oecd.org/it/publications/indagine-sulle-competenze-degli-adulti-2023_e014fcfb-it/italia_859a992c-it.html). [siti consultati il 30/04/2025].

²⁵ OECD, *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Parigi 2024 (https://www.oecd.org/en/publications/do-adults-have-the-skills-they-need-to-thrive-in-a-changing-world_b263dc5d-en.html) e INAPP, *Le competenze cognitive degli adulti in Italia – Prime evidenze dall’indagine OCSE PIAAC Ciclo 2*, INAPP editore, Roma 2024. (<https://www.inapp.gov.it/wp-content/uploads/Non-organizzati/INAPP-PIAAC-Short-report.pdf>). [siti consultati il 30/04/2025].

²⁶ P. Sestito, *La scuola imperfetta*, il Mulino Editore, Bologna 2014.

²⁷ Si veda la precedente nota n° 24.

²⁸ R. Carver, *What We Talk About When We Talk About Love*, Alfred A. Knopf, New York 1981 (trad. it. *Di cosa parliamo quando parliamo d’amore?*, Einaudi, Torino 2015; cfr. *Principianti*, Einaudi, Torino 2009, che è la traduzione di tale raccolta senza gli interventi di G. Lish).

²⁹ A. Viteritti, *Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?* In: L. Benadusi, e S. Molina, (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, il Mulino, Bologna 2018.

competenze è forse dunque destinato ad essere sempre un “principiante”, data la polisemia del termine? Bisogna forse sempre ripartire, per così dire, da zero e ogni volta perimetrare il campo di indagine, chiarando ogni volta la propria interpretazione e concettualizzazione del termine “competenze”? Bisogna sempre, occupandosi di competenze, andare alla caccia di uno “Snualo”? Lo sforzo dell’OCSE, con la sua LSA “PIAAC”, è stato non a caso quello di creare innanzitutto dei *framework* teorici di riferimento, frutto di un ampio lavoro interdisciplinare. In aggiunta, come si è accennato nel presente articolo, lo sforzo dell’OCSE e dei Paesi partecipanti al programma, con il supporto – non solo finanziario – anche della Commissione Europea, è stato quello di creare altri strumenti da affiancare alla *survey*: lo strumento di *self-assessment* “PIAAC Education and Skills Online”³⁰ ed il “PIAAC Employer Module”³¹. Un’altra considerazione è poi d’obbligo: il discorso sulle competenze guadagna in chiarezza e si rinforza, laddove si abbiano dei dati cui far riferimento. Da questo punto di vista PIAAC rappresenta al momento forse la più importante fonte di dati sulle competenze degli adulti. Quanto detto sulla ricchezza informativa di PIAAC, non toglie che il dibattito sulle competenze non si esaurisca con PIAAC, ed anzi guadagni un nuovo punto di partenza e di discussione. Al termine del primo ciclo di PIAAC, ad esempio, in Italia una Commissione di esperti, voluta dal MLPS e dal MIUR, poté elaborare un documento con indicazioni di *policy* e proposte operative, a partire dai dati raccolti dalla *survey* PIAAC. Più recentemente il Decreto 115 del 9 luglio 202432 del MLPS, al suo Articolo 3, cita ed assume gli *standard* di competenze stabiliti da PIAAC, quali riferimenti in termini di livelli e di risultati di apprendimento per le competenze di *literacy* e *numeracy*. Inoltre – e va ricordato – diversi Paesi avviarono al termine del primo ciclo della *survey* PIAAC proprie indagini longitudinali, per andare ad esplorare costrutti e dimensioni che la *survey* PIAAC non aveva potuto prendere in considerazione³³. Cosa dire, dunque, a questo punto? Il presente numero monografico di “Pedagogia e Vita” ha anche un intento provocatorio. Il che è, non solo legittimo, ma utile a stimolare una riflessione su un costrutto – quello delle competenze – così ampio e indefinito. Il rischio di andare “oltre la competenza” è però quello di ‘buttare via il bambino, con l’acqua sporca’. Ma è un rischio che si può – si deve? – correre, tanto più in una società che sta perdendo la capacità di dotarsi di una riflessione critica. L’indagine OCSE “PIAAC” può rappresentare una realtà su cui esercitare tale senso critico, per verificare se PIAAC sia portatrice di analisi metodologicamente precise e fondate su dati affidabili, e non su opinioni. La pedagogia critica – nonostante i suoi molti nemici (Margiotta, 2014)³⁴ – potrebbe dire molto su PIAAC, e dunque sulla possibilità/necessità di provare ad andare “oltre le competenze”. Come ha spiegato Green: «All modern skills analyses and policies need to be debated and improved using the best endeavours of several social sciences»³⁵ (Green 2013, p. 26)³⁶. Lo sforzo richiesto da una vera riflessione critica sulle competenze – è inutile negarlo – è grande e ‘pericoloso’. Ma «Quanto più ci avviciniamo al pericolo, tanto più chiaramente cominciano ad illuminarsi le vie verso ciò che salva, e tanto più noi domandiamo. Perché il domandare è la pietà [...] del pensiero» (Heidegger, 1993, p. 27)³⁷.

³⁰ AA.VV, *OCSE-PIAAC FORMAZIONE E COMPETENZE ONLINE. Sperimentazione dello strumento di self-assessment nei centri provinciali per l’istruzione degli adulti*, Collana Biblioteca ANPAL n° 12, Roma 2020 e <https://www.anpal.gov.it/documents/552016/586714/Executive-Summary-ITA-PIAAC-online.pdf/b09dfb47-37ca-a9fd-6309-60c5bd80d9c0?t=1573123264876> e <https://www.oecd.org/en/about/programmes/piaac/education-and-skills-online-assessment.html> [siti consultati il 30.04.2025]

³¹ https://www.oecd.org/en/publications/understanding-skill-gaps-in-firms_b388d1da-en.html [sito consultato il 30.04.2025]

³² <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normativa/decreto-ministeriale-115-del-09072024> [sito consultato il 30.04.2025]

³³ G. Di Francesco et al., *The relationship between competencies and non-cognitive dimensions. The experience of the “PIAAC Italia” survey*, «Osservatorio ISFOL», n. 3/2015, pp. 123-144, Roma 2015. (<https://oa.inapp.gov.it/items/46e22626-3a87-4e5b-af23-34fe76fe98e5/full>). [sito consultato il 30.04.2025].

³⁴ U. Margiotta, *La pedagogia critica e i suoi nemici / Critical pedagogy and its enemies*, «Formazione & Insegnamento», N° Volume XII-4-2014, (<https://iris.unive.it/bitstream/10278/3678302/1/La%20pedagogia%20critica%20e%20i%20suoi%20nemici.pdf>). [sito consultato il 30/04/2025].

³⁵ Traduzione dell’autore: «Tutte le analisi e le politiche moderne in materia di competenze devono essere discusse e migliorate utilizzando i migliori sforzi di diverse scienze sociali».

³⁶ F. Green, *Skills and Skilled Work. An Economic and Social Analysis*, Oxford University Press, Oxford 2013.

³⁷ M. Heidegger, *Saggi e discorsi*. Ugo Mursia Editore, Milano 1993.

Acronimi

- ANPAL – Agenzia Nazionale Politiche Attive Lavoro
ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema di Universitario e della Ricerca
INAPP – Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche
ISFOL - Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori
ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica
LSA- Large Scale Assessments
MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
MLPS – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali
OCSE – Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies

Competenze che generano competenze

Nicoletta Rosati, Professoressa associata in Didattica e Pedagogia speciale, Università LUMSA (Roma)

E-mail: rosatinicoletta@lumsa.it

Abstract

Il contributo propone una riflessione sul concetto di competenza, ne indaga l'origine e affronta il valore educativo della stessa. La visione di competenza viene quindi declinata nel contesto degli apprendimenti scolastici e non, con l'intento di illustrare come una corretta applicazione degli elementi che compongono la competenza stessa consentirebbe di generare ulteriori e nuove competenze, non riferibili soltanto all'ambito scolastico, dove la competenza viene costantemente declinata, ma in riferimento allo sviluppo delle giovani generazioni perché diventino "competenti" per la vita.

The contribution offers a reflection on the concept of competence, exploring its origin and addressing its educational value. The concept of competence is then framed within the context of both school and non-school learning, with the aim of illustrating how a correct application of the elements that constitute competence would allow for the generation of additional and new competencies. These competencies would not be limited to the school environment, where competence is constantly defined, but would also be related to the development of younger generations, helping them become 'competent' for life.

Parole chiave: conoscenze, abilità, atteggiamenti, educabilità

Keywords: knowledge, skills, attitudes, educability

Già agli inizi del secolo scorso Weber sosteneva che l'autorità legittima non debba basarsi sulla tradizione o sul carisma, ma piuttosto sulla competenza e sulla conoscenza. La competenza è un valore riconosciuto in tutti i settori, lo stesso sistema educativo e formativo si fonda proprio su di essa. Tuttavia, esiste un rischio insito nelle attuali politiche educative e nei modelli pedagogici e didattici: il rischio di ridurre l'insegnamento a un insieme di standard astratti, di schemi e di liste di competenze, dimenticando che l'educazione riguarda persone reali, con emozioni, bisogni e storie individuali. Invece di concentrarsi sui processi di sviluppo di bambini, ragazzi e giovani, si tende a concentrarsi sui risultati scolastici, autoreferenziali, basandosi su criteri comportamentali e parametri misurabili. Questo approccio porta alla cosiddetta "inflazione educativa" e a una pedagogia che rischia di essere una finzione, priva di autenticità e incapace di produrre risultati significativi.

Per cercare di comprendere meglio il valore che la promozione di competenze dovrebbe avere nella formazione olistica di bambini, ragazzi e giovani può essere utile ripercorrere la storia di questo termine e considerare le applicazioni nell'ambito educativo scolastico e non.

1. Competenza: un termine che viene da lontano

Il termine "competenza" ha una storia articolata e complessa, le cui origini risalgono al mondo aziendale. Già dagli anni Cinquanta, il concetto comincia a essere elaborato in parallelo con l'intento delle imprese di coinvolgere maggiormente i lavoratori, rendendoli più consapevoli e responsabili del proprio ruolo. L'idea era quella di valorizzare non solo le competenze tecniche, ma anche le capacità relazionali e professionali, migliorando così il clima lavorativo. Il termine "competenza" compare all'interno del movimento delle Risorse Umane (*Human Resource*), il cui principale promotore è stato Frederick Herzberg. Tuttavia, il focus non era solo teorico: il concetto nasceva con un obiettivo pratico, ossia trasformare la gestione del personale nelle aziende. In altri termini, attraverso la valorizzazione delle conoscenze, delle abilità e della motivazione individuale, si mirava a migliorare la qualità del lavoro.

Negli anni Sessanta, la visione tradizionale del lavoro basata sui principi del taylorismo viene messa in discussione. Il lavoratore non è più visto solo come un costo aziendale, ma come una risorsa da sviluppare e mantenere per il bene dell'impresa stessa. In questo contesto, la competenza viene inizialmente definita come la capacità di padroneggiare tecniche specifiche necessarie per svolgere un determinato compito in modo efficace.

Nel decennio successivo, il concetto si amplia ulteriormente. Non basta più che un lavoratore possieda semplicemente competenze tecniche; diventa fondamentale che abbia autonomia e capacità di adattamento ai cambiamenti dell'ambiente lavorativo. L'attenzione si sposta quindi anche sulle caratteristiche personali, riconoscendo che la motivazione e le qualità individuali sono elementi chiave per lo sviluppo delle competenze. L'idea che emerge è che non sia sufficiente trasferire conoscenze nella pratica, ma sia necessario valorizzare i tratti distintivi di ogni persona, incentivando una crescita professionale più personalizzata.

Negli anni Ottanta, con l'aumento della competitività nel mercato del lavoro, diventa evidente che per affrontare le nuove sfide produttive occorre investire nella formazione e nella motivazione dei dipendenti. Si diffonde così un nuovo modello di gestione del personale: lo *Human Resource Management* (HRM), che promuove una formazione più strutturata e trasversale, coinvolgendo non solo gli operai ma anche i dirigenti. Questo approccio non si limita alle competenze tecniche, ma punta a sviluppare attitudini e valori individuali, rendendo le persone più autonome e capaci di operare in contesti diversi. L'obiettivo è creare un ambiente di lavoro che favorisca la produttività e il benessere dei dipendenti. Proprio per questo, le aziende iniziano a introdurre strumenti di valutazione delle competenze, come il bilancio delle competenze, utile sia per la gestione interna (incarichi, promozioni, cambi di ruolo), sia per la selezione di nuove risorse.

Negli anni Novanta, l'analisi delle competenze si diffonde ulteriormente nel mondo del lavoro e, vista la sua efficacia, il concetto inizia a essere adottato anche nel sistema scolastico. A scuola, la competenza viene associata a conoscenze, abilità e attitudini, ma spesso la sua definizione risulta ambigua o poco chiara.

Con l'inizio del XXI secolo, l'approccio basato sulle competenze diventa un pilastro delle politiche scolastiche e dei modelli educativi. Studi e ricerche condotte da organismi internazionali influenzano in modo significativo questa transizione. Tra questi, spiccano le indagini OCSE-PISA sull'apprendimento, le ricerche IEA-PIRLS sulla comprensione della lettura e le valutazioni TIMSS sulle competenze in matematica e scienze. Le Raccomandazioni dell'Unione europea e i rapporti nazionali sugli apprendimenti, come quelli dell'INVALSI in Italia, hanno contribuito a consolidare il concetto di competenza come elemento chiave dell'istruzione, ponendo maggiore attenzione su un apprendimento più applicativo e integrato¹.

Il concetto di "competenza" nel contesto normativo della scuola italiana inizia a emergere nei documenti ufficiali a partire dal 2001, con gli "Indirizzi" (D.M. 91/2001) del Ministro De Mauro, e con alcune anticipazioni già presenti nella Legge 30/2000 che riorganizza i cicli di istruzione, voluta dal Ministro Berlinguer. In questi testi, il termine "competenza" viene spesso messo in relazione con i concetti di "conoscenza" e "abilità", il che ha generato una certa confusione iniziale sul piano epistemologico, influenzando le scelte metodologiche degli insegnanti nei vari livelli scolastici.

Nel 2004, con le "Indicazioni nazionali" indicate al Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, che definiscono le norme generali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, il concetto di competenza viene trattato in modo più esplicito e separato dalle "conoscenze" e "abilità". Si parla anche di certificazione delle competenze, con la creazione di un "portfolio delle competenze", che però sarà successivamente eliminato dal Ministro Fioroni. Le prime "Indicazioni" sono accompagnate dalle "Raccomandazioni", che chiariscono il rapporto tra conoscenze, abilità e competenze, e indicano le conoscenze e le abilità da sviluppare per ogni disciplina. Le "Raccomandazioni" precisano che le unità di

¹ INVALSI, *Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2011-2012.Rapporto tecnico*, 11 dicembre 2012. Vengono presentati i risultati relativi alla situazione scolastica italiana delle indagini IEA (*International Association for Evaluation and Achievement*) relative al quarto e all'ottavo anno di scolarità, PIRLS (Progress in *International Reading Literacy Study*), relative alla lettura nel quarto anno di scolarità e TIMSS (*Trends in International mathematics and Science Study*), relative alla matematica e alle scienze nel quarto e ottavo anno di scolarità, nel 2011

apprendimento non devono essere semplici strumenti per trasmettere conoscenze e abilità, ma occasioni per lo "sviluppo globale della persona del fanciullo", cioè momenti in cui le capacità si trasformano in competenze, con un *focus* sullo sviluppo olistico dell'individuo. Questo approccio considera la competenza come una struttura che integra conoscenze, abilità e il benessere complessivo della persona, risultando la visione epistemologica più corretta.

Nel 2007, il Decreto Ministeriale 31 luglio introduce un nuovo quadro di riforma, con l'emanazione delle nuove "Indicazioni" per il curricolo da parte del Ministro Fioroni. In questo documento vengono definiti i traguardi per lo sviluppo delle competenze in ciascuna disciplina, promuovendo una visione unitaria della conoscenza.

Il Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139 introduce l'obbligo di certificare le competenze al termine del ciclo di istruzione obbligatoria. Successivamente, con il Decreto Ministeriale 27 gennaio 2010, n. 9, viene fornito un modello specifico per questa certificazione. La certificazione delle competenze continua ad essere prevista anche al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione, come stabilito dal D.P.R. 122/2009. In questo contributo non si approfondisce il vasto dibattito relativo alla certificazione delle competenze, ma si preferisce concentrare sulla struttura della competenza stessa e sul suo significato educativo e didattico.

Il Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, riguarda la revisione dell'organizzazione e della didattica della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, e contiene numerosi riferimenti a una didattica centrata sulle competenze. Questo approccio si collega strettamente con l'Atto di indirizzo del Ministro Gelmini dell'8 settembre 2009, che cerca di definire i parametri pedagogici e didattici del concetto di "competenza".

Le "Indicazioni nazionali" del 2012 e il loro aggiornamento nel 2018 presentano un'idea di competenza complessa e multidimensionale, mettendo in evidenza lo sviluppo delle competenze non solo in ambito scolastico (come la lettura, la scrittura o l'uso del linguaggio storico), ma anche in relazione a una cittadinanza attiva, con l'obiettivo di promuovere competenze utili per la vita quotidiana. Nel gennaio 2019 entra in vigore un nuovo sistema di certificazione delle competenze che recepisce l'aggiornamento che, il 22 maggio 2018, l'Unione Europea presenta unitamente ad una Raccomandazione relativa alla "promozione di valori comuni" di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento. L'iter della normativa sulla valutazione scolastica e, all'interno di questa, sulla certificazione delle competenze ha conosciuto altre tappe che non vengono esplicitate in questo articolo per focalizzare l'attenzione sul valore educativo della competenza e dell'insegnamento. Quest'ultimo, fondato su una corretta visione della competenza, valorizza la persona dell'alunno e dello studente in tutte le dimensioni di personalità e lo mette nelle condizioni di orientarsi nella società in cui si svolge il proprio sviluppo e la piena realizzazione della sua umanità.

2. Il valore educativo della competenza

Esistono numerose definizioni del termine "competenza"², ma, senza entrare nel dettaglio di ognuna, è utile riflettere sull'origine etimologica della parola stessa. "Competenza" proviene dal latino *cum petere*, che significa «andare insieme» o «convergere verso un punto comune». In questo senso, si può interpretare che le conoscenze e le abilità di una persona «convergano», ovvero vengano utilizzate in modo sinergico per affrontare compiti in un contesto specifico. Il verbo italiano che corrisponde è «competere», che implica «far fronte a una sfida» o «gareggiare», e presuppone due elementi principali:

- il compito da svolgere;
- la persona che accetta la sfida e affronta il compito.

Il concetto di «competenza», come è stato spiegato precedentemente, è stato inizialmente introdotto da economisti e psicologi del lavoro per indicare «la padronanza di attività specializzate in un campo particolare». In altre parole, con "competenza" si intende la capacità di orientarsi e agire in un ambito specifico grazie alla conoscenza e alla pratica che si possiedono.

² G.Bertagna, *Che cos'è la "competenza? Un'analisi e una proposta*, in G. MALIZIA, S. CICA-TELLI (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando, Roma, 2009.

Il termine, nella sua accezione moderna, fu adottato dallo psicologo statunitense D. McClelland, il quale pubblicò uno studio sul legame tra il quoziente intellettuale, i risultati scolastici e il successo professionale. McClelland concluse che il successo professionale dipendeva da vari fattori, oltre al QI e alle conoscenze acquisite durante il percorso scolastico, che egli definì «competenze»³.

Il suo allievo R. Boyatzis indagò le caratteristiche comuni presenti nelle numerose competenze individuate nel contesto lavorativo, arrivando a concludere che si può definire «competenza» qualsiasi caratteristica intrinseca di un individuo che sia in qualche modo collegata a una *performance* efficace o superiore rispetto al compito richiesto.

Di conseguenza, il concetto di competenza si distacca da un contesto lavorativo specifico ed evolve grazie al contributo della psicologia dell'apprendimento⁴ e dalla didattica⁵.

Negli anni Ottanta, il concetto di competenza si è ulteriormente evoluto, acquisendo maggiore complessità e profondità, con l'introduzione dell'idea di «disposizioni della mente». Queste disposizioni includono:

- la capacità di persistere;
- la gestione dell'impulsività;
- l'ascolto con comprensione ed empatia;
- la flessibilità nel pensare;
- la riflessione sul proprio pensiero.
- l'impegno per l'accuracyza,
- il porre domande e problemi,
- l'applicazione della conoscenza posseduta in altre situazioni,
- il comunicare con chiarezza e precisione,
- il raccogliere informazioni attraverso tutti i sensi,
- il creare, immaginare, innovare,
- il rispondere con meraviglia e stupore,
- l'assunzione di rischi responsabili,
- il senso di umorismo,
- il pensare in modo interdipendente,
- l'apertura mentale verso un apprendimento continuo⁶.

Negli anni Novanta, Le Boterf sosteneva che la competenza non è un semplice stato, ma un processo che coinvolge il sapere teorico e pratico, l'abilità procedurale, esperienziale e sociale. La competenza si configura come la capacità di agire o reagire adeguatamente in risposta a una situazione o problema specifico, in un determinato contesto, con l'obiettivo di raggiungere una prestazione.⁷ In quel periodo si iniziò a comprendere che le competenze si sviluppano e si arricchiscono tramite l'uso e l'integrazione continua e che sono in costante evoluzione. Esse non sono fisse, ma vengono costruite e apprese nel tempo. Esistono potenzialità nell'individuo che, grazie alla plasticità del cervello, alla sua capacità di modificarsi e apprendere, devono essere «scoperte», esercitate, allenate e educate.

Alla fine del XX secolo, un ulteriore passo nell'evoluzione del concetto di competenza riguardò l'enfasi sulla sua dimensione sociale, nonché sulla sua componente interna e soggettiva. La competenza è quindi una caratteristica intrinseca dell'individuo, che appartiene alla sua sfera psicologica ed è formata dall'insieme di capacità, conoscenze ed esperienze orientate verso un fine specifico. Si esprime attraverso comportamenti e richiede motivazione e un contesto favorevole (in particolare, la consapevolezza e il controllo soggettivo). In altre parole, le competenze non sono semplicemente abilità, conoscenze o saperi, ma rappresentano principalmente il modo in cui queste abilità, conoscenze e saperi vengono applicati in contesti nuovi, diversi da quelli formativi. Uno studio pubblicato sulla rivista

³ D. McClelland, *Teoria dei bisogni*, Armando, Roma, 1966.

⁴ P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino 2001

⁵ R. Perini, E. Puricelli, *Didattica per competenze*, Anicia, Roma 2013

⁶ M. Comoglio, *La valutazione autentica*, in «Orientamenti pedagogici», IL, 9, 1, Roma, 2001, pp. 93-112; A. Costa, B. Kallic, *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, LAS Roma, 2007.

⁷ G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Les éditions de l'Organisation, Paris 2000

scientifica «Harvard-Deusto Business Review» ha aggiunto un nuovo concetto alla definizione di competenza: «l'abitudinalità». Non si considerano competenze i comportamenti sporadici, ma solo quelli che diventano abituali, cioè quelli che sono integrati nelle azioni quotidiane di una persona. In questo modo, il concetto di competenza si collega a quello degli «abiti comportamentali», ovvero le qualità che si acquisiscono ripetendo consapevolmente determinati comportamenti, che permettono di agire con facilità e rapidità per raggiungere uno scopo.

Nel contesto professionale, con il termine «competenza» si fa riferimento a una persona che sa utilizzare le proprie conoscenze e abilità per interagire in modo positivo nel contesto in cui vive e lavora, la «competenza» non è qualcosa di prestabilito, che ogni persona che svolge un lavoro deve possedere, ma è legata al processo di crescita personale. Negli ultimi venti anni, in Italia, la certificazione delle competenze è stata vista come un possibile punto di incontro tra ambiti che, fino a poco tempo fa, erano separati e in parte distanti tra loro: scuola, formazione e lavoro. Progettare in termini di competenze aiuta i giovani a comprendere meglio il mondo del lavoro che li aspetta e facilita anche la loro mobilità all'interno del sistema scolastico.

Come abbiamo già accennato, esistono molteplici definizioni di competenza, ma quale costrutto è più adatto per educare le competenze? Inoltre, le competenze possono esser ancora ritenute uno strumento utile per la formazione delle giovani generazioni?

Per poter dare una risposta valida a queste domande è importante cercare di comprendere quale processo mentale si svolge quando si costruisce una competenza. Questa riflessione può aiutare a comprendere come nell'accezione di competenza siano racchiusi processi culturali ed azioni mentali di un'alta valenza formativa, al di là ed oltre il raggiungimento del successo scolastico.

3. La competenza nel processo educativo

Nel novembre 2005 la Commissione europea presenta una proposta di "Raccomandazioni" elencando otto competenze-chiave che sarebbero poi state formalmente adottate nelle "Raccomandazioni" del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 per l'apprendimento permanente, come accennato in precedenza.

Le competenze-chiave sono qui definite «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini (traduzione errata dall'inglese *attitudes*) [atteggiamenti] appropriate al contesto».

Si cercherà di approfondire gli elementi che definiscono la competenza: combinazione, conoscenze, abilità, atteggiamenti e contesto.

La combinazione implica che gli elementi che ne fanno parte sono legati secondo una struttura particolare. Si tratta di un sistema aperto che interagisce con l'esterno, si arricchisce continuamente e offre una *performance* a livelli diversi. Come in un puzzle, la combinazione non rappresenta un aspetto autosufficiente come nessuna tessera del puzzle costituisce da sola l'immagine intera da riprodurre, ma diventa significativa e fondante se unita, con le altre.

Le conoscenze sono informazioni articolate (es. la conoscenza del ciclo dell'acqua, la conoscenza di una poesia, ecc.), che non si trasmettono, ma si costruiscono. La costruzione della conoscenza è facilitata, secondo la teoria del costruttivismo sociale, se avviene insieme ad altri⁸

Le abilità sono modi di elaborare le conoscenze per cui queste si trasformano. Per esempio, le conoscenze pregresse influenzano le conoscenze nuove, il confronto tra informazioni diverse anche contrastanti conduce ad una valutazione che scarta alcune convinzioni e porta a sintesi una serie di conoscenze coerenti. Le abilità quindi attivano un processo mentale attraverso il quale si elabora la conoscenza. Nel costrutto di abilità si riflette il processo che fa maturare una certa abilità, ma anche la qualità con cui questo processo viene elaborato. Per esempio, scrivere è un'abilità; il processo che conduce a scrivere combina conoscenze varie (il riconoscimento delle lettere, la combinazione di lettere in sillabe, la compitazione di parole, la strutturazione di una frase minima, ecc.).

⁸ L.S Vygotskij (1980), *Processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1987; A. BANDURA, *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.1977; ID, *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986 ID, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Erikson, Trento, 2000.

Il bambino della classe prima della scuola primaria che scrive parole o frasi con la tecnica del dettato muto, ha l'abilità di scrivere, ma la qualità è commisurata al livello di competenza di scrittura sviluppato che, in classe prima, è allo stadio iniziale. Si può affermare che l'alunno di classe prima è competente nella scrittura? Ci sono bambini che sanno scrivere solo sillabe e costruire semplici parole. Il loro modo di scrivere è da principianti (abilità di principianti). Ci sono bambini che scrivono parole combinando sillabe e commettendo errori; ci sono bambini che scrivono semplici frasi. L'abilità di scrittura è presente in tutti i casi citati, ma la qualità dell'abilità di scrittura è diversa nelle differenti prestazioni. Il processo è «scrivere», ma viene svolto con qualità diverse. Questa qualità che caratterizza il processo è l'abilità che, a sua volta, può avere livelli di padronanza diversi. Nell'esercizio dell'abilità si riflette il modo di ragionare, di vedere il mondo, di processare le informazioni ricevute, di combinare le conoscenze. Le conoscenze e le abilità sono strettamente connesse, ma si sviluppano in modi distinti. Le conoscenze crescono autonomamente rispetto alle abilità, mentre queste ultime dipendono dalle prime, pur evolvendosi in maniera diversa. In effetti, conoscenze e abilità rappresentano due concetti separati che appartengono a due sistemi di memoria distinti, ma che si uniscono successivamente. L'abilità (cioè il saper fare) non è la stessa cosa del sapere (cioè la conoscenza). In passato, la scuola era fondata sull'idea che possedere molte conoscenze fosse sufficiente per applicarle nella pratica.

Le abilità possono crescere, proprio come le conoscenze, ma non possono svilupparsi senza di esse. Non possiamo infatti chiedere agli alunni e agli studenti di pensare, riflettere, risolvere, ricercare, confrontare o riassumere, senza associare queste abilità a un contenuto di conoscenza. Le abilità non possono essere esercitate senza le conoscenze, né tantomeno crescere se non sono collegate a esse e se le conoscenze stesse non sono adeguatamente sviluppate. Perciò, l'idea di educare le competenze "separandole" dalle conoscenze è errata sia dal punto di vista epistemologico che didattico. Non è possibile formare competenze scolastiche o competenze per la vita senza arricchire le conoscenze, che sono fondamentali per migliorare la qualità delle abilità.

È importante riflettere sull'importanza di questa combinazione di conoscenze e abilità. Le abilità si integrano e si sviluppano in relazione alle conoscenze, diventando inseparabili da esse. Si potrebbe dire che le abilità si radicano nelle conoscenze, si uniscono a esse e si specializzano. Questo processo avviene in quanto le abilità sono legate a conoscenze specifiche e quindi alla specificità della competenza. Ad esempio, l'abilità di *problem solving* può essere applicata in vari campi, dalla medicina alla storia, dalla letteratura alla matematica, dalla scultura alla musica, ma la competenza è specifica delle abilità che sono circoscritte al campo di conoscenze in cui vengono applicate. Per esempio, un laureato in matematica non saprà risolvere un problema di salute, anche se la stessa abilità di *problem solving* è utilizzata sia dal matematico che dal medico nel loro rispettivo campo. La competenza, dunque, non è qualcosa di astratto o trasversale, nemmeno nell'ambito delle abilità, che sono relativamente poche e ricorrenti.

Le abilità, insieme alle conoscenze, diventano "competenza" in un contesto specifico, cioè nel campo in cui tali abilità, legate alle conoscenze, vengono applicate. In generale, le abilità acquisite in un determinato settore non sono trasferibili ad altri settori, a meno che la conoscenza su cui si basano non abbia una struttura simile. Ad esempio, l'abilità di lettura e comprensione o il processo di ipotesi e falsificazione delle ipotesi di Popper possono essere trasferibili tra ambiti diversi.

Conclusioni

Insegnare oggi con l'obiettivo di educare per competenze significa, come si è argomentato, ripristinare l'importanza cruciale delle conoscenze, intese non come mero accumulo nozionistico, ma come solida base su cui innestare e far crescere le abilità. Offrire agli alunni e agli studenti un ricco patrimonio di conoscenze è il presupposto indispensabile affinché possano interagire proficuamente con le abilità operative e metacognitive, facendo sì che entrambe si sviluppino, si combinino sinergicamente e si trasformino in competenza autentica. Se correttamente guidati in questo processo, i bambini, i ragazzi e i giovani di oggi possono recuperare un "sapere per la vita" e non soltanto per la scuola. Si tratta di un tipo di sapere che non si limita alla riproduzione di contenuti, ma che sostiene attivamente i processi

mentali nella ricerca e nella scelta di soluzioni diverse, molteplici, logiche, affettivamente significative e in continua tensione verso la verità, fine ultimo di ogni indagine autenticamente scientifica ed umana. In termini didattici, questo obiettivo potrebbe tradursi nell'implementazione dell'uso di compiti di realtà o di situazioni-problema⁹. Questi rappresentano scenari reali o plausibili in cui gli studenti sono chiamati non solo a richiamare informazioni, ma a dimostrare di saper mobilitare e applicare le proprie conoscenze e abilità in modo integrato e finalizzato. Tuttavia, la vera forza formativa di questi compiti emerge quando sono progettati e gestiti in modo da sollecitare attivamente quelle "disposizioni della mente" discusse in precedenza

Affrontare una situazione-problema complessa, infatti, richiede molto più che la semplice applicazione di regole o procedure. Esige la capacità di persistere di fronte agli ostacoli e alla frustrazione, la gestione dell'impulsività per evitare conclusioni affrettate, la flessibilità nel pensare per esplorare alternative e punti di vista differenti. Richiede di porre domande e problemi pertinenti, di raccogliere informazioni attraverso tutti i sensi in modo attento, di applicare la conoscenza posseduta in situazioni nuove, ma anche di riflettere metacognitivamente per monitorare e adattare il percorso. L'impegno per l'accuratezza, la capacità di comunicare con chiarezza e precisione le proprie scoperte o soluzioni e l'abilità di ascoltare con comprensione ed empatia diventano cruciali, specialmente in contesti di lavoro collaborativo .

L'insegnante, in questa prospettiva, assume un ruolo fondamentale non solo come facilitatore dell'apprendimento di contenuti e abilità, ma come progettista di esperienze educative che deliberatamente coltivano queste disposizioni¹⁰. Ciò comporta essere in grado di creare un ambiente di apprendimento in cui sia normale assumere rischi responsabili, dove la creatività e l'innovazione siano incoraggiate, dove la meraviglia e lo stupore siano visti come motori della conoscenza e dove si promuova un'apertura mentale verso un apprendimento continuo. Anche il senso dell'umorismo può contribuire a creare un clima positivo e resiliente.

Questo approccio, che integra conoscenze, abilità e lo sviluppo consapevole delle disposizioni mentali attraverso compiti significativi, è quello che la scuola dovrebbe perseguire oggi. L'obiettivo non è meramente preparare gli studenti a superare test standardizzati o a ottenere una certificazione – pur necessaria – quanto piuttosto formarli come persone complete e cittadini attivi. Le competenze così sviluppate diventano uno strumento essenziale non solo per orientarsi nel mondo del lavoro, ma per affrontare con lucidità, responsabilità e spirito critico le molteplici sfide e le complesse sfaccettature dei problemi della società odierna, contribuendo attivamente alla propria piena realizzazione umana e al bene comune.

Riferimenti bibliografici

- Bandura A., *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.1977;
Id., *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986.
Id., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it. Erikson, Trento, 2000.
Bertagna G., *Che cos'è la "competenza? Un'analisi e una proposta*, in G. Malizia, S. Cicatelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando, Roma, 2009.
Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino 2001
Costa A.- Kallic B., *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, LAS Roma, 2007.
Comoglio M., *La valutazione autentica*, in «Orientamenti pedagogici», IL, 1, Roma, 2001, pp.93-112;
Daniele V. *Competenze scolastiche e diseguaglianze sociali in Italia: una forte relazione in «Regional Economy»*, V, 2, (2021), pp.21-23
Da Re F., *Didattica per competenze*, Pearson, Torino 2013
Itardo M.- Salinaro M., *The Green Skills od Secondary School Teachers: overview of issues and pedagogical*

⁹ P.C. Rivoltella., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2024

¹⁰ Itardo M., Salinaro M. The Green Skills od Secondary School Teachers: overview of issues and pedagogical approaches in Sustainability Education in *European Journal of Research on Education and Teaching*, XXI, 3, 2023, pp.65-73

- approaches in Sustainability Education* in «European Journal of Research on Education and Teaching», XXI, 3, (2023), pp.65-73
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Les éditions de l'Organisation, Paris, 2000
- Ligabue A., *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Erickson, Trento 2023
- McClelland D., *Teoria dei bisogni*, Armando, Roma, 1966
- Perini R., Puricelli E., *Didattica per competenze*, Anicia, Roma 2013
- Rivoltella P.C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2024
- Vygotskij L.S, (1980), *Processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1987

Oltre la prestazione: il recupero della dimensione personale, sociale e trasformativa della competenza nel progetto Islands4Future

Nicoletta Tomei, assegnista di ricerca, Università Europea di Roma

E-mail: nicoletta.tomei@unier.it

Abstract

L'articolo si occupa di presentare una proposta per il recupero della dimensione personale, sociale e trasformativa della competenza allo scopo di superare una sua interpretazione meramente prestazionale. I risultati di questa lettura critica depongono a favore di una proposta educativa che (ri)metta il mondo al centro dei processi educativi, che riparta dai luoghi di vita di chi apprende e includa la dimensione del futuro dei soggetti e delle comunità a partire dal presente. Tale proposta, misurata sulla base delle attività che hanno animato il Progetto PRIN Islands4Future (prot. 2022T4P5WP), suggerisce che questo processo di recupero possa produrre interessanti benefici sul piano concettuale e delle pratiche.

The article suggests the re-evaluation of the personal, social and transformative dimensions of competence in order to overcome its merely performative interpretation. The results of this critical reading argue in favor of an educational proposal that (re)puts the world at the center of educational processes, which starts from the places of life of the learner and includes the dimension of the future of subjects and communities starting from the present. This proposal, measured on the basis of the activities that animated the PRIN Islands4Future Project (prot. 2022T4P5WP), suggests that this recovery process can produce interesting benefits on a conceptual and practical level.

Parole chiave: educazione basata sul luogo, pedagogia critica, educazione permanente, competenza, ricerca partecipativa

Keywords: *place-based education, critical pedagogy, lifelong education, competence, participatory research*

Introduzione

L'articolo si occupa di presentare una proposta per il recupero della dimensione personale, sociale e trasformativa della competenza allo scopo di superare una sua interpretazione meramente prestazionale. Esso ricostruisce il dibattito intorno al termine a partire dall'analisi di una serie di paradigmi che ne hanno fatto un importante oggetto di riflessione. La diffusione di interpretazioni che privilegiano gli aspetti prestazionali della competenza è letta alla luce della letteratura che si è sviluppata nell'ambito dell'educazione degli adulti. I risultati di questa lettura critica depongono a favore di una proposta educativa che (ri)metta il mondo al centro dei processi educativi, che riparta dai luoghi di vita di chi apprende e includa la dimensione del futuro dei soggetti e delle comunità a partire dal presente. Tale proposta, misurata sulla base delle attività che hanno animato il Progetto PRIN Islands4Future (prot. 2022T4P5WP), suggerisce che questo complesso processo di recupero possa produrre interessanti benefici. Il contributo chiave di questo articolo consiste nel tentativo di sganciare la discussione sul concetto di competenza dal puro piano del discorso sull'educazione, spesso frutto di agende culturali implicitamente assunte, per riconnetterlo al piano dell'agire formativo e dei bisogni che esso intercetta quando si confronta con le traiettorie di vita e di sviluppo dei soggetti e delle comunità che all'azione educativa partecipano.

1. Il concetto di competenza tra paradigmi epistemologici e effetti del “policy discours on education and learning”

In un contributo del 2018, Sandrone definisce il concetto di competenza come un concetto complesso, suggerendoci la possibilità che le dimensioni che di essa gli studiosi valorizzano parlino del modello di formazione a cui fanno riferimento¹. Senza la pretesa di ricostituire per intero la riflessione epistemologica che lo ha riguardato, tre appaiono i paradigmi storicamente più significativi².

Il paradigma comportamentista che, definendo competente l'individuo che avendo ricevuto stimoli positivi, ripetuti e condizionanti ha acquisito determinati comportamenti osservabili, comparabili, misurabili e utili, secondo i principi di razionalità ed efficienza, per affrontare con successo un problema posto da un segmento di un processo di vita o di lavoro, valorizza la dimensione prestazionale della competenza. Il paradigma costruttivista che, definendo la competenza come il risultato della mobilitazione di schemi interni di tipo diverso (cognitivi, affettivi, motivazionali ecc.), in riferimento ad un compito che il soggetto percepisce come situato, unitario e dinamico, valorizza la dimensione personale e sociale della competenza, nell'idea che l'orchestrazione degli schemi è influenzata sia dalle attitudini personali che dalle relazioni sociali che l'individuo intrattiene all'interno di un contesto culturalmente definito. Il paradigma personalista che, rifiutando la connotazione oggettualistica della competenza, la interpreta come l'aspetto di funzionamento di qualcuno impegnato nel difficile compito di darsi forma; dare all'essere una forma in cui può riconoscersi; trasformare l'esistente in modo da potervi crescere dentro «nell'esplorazione della mai conclusa relazione infrasoggettiva di ciascuno che è poi specchio di tutte le altre»³, valorizzandone la dimensione trasformativa.

Sulla base di questa tassonomia e nella convinzione che l'ultimo paradigma è quello che «per concretizzarsi nelle realtà quotidiana dovrebbe poter contare su un sistema educativo caratterizzato da un approccio culturale unitario e da un'organizzazione flessibile e autonoma molto lontana dalla realtà istituzionale attuale»⁴, possiamo suggerire con Rubenson, che negli attuali sistemi formativi, i restanti paradigmi sono spesso assunti nelle politiche pubbliche come “*common-sense view*”, tanto da oscurare la possibilità di approcci alternativi⁵. Secondo questo autore, le ragioni di questa predominanza dipendono dall'impatto che le pubblicazioni dell'UNESCO, dell'OECD e della Comunità europea hanno avuto nel determinare il passaggio concettuale dalle politiche per la *lifelong education* a quelle per il *lifelong learning*. Tale trasformazione appare caratterizzata dalla transizione da un progetto che «aimed at the construction of a “new man”, and the offer of a humanist collective system of values»⁶, ad uno che «is primarily associated with economic growth and the global competition of nations and geopolitical regions»⁷.

Sulle ragioni di questa trasformazione Lima e Guimaraes hanno a lungo riflettuto. Nel loro lavoro del 2011, essi propongono una lettura che fa dipendere questa trasformazione dall'affermarsi di un modello formativo fortemente influenzato dai principi dello Human Resource Management⁸. Nel campo degli studi organizzativi tale modello ha rappresentato il più significativo tentativo di allineare gli obiettivi aziendali con una presa in carico del funzionamento e delle caratteristiche dei dipendenti, operata mediante una valutazione iniziale, una formazione in itinere, anche a carattere premiale, che li motivi a contribuire alla missione aziendale e un monitoraggio dei risultati di tale sforzo organizzativo in termini

¹ G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Studium Edizioni, Roma 2018

² C. Xodo, *Per una epistemologia delle competenze*, in *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, a cura di C. Xodo - M. Benetton, Pensa, Lecce 2010, pp. 25-29

³ G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in *Educazione e Formazione*, a cura di G. Bertagna, Studium, Roma 2018, p. 126

⁴ G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, cit., p.64

⁵ K. Rubenson, *OECD educational policies and world hegemon*, in *The OECD and transnational governance*, a cura di R. Mahon - S. McBride, Vancouver, UBC Press 2009, pp. 96-116

⁶ R. Barros, *From Lifelong education to lifelong learning*, in «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», III, 2 (2012), pp.119-134, p.121

⁷ M. Milana, *Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning* in «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», III, 2 (2012), pp.103-117, p.114

⁸ L.C. Lima - P. Guimarães, *European Strategies in Lifelong Learning: A Critical Introduction*, Verlag Barbara Budrich, Opladen 2011

di valutazione costante delle loro performance. In questo senso, pur essendo considerato un modello che supera i limiti del modello scientifico di organizzazione del lavoro, esso mantiene intatta l'idea che sia possibile portare a termine compiti complessi attraverso la loro parcellizzazione e l'addestramento degli individui alla corretta esecuzione delle singole attività definite in termini prestazionali secondo principi di razionalità ed efficienza esterni al soggetto. Assumere dunque i principi dello Human Resource Management come punto di riferimento per la definizione delle politiche della formazione significa da un lato valorizzare solo la componente prestazionale della competenza, dall'altro esporre l'educazione a due rischi che proveremo ad indagare ricostruendo la prospettiva più ampiamente educativa di Biesta.

2. Verso il recupero della dimensione personale, sociale e trasformativa del concetto di competenza

In un contributo recente⁹, questo autore afferma che anche nel settore dell'educazione di bambini e ragazzi si è affermata una retorica che consiste nel sostenere che l'educazione esercita un controllo sul libero sviluppo degli studenti quando dovrebbe invece, rispondere ai bisogni di chi apprende fornendo strumenti che permettano lo sviluppo del pieno potenziale di ciascuno, adottando un approccio centrato sull'apprendimento. Essa, oltre ad aver spostato il focus della ricerca e del dibattito educativo sulle modalità con cui gli individui apprendono e con cui è possibile misurare i risultati del loro apprendimento piuttosto che sui contenuti, gli scopi e le relazioni che lo veicolano- si parla a tale proposito di *learnification*- ha esposto i sistemi educativi a due rischi concreti:

- estromettere dalla riflessione educativa domande fondamentali per garantire che chi apprende acquisisca conoscenze, abilità, attitudini considerate utili per agire sul mondo, il senso di appartenere ad una comunità e la capacità di adattarvisi, ma soprattutto il necessario incoraggiamento a coltivare la propria dimensione di soggetto che agisce in libertà e responsabilità¹⁰.
- lasciare che «particular content begins to 'drive' education..towards the production of measurable learning outcomes, where the outcomes that 'count' are often the outcomes that are being 'counted' by the global measurement industry»¹¹.

Per ridurre i rischi connessi a questa retorica, occorre dunque secondo l'autore mettere al centro dell'educazione il mondo, fisico e sociale, interpretato come il luogo e il criterio che permette a ciascuno di esplorare continuamente i propri talenti e acquisire la consapevolezza del loro valore, «encountering and acknowledging limits and limitations and holding back and transforming our initiatives, ambitions and desires in response to this»¹². In questa prospettiva, poiché

if we begin to see that the task of education is to make encounters with the world possible and provide students with the time and forms to meet the world, meet themselves in relation to the world, and 'work through' the complexities of such encounters, then we ought to provide our students with the support and nourishment so that they can manage to stay in the often difficult 'middle ground' [of the present]¹³,
nel definire la proposta educativa che ha animato alcune delle azioni del progetto di cui ci occuperemo nell'ultimo paragrafo, abbiamo ritenuto possibile assumere un concetto di competenza che valorizza tre significati impliciti del costrutto, rendendolo un interessante strumento interpretativo della complessità a cui Biesta ci richiama. Le dimensioni evidenziate sono la dimensione teleologica dell'azione, la dimensione del valore che il soggetto che agisce in modo competente si vede riconosciuto, la dimensione della consapevolezza nell'azione¹⁴.

⁹ G. Biesta, *Putting the world in the centre: a different future for Scotland's education*, in «Scottish Educational Review», 54 (2022), pp.149-159

¹⁰ Con questa formulazione si richiamano i concetti di qualification, socialization e subjactification richiamati dall'autore tra le finalità dell'educazione. Crf. G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy, Paradigm*, Boulder (CO) 2010.

¹¹ G. Biesta, *Putting the world in the centre*, cit. p.157

¹² Ibi, pp. 163-164

¹³ Ibi, p.166

¹⁴ G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, cit.

In relazione alla prima dimensione, la competenza non appare più coincidere con una mera prestazione, ma con «l'essere in azione di un a persona che cerca di affrontare bene, unitariamente, con libertà e responsabilità, i problemi ...che gli si presentano»¹⁵. Dove per *bene* si intende con quella postura aperta con cui l'individuo in formazione dovrebbe incontrare il mondo secondo Biesta e per unitariamente si intende «mettendo in campo tutto ciò che ha appreso, le sue caratteristiche personali, le risorse esterne su cui può contare, la sua riflessività»¹⁶. In relazione alla seconda e alla terza dimensione, lo sviluppo di competenza implica da una parte, il riconoscimento al soggetto di un certo potere di trasformazione del mondo, dall'altro, la comprensione da parte del soggetto stesso di quali siano le risorse interne esterne da attivare «to exist as subject of our own life and not as object of forces 'external' to us... when the world offers resistance to our initiatives»¹⁷, chiamando in causa i concetti di *empowerment*, ed *emancipation* che Biesta definisce in un contributo del 2013¹⁸. In questa chiave, la competenza recupera la sua connotazione multidimensionale poiché «mette la persona nella condizione di affrontare compiti [evolutivi complessi], non limitati all'applicazione di modelli appresi, che comportano l'acquisizione di nuove conoscenze, la presa di coscienza dei processi attivati e dello stesso rapporto che si instaura fra la persona stessa, [gli altri] e tali processi»¹⁹.

3. La proposta educativa del Progetto PRIN “Islands4Future”

Nel tentativo di sganciare la discussione sul concetto di competenza dal puro piano del discorso sull'educazione, spesso frutto di agende culturali più o meno implicitamente assunte, per riconnetterlo al piano, sempre complesso e mai predeterminato, dell'agire formativo e dei bisogni che esso intercetta quando si confronta con le traiettorie di vita e di sviluppo dei soggetti e delle comunità che all'azione educativa partecipano, in questo paragrafo presenteremo una delle proposte educative che abbiamo cercato di costruire all'interno del progetto PRIN precedentemente citato.

Come altrove dichiarato, il progetto si concepisce come una ricerca-intervento interdisciplinare di ambito pedagogico e geografico allo scopo di contribuire alla costruzione di strategie di resilienza su scala locale ad opera dei giovani che in Italia vivono in contesti micro-insulari fortemente esposti a processi di marginalizzazione, spopolamento e sfruttamento delle risorse naturali²⁰. Esso adottata un'opzione metodologica di tipo partecipativo che ha assunto, tra le altre, la forma di un PCTO rivolto agli studenti dell'ultimo triennio dell'Istituto Tecnico Turistico 'Carlo Pisacane' di Ponza. La proposta ad essi rivolta è stata costruita come un'esperienza di *place-based education*. Tale prospettiva, recentemente ricostruite da Guerra, prevede che le azioni formative siano costruite a partire da due caratteristiche fondamentali: il carattere fortemente esperienziale delle attività e la loro connessione con la dimensione locale-contestuale dell'ambiente, del territorio, della comunità e dell'altro²¹. Nonostante, l'espressione funzioni spesso come un concetto ombrello sotto cui convivono tradizioni diverse, dall'analisi delle pratiche, è possibile definire almeno cinque approcci²². Di questi, il progetto ne integra due:

- quello che approfondisce questioni importanti per un contesto attraverso la focalizzazione di un grande tema intorno a cui si strutturano le attività di insegnamento multidisciplinare, nella prospettiva degli studi culturali locali,
- quello che privilegia l'osservazione diretta dell'ambiente o di un fenomeno particolare da indagare concretamente sul campo, allo scopo di permettere azioni di riflessione condivisa e socializzazione dei risultati che portino alla scoperta delle peculiarità del contesto.

¹⁵ Ibi, p.54

¹⁶ Ibi, p.55

¹⁷ G. Biesta, *Putting the world in the centre*, cit., p.161

¹⁸ G. Biesta, *Interrupting the politics of Learning*, in «Power and Education», V, 1 (2013), pp 4-15

¹⁹ G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, cit., p.50

²⁰ G. Amatori - M. Buccolo - N. Tomei, *La costruzione di futuro per studenti, comunità locali e di ricerca in prospettiva interdisciplinare: prime riflessioni sul progetto Islands4Future*, in «Rassegna di Pedagogia», 2 (2024), pp. 67-94

²¹ M. Guerra, *Teorie e pratiche place-based. Temi e questioni per un'educazione ecologia e biodiversa in Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte*, a cura di, G. Persico - M. Guerra - A. Galimberti, Franco Angeli, Milano 2024, pp.25-40.

²² Ibi, p.26

Rispetto al primo, il gruppo di ricerca ha identificato la valorizzazione del patrimonio naturale, materiale e immateriale come possibile elemento di raccordo tra generazioni, progettualità territoriale sostenibile e auto-orientamento. Rispetto al secondo, esso ha cercato di offrire la possibilità di sperimentare una didattica attiva, interdisciplinare, tecnologicamente densa che incorpora lezioni partecipate, discussioni guidate, attività ludico-esperienziali a carattere biografico-narrativo all'interno di attività esplorative sul territorio che permettono di realizzare interviste, filmati, attività laboratoriali e di *peer-teaching* allo scopo di far acquisire strumenti concettuali, strumenti operativi e strumenti di orientamento personale e progettazione ‘sociale’.

Poiché, come ricorda Galimberti, «in uno scenario sociale, economico, culturale ed epistemologico attraversato da contraddizioni e tensioni non è sufficiente comunicare»²³, ma occorre «fare incontrare i soggetti con un’esperienza capace di aprire ad altre esperienze (Dewey 2024)»²⁴, proponendo contesti di apprendimento che possano diventare significativi alla luce dei loro itinerari esistenziali, nell’ottica di risvegliare le dimensioni affettive implicate nel modo in cui i soggetti incorporano i contesti di vita, il gruppo di ricerca ha coinvolto gli studenti nella realizzazione di documentari legati ad aspetti del patrimonio che dal loro punto di vista avessero una rilevanza personale e collettiva, come strumento per sperimentarsi positivamente, scoprire i propri talenti, riflettere sul proprio futuro, co-costruire una riflessione utile allo sviluppo di azioni trasformative da condividere con altri membri della comunità. Nel solco di quanto affermato dalla ricerca sull’orientamento narrativo e sulle metodologie formative *art-based* e *art-oriented*²⁵ che interpretano i processi narrativi, artistici e creativi come modalità primarie di comprensione ed esame della realtà, la scelta di rendere gli studenti concretamente autori di tutte le fasi di realizzazione dei loro documentari partecipativi ha permesso di costruire uno spazio di apprendimento che fosse anche uno spazio di vita autentica in cui gli studenti potessero sperimentare, all’interno di un complesso lavoro di comunità, processi di *agency* individuale e collettiva, ma anche confrontarsi con i diversi punti di vista e i diversi livelli di *engagement* e disponibilità di tutti i partecipanti, sviluppando «*different ways of meeting the world and meeting themselves in relation to the world*»²⁶. A questo proposito, anche se il progetto è ancora in corso e quella che abbiamo presentato è solo una delle sue azioni, ci sembra che esso sia riuscito, almeno in parte, a valorizzare una concezione multidimensionale della competenza, riconoscendo agli studenti

- la capacità di individuare, nei loro contesti di vita, le caratteristiche di complessità dei problemi personali e sociali che sono chiamati ad affrontare;
- la capacità di interpretare le esigenze poste dalle situazioni di vita e di apprendimento in modo tale da potersi mettere in relazione adeguata con l’ambiente fisico, tecnico e sociale in cui il compito si presenta e predisporsi ad affrontare e gestire operativamente e creativamente tali problemi, sia mentalmente che dal punto di vista della condotta finale;
- la capacità di situarsi in maniera progettuale, concreta, critica e aperta verso il futuro rispetto alla complessità, ai limiti, alla resistenza del presente e di chi lo abita insieme a loro, facendo della loro esperienza di incontro con il mondo un’occasione «for ‘working through’ this encounter»²⁷.

Nel farlo ci sembra inoltre che esso non abbia eluso la riflessione su contenuti e scopi dei processi educativi, assumendo in pieno l’invito di Biesta a rimettere al centro dei processi il mondo quale luogo e criterio per i processi di *qualification*, *socialization* e *subjactification* che ne costituiscono le principali finalità, né si sia risparmiato nel contribuire, pur in una cornice fortemente istituzionalizzata e operativa come quella delle relazioni tra scuola e università, a problematizzare il rapporto tra lo sviluppo delle competenze ritenute necessarie dal nostro sistema formativo per lo sviluppo degli individui e di conseguenza delle loro comunità e le immagini di futuro che questi possono sviluppare in alternativa a quelli prefigurati e “garantiti” dai mercati della formazione e del lavoro che operano nel loro contesto

²³ A. Galimberti, *In cerca di connessioni estetiche. Intrecci tra biodiversità, biosemiotica e pedagogia*, in *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte*, a cura di, G. Persico - M. Guerra - A. Galimberti, Franco Angeli, Milano 2024, pp. 11-24, p.17

²⁴ *Ibi*, p.18

²⁵ Cfr. F. Batini - S. Giusti, *L’orientamento narrativo a scuola. Pagine di orientamento narrative*, Edizioni Erikson, Trento 2008; E. Biffi, *Quando l’arte si fa ricerca in educazione*, in *Le arti dell’educare*, a cura di F. Antonacci- V. Berni, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 68-80

²⁶ G. Biesta, *Putting the world in the centre*, cit. p.164

²⁷ *Ibi*, p.165

di vita, controbilanciando anche la seconda delle possibili derive di un approccio acritico ai processi di *learnification* in atto.

Conclusioni

Nello sviluppare il piano argomentativo di questo contributo abbiamo costruito una struttura tripartita che ha indagato, il concetto di competenza alla luce dei principali paradigmi epistemologici di ambito pedagogico per poi presentarne una concettualizzazione alternativa a quella che emerge dai *policy discourses* delle principali organizzazioni internazionali che di competenze si sono occupate. Il contributo ha presentato infine una possibile declinazione operativa della proposta concettuale avanza. Alla luce di quanto emerso da questa esperienza, ci sembra di poter concludere questo contributo affermando che il recupero della dimensione personale, sociale e trasformativa della competenza appare un'operazione feconda sia sul piano concettuale, sia su quello delle pratiche educative e di ricerca. Sul piano concettuale sostiene un'idea di formazione non adattiva. Sul piano delle pratiche educative sostiene «un'azione didattica attiva e flessibile, centrata sui problemi reali, interdisciplinare, sistematicamente connessa al mondo esterno»²⁸ i cui i processi di valutazione sfuggono alla mera standardizzazione, chiamando in causa l'utilizzo di metodologie osservative, narrative e creative che permettono un apprezzamento qualitativo dell'agire competente di tutti e di ciascuno. Sul piano delle pratiche di ricerca, va nella direzione di sviluppare una dinamica non meramente estrattiva, ma che aumentando la permeabilità tra le altre varie articolazioni del territorio e il valore che si genera negli scambi tra gli individui e la comunità, permette ai ricercatori di 'guadagnarsi il luogo' come oggetto di studio e campo di intervento in una prospettiva di partecipazione periferica legittima²⁹ e co-costruzione del sapere.

Riferimenti bibliografici

- Amatori G. - Buccolo M. - Tomei N., *La costruzione di futuro per studenti, comunità locali e di ricerca in prospettiva interdisciplinare: prime riflessioni sul progetto Islands4Future*, in «Rassegna di Pedagogia», 2 (2024), pp. 67-94
- Batini F. - Giusti S., *L'orientamento narrativo a scuola. Pagine di orientamento narrative*, Edizioni Erikson, Trento 2008
- Barros R., *From Lifelong education to lifelong learning*, in «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», III, 2 (2012), pp.119-134
- Bertagna G., *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in *Educazione e Formazione*, a cura di G. Bertagna, Studium, Roma 2018, p. 126
- Biesta G., *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy*, Paradigm, Boulder (CO) 2010
- Id., *Interrupting the politics of Learning*, in «Power and Education», V, 1 (2013), pp 4-15
- Id., *Putting the world in the centre: a different future for Scotland's education*, in «Scottish Educational Review», 54 (2022), pp.149-159
- Biffi E., *Quando l'arte si fa ricerca in educazione*, in *Le arti dell'educare*, a cura di F. Antonacci- V. Berni, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 68-80
- Galimberti A., *In cerca di connessioni estetiche. Intrecci tra biodiversità, biosemiotica e pedagogia*, in *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte*, a cura di, G. Persico- M. Guerra - A. Galimberti, Franco Angeli, Milano 2024, pp. 11-24
- Guerra M., *Teorie e pratiche place-based. Temi e questioni per un'educazione ecologia e biodiversa* in *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte*, a cura di, G. Persico- M. Guerra - A. Galimberti, Franco Angeli, Milano 2024, pp.25-40
- Lave J. - Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Edizioni Erickson, Trento 2006

²⁸ G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, cit., p.55

²⁹ J. Lave - E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Edizioni Erickson, Trento 2006

- Lima L.C. - Guimarães P., *European Strategies in Lifelong Learning: A Critical Introduction*, Verlag Barbara Budrich, Opladen 2011
- Milana M., *Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning* in «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», III, 2 (2012), pp.103-117
- Rubenson K., *OECD educational policies and world hegemon*, in *The OECD and transnational governance*, a cura di R. Mahon - S. McBride, Vancouver, UBC Press 2009, pp. 96-116
- Sandrone G., *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Studium Edizioni, Roma 2018
- Xodo C., *Per una epistemologia delle competenze*, in *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, a cura di C. Xodo - M. Benetton, Pensa, Lecce 2010, pp. 25-29

Teatro, pedagogia di genere e Capability Approach: pratiche trasformative per l'educazione alle differenze

Elisabetta Tonon, Dottoranda in Scienze Politiche e Sociali per la Sicurezza e lo Sviluppo e Cultrice della materia in Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Bari "Aldo Moro"

E-mail: elisabetta.tonon@uniba.it

Abstract

Il contributo analizza criticamente l'intersezione tra pedagogia di genere, *Capability Approach* e pratiche teatrali nell'educazione alle differenze. Muovendo da una cornice teorica che valorizza la soggettività, l'autodeterminazione e la promozione delle libertà sostanziali, si argomenta come il linguaggio teatrale, in quanto pratica educativa incarnata e relazionale, rappresenti un dispositivo privilegiato per la decostruzione degli stereotipi di genere e la costruzione di nuovi immaginari sociali. La trattazione si completa con la disamina del progetto "Fiabe rovesciate", quale esempio emblematico di integrazione tra metodologia teatrale e pedagogia trasformativa nell'infanzia.

This paper critically examines the intersection between gender pedagogy, the Capability Approach, and theatrical practices in the field of education for diversity. Drawing on a theoretical framework that emphasizes subjectivity, self-determination, and the promotion of substantive freedoms, it argues that theatre, as an embodied and relational educational practice, constitutes a privileged tool for the deconstruction of gender stereotypes and the construction of new social imaginaries. The analysis is complemented by the case study of the "Fiabe rovesciate" project, an exemplary integration of theatrical methodology and transformative pedagogy in early childhood education.

Parole chiave: Teatro educativo; Pedagogia di genere; Capability Approach; Educazione alle differenze; Fiabe rovesciate.

Keywords: Educational theatre; Gender pedagogy; Capability Approach; Education for diversity; Fiabe rovesciate.

La libertà richiede capacità reali:
possibilità effettive di pensare, agire, scegliere
(M.C. Nussbaum)

1. Introduzione

L'educazione alle differenze costituisce una sfida cruciale per la società contemporanea. In un mondo segnato da crescente complessità e pluralità culturale, risulta fondamentale promuovere modelli educativi inclusivi, capaci di valorizzare le specificità di ogni individuo e di contrastare ogni forma di discriminazione.

La pedagogia di genere si propone di decostruire gli stereotipi che limitano lo sviluppo personale e professionale, ponendo al centro i vissuti e le narrazioni dei soggetti in formazione¹. Attraverso pratiche didattiche attive di tipo laboratoriale, tali vissuti vengono esplorati e rielaborati per disvelare gli assunti impliciti legati al genere, far emergere gli stereotipi interiorizzati e fornire strumenti critico-riflessivi per la loro decostruzione².

¹ I. Biemmi - B. Mapelli, *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*, Mondadori Education, Milano 2023, pp. 54-55

² Ibidem

Il teatro, metodologia esperienziale per eccellenza, offre un ambiente protetto e creativo³ dove esplorare emozioni, sperimentare ruoli alternativi e sviluppare competenze sociali fondamentali⁴. Il presente contributo si propone di analizzare il potenziale del teatro come strumento per l'educazione alle differenze, adottando il quadro teorico delle capabilities elaborato da Sen e Nussbaum, al fine di promuovere percorsi educativi più equi, plurali e partecipativi⁵.

2. Quadro teorico: Pedagogia di genere e Capability Approach

Con pedagogia di genere si intende la riflessione epistemologica sull'educazione⁶ volta a valorizzare le individualità e le differenze che definiscono ogni posizionamento soggettivo. Educare al genere significa accompagnare, in modo maieutico, a una consapevolezza critica di sé e del mondo, assumendosi la responsabilità trasformativa implicita nel concetto stesso di genere e, dunque, educando alla complessità⁷. Si tratta di un'occasione preziosa per offrire a ragazze e ragazzi percorsi alternativi di ricerca identitaria⁸.

Un approccio educativo sensibile a queste dinamiche promuove la consapevolezza critica⁹, aiutando a riconoscere gli stereotipi di genere presenti nella società; favorisce l'espressione autentica dell'identità¹⁰, al di là delle aspettative sociali; valorizza la diversità¹¹, incoraggiando il rispetto delle differenze individuali; combatte attivamente ogni forma di discriminazione.

Il *Capability Approach* rappresenta una prospettiva teorica innovativa che valuta il benessere sulla base delle reali opportunità di "fare ed essere" ciò che ciascuno considera significativo¹². Formulato da Amartya Sen¹³ e successivamente sviluppato da Martha Nussbaum¹⁴ come approccio ai diritti umani, distingue tra capacità fondamentali, interne e combinate¹⁵. Questo paradigma pone l'accento sulla persona come soggetto attivo, capace di autodeterminarsi nel proprio progetto esistenziale.

In tale ottica, l'educazione si configura come strumento privilegiato per la promozione della consapevolezza, dell'autonomia e della dignità¹⁶. Tuttavia, le condizioni socioculturali possono limitare le possibilità reali dei soggetti e deformati i desideri¹⁷: da qui l'urgenza di favorire uno scambio reciproco di capacità tra i generi, valorizzando competenze storicamente attribuite a ciascuno e trasformando le fragilità in opportunità di crescita condivisa¹⁸.

3. Integrazione fra Pedagogia di Genere e Capability Approach

L'integrazione tra la pedagogia di genere e il *Capability Approach* rappresenta un'alleanza sinergica per costruire una società più equa. La prima mira a decostruire stereotipi e modelli discriminatori; il secondo

³ A. Muschitiello – E. Tonon, *Teatro educativo e inclusione. Lo sviluppo personale e sociale in bambini neurodivergenti attraverso il progetto "Fa...VOLANDO"* (ASL BA NPIA Bitonto, FENALC Roma), «Medical Humanities & Medicina Narrativa», V, 1 (2024)

⁴ M. Buccolo, *L'educatore emotionale*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 73

⁵ A. Muschitiello, *Le human capabilities per lo sviluppo umano e sociale: la prospettiva della pedagogia*, «Polis», IV, 2 (2012), pp.145-146

⁶ cfr. S. Leonelli, *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 6, (2011), p.3

⁷ C. Gamberi et al. (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma 2010, p.21

⁸ *Ibidem*

⁹ A. Boal, *L'estetica dell'oppresso. L'Arte e l'Estetica come strumenti di libertà*, La Meridiana, Molfetta 2011, pp. 262-265

¹⁰ S. Olivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile*, cit., pp.51-52

¹¹ M. Buccolo, *L'educatore emotionale*, cit., p. 102

¹² L. Pasqualotto, *Disabilità e inclusione secondo il capability approach*, «L'integrazione scolastica sociale», XIII, 3, (2014), pp.278-284

¹³ *Ibidem*

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ *Ibidem*

¹⁶ A. Muschitiello, *Le human capabilities per lo sviluppo umano e sociale*, cit.

¹⁷ M. Buccolo, *L'educatore emotionale*, cit., pp. 22-23

¹⁸ I. Biemmi - B. Mapelli, *Pedagogia di genere*, cit., pp. 142-145

fornisce il quadro teorico per valutare il benessere in termini di opportunità reali e libertà sostanziali. L'obiettivo comune è ampliare gli spazi di possibilità per ognuno, favorendo lo sviluppo di progetti esistenziali più liberi e consapevoli.

L'educazione di genere, in questo quadro, assume un ruolo centrale nel contrastare pregiudizi radicati che soffocano la libertà di scelta. Il possesso delle capacità fondamentali diventa essenziale per orientarsi in un mondo complesso e costruire scelte autentiche. L'intenzionalità pedagogica deve essere costante e vigile, poiché la realtà sociale e la paura del cambiamento tendono a generare continuamente nuovi stereotipi. La pedagogia, per sua natura, si colloca all'incrocio di più saperi, elaborando pratiche educative che riflettano le molteplici dimensioni del divenire individuale e collettivo¹⁹. Come osserva Leonelli:

La pedagogia di genere [...] propone un iniziale quadro teorico che guida l'azione educativa per poi procedere ricorsivamente a rimodulare e perfezionare quel quadro in funzione di una valutazione critica degli esiti delle sperimentazioni sul campo. Tra pedagogia di genere ed educazione di genere si crea dunque un rapporto di *ricorsività virtuosa*: "la teoria pedagogica si trasforma in uno o più modelli educativi che solitamente vengono sottoposti alla prova dei fatti, ripetuti, diffusi, fin a diventare sapere comune"²⁰.

In tale prospettiva, educare alle differenze significa creare contesti inclusivi²¹, nei quali ogni soggetto possa esprimere liberamente la propria identità e progettare il proprio futuro, in coerenza con le proprie inclinazioni e potenzialità²². L'educazione di genere si configura quindi come azione intenzionale volta a prevenire la cristallizzazione di ruoli sociali, favorendo percorsi formativi plurali²³. Analogamente, il *Capability Approach* critica ogni visione riduzionista dello sviluppo fondata esclusivamente su indicatori economici, proponendo un'idea di benessere come realizzazione di sé nella propria pienezza esistenziale²⁴²⁵. In sintesi, il *Capability Approach* fornisce il quadro teorico per comprendere come le disuguaglianze di genere comprimano le libertà individuali²⁶, mentre l'educazione di genere rappresenta lo strumento pedagogico per tradurre questi principi in pratiche trasformative²⁷. In questo contesto, metodologie come il teatro educativo si rivelano particolarmente efficaci per lo sviluppo di *capabilities* in linea con una visione pluralista e democratica della società²⁸.

4. Il teatro come strumento pedagogico per l'educazione alle differenze

Il teatro educativo²⁹ si configura come una metodologia di formazione perfettamente compatibile con la pedagogia di genere e del *Capability Approach* poiché integra differenti tecniche teatrali allo scopo di promuovere lo sviluppo personale, culturale e sociale dei soggetti³⁰. Diversamente dagli approcci didattici tradizionali, l'esperienza teatrale coinvolge attivamente i partecipanti. L'elemento corporeo, le emozioni, il gioco, l'improvvisazione, la narrazione e la drammatizzazione rappresentano dimensioni fondanti di questo processo formativo³¹. Esso si delinea come uno strumento di valorizzazione delle *capabilities* fondamentali, poiché consente l'esplorazione e l'elaborazione di vissuti individuali,

¹⁹ Ibidem

²⁰ S. Leonelli, *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 6, (2011), pp.1-15

²¹ I. Padoan - M. Sangiuliano (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2008, pp. 9-21

²² A. Muschitiello, *Le human capabilities per lo sviluppo umano e sociale*, cit.

²³ Ibidem

²⁴ Ibidem

²⁵ L. Pasqualotto, *Disabilità e inclusione secondo il capability approach*, cit., pp. 278-284

²⁶ I. Biemmi - S. Leonelli, *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2016, p. 195

²⁷ I. Biemmi - B. Mapelli, *Pedagogia di genere*, cit., p. 160

²⁸ A. Muschitiello - E. Tonon, *Teatro educativo e inclusione*, cit.

²⁹ In questo articolo, il termine *teatro educativo* fa riferimento ad una pratica teatrale che si pone finalità educative e non alla metodologia del *T.I.E. - Theatre in Education*, movimento che invece utilizza il teatro in ambito didattico.

³⁰ R. Mantegazza, *L'educattore. Manuale di formazione teatrale per educatori*, La Meridiana, Molfetta 2006, pp. 9-10

³¹ M. Buccolo et al., *Teatro e formazione: teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 26-40

incoraggiando la possibilità di esercitare scelte consapevoli in un contesto protetto e non giudicante³² e poiché favorisce percorsi di inclusione³³, di contrasto alla stigmatizzazione e di promozione della parità, attraverso l'attivazione di ambienti accoglienti nei quali ciascun individuo può esprimere la propria unicità e riconoscere il valore delle differenze³⁴. Inoltre, il teatro contribuisce a superare la dicotomia tra sfera affettiva e area disciplinare, favorendo una loro integrazione armonica all'interno del processo educativo³⁵.

L'efficacia di tale approccio è confermata e documentata da numerose ricerche³⁶ da cui emerge che la partecipazione attiva alle pratiche teatrali genera consapevolezza e sensibilità nei confronti delle diversità, riducendo le barriere sociali e promuovendo atteggiamenti inclusivi. Un esempio è rappresentato dal progetto TEJACO³⁷, in cui teatro e gioco vengono impiegati per facilitare l'inserimento degli immigrati e stimolare il dialogo interculturale.

In questa prospettiva, il teatro si configura come un dispositivo pedagogico privilegiato per una reale educazione alle differenze.

4.1. Tecniche teatrali per l'educazione alle differenze

Tra le tecniche offerte dal teatro educativo, il più trasversale è il *laboratorio teatrale*. In quanto spazio protetto e creativo, esso consente ai partecipanti di esplorare tecniche espressive, narrative e relazionali, favorendo l'apprendimento di linguaggi plurali, la crescita personale e la coesione del gruppo³⁸. Esso può promuovere il consolidamento di contenuti specifici, lo sviluppo di competenze trasversali ed essere rivolto a differenti target: bambini, adolescenti, adulti, persone con disabilità³⁹.

Una delle pratiche centrali nel lavoro laboratoriale è l'*improvvisazione*, tecnica che invita i partecipanti a creare in tempo reale situazioni, dialoghi e azioni. Essa promuove l'adattabilità, la spontaneità, l'ascolto reciproco e la costruzione di narrazioni condivise⁴⁰. In particolare, la sperimentazione – attualmente in corso – dei *giochi di improvvisazione di storie sociali*⁴¹, ha evidenziato la loro efficacia nel favorire l'apprendimento di competenze pratiche, sociali ed emotive, soprattutto coi bambini e con persone neurodivergenti⁴².

Il *training psicofisico* dell'attore è un dispositivo che si basa sull'idea che corpo e psiche siano interconnessi. Si tratta di un insieme di esercizi orientati alla consapevolezza corporea, alla relazione con l'altro e allo sviluppo dell'espressività⁴³. Il suo valore risiede nel carattere ludico e nella capacità di accordare corpo, mente e emozioni⁴⁴, generando un apprendimento trasformativo.

Anche lo *storytelling teatrale* rappresenta uno strumento molto valido per questo scopo⁴⁵ che permette di condividere esperienze, esplorare identità e promuovere la comprensione reciproca. In ambito infantile, tale pratica si concretizza nella *lettura animata*, che coinvolge i bambini nella costruzione collettiva del significato attraverso l'albo illustrato, la drammatizzazione e l'interazione con l'attore. Essa si rivela particolarmente adatta alla scuola dell'infanzia, grazie alla sua struttura agile e immersiva. Le

³² R. Mantegazza, *L'educatore*, cit., p.10

³³A. Pisciotta, *Sul rapporto tra sociologia, teatro e società. Elementi per una etnometodologia teatrale: il Teatro dell'Oppresso*, «Cambio», VI, 11, (2016)

³⁴ M. Buccolo et al., *Teatro e formazione*, cit., pp. 26-40

³⁵ *Ibidem*

³⁶ A. Muschitiello - E. Tonon, *Teatro educativo e inclusione*, cit.

³⁷ M. Buccolo - P. Orefice (a cura di), *Il Teatro e la Ricerca Azione Partecipativa per lo sviluppo dei saperi della diversità nei contesti aziendali*, CD & V Editore, 2012, pp. 20-40

³⁸ A. Chesner, *Il laboratorio delle attività teatrali. Espressività e drammatizzazione: dai prerequisiti a Shakespeare*, Erickson, Gardolo (TN) 2003, pp. 7-8

³⁹ M. Buccolo et al., *Teatro e formazione*, cit., pp. 71-76

⁴⁰ A. Chesner, *Il laboratorio delle attività teatrali*, cit., p. 17 e pp. 84-103

⁴¹ Le *storie sociali* sono racconti brevi, che descrivono in modo chiaro e preciso cosa accade in una situazione, perché accade e come comportarsi. Spesso utilizzate con persone con difficoltà comunicative o con disabilità, servono a migliorare la comprensione del contesto sociale, favorendo l'adattamento e la gestione delle interazioni quotidiane.

⁴² Questa tecnica è stata sperimentata con bambini neurodivergenti nel progetto *Fa...volando* citato da A. Muschitiello - E. Tonon in *Teatro educativo e inclusione*, cit.

⁴³ J. Alschitz, *La grammatica dell'attore. Il training*, Ubilibri 1998, Milano, pp.7-26

⁴⁴ *Ibi*, p.18

⁴⁵ M. Buccolo - P. Orefice (a cura di), *Il Teatro e la Ricerca Azione Partecipativa...*, cit., p.143

messe in scena - infatti - hanno una durata massima di 30 minuti e nelle performance vengono spesso usate le tecniche del teatro di figura o delle ombre.

Accanto a queste pratiche, un rilievo particolare assume il Teatro dell'Oppresso⁴⁶, ideato da Augusto Boal⁴⁷, che propone diversi strumenti elaborati per analizzare situazioni di oppressione e stimolare strategie di cambiamento⁴⁸. Il *Teatro Forum*, ad esempio, consiste nella messa in scena di una situazione conflittuale, successivamente aperta all'intervento attivo del pubblico che, sostituendosi ai personaggi, sperimenta alternative possibili, diventando così *spett-attore*⁴⁹. Questo processo consente una riflessione profonda sulle proprie azioni e comportamenti, favorendo l'acquisizione di nuove consapevolezze. Il *Teatro Immagine*, invece, utilizza il corpo e la costruzione di *sculture viventi* per rappresentare visivamente pensieri e vissuti rispetto a un tema specifico. Tale tecnica, fondata sulla comunicazione non verbale, facilita l'emersione di percezioni e vissuti profondi e la costruzione di immagini ideali trasformative⁵⁰. Il *Teatro Legislativo* mette in relazione arte e politica: i cittadini sono invitati a formulare, discutere e deliberare proposte normative a partire da problematiche sociali emerse durante il Teatro Forum. Questa pratica attiva una forma di democrazia partecipativa fondata sull'esperienza diretta e sull'empowerment⁵¹.

Infine, merita menzione il *Teatro d'Impresa*, metodologia nata in Francia negli anni '80 per essere applicata ai contesti organizzativi. Questo approccio combina elementi performativi e dinamiche aziendali con l'obiettivo di facilitare la consapevolezza delle dinamiche relazionali, stimolare competenze trasversali e favorire una riflessione collettiva sulle criticità lavorative. Tra le sue forme troviamo la *Lezione Spettacolo*, il *Teatro-Azione* e il *Teatro Interattivo*, accomunate dall'uso dell'ironia come leva pedagogica e dall'attenzione alla dimensione emotiva nascosta dell'ambiente di lavoro⁵².

4.2. Educare alle differenze: il ruolo dell'educatore teatrale

Il profilo dell'educatore teatrale impegnato nell'educazione alle differenze si costruisce a partire da un insieme articolato di competenze tecniche, sensibilità pedagogiche e posture relazionali. Tale figura non si limita a padroneggiare strumenti scenici o metodologie, ma si configura come un facilitatore di processi, capace di creare contesti formativi in cui ogni individuo si senta riconosciuto, accolto e valorizzato⁵³. L'educatore teatrale è chiamato a promuovere l'espressione autentica delle emozioni e dei vissuti personali, rifiutando approcci rigidamente tecnicistici e assumendo uno sguardo etico e politico che valorizza la soggettività e l'autenticità⁵⁴. In linea con il *Capability Approach*, egli sostiene lo sviluppo delle potenzialità individuali, stimola l'empatia, il rispetto, la consapevolezza di sé e la responsabilità sociale. La sua azione pedagogica va oltre le competenze, poiché mira alla costruzione di una società inclusiva e solidale, in cui il teatro diventa strumento di libertà e di riconquista della parola, dell'immagine e del suono, secondo la lezione di Boal⁵⁵. In questa prospettiva, il teatro si configura non solo come dispositivo educativo, ma come vero e proprio *luogo politico della trasformazione*.

5. Buone prassi: il progetto "Fiabe rovesciate"

L'educatore teatrale impegnato nell'educazione alle differenze può avvalersi delle molteplici metodologie illustrate nei paragrafi precedenti, ma ciò che risulta cruciale è la capacità di integrarle in dispositivi formativi nuovi, capaci di rispondere ai bisogni specifici dei contesti educativi. Tali tecniche, infatti, non sono nate con l'esplicita finalità di educare alle differenze, ma possono divenirne strumenti efficaci, a condizione che vengano riadattate con competenza, creatività e senso critico. Una buona

⁴⁶ A. Pisciotta, *Sul rapporto tra sociologia, teatro e società*, cit.

⁴⁷ A. Boal, *L'estetica dell'oppresso*, cit., pp. 11-17

⁴⁸ A. Pisciotta, *Sul rapporto tra sociologia, teatro e società*, cit.

⁴⁹ A. Boal, *Il poliziotto e la maschera*, La Meridiana, Molfetta 2009, pp. 41-42

⁵⁰ *Ibi*, pp. 90-104

⁵¹ Id., *Dal desiderio alla legge. Manuale del teatro di cittadinanza*, La Meridiana, Molfetta 2019, pp. 24-42

⁵² M. Buccolo et al., *Teatro e formazione*, cit., pp. 149-161

⁵³ R. Mantegazza, *L'educatore*, cit., pp. 22-23

⁵⁴ M. Buccolo, *L'educatore emozionale*, cit., pp. 47-55

⁵⁵ A. Boal, *L'estetica dell'oppresso*, cit., p. 17

prassi in tal senso è rappresentata dal progetto *Fiabe rovesciate*, ideato dal Centro antiviolenza *Io sono Mia* e divenuto oggetto di una ricerca in corso da parte della scrivente. Il percorso integra *lettura animata*, *laboratorio teatrale* e *Lezione Spettacolo*, proponendo una narrazione decostruttiva delle fiabe, con l'intento di scardinare gli stereotipi di genere sedimentati nell'immaginario infantile. Le *fiabe rovesciate*⁵⁶ si fondano su una riscrittura problematizzante dei ruoli, dei finali e delle dinamiche relazionali, restituendo ai bambini una pluralità di possibilità espressive e identitarie, coerenti con le proprie inclinazioni e con la libertà di autodeterminazione. I personaggi superano i modelli limitanti dei ruoli di genere e si rivelano capaci di agire in modo autonomo dai condizionamenti sociali. Le narrazioni vengono presentate attraverso tecniche di lettura animata, con momenti di interazione diretta tra attori e piccoli spettatori. Al termine, si apre uno spazio di confronto che favorisce l'elaborazione collettiva dei contenuti, a volte seguito da un breve laboratorio creativo o performativo per interiorizzare quanto emerso. La progettazione e la selezione delle fiabe proposte in ogni intervento tiene conto dell'età dei partecipanti, del loro tempo attivo e delle caratteristiche del contesto. In questa esperienza si coglie con chiarezza il valore trasformativo del teatro applicato all'infanzia: un luogo protetto e poetico in cui generare nuove narrazioni, più inclusive, plurali e affrancate da modelli stereotipati.

6. Conclusioni

Alla luce di quanto emerso, il teatro si conferma un dispositivo pedagogico e politico di rara efficacia nell'ambito dell'educazione alle differenze. Non si tratta di un semplice strumento didattico, bensì di un linguaggio incarnato, relazionale e trasformativo, che consente di abitare le contraddizioni del reale e di generare nuovi immaginari collettivi. L'approccio attivo, partecipativo e affettivo che il teatro promuove favorisce la decostruzione degli stereotipi di genere, la riflessione critica sulle dinamiche sociali, il riconoscimento dell'altro e l'esercizio dell'empatia, in coerenza con le finalità del *Capability Approach* e con la prospettiva dell'educazione di genere.

Perché il teatro possa realmente incidere sui processi di trasformazione sociale e culturale, è tuttavia necessario che venga sostenuto da una progettazione accurata, da una formazione solida delle figure educative e da una riflessione continua sui dispositivi adottati. È altresì fondamentale che l'azione teatrale riconosca la centralità delle soggettività marginalizzate e che promuova una pedagogia della differenza non come tolleranza, ma come valorizzazione della molteplicità dei mondi possibili. In questa prospettiva, il teatro si fa spazio di libertà e di giustizia, laboratorio di cittadinanza attiva e strumento per l'invenzione di nuove forme di convivenza.

Riferimenti bibliografici

- Alschitz J., *La grammatica dell'attore. Il training*, Ubulibri, Milano 1998
Biemmi I. - Mapelli B., *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*, Mondadori Education, Milano 2023
Biemmi I. - Leonelli S., *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2016
Boal A., *Il poliziotto e la maschera*, La Meridiana, Molfetta 2009
Boal A., *L'estetica dell'oppresso. L'Arte e l'Estetica come strumenti di libertà*, La Meridiana, Molfetta 2011
Boal A., *Dal desiderio alla legge. Manuale del teatro di cittadinanza*, La Meridiana, Molfetta 2019
Buccolo M., *L'educatore emozionale*, FrancoAngeli, Milano 2019
Buccolo M. -Orefice P. (a cura di), *Il Teatro e la Ricerca Azione Partecipativa per lo sviluppo dei saperi della diversità nei contesti aziendali*, CD&V Editore, 2012
Buccolo M.-Mongili S.-Tonon E., *Teatro e formazione: teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano 2012

⁵⁶ Il termine *fiabe rovesciate* è stato coniato nel 2013 dall'APS "Io sono Mia" di Bitonto per indicare narrazioni che sovvertono gli stereotipi di genere della tradizione fiabesca, impiegate dalla stessa associazione nella prevenzione della violenza di genere nella fascia 0-6 anni.

- Chesner A., *Il laboratorio delle attività teatrali. Espressività e drammatizzazione: dai prerequisiti a Shakespeare*, Erickson, Gardolo (TN) 2003
- Gamberi C.-Maio M.A.- Selmi G. (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma 2010
- Leonelli S., *La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 6, (2011), pp.1-15
- Mantegazza R., *L'educatore. Manuale di formazione teatrale per educatori*, La Meridiana, Molfetta 2006
- Muschitiello A., *Le human capabilities per lo sviluppo umano e sociale: la prospettiva della pedagogia*, «Polis», IV, 2 (2012)
- Muschitiello A. –Tonon E., *Teatro educativo e inclusione. Lo sviluppo personale e sociale in bambini neurodivergenti attraverso il progetto "Fa...VOLANDO"* (ASL BA NPIA Bitonto, FENALC Roma), «Medical Humanities & Medicina Narrativa», V, 1 (2024)
- Nussbaum M.C., *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard University Press, 2011
- Padoan I. - Sangiuliano M. (a cura di), *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2008
- Pasqualotto L., *Disabilità e inclusione secondo il capability approach*, «L'integrazione scolastica sociale», XIII, 3, (2014)
- Pisciotta A., *Sul rapporto tra sociologia, teatro e società. Elementi per una etnometodologia teatrale: il Teatro dell'Oppresso*, «Cambio», VI, 11, (2016)
- Ulivieri S. (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

Dis/abilitare le competenze per umanizzare i processi formativi

Alessia Travaglini, RTD in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

E-mail: alessia.travaglini@uniurb.it

Abstract

Formare le giovani generazioni alle competenze rappresenta un tema centrale nel dibattito pedagogico, che ha suscitato un'ampia mole di contributi e ricerche. Tuttavia, nonostante la forte attenzione posta a tale questione anche in ambito socio-politico, è possibile affermare che tale costrutto risente tuttora di condizionamenti di tipo economico, non esenti da matrici abiliste. Per promuovere una scuola inclusiva, è necessario cambiare lo sguardo, inaugurando un nuovo modo di considerare i modelli formativi: ciò implica la predisposizione di veri e propri processi di dis/abilitazione, che mirano a discriminare ciò che concorre alla formazione umana da ciò che, al contrario, si pone come ostacolo per la piena valorizzazione dell'individuo. Le competenze, in tal modo, in linea con le prospettive del *capability approach* e dei *disability studies*, si configurano come veri e propri vettori di capacitazione individuale in quanto, agendo in modo congiunto e circolare su individuo e ambiente, consentono all'individuo di esprimere e valorizzare autenticamente se stessi, contribuendo a creare una società più equa e inclusiva.

Training young generations in skills is a central theme in the pedagogical debate, giving rise to many contributions and research. However, despite the intense attention paid to this issue in the socio-political sphere, it is possible to affirm that this construct is still affected by economic conditioning, not free from ableist matrices. The way to develop inclusive educational contexts is by changing the perspective, inaugurating a new way of considering training models: this implies starting up processes of dis/habilitation, which aim to discriminate what enriches the human formation from what, on the contrary, poses an obstacle to the complete valorisation of each person. So considered skills, in line with the perspectives of the capability approach and disability studies, are configured as accurate vectors of individual empowerment since, acting jointly and circularly on the individual and the environment, they allow people to authentically express and valorize themselves, contributing to build a more equitable and inclusive society.

Parole chiave: abilismo, competenze, educazione, inclusione, pluralismo

Keywords: ableism, competence, education, inclusion, pluralism

Ogni storia è una storia infinita
(Michael Ende, *La storia infinita*, 1979)

1. Introduzione

Un termine ampiamente ricorrente nel contesto pedagogico attuale, e non solo, è indubbiamente quello di competenza, sul quale si sono focalizzati numerosi contributi e ricerche in ambito internazionale¹. Non a caso, tale parola è utilizzata in associazione a una molteplicità di aggettivi e sostantivi, all'interno di locuzioni volte a enfatizzare l'una o l'altra dimensione: abbiamo così – solo per citare gli esempi più

¹ M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2013. M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016. G. Le Boterf, *Construire les compétences collectives: coopérer efficacement dans les entreprises, les organisations et les réseaux professionnels*, Editions Eyrrolles, Paris 2018. M. Pellerey, *Le competenze nel pensare. Una rilettura in ambito educativo delle virtù dianoetiche*, «Scuola democratica», 10, 1 (2019), pp. 183-194. M. Pellerey, *L'identità professionale oggi: natura e costruzione*, FrancoAngeli, Milano 2021. L.M. Spencer – S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano 1995. R. Trinchero, *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Rizzoli, Milano 2018.

noti – le competenze chiave, trasversali, disciplinari, cognitive, socio-emotive, ecc. Ciascuna di queste è, a seconda dei casi, analizzata e scomposta secondo un criterio categoriale che mira a individuare, nel modo più preciso possibile, le diverse componenti che la descrivono e la rappresentano. Si tratta di un approccio che, a nostro avviso, presenta alcune criticità. Infatti, la tendenza a tradurre in una serie di comportamenti predeterminati la manifestazione di un'abilità, al fine di accrescerne la riproducibilità, può condurre al rischio di prediligere logiche di tipo standardizzate che assegnano un rilevo ai comportamenti umani ritenuti maggiormente conformi, considerandoli auspicabili. Ne consegue che il ricorso al costrutto di competenza, se non opportunamente indagato, può contribuire ad alimentare pratiche educative le quali, seppur progettate e costruite con l'intento di promuovere apprendimenti significativi nelle/gli allieve/i, rischiano di snaturare l'individuo. In tal senso, si può verificare un incremento dei processi di esclusione nei confronti di coloro che, in quanto ritenuti privi di determinate capacità e attitudini, non sono messi nelle condizioni di poter partecipare pienamente a quanto previsto per e dal mainstream².

2. La formazione delle competenze: il ruolo dei valori e della cultura

Per comprendere adeguatamente il costrutto di competenza, è necessario risalire, in primis, al suo significato etimologico. Tale termine, di origine latina, deriva dall'associazione tra il prefisso *cum* (con) e il verbo *pētere* (chiedere, ricercare, concorrere, ecc.): ciò implica che la competenza non descrive un processo isolato, in quanto richiama l'atto di desiderare qualcosa insieme a qualcuno. Ciò nonostante, tale prospettiva non appare nelle definizioni correnti. Secondo il dizionario Treccani, infatti, la competenza riguarda «l'idoneità e autorità di trattare e risolvere una questione, o anche l'ambito entro il quale si può estendere l'azione di un ente, un'istituzione o un'autorità»³ mentre, secondo un'accezione più ampia, questa rappresenta «la capacità, dovuta alla cultura o all'esperienza, di parlare, discutere o esprimere giudizi su un argomento, o anche la capacità di fare qualcosa, di svolgere un'attività»⁴. Tali definizioni mettono in relazione tra loro tre nodi fondamentali: l'autorità, la cultura e l'esperienza. Per comprendere adeguatamente il primo termine – che, a seconda della prospettiva di riferimento (giuridica, politica, amministrativa, ecc.), può assumere significati molto diversi tra di loro – è utile un riferimento a Cicerone, per il quale il concetto di *auctoritas* indica la capacità di un individuo di influenzare positivamente gli altri, in virtù di doti universalmente riconosciute. In tal senso, la persona con *auctoritas* viene ascoltata in quanto il suo parere è ritenuto importante per la crescita della collettività: questa, pertanto, non agisce per acquisire un mero potere o dominio di tipo strumentali, quanto piuttosto per condurre la comunità a un bene condiviso⁵. Per il pensatore latino essere autorevoli implica un forte senso di responsabilità nei confronti delle/gli altre/i: per tale ragione il perfetto oratore, per guidare in modo appropriato il proprio popolo dal punto di vista politico, deve incarnare l'arte dell'eloquenza, che tuttavia non si riduce all'applicazione di un insieme di tecniche, in quanto la ricerca della perfezione deve essere sempre animata dalla tensione verso la virtù⁶. Infatti, l'esperto di retorica «deve possedere molte nozioni, senza le quali l'arte del dire si riduce a una pompa di parole vuota e ridicola, deve curare lo stile non solo con la scelta, ma anche con l'adatta collocazione delle parole» senza trascurare tuttavia la ricerca di «una cultura degna di un uomo libero, prontezza e brevità nelle risposte e negli attacchi congiunte a garbo e gentilezza»⁷. Tale precisazione pone l'attenzione sul valore della cultura che, a sua volta, secondo un'accezione più propriamente antropologica, rinvia a un insieme molto vasto di elementi che riguarda tutto ciò che elabora l'uomo in

² F. Bocci, *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*, in F. Bocci et al. (a cura di), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016, pp. 15-82.

³ https://www.treccani.it/vocabolario/competenza_res-a58ee350-df29-11eb-94e0-00271042e8d9/ (consultato il 7/02/2025).

⁴ *Ibidem*.

⁵ M.T. Cicerone (Autore), A. Resta Barrile (trad.), *De legibus*, Zanichelli, Bologna 1982.

⁶ E. Romano – R. Marino – M. Formisano, *Marco Tullio Cicerone. De oratore (traduzione e commento)*, Editori dell'Orso, Alessandria 2015.

⁷ M.T. Cicerone (Autore) – G. Norcio (trad.), *De Oratore*, Utet, Torino 2017, I, 17-18.

quanto membro della società quali, ad esempio, nozioni, credenze, arti, costumi, abitudini, ecc⁸... Tale aspetto è ribadito da Bruner, secondo il quale nessun processo mentale è reso possibile senza il ruolo della cultura, che ha un ruolo strategico nel consentire all'individuo di creare e organizzare i significati attraverso il ricorso a degli strumenti, di tipo materiale o simbolico. Questa, infatti, «pur essendo essa stessa una creazione dell'uomo, al tempo stesso plasma e rende possibile l'attività di una mente tipicamente umana»⁹. All'interno di tale prospettiva, i valori rivestono un ruolo centrale, in quanto si configurano come il volano che determina le scelte che compie una società. Per tale ragione, nell'interrogarsi sul senso e sul significato di un sistema formativo, non è possibile prescindere dal considerarne i suoi valori di fondo, sia esplicativi sia impliciti¹⁰. D'altro canto, è innegabile che le competenze si acquisiscono attraverso l'esperienza. Come evidenziato dagli studiosi afferenti all'attivismo pedagogico (Dewey, Decroly, Claparede) e non solo, è grazie a essa che il/la bambino/a diviene in grado di trasformare quanto appreso per incidere positivamente sulla realtà circostante. In altre parole, per esercitare l'*auctoritas* – intesa secondo l'accezione precedentemente indicata – è necessario coniugare in modo adeguato valori, cultura ed esperienza. La formazione alle competenze deve pertanto prendere necessariamente in considerazione i seguenti interrogativi:

- a) quali valori sono considerati fondamentali all'interno di un sistema sociale?
- b) in che modo la cultura – intesa una prospettiva olistica – agisce ai fini dell'acquisizione di competenze?
- c) quale ruolo è riconosciuto all'esperienza nei processi formativi?

Si tratta, a nostro avviso, di tre questioni che si pongono tra loro in modo circolare e dialettico: ad esempio, nella società spartana, che riconosce come sommo valore la supremazia in battaglia, i paradigmi culturali di riferimento – trasmessi di generazione in generazione attraverso le narrazioni, le produzioni artistiche, il sistema politico, ecc. – sostengono e promuovono l'acquisizione di abilità legate al sapersi destreggiare nel combattimento, che possono essere acquisite dai giovani nell'ambito di una formazione specifica.

Le competenze, allora, non vanno intese in modo solamente strumentale, in quanto risentono del complesso sistema socio-culturale-politico che le alimenta. Baldacci¹¹, a tal proposito, individua la presenza di due paradigmi formativi di riferimento: il modello del capitale umano e il modello dello sviluppo umano. Nel primo, le competenze sono ritenute fondamentali per il progresso di un paese, considerato soprattutto dal punto di vista economico: ciò implica che la loro acquisizione è analizzata osservando l'incremento del Prodotto Interno Lordo, piuttosto che il miglioramento, a livello diffuso, della qualità dei processi di istruzione¹². Tale aspetto è particolarmente palese nell'uso del linguaggio che, di per sé, non è mai neutrale in quanto riflette una precisa idea del funzionamento umano¹³. Pensiamo, solo per fare alcuni esempi, alla pervasività e ricorrenza, all'interno dei discorsi che riguardano la scuola, a termini appartenenti al mondo finanziario, quali credito, debito, merito, meritocrazia, oppure alla recente riforma degli Istituti tecnici quadriennali – introdotta dalla Legge 8 agosto 2024, n. 121, Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale – che sono identificati come “filiera” tecnologico-professionale. In questo caso la ratio del legislatore è di «allineare i curricula degli istituti tecnici e professionali alla domanda di competenze che proviene dal tessuto produttivo del Paese»¹⁴.

Ciò che trapela dalla riforma, a nostro avviso, indica le derive a cui può incorrere il sistema formativo per una serie di ragioni: in primis il termine “filiera” rinvia alla produzione di beni, piuttosto che a un contesto formativo. In

⁸ E.B. Tylor, *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (Vol. 2), J. Murray, London 1871.

⁹ J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli, Milano 2002, p. 17.

¹⁰ F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, CLUEB, Bologna 1986.

¹¹ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.

¹² A.M. Ciraci, *Strategie didattiche inclusive. La prospettiva delle competenze*, in M.V. Isidori (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 82-93.

¹³ R. Medeghini, *Il linguaggio come problema*, in R. Medeghini et al., *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013, pp. 53-88.

¹⁴ <https://pnrr.istruzione.it/riforme/riforma-degli-istituti-tecnici-professionali/> (consultato il 7/02/2025).

secondo luogo, emerge una visione dell'educazione di tipo strumentale, nel senso che le competenze sono dettate dalle richieste del mercato piuttosto che rappresentare un valore in sé rispetto a un modello di formazione umana¹⁵.

Si mira, in altre parole, a fare in modo «che i giovani abbiano la preparazione adeguata per trovare più rapidamente un impiego qualificato e che le imprese abbiano le professionalità necessarie per essere competitive»¹⁶. Altre pratiche su cui è doveroso riflettere sono quelle inerenti alla valutazione scolastica, agita perlomeno con fine sommativo, attraverso il ricorso a parametri di tipo quantitativo, in luogo della valutazione formativa, che mira a osservare il percorso dello/a studente/ssa, soffermandosi sia sui punti di forza sia sulle prospettive di miglioramento¹⁷. Un'ulteriore criticità è da attribuire alla marginalizzazione delle discipline umanistiche e artistiche¹⁸, a scapito di quelle riconducibili all'area delle STEM (Science, Technology, Engineering e Mathematics), che sono considerate spesso in chiave meramente strumentale, secondo un approccio neoliberista¹⁹. È indubbio che la scienza debba essere implementata nei contesti formativi, anche attraverso azioni volte a ridurre le disparità di genere, ma è necessario non dimenticare il ruolo che le discipline umanistiche e artistiche assumono ai fini della crescita personale²⁰.

Nel modello dello sviluppo umano, invece, in linea con la prospettiva del *capability approach*, le competenze si configurano come dei vettori che consentono alla persona di esprimere autenticamente se stessa. Cambia radicalmente, in altre parole, il fine della formazione, che rappresenta un processo volto alla costruzione di percorsi che hanno un senso autentico per la persona che vi è coinvolta, all'interno di un sistema comunitario di riferimento imprescindibile.

3. Il ruolo dell'esperienza

Nel modello dello sviluppo umano l'esperienza, osservata sotto forma di processo, acquisisce un ruolo fondamentale: affinché una persona possa divenire competente in un ambito è necessario che sia messa nelle condizioni ottimali per poter sperimentare, attraverso l'azione diretta, ciò che sta apprendendo. Tuttavia, la pretesa di osservare una competenza attraverso un'esperienza diretta può risultare un principio particolarmente controverso, in quanto non sempre competenza e performance descrivono una relazione di causalità diretta ed esclusiva. Infatti, secondo la prospettiva delineata da Spencer e Spencer, le competenze costituiscono la risultante di una serie di fattori, esterni e interni all'individuo. Le prestazioni rappresentano pertanto la punta di un iceberg che è dato da un insieme di elementi non tutti direttamente osservabili²¹. Ne consegue che, data l'incidenza dei fattori interni che conducono alla manifestazione di un comportamento, è impossibile descrivere in modo completo e accurato una competenza. Un principio analogo è evidenziato da Le Boterf²², per il quale la competenza non si riconduce tout court alla prestazione, in quanto su di essa incidono fattori interni ed esterni all'individuo. Nello stesso tempo, non è possibile osservare una competenza al di fuori della prestazione. Come considerare quindi il rapporto competenza-prestazione-esperienza?

A nostro avviso, riconoscere che non tutte le competenze si estrinsecano in comportamenti osservabili genera due conseguenze: a) il rifiuto della pretesa di poter catalogare, in modo fisso e predeterminato,

¹⁵ A. Travaglini (2025), *Il compito autentico inclusivo. Dis/abilitare le competenze per una scuola più equa*, Guerini Scientifica, Milano 2025, p. 16.

¹⁶ <https://www.mim.gov.it/-/ddl-istruzione-tecnica-e-professionale-via-libera-del-senato-al-modello-4-2-valditara-riforma-fondamentale-per-i-nostri-giovani-e-il-paese-> (consultato il 7/02/2025).

¹⁷ C. Corsini, *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano 2023.

¹⁸ S. Castro – G. Gola – R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci 2023. E. Gremigni, *Beni culturali e disuguaglianze sociali: il ruolo della scuola*, «Rivista trimestrale di Scienza dell'Amministrazione. Studi di teoria e ricerca sociale», 2 (2016), disponibile su <http://www.rtsa.eu/> (consultato il 24/04/2025).

¹⁹ D. Cino, "Tutte le scienze sono uguali, ma alcune sono più uguali di altre": la costruzione dell'educazione alle STEM nell'infanzia come un bisogno sociale e pedagogico. «Civitas educationis», 12, 2 (2023), pp. 127-152.

²⁰ M.C. Nussbaum, *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2014.

²¹ L.M. Spencer – S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, cit.

²² G. Le Boterf, *De la compétence*, Les éditions de l'Organisation, Paris 1994.

l'insieme dei comportamenti umani; b) la centralità attribuita al contesto, che è chiamato a far sì che le risorse interne dell'individuo possano essere adeguatamente mobilitate. In altre parole, affinché una persona possa effettivamente esternare i propri punti di forza, è necessario che si trovi in una situazione che effettivamente lo consenta. Tale principio, che potrebbe apparire scontato, non sempre è tenuto sufficientemente in considerazione nei contesti formativi: pensiamo, ad esempio, alla competenza linguistica che, come suggerisce il suo stesso nome, richiede delle abilità di tipo comunicativo, che si acquisiscono parlando. Non sempre le/gli allieve/i hanno la possibilità di comunicare tra di loro esperienze, idee, progetti: all'interno di una scuola pervasa da metodologie didattiche di tipo trasmissivo, la dimensione operativa legata alla comunicazione risulta spesso marginalizzata. Il contesto, inoltre, inteso come sinergia di ambiente e relazioni²³, agisce «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»²⁴. Pertanto, questo può configurarsi in modo tale da contribuire alla valorizzazione delle risorse individuali oppure, al contrario, porsi come luogo che disabilita in quanto, disconoscendo quelle abilità e capacità individuali ritenute non conformi rispetto a un modello prestabilito, impedisce all'allieva/o di valorizzare pienamente se stessa/o.

Per introdurre nuovi paradigmi interpretativi, è necessario pertanto operare un'inversione di rotta, che miri a umanizzare le competenze attraverso il ricorso a differenti modalità di ricerca e di azione.

4. Cambiare lo sguardo

Per attuare un vero e proprio rinnovamento, è necessario operare una vera e propria trasformazione, che miri a individuare e decostruire i principi abilisti insiti nei processi formativi: con tale termine si intende l'adesione a una prospettiva che tende a considerare l'individuo nella misura in cui questi si dimostra *abile*, in grado di svolgere ed eseguire ciò che è ritenuto spendibile e utile – e, in quanto tale, maggiormente auspicabile e desiderabile – dal proprio sistema sociale di riferimento²⁵.

A nostro avviso, per costruire una scuola più equa, nonché attenta al benessere individuale e collettivo, è necessario adottare una serie di accorgimenti quali, ad esempio²⁶:

- 1) ri-orientare lo sguardo, cambiando la prospettiva con la quale osserviamo e consideriamo il funzionamento umano. Le prospettive del *capability approach* e dei *disability studies*, soffermandosi sui processi di capacitazione (la prima) e sui modelli sociali della disabilità (la seconda) ben esemplificano il ruolo che deve assumere l'ambiente, al fine di rimuovere le barriere che impediscono all'individuo di trasformare le proprie capacità in funzionamenti reali²⁷;
- 2) adottare una prospettiva pluralista, dando uguale valore a tutto ciò di cui l'uomo si serve per esprimere autenticamente se stesso. Si tratta, in altre parole, di abbandonare l'idea del *funzionare o esistere*²⁸, per valorizzare in modo pieno tutte le possibilità a disposizione di ciascuna/o per esprimersi in modo autentico.
- 3) valorizzare tutto ciò che concorre alla formazione individuale, dando un ugual rilievo allo sviluppo delle abilità e delle competenze disciplinari, sociali e prosociali²⁹;
- 4) considerare la promozione e lo sviluppo del talento non come un come una dote individuale, quanto piuttosto come la risultante di un processo che riguarda, in egual misura, la persona e la collettività;

²³ G. Lombardi – A. Travaglini, *Essere «con» ed essere «tra»: l'inclusione come processo generatore di nuovi significati*, in S. Pinnelli – A. Fiorucci – C. Giacconi (a cura di), *I linguaggi della Pedagogia Speciale La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*, Pensa Multimedia, Lecce 2024, pp. 74-77.

²⁴ P. Perrenoud, *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002, p. 14.

²⁵ F. Bocci – M. De Castro – U. Zona, *Felicità pubblica, benessere, inclusione: la lezione di CLR James*, «Lifelong Lifewide Learning», 19, 42 (2023), pp. 602-614.

²⁶ A. Travaglini, *Il compito autentico inclusivo. Dis/abilitare le competenze per una scuola più equa*, cit.

²⁷ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001. A. Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010. D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento 2018.

²⁸ M. Benasayag, *Funzionare o esistere*, Vita e pensiero, Milano 2019.

²⁹ A. Travaglini, *Storie di giovani esemplari: una rilettura secondo una prospettiva comunitaria*, «Formazione & insegnamento», 16, 2 Suppl. (2018), pp. 175-182.

5) porre una forte attenzione al contesto di apprendimento: l'Universal Design for Learning³⁰ può offrire, in tal senso, una prospettiva di riferimento significativa in quanto, ponendo l'attenzione sulla progettazione universale, mira a far sì che l'ambiente possa configurarsi realmente come un luogo di capacitazione per tutte e tutti.

6) costruire processi di insegnamento-apprendimento che prevedano il ricorso a una pluralità di metodologie didattiche: a tal proposito, i contributi provenienti dal Service learning, dalla didattica aperta, dagli Episodi di Apprendimento Situato – solo per citare alcuni esempi – costituiscono una significativa opportunità per riconfigurare il ruolo di allieve/i e docenti secondo una prospettiva collaborativa e condivisa³¹.

5. Conclusioni

Il cambiamento qui presentato delinea un percorso non semplice, in quanto chiama in causa una molteplicità di fattori che rinviano a convinzioni, resistenze e atteggiamenti personali, nonché al complesso sistema di condizionamenti sociali. Pertanto, per attuare ciò che si pone come un vero e proprio cambiamento epistemologico, la formazione dei docenti assume un ruolo centrale: questa dovrebbe configurarsi come un processo riflessivo che mira a indagare in modo critico i significati che attraversano i discorsi sull'educazione, significati che – come osservato precedentemente – hanno una ripercussione sulle pratiche agite in aula. Come evidenziato dalla prospettiva dell'Index per l'inclusione³², i processi inclusivi, per essere realmente considerati tali, devono necessariamente prevedere la sinergia tra le culture, le politiche e le pratiche. Applicando tale modello a un'analisi critica del costrutto di competenza, ciò implica considerare l'insieme dei significati – sociali, culturali, economici, ecc. – che sottendono l'idea di conoscenza, le scelte che vengono compiute, a livello di macro e microsistema, per rispondere a una certa idea di sviluppo e, infine, le metodologie didattiche utilizzate per diffonderle e implementarle. In altre parole, la formazione, per essere realmente efficace, deve consentire alle/i docenti di soffermarsi in modo consapevole su tali questioni: in tal modo è possibile ridurre la tendenza a considerare i diversi percorsi proposti alle/i docenti in senso tecnicistico, come un insieme di procedure da conoscere e da applicare in modo meccanicistico³³.

In assenza di tale riflessione, il rischio è che i discorsi sull'educazione si riducano a una serie di slogan finalizzati più a catturare attenzioni mediatiche che a interrogarsi in modo serio sui fini da raggiungere e sulle priorità su cui investire seriamente.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Benasayag M., *Funzionare o esistere*, Vita e pensiero, Milano 2019.
- F. Bocci, *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*, in F. Bocci et al. (a cura di), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016, pp. 15-82.
- Bocci F. – De Castro M. – Zona U., *Felicità pubblica, benessere, inclusione: la lezione di CLR James*, «Lifelong Lifewide Learning», 19, 42 (2023), pp. 602-614.
- Booth T. – M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2014.
- Bruner J. S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, CLUEB, Bologna 1986.
- Castoldi M., *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2013.

³⁰ L. Cottini, *Universal Design for Learning. Verso il curricolo per l'inclusione*, Giunti, Firenze 2019.

³¹ L. Mortari (a cura di), *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017. H. Demo, *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento 2017. P.C. Rivoltella, *Didattica inclusiva con gli EAS. Nuova ediz.*, Scholè, Brescia 2025.

³² T. Booth – M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2014.

³³ P. Gaspari, *La narrazione interroga la pedagogia speciale. La sfida di abitare nuove storie*, FrancoAngeli, Milano 2024. *Pedagogia e Vita*, 1, 2025
ISSN 0031-3777

- Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016.
- Castro S., Gola G., Talarico R. (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci 2023.
- Cicerone M. T. (Autore), A. Resta Barrile (trad.), *De legibus*, Zanichelli, Bologna 1982.
- Cicerone M. T. (Autore), G. Norcio (trad.), *De Oratore*, Utet, Torino 2017.
- Cino D., "Tutte le scienze sono uguali, ma alcune sono più uguali di altre": la costruzione dell'educazione alle STEM nell'infanzia come un bisogno sociale e pedagogico, «Civitas educationis», 12, 2 (2023), pp. 127-152.
- Ciraci A.M. (2019), *Strategie didattiche inclusive. La prospettiva delle competenze*, in M.V. Isidori, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 82-93.
- Corsini C., *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano 2023.
- Cottini L., *Universal Design for Learning. Verso il curricolo per l'inclusione*, Giunti, Firenze 2019.
- Demo H., *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento 2017.
- Gaspari P., *La narrazione interroga la pedagogia speciale. La sfida di abitare nuove storie*. Milano, FrancoAngeli 2024.
- Goodley D. et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento 2018.
- Gremigni E., *Beni culturali e disuguaglianze sociali: il ruolo della scuola*, «Rivista trimestrale di Scienza dell'Amministrazione. Studi di teoria e ricerca sociale», 2 (2016), disponibile su <http://www.rtsa.eu/> (consultato il 24/04/2025).
- Le Boterf G., *De la compétence*, Les éditions de l'Organisation, Paris 1994.
- Le Boterf G., *Construire les compétences collectives: coopérer efficacement dans les entreprises, les organisations et les réseaux professionnels*, Editions Eyrolles, Paris 2018.
- Lombardi G. – Travaglini A., *Essere «con» ed essere «tra»: l'inclusione come processo generatore di nuovi significati*, in S. Pinnelli – A. Fiorucci – C. Giacconi (a cura di), *I linguaggi della Pedagogia Speciale La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*, Pensa Multimedia, Lecce 2024, pp. 74-77.
- Medeghini R., *Il linguaggio come problema*, in R. Medeghini et al., *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 53-88), Erickson, Trento 2013, pp. 53-88.
- Mortari L. (a cura di), *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2014.
- Pellerey M., *Le competenze nel pensare. Una rilettura in ambito educativo delle virtù dianoetiche*, «Scuola democratica», 10, 1 (2019), pp. 183-194.
- Pellerey M., *L'identità professionale oggi: natura e costruzione*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- Perrenoud P., *Dieci competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.
- Rivoltella P.C., *Didattica inclusiva con gli EAS. Nuova ediz.*, Scholè, Brescia 2025.
- Romano E. – R. Marino – M. Formisano, *Marco Tullio Cicerone. De oratore (traduzione e commento)*, Editori dell'Orso, Alessandria 2015.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001.
- Sen A., *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010.
- Spencer L.M. & Spencer S.M. (1995), *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano.
- Tylor E. B., *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (Vol. 2), J. Murray, London 1871.
- Travaglini, A. (2018), *Storie di giovani esemplari: una rilettura secondo una prospettiva comunitaria*, «Formazione & insegnamento», 16(2 Suppl.), pp. 175-182.
- Travaglini A. (2025), *Il compito autentico inclusivo. Dis/abilitare le competenze per una scuola più equa*, Guerini Scientifica, Milano 2025.
- Trinchero R., *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*, Rizzoli, Milano 2018.

Le competenze tra mondo del lavoro e mondo della formazione: standardizzazione, interpretazione e certificazione. Problematiche pedagogiche aperte

Cristina Zaggia, Professore associato in Pedagogia sperimentale, Università degli studi di Padova

E-mail: cristina.zaggia@unipd.it

Abstract

L'articolo presenta l'evoluzione del concetto di competenza dal punto di vista del mondo del lavoro e della formazione. Nonostante partano da approcci diversi - prevalentemente comportamentista e standardizzante il primo e costruttivista e interpretativo il secondo - che si riflettono anche nella tematica della certificazione delle competenze - essi arrivano oggi a dover convergere relativamente all'importanza delle competenze chiave. Molte competenze richieste oggi ai lavoratori per essere occupabili, infatti, sono le stesse richieste a tutti per essere cittadini attivi e responsabili in tutti gli ambiti della società odierna. Inoltre, essi devono trovare dei compromessi per superare le polarità insite al concetto di competenza, al fine di poter descrivere, progettare, valutare e certificare competenze sia nel mondo del lavoro che della formazione.

The article presents the evolution of the concept of competence from the point of view of the world of work and of training. They are characterized by different approaches - mainly behaviorist and standardizing the former and constructivist and interpretative the latter - which are also reflected in the topic of competences certification, but they both converge on the importance of key competences. Indeed, many competences required today from workers in order to be employable are the same required from everyone in order to be active and responsible citizens in all spheres of today's society. These different approaches have to find compromises to overcome the polarities inherent to the concept of competence and to be able to describe, design, assess and certify competences both in the world of work and of training.

Parole chiave: competenze, risultati di apprendimento, certificazione, occupabilità, competenze chiave

Keywords: competences, learning outcomes, certification, employability, key competences

La contraddizione che caratterizza il concetto di competenza è intrinseca alla storia e al costrutto stesso di competenza, che è emerso a partire dagli anni Settanta del secolo scorso soprattutto in due sfere della società, ovvero il lavoro e la formazione¹.

1. Competenze e mondo del lavoro

La sfera del lavoro è stata la prima ad essere investita dalla rilevanza del tema, che si è sviluppato a seguito di un'esigenza crescente avvertita in tutti i paesi industrializzati e postindustriali. La stabilità del mercato del lavoro ha infatti lasciato il posto alla competitività e alla varietà dei prodotti, alla diminuzione dei tempi morti e alla fluidificazione dei processi produttivi e alle attività di ricerca e sviluppo; la flessibilità del mercato è quindi divenuta indispensabile per rispondere ai bisogni in continuo cambiamento della società². In questo clima di instabilità, sono le imprese stesse a chiedere al proprio personale di agire in situazioni scarsamente prevedibili. Si passa così da strutture organizzative basate su ruoli professionali ben definiti a processi organizzativi più fluidi che richiedono individui capaci di

¹ A. Viteritti, *Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?* in Fondazione Agnelli, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, il Mulino Upm, Bologna 2018, pp. 15-44

² R. Di Nubila, *La formazione oltre l'aula: lo stage*, Cedam, Padova 1999
Pedagogia e Vita, 1, 2025
ISSN 0031-3777

gestire situazioni inedite, i *knowledge workers*³, ovvero figure professionali trasversali, flessibili, capaci di affrontare situazioni di emergenza, di lavorare in gruppo e di assumersi responsabilità. Poiché il concetto di competenza esprime un nuovo modo di concepire e organizzare il lavoro, il primo campo in cui il tema si è sviluppato è pertanto quello della consulenza organizzativa e della gestione delle risorse umane. La nascita dell'approccio per competenze in questo ambito può essere ricondotta all'uscita di un articolo dello psicologo del lavoro americano David McClelland⁴. Egli sostiene infatti la necessità di adottare nuove forme di valutazione delle competenze dei candidati nella fase di selezione del personale, poiché i test di intelligenza e le certificazioni scolastiche risultano essere poco predittive delle successive performance lavorative. Secondo McClelland, sono tre le motivazioni identificabili e misurabili che condizionano il comportamento e le competenze individuali: la tensione al risultato, il desiderio di mantenere rapporti amichevoli con gli altri e il desiderio di avere un forte impatto sulla gente che ci circonda. Sulla scia di McClelland e di Boyatzis⁵, Lyle Spencer e la moglie Signe Spencer definiscono le competenze come «una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata a una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata in base a un criterio prestabilito»⁶. Le caratteristiche intrinseche individuali vengono distinte in motivazioni, tratti, immagine di sé, conoscenze e capacità. Secondo questa celebre definizione di competenza - dettata da una doppia matrice teorica di riferimento ovvero il comportamentismo, allora dominante negli studi psicologici, unito al funzionalismo, a sua volta dominante negli studi sociologici - essa è quindi una caratteristica intrinseca di un individuo che ha una correlazione causale con una performance efficace o superiore nel compito. Definizione che - nonostante prevedesse una natura plurifattoriale della competenza - è stata spesso semplificata secondo un'ottica prettamente comportamentista. La competenza è stata infatti spesso identificata con il solo output, ovvero con la prestazione osservabile e misurabile, al fine di elaborare repertori aziendali e professionali diffusi soprattutto in campo manageriale sotto forma di liste di competenze utilizzate per la gestione delle risorse umane.

2. Competenze e mondo della formazione

In ambito educativo il concetto di competenza - pur utilizzando altri termini - era già presente da tempo in tradizioni di pensiero e di pratiche pedagogiche che ne anticipavano alcuni tratti essenziali⁷.

Una delle pietre miliari dell'approccio per competenze è il pragmatismo filosofico e l'attivismo pedagogico di Dewey, il quale, già nella sua prima opera riguardante la scuola - *Scuola e Società*⁸ - attribuiva una funzione formativa in modo particolare al lavoro manuale, anticipando una didattica di tipo laboratoriale. Successivamente, nella sua opera *Democrazia ed educazione*⁹, la prospettiva laboratoriale si estende alle pratiche della cittadinanza democratica, assegnando alla scuola una funzione cruciale per lo sviluppo della democrazia. Il pragmatismo del pensiero di Dewey è fondato sul presupposto che l'apprendimento parte dall'esperienza del soggetto, dalle sue percezioni e interessi. A livello pedagogico questo comporta il superamento di un modello solo trasmisivo dell'insegnamento, che mette al centro il *learning* e il soggetto attivo che apprende a partire dall'esperienza.

Agli antipodi dell'attivismo pedagogico, la pedagogia degli obiettivi - di stampo psicologico prevalentemente comportamentista - rappresenta un altro approccio che ha anticipato alcuni tratti della pedagogia delle competenze. La pedagogia degli obiettivi, infatti, ha spostato il focus dai fini generali di un intervento educativo - e quindi dai contenuti stabiliti dal docente - agli obiettivi specifici, ai risultati in termini di comportamenti osservabili e misurabili da parte di chi apprende -. Nel 1949 il

³ F. Butera - E. Donati - R. Cesaria, *I lavoratori della conoscenza. Quadri, middle manager e alte professionalità tra professione e organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1997

⁴ D.C. McClelland, *Testing for competence rather than for "intelligence"*, «American Psychologist», XXVIII, 1 (1973), pp. 1-14

⁵ R.E. Boyatzis, *The competent manager: a model for effective performance*, John Wiley & Sons, New York 1982

⁶ L.M Spencer - S.M Spencer, *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano 1995, p. 30

⁷ L. Benadusi, *Le competenze nei sistemi educativi e formativi*. In Fondazione Agnelli, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna Upm 2018, pp. 45-61

⁸ J. Dewey, *The school and society*, The University of Chicago Press, Chicago 1899

⁹ J. Dewey, *Democracy and Education*, MacMillan, New York 1916

teorico americano del curriculum Ralph Tyler sosteneva che «gli obiettivi educativi divengono i criteri secondo cui selezionare i materiali, delineare il contenuto, sviluppare le procedure didattiche e preparare test ed esami»¹⁰. Nel 1956 Benjamin Bloom¹¹ raggruppa le tipologie di obiettivi educativi in una tassonomia che prevede una classificazione gerarchica del «comportamento degli studenti che si vuole perseguire, i modi nei quali gli individui agiranno, penseranno o sentiranno come risultato della loro partecipazione ad una unità d'insegnamento»¹². Nel 1972 Mager¹³ riformula gli obiettivi educativi di Tyler in «obiettivi didattici», enfatizzando il collegamento tra il raggiungimento di obiettivi predefiniti come risultato diretto dell'istruzione che uno studente riceve. La pedagogia degli obiettivi evolve negli anni e si trasforma di fatto nella pedagogia dei risultati¹⁴, dei rinomati *learning outcomes*¹⁵ -, che oggi sono alla base della progettazione da una parte, dei programmi educativi e formativi, e, dall'altra, dei repertori professionali. Le competenze, tuttavia, vengono intese come la sommatoria degli elementi che compongono i *learning outcomes*, per cui hanno finito col tradursi in liste di conoscenze, abilità e atteggiamenti che dovrebbero comporre e manifestarsi in situazione. Alla pedagogia degli obiettivi e, successivamente dei *learning outcomes*, va quindi riconosciuto il merito di aver spostato il focus delle pratiche didattiche - di progettazione, erogazione e valutazione - dal contenuto stabilito dal docente ai risultati attesi dal discente. Tuttavia, lo ha fatto rimanendo dentro un approccio comportamentista che ha ridotto la competenza prima alla mera prestazione e, successivamente, ad una lista di risorse il cui possesso simultaneo dovrebbe garantirne il manifestarsi in situazione¹⁶.

Verso la fine degli anni Cinquanta, in contrapposizione al comportamentismo, si sviluppa il cognitivismo¹⁷ - successivamente evolutosi come costruttivismo interazionista - , che valorizza i processi interni al soggetto e tiene conto anche dei fattori che favoriscono il raggiungimento dei risultati. Negli anni Settanta e Ottanta emerge con forza una nuova dimensione del costruttivismo, quella socioculturale¹⁸, secondo cui il processo di apprendimento è inteso sia come realtà culturalmente situata e distribuita attraverso la concreta interazione con artefatti e sistemi simbolici presenti in un determinato contesto, sia come un percorso condiviso e socialmente costruito attraverso la progressiva partecipazione, interazione e confronto di diverse modalità cognitive¹⁹. Importante all'interno di questa prospettiva è il contributo dello studioso francese Guy Le Boterf²⁰, che considera la competenza come realtà di natura cognitivo - pratica e soprattutto sociale e non più solo individuale. Le competenze vengono infatti considerate come la risultante del saper agire, che presuppone il saper combinare e

¹⁰ R.W. Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1949, p. 3

¹¹ B.S. Bloom, *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Area Cognitiva, Giunti & Lisciani Editori, Teramo 1983

¹² Ibi, p. 23

¹³ R.F. Mager, *Gli obiettivi didattici*, Giunti & Lisciani Editori, Teramo 1982

¹⁴ A tal proposito, una chiara rivisitazione moderna di Tyler e Bloom è costituita dalla teoria dell'allineamento costruttivo di Biggs, che è un approccio alla progettazione del curriculum che ottimizza le condizioni per la qualità dell'apprendimento costruendo un ambiente di insegnamento coerente in cui modalità di insegnamento e pratiche di valutazione sono allineate agli scopi dell'insegnamento. Cfr. J. Biggs, *Enhancing teaching through constructive alignment*, «Higher Education», 32, 3 (1996a), pp. 347-364. J. Biggs, *What the student does: teaching for enhanced learning*, «Higher Education Research & Development», 18, 1, (1996b), pp. 57-75. J. Biggs, *The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning*, «Higher Education», 41, 3, (2001), pp. 221-238. J. Biggs, *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*, Learning and Teaching Support Network 2003a. J. Biggs, *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*, Society for Research into Higher Education & OU Press, Buckingham 2003b. J. Biggs - C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University (3rd edition)*, Society for Research into Higher Education & OU Press, Buckingham 2007. J. Biggs - C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does (4th ed.)*, Open University Press, Maidenhead 2011

¹⁵ J. Moon, *The module and program development handbook*, Kogan Page, 2002

¹⁶ C. Zaggia, *L'Università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, FrancoAngeli, Milano 2008

¹⁷ J. Piaget, *Biologie et connaissance*, Gallimard, Paris 1967

¹⁸ J. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, Cambridge 1966. L.S. Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti Barbera, Firenze 1974

¹⁹ F. Santoianni - M. Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Editori Laterza, Bari 2003

²⁰ G. Le Boterf, *De la compétence. Essay sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris 1994. G. Le Boterf, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris 2002. G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris 2004. G. Le Boterf, *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, Paris 2007. G. Le Boterf, *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*, Groupe Eyrolles, Paris 2018

mobilitare delle risorse pertinenti, del voler agire, che si riferisce alla motivazione personale dell'individuo, e del poter agire, che rinvia all'esistenza di un contesto che rende possibile e legittima la presa di responsabilità e di rischio dell'individuo. Partendo da questa concezione delle competenze, Le Boterf sottolinea la differenza tra referenziali di competenze e competenze reali. I primi devono essere considerati come degli obiettivi in funzione dei quali le persone e il loro ambiente organizzano dei processi di apprendimento. Ciò che è osservabile, infatti, è la pratica professionale, la sequenza di azioni che la persona mette in opera di fronte a precise esigenze di una situazione. La competenza reale, invece, è l'interpretazione personale della competenza richiesta, poiché si riferisce ad una disposizione ad agire, al sapere combinatorio, che non possono essere colti direttamente ma possono solo essere inferiti dall'osservazione dell'attività. Così come definito da Vergnaud²¹, infatti, lo schema è una struttura generale di una azione che si conserva nella ripetizione delle azioni, si consolida attraverso l'esercizio e si applica a delle situazioni che variano in funzione delle modifiche dell'ambiente²². Da qui la necessità di utilizzare un modello integrato e multireferenziale di valutazione delle competenze²³, che tenga conto del livello soggettivo - dei significati personali - , oggettivo - delle evidenze osservabili - e intersoggettivo - del sistema di attese sociali - delle competenze e che utilizzi pertanto metodi analitici - come i test di intelligenza e di motivazione -, analogici - come le prove performative e gli esercizi di gruppo - e reputazionali - come il bilancio e il portfolio di competenze - per valutarle.

3. Competenze e certificazione

Le contraddizioni evidenziate si ritrovano anche nell'attuale tematica della convalida degli apprendimenti formali, non formali e informali, intesi come «ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo di apprendimento definito in termini di conoscenze, abilità e competenze»²⁴. Il processo di convalida ha lo scopo di riconoscere formalmente ciò che il candidato sa ed è in grado di fare al di là delle modalità di apprendimento, siano esse formali, non formali e/o informali. In Italia, tuttavia, la decisione di adottare la dicitura "Sistema nazionale di certificazione delle competenze" non tiene conto della polisemia del termine competenze, il quale, peraltro, è riduttivo rispetto al termine omnicomprensivo di risultati di apprendimento - che comprende conoscenze, abilità e competenze - proposto invece a livello europeo. Polisemia che è stata ridotta definendo le competenze come «comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale e informale»²⁵. Tale definizione risponde ancora una volta ad un approccio funzionalista che concepisce le competenze come sommatoria di risorse codificabili e che trascura quella visione più interpretativa dovuta alla mobilitazione delle risorse che le compongono. Ci troviamo quindi di fronte alla criticità che le competenze si presentano spesso sotto forma di standard uguali per tutti; tuttavia, essendo disposizioni all'agire delle persone, dovrebbero essere descritte valorizzando le differenze individuali. Riconoscere e certificare competenze, infatti, «non è riducibile a un'operazione di ingegneria cognitiva [...] In questo senso occorre una concezione della competenza che [...] metta in evidenza il suo carattere di sapere riflessivo, combinatorio, interdisciplinare, ricorsivo, in grado di attivare sia le risorse individuali, non solo cognitive, ma affettive, motivazionali, operative, sia le condizioni di contesto, le interazioni con esso del soggetto e le sue

²¹ G. Vergnaud, *Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation*, «Psychologie française», 30, 3/4, (1985), pp. 245-252. G. Vergnaud, *Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir faire et savoir*. In G. Bentolila, *Savoirs théoriques et savoir d'action*, Nathan, Paris 1995, pp. 5-20

²² J. Piaget, *Biologie et connaissance*, cit.

²³ L. Galliani, Valutazione delle competenze e sviluppi professionali, in E. Felisatti, C. Mazzucco (a cura di), *Le competenze verso il mondo del lavoro*, Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 3-4 dicembre 2008, PensaMultimedia, Lecce 2010, pp. 79-88

²⁴ Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Bruxelles 2012, p. 5

²⁵ Allegato A «Sistema nazionale di certificazione delle competenze. Linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari (articolo 3, comma 5, decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13)» del decreto del 5 gennaio 2021 *Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*, p. 6

capacità di attribuire significati»²⁶. Un esempio di pratica interessante che supera questa contrapposizione in quanto richiede di personalizzare la descrizione delle competenze a partire da una lista predefinita di competenze è lo *Youth Work Portfolio*²⁷ proposto dal Consiglio d'Europa.

4. Le competenze chiave, ponte tra il mondo del lavoro e quello della formazione

Da questo breve excursus storico relativo all'evoluzione del concetto di competenza si evince come considerare la competenza un risultato di apprendimento standardizzabile sia estremamente riduttivo e risponda ad una logica nata nella sfera del lavoro e della gestione delle risorse umane che se traslata nel mondo educativo rischia di divenire utilitaristica, riducendo l'educazione al servizio del mondo del lavoro e delle competenze da esso richieste²⁸. Contraddizione in parte inevitabile per il fatto che mentre nel mondo del lavoro le competenze sono concepite come un *job requirement* - che rimanda ad aspetti relativamente stabili caratterizzanti gli atteggiamenti e i comportamenti richiesti nella sfera del lavoro, nel mondo educativo esse sono concepite come un *life requirement* - ovvero come risorse sia di tipo cognitivo che etico-morale indispensabili alla persona per agire in tutte le pratiche sociali, non solo in quelle professionali -²⁹. Tuttavia, non si può non constatare che molte competenze di base e trasversali richieste oggi ai lavoratori³⁰ sono le stesse competenze chiave richieste per essere cittadini non solo occupabili, ma anche attivi e responsabili in tutti gli ambiti della società odierna. Il costrutto di occupabilità³¹ ha infatti messo al centro le *soft skills*, che sono state definite come una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive, interpersonali, intellettuali e pratiche³², capacità interpersonali e intrapersonali che aiutano gli individui ad essere performanti in contesti sociali particolari³³. Al di là delle definizioni, concordiamo con Viteritti che sostiene che «Comunque denominate (competenze non cognitive, socioemotive, *soft skills*), queste sono solo una parte della categoria più ampia delle competenze trasversali (o generiche), che abbracciano anche competenze cognitive non di tipo disciplinare e contenutistico, ma di tipo processuale e tendenzialmente interdisciplinare»³⁴. Le *soft skills* rappresentano quindi solo una parte di quelle competenze chiave individuate dal Consiglio dell'Unione Europea di cui tutti abbiamo bisogno per «la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva»³⁵.

²⁶ W. Rinaldi, *Dal riconoscimento alla certificazione delle competenze non formali e informali. Una riflessione comune tra scuola, lavoro, volontariato*, «Lifelong Lifewide Learning», All. 32, 14 (2018), p. 10

²⁷ <https://www.coe.int/en/web/youth-portfolio> (29/04/2025)

²⁸ L. Benadusi, *Le competenze nei sistemi educativi e formativi*, cit.

²⁹ A. Viteritti, *Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?*, cit.

³⁰ Nei prossimi cinque anni le competenze tecnologiche sono quelle destinate a crescere più rapidamente, seguite da intelligenza artificiale e big data, reti e sicurezza informatica e alfabetizzazione tecnologica. A complemento di queste, tuttavia, sono considerate di crescente importanza il pensiero creativo e alcune attitudini socio-emotive come la resilienza, la flessibilità e l'agilità, insieme alla curiosità e all'apprendimento permanente. Tra le prime 10 competenze in crescita ci sono anche leadership e influenza sociale, gestione dei talenti, pensiero analitico e gestione dell'ambiente. World Economic Forum, *Future of Job Reports 2025*, Geneva, p. 37 <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/> (29/04/2025). Per quanto riguarda la situazione italiana nello specifico, «La richiesta di competenze trasversali da parte delle imprese appare diffusa e sostanzialmente costante nel tempo. Al personale in entrata viene richiesta soprattutto flessibilità e capacità di adattamento, la capacità di lavorare in gruppo e in autonomia, il *problem solving*». Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior, *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane nel 2023. Monitoraggio dei flussi e delle competenze per favorire l'occupabilità*, Unioncamere, Roma 2023, p. 51

³¹ M. Fugate - A.J. Kinicki, *A dispositional approach to employability: development of a measure and test of implication for employee reactions to organizational change*, «Journal of Occupational and Organizational Psychology», 81, (2008), pp. 503-527. A. Grimaldi, *Soft skill: dal modello dell'occupabilità alla certificazione delle competenze*, «Lifelong lifewide learning», 14, All. 32, (2018), pp.57-66. R.W. McQuaid - C. Lindsay, *The concept of employability*, «Urban Studies», 42, (2005), pp. 197-219

³² D. Haselberger - P. Oberhuemer - E. Perez - M. Cinque - D. Capasso, *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions*, ModEs project: Lifelong Learning Program, 2012. https://gea-college.si/wp-content/uploads/2025/02/MODES_handbook_en.pdf (29/04/2025)

³³ S. Hurrell - D. Scholarios - P. Thompson, *More than "humpy dumpty" term: Strengthening the conceptualization of soft skills*, «Economy and Industrial Democracy», XXXIV, 1 (2012), pp. 161-182

³⁴ A. Viteritti, *Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?*, cit., p. 34

³⁵ Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 2018, p. 7

5. Conclusione

Ci troviamo pertanto di fronte ad un sistema economico, organizzativo ma anche scolastico e formativo, guidati da una logica pedagogica che mette al centro la persona e i suoi risultati di apprendimento - incluse le competenze, soprattutto quelle chiave - al fine di valorizzarli e riconoscerli, ma che, dall'altra parte, lo fa rifacendosi ad un'ottica standardizzante e performativa dell'apprendimento, trascurando le sei polarità relative al concetto di competenza individuate da Benadusi³⁶, che richiamo in conclusione in quanto riassumono egregiamente le problematiche pedagogiche affrontate in precedenza.

- 1). Le competenze non possono essere intese solo come prestazioni e risultati, devono essere considerate anche come potenziale individuale innato, processi, schemi di ragionamento e di azione.
- 2). Le competenze non si esauriscono in una sommatoria di risorse (visione atomistica), in quanto consistono piuttosto nella mobilizzazione stessa di tali risorse in modo appropriato ai contesti (visione olistica).
- 3). Non si può sostenere né la tesi che qualsiasi competenza sia trasferibile, né quella opposta che nessuna competenza sia davvero trasferibile: l'impasse viene del tutto risolta se consideriamo la competenza come mobilitazione di conoscenze e abilità pregresse che vengono trasferite attivando un processo di decontestualizzazione-ricontestualizzazione.
- 4). La competenza non è data solo dal saper agire e dal voler agire ma anche dal poter agire, quindi dal contesto e dalle sue risorse.
- 5). Le dimensioni cognitive e non cognitive delle competenze - tradotte anche come *hard* e *soft skills* - non devono essere pensate in modo dicotomico ma piuttosto osservate in una prospettiva integrata, poiché interagiscono e si integrano tra loro.
- 6). L'ultima polarità nasce dal quesito se le competenze debbano essere considerate come un patrimonio unico e originale, pertanto non comparabile, o se invece possano essere standardizzate e pertanto valutate e comparate. Anche questa contrapposizione dovrebbe essere mediata adottando una strategia di standardizzazione moderata, che, sia nella programmazione che nella valutazione, utilizzi in modo integrato i due approcci di regolazione e controllo da una parte - attraverso metodi quantitativi - e di differenziazione e valorizzazione delle pratiche professionali dall'altra - attraverso metodi qualitativi.

³⁶ L. Benadusi, *Definizioni e polarità in tema di competenze*. In Fondazione Agnelli, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino Upm, Bologna 2018, pp. 81-113