

Traiettorie concrete di riflessività

Carlo Catarsi

Università degli Studi di Firenze

cata@unifi.it

Domenique Simone Ryken & Laura Herstt Salganik (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers (trad. it., *Agire le competenze chiave*. Milano: Franco Angeli, 2007).

1. DERIVE

Il Rapporto sull'avventura del progetto «De.Se.Co.» (*Definition and Selection of Competencies*), disponibile in lingua italiana da circa tre anni (la prima edizione, in lingua inglese, è del 2003), evoca l'aura di una circumnavigazione esplorativa del globo.

Il progetto [...] venne lanciato dall'OCSE nel 1997 con un obiettivo chiaro: fornire una struttura concettuale di riferimento più solida di quanto già si disponesse, su cui poter condurre indagini a carattere internazionale, per accertare il livello degli apprendimenti acquisiti e il possesso di diverse competenze chiave. [...] Il progetto DeSeCo assume una prospettiva olistica e adotta una definizione secondo cui la competenza è la capacità di rispondere a specifiche esigenze, oppure di effettuare un compito con successo, e comporta dimensioni cognitive e non cognitive: le competenze chiave sono competenze individuali che contribuiscono ad una vita realizzata e al buon funzionamento della società, implicando la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, come pure di componenti sociali e comportamentali quali attitudini, emozioni, valori e motivazioni.¹

E simile spirito di avventura di nuovo aleggia, in casa nostra, nella recente presentazione di un Seminario Internazionale della Fondazione TreeLLLe,

¹ A. Ceriani, Presentazione dell'edizione italiana, in Ryken & Salganik (2007) cit., p. 11.

dedicato al tema *La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze*. La presentazione è fatta dal quotidiano di Confindustria, utilizzando passi di un'intervista a Charles Fadel, relatore al Seminario medesimo, «responsabile Global Education della Cisco, autore del best seller *XXI Century Skills* e cofondatore del P21 (Partnership for XXI Century Skills): un gruppo che comprende 40 fra grandi aziende e altri enti, e che ha convinto 14 stati Usa, tra cui il Massachusetts, ad adottare il proprio progetto educativo»². Dopo avere ricordato che il presidente Obama ha proclamato il pensiero critico, l'intraprendenza e la creatività abilità fondamentali del XXI secolo, Fadel prevede che

la produttività degli individui dipenderà sempre più dalla capacità di adattarsi, innovare, lavorare in gruppo, pensare in modo critico. Se un dottore di ricerca cinese costa cinque volte meno di un europeo o un americano, quest'ultimo dovrà essere cinque volte più produttivo, o finirà fuori mercato. È questa la premessa della svolta pedagogica «dalle conoscenze alle competenze», cioè a un sapere conquistato in modo attivo attraverso la soluzione di problemi tratti dalla vita reale. Attenzione però: non bisogna contrapporre conoscenze a competenze, bensì sviluppare le seconde dalle prime.³

Appena iniziata la navigazione verso la costruzione di una teoria – e di una modellistica – della competenzialità applicabile a raggio globale, siamo qui però subito attratti, come risulta dalle precedenti dichiarazioni di Fadel, nel vortice concettuale sollevato dall'analisi contrastiva fra le categorie di «conoscenza» e di «competenza»: vortice già emerso nel dispiegarsi del progetto «De.Se.Co.» e che sta riaffiorando, sempre in casa nostra, anche all'interno del dibattito generato dalla prima stesura delle *Indicazioni* ministeriali sui programmi dei Licei riformati⁴.

A lasciarsi attrarre da questi vortici, si rischia però di fare la fine di quei dottori di Salamanca che, secondo le rime dell'antica filastrocca, «si misero in mare sopra una panca»⁵. Il contrappunto fra «conoscenza» e «competenza» è infatti una delle varie circolarità viziose che la problematica inerente al progetto «De.Se.Co.» può produrre, una volta che la riflessione sia stata impostata con insufficiente concretezza. Altro tipico circolo vizioso è quello generato dalla contrapposizione esclusiva dei significati insiti nei concetti di «capacità» e di «competenza» oppure – una volta privilegiato il secondo termine – fra le modalizzazioni «competenza di base», «competenza disciplinare» e «com-

² A. Casalegno, Più che sapere, saper imparare, *Il Sole 24 Ore*, 8 aprile 2010, p. 14.

³ *Ibidem*.

⁴ Al riguardo, un'efficace sintesi è resa nel testo di un articolo di Claudio Gentili, direttore di *Education Confindustria*, che il sottoscritto ha appena ricevuto in bozza dall'autore.

⁵ Così suona la strofa successiva: «E se la panca non andava a fondo / avrebbero fatto il giro del mondo».

petenza trasversale». La combinatoria dei termini in uso in questo campo (abilità, capacità, conoscenza, competenza, etc.) diventa così discrezionale «gioco di società» ed ogni gestore di modello può fissare un lessico localmente plausibile, relativizzando la codifica delle definizioni basilari e delle regole di connessione. È ovvio che, in una procedura costruttiva mirata ad un'efficacia del costruito su scala globale, non può essere fondata condizione di successo il semplice ricorso al senso basilare che il termine «competenza-chiave» retoricamente evoca. Come da alcuni passaggi del volume curato dalla Ryken e dalla Salganik traspare, il *team* del progetto «De.Se.Co.» non ha infatti potuto evitare i vortici di ipotesi fondative da contestualizzare e da relativizzare secondo situazioni e casi localmente caratterizzati.

[...] esiste una differenza quando parliamo di competenze chiave, se le applichiamo al settore educativo, economico o altro ancora [...]. Un primo ordine di differenze è di carattere semantico. Per esempio, nell'istruzione le competenze chiave sono frequentemente identificate nel contesto di obiettivi educativi specifici, dello sviluppo del curriculum o degli standard di apprendimento – senza un riferimento diretto o esplicito alle competenze chiave. Al contrario, nel settore dell'economia le competenze chiave sono spesso citate in maniera più esplicita, pur con una certa varietà di termini. Inoltre, le principali differenze tra settori non derivano dall'identificazione di quali competenze chiave siano più rilevanti, ma dall'importanza relativa a loro attribuita, o alle loro componenti costitutive. Per esempio, l'area di competenza riguardante l'«orientamento al valore» merita una discussione approfondita sia per l'istruzione, sia per l'economia. Tuttavia, il settore dell'istruzione tende a sottolineare l'etica, i valori sociali e democratici, la tolleranza e i diritti umani, mentre il settore economico tende a sottolineare le virtù personali come la coerenza, l'affidabilità, la lealtà e l'onestà (Trier, 2003). Con ciò non s'intende affermare che per l'istruzione non sia importante la coerenza o che sul posto di lavoro non sia importante la tolleranza, ma, semplicemente, che diverse sfaccettature della idea generale possono essere relativamente più (o meno) importanti in un settore piuttosto che in un altro, a causa di interessi, necessità e scopi specifici.⁶

Le curatrici del Rapporto, in sintonia con gli autori dei contributi di taglio settoriale che nel volume compaiono, si dichiarano peraltro consapevoli che la categoria di «competenza», applicata in senso formativo, è essenzialmente *funzionale, deduttiva e relativa*. In parole più semplici, trattare di «competenze-chiave» ed astrarre da forme di «contratto sociale», che ne situano condizioni di significato nella concretezza operativa, non ci aiuta ad «agire» ma, piuttosto, ci trattiene in spirali riflessive «a mezz'aria»: per dirla all'inglese, molte *activities*, ma scarso potere di *action*.

⁶ Riken & Salganik cit., pp. 65-66.

2. ACTION

«Agire le competenze-chiave» è dunque, in radice, un impegno contrattuale, che si esplica a partire, come laconicamente evidenzia Farel nell'intervista sopra ricordata, da premesse di politica economica. In tal senso, è significativo che, nel Rapporto sul progetto «De.Se.Co.», sia dato risalto strategico alla figura del *policy maker*, che rappresenta un concreto *trait-d'union* fra «deduzione trascendentale» e progettazione esecutiva di interventi mirati alla realizzazione di modelli basati su precisi insiemi di «competenze-chiave». A misura del raggio di universalità del *policy-making* progettualmente assunto, vengono ad acquistare portata effettiva le potenzialità di *empowerment* personale e di trasformazione socioculturale insite in disposizioni competenziali come la *literacy*, la *numeracy* e l'applicazione del sapere scientifico al *problem solving* di varia natura.

Si apre così una prospettiva per cui gli esiti periodici di noti programmi di valutazione internazionale gestiti dall'OCSE – come PISA (*Programme for International Students Assessment*), IALS (*International Adult Literacy Survey*) e ALL (*Adult Literacy and Life Skills Survey*) – perdono la vernice giornalistico-pubblicitaria con cui vengono diffusamente trattati e sono ricondotti ad un'appropriata lettura di tipo inter- e transdisciplinare, comunque centrata sull'origine e sulla destinazione politica dei processi e delle misurazioni.

I dati IALS dimostrano chiaramente che quando la *literacy* è definita come una sequenza ininterrotta e ordinata, è possibile associare una serie di risultati sociali ed economici a diversi livelli di capacità cognitiva. Il fatto che i risultati ottenuti sui livelli più alti di *literacy* aumentino una volta superato il punto al quale un individuo può essere considerato *literate*, dimostra che la *literacy* è un problema rilevante per tutti, indipendentemente dai livelli di capacità o di sviluppo economico e sociale. Se il livello di capacità di un individuo o di una nazione sia adeguato, poi, può essere giudicato solo in base alle esigenze sociali ed economiche associate a una determinata capacità. Questo sottile cambiamento di rotta ha trasformato la natura del dibattito collettivo e ha fornito uno scopo comune a *policy-makers* di tutti i Paesi, compresi quelli in via di sviluppo.⁷

Quando al sottoscritto è accaduto di gestire, su scala territoriale assai più limitata del *team* di «De.Se.Co.», un progetto orientato all'implementazione di attitudini competenziali, ha raccolto il senso della citazione precedente nella parola «concertazione»⁸. «De.Se.Co.» tratta, invece, di «cooperazione

⁷ Riken & Salganik cit., pp. 175-176.

⁸ Si veda il cap. 6 di C. Catarsi (2007), *Competenza e persona*, Milano: Franco Angeli.

internazionale» ad ampio raggio. Dopo aver usato tutte le dovute cautele comparative, l'accostamento dei resoconti mi conferma, anche in tema di «competenze-chiave», un quadro di crescenti convergenze, ricavato nella prospettiva di una globalizzazione post-liberistica.