



Competenze di Cittadinanza. Presupposto necessario per una *Vita Activa* Citizenship Competences. Necessary condition for a *Vita Activa*

Alessandra Tedesco

Università "A. Moro" di Bari - alessandra.tedesco@istruzione.it

ABSTRACT

The present historical-social context is characterized by incessant and repeated alterations which have brought about a true anthropological mutation of the social evolution of man making the context of life precarious and changeable. The man who is living in the era of post-complexity is unable to find a shared horizontal axis and, therefore, his actions are driven by a cosmic relativism which interests every dimension of his being. In such an articulated, complex and disintegrated context, personal individualism becomes the only sensorial compass which compels the actions of the individual, thus creating crisis in democratic values. At this point we need to completely rethink the formative and educational processes, which have to bear the load of an open, problematic and above all plural process. These processes need to address the acquisition of citizenship which is indispensable for placing the subject in a position to responsibly make his choices consciously and autonomously. Such a project must be able to supply a new vital stimulus characterized by a propelling drive in order to re-launch a sense of democratic community.

Il contesto storico-sociale attuale è caratterizzato da incessanti e repentini cambiamenti che hanno operato una vera e propria mutazione antropologica sull'evoluzione sociale dell'uomo rendendo le condizioni di vita precarie e mutevoli. L'uomo che vive l'epoca della post-complessità non riesce a trovare un orizzonte assiologico condiviso e, pertanto, il suo agire è spinto da un relativismo cosmico che interessa ogni dimensione del suo esserci. In questo contesto così articolato, complesso e disintegrato, l'individualismo personale diventa l'unica bussola di senso che muove le azioni del singolo mettendo in crisi i valori democratici. Risulta necessario a questo punto ripensare completamente i processi formativi ed educativi, che devono farsi carico di una processualità aperta, problematica, inquieta e, soprattutto, plurale, e devono essere rivolti all'acquisizione di competenze di cittadinanza, indispensabili per mettere il soggetto nelle condizioni di compiere responsabilmente scelte consapevoli e autonome. Tale progetto deve essere in grado di fornire una nuova linfa vitale caratterizzata da una spinta propulsiva in grado di rilanciare il senso della comunità democratica.

KEYWORDS

Citizenship Competence, Post-Complexity Society, Educative Process, Democratic Values, Responsible Project.

Competenze di Cittadinanza, Società della Post-Complessità, Processi Educativi, Valori Democratici, Progetto Responsabile.

Introduzione

L'avvento della "II Epoca delle Macchine" o "IV Rivoluzione Industriale" (Elkann, 2016), la crescita delle diseguaglianze sociali ed economiche, la crisi continentale dei sistemi politici democratici, pongono il soggetto in una condizione di inedito stress emotivo-cognitivo (Bateson, 2000; Baldacci, 2006). Tutto ciò si ripercuote sulle dinamiche sociali, politiche e democratiche del nostro tempo che vengono travolte e stravolte al punto tale da subire un vero e proprio mutamento antropologico investendo, inevitabilmente, l'idea stessa di formazione che non può trovare più alcuna legittimazione nell'originario significato di "forma" a garanzia di compattezza, fissità, armonia: subentra, al contrario, il senso di una processualità aperta, problematica, inquieta e, soprattutto, plurale.

L'individuo, infatti, per adattare i suoi stili cognitivi a quelli richiesti dall'epoca della post-complessità, viene chiamato a sviluppare un'intelligenza astratta, complessa, dinamica e proteiforme, un'intelligenza liquida che non può vestire una specifica forma mentis, ma deve essere in grado di adeguarsi in modo quasi camaleontico alle esigenze del mercato, deve essere in grado di svestire i suoi consueti indumenti e rivestirsi in modo del tutto inedito all'occorrenza (Bauman, 2010).

Risulta necessario, pertanto, focalizzare l'attenzione su un nuovo modello di fare scuola funzionale a dare risposte concrete alle emergenti esigenze formative scaturite dalla società della post-complessità. Tale modello è necessariamente volto all'acquisizione di competenze mirate alla costruzione di una cittadinanza generativa.

1. Pedagogia e Competenze

Il compito proprio della pedagogia è quello di orientare i processi di crescita e di maturazione di ciascun individuo verso un processo di formazione consapevole, che lo renda capace di vivere la propria vita, di raggiungere il giusto equilibrio tra il soddisfacimento dei bisogni, la costruzione della propria *humanitas* e la tendenza verso valori sociali e comunitari di democrazia (Nussbaum, 2012; Sen, 2018).

Le dinamiche generali che pervadono la società odierna, stravolgono l'orizzonte etico-valoriale di riferimento e causano, tra l'altro, una crisi lavorativa che pone l'uomo in una condizione di precarietà esistenziale e ontologica.

La pedagogia deve risolvere l'angosciante dilemma di come educare alla scelta nel problematico e tumultuoso contesto contemporaneo che tende a ridurre le possibilità di opzione libera del soggetto sia in ambito socio-politico che in riferimento all'azione professionale.

La sua finalità è determinata dalla categoria della formazione che può essere considerata la sintesi teorico-pratica dell'azione umana verso l'acquisizione di valori e talenti (Spadafora, 1992).

L'estemporaneità non appartiene all'atto formativo che mediante un'azione intenzionale e specifica deve orientare tutti e ciascuno verso scelte consapevoli, deve promuovere la capacità di azione libera pur nella variabilità e multifattorialità dell'esistenza attuale, di poter gestire, se non dominare l'evento, deve alimentare la speranza di realizzare le proprie aspirazioni, deve compiere un vero atto di "conformismo dinamico" (Gramsci, 1975).

Quello che deve essere perseguito è, cioè, un processo di formazione che consenta la predeterminazione e la realizzazione della personalità individuale o, in altre parole, che renda il soggetto promotore del proprio destino.

L'esigenza educativa della società attuale è la formazione non già di una "testa ben piena, ma di una testa ben fatta" (Morin, 1999), è inevitabile che il superamento paradigmatico del sistema tayloristico-fordiano non possa fermarsi all'abito organizzativo ed economico, ma debba implicare un vero e proprio cambiamento di prospettiva culturale (Le Boterf, 2008). Il primato puramente teorico delle conoscenze inermi e standardizzate deve lasciare il posto a quello dell'agire sociale, pratico e in situazione (Perrenoud, 2010; 2017).

Pertanto, l'attenzione deve essere rivolta verso un orizzonte squisitamente inedito, orientato all'acquisizione di competenze in grado di promuovere nel soggetto autonomia, coscienza critica e consapevolezza dei propri interessi e delle proprie capacità, offrendo una dimensione auto-valutativa e metacognitiva in grado di far emergere le *embedded powers* e i talenti insiti in ogni soggetto indispensabili per un attivo e democratico inserimento nella società civile e nella vita lavorativa.

2. L'epistemologia delle Competenze

L'origine epistemologica della competenza è da ricercare in numerose matrici culturali: quella psicologica, economica, sociologica e pedagogica (Benadusi, Molina, 2018).

Nel senso comune, essere competenti, significa essere capaci di svolgere in modo efficace un compito o un insieme di compiti. Ciò invade, inevitabilmente, la sfera della responsabilità e della adeguatezza nella gestione delle questioni quotidiane.

Tale significato acquisisce i connotati di una maggiore complessità e di un'accezione più ampia se analizzato dal punto di vista squisitamente scientifico. La letteratura di settore rinviene la matrice psicologica di competenza nei concetti fondamentali sotto riportati.

La concezione di "arco riflesso" di origine comportamentista, secondo cui ad ogni stimolo dell'ambiente corrisponde sempre una reazione mediata dall'attività di un centro nervoso localizzato nel midollo spinale dell'organismo. Tale idea trova il suo fondamento nell'assunto che vede, alla base di ogni processo comportamentale da quello più semplice a quello più complesso, il reiterarsi del medesimo meccanismo: stimolo - centro nervoso - reazione (Mager, 1975).

Il cognitivismo di Piaget e, nello specifico, il concetto secondo cui l'interazione uomo/ambiente è determinata dal continuo connubio tra assimilazione e accomodamento che si avvicendano per l'intero sviluppo dell'individuo e gli consentono di utilizzare schemi mentali già determinati adattandoli alle situazioni, ma anche di modificarli e integrarli attraverso le esperienze assimilate (Piaget, 1952).

L'impostazione socio-costruttivista di Bruner e Vygotskij che intendono la realtà come il risultato di una costruzione culturale e sociale (Bruner, 1960; Vygotskij, 1934).

Il concetto di competenza si arricchisce anche del contributo fornito dall'indagine socio-economica e nello specifico quello riconducibile al cosiddetto "capitale umano" (Schultz, 1990; Becker, 2008).

Tale teoria considera le competenze come degli indici di misurazione degli squilibri e equilibri qualitativi e quantitativi che si verificano tra i processi di istruzione e formazione e il mondo del lavoro, nella convinzione che il possesso di competenze sia direttamente proporzionale all'abbattimento delle diseguaglianze sociali ed economiche. A tal proposito, un economista parigino, Piketty, conduce un'analisi politico-economica e sociale su 250 anni di storia di 20 paesi. I risultati

della ricerca mostrano una convergenza fra la percezione da parte del popolo della distribuzione della ricchezza e l'affermazione della democrazia. Peggio è distribuita la ricchezza, quindi maggiori sono le diseguaglianze, tanto più la forma di governo sarà lontana dalle dinamiche del liberalismo e dalle forme di democrazia sociale (Piketty, 2018).

In campo sociologico due contributi decisivi sono stati offerti da Drucker e da Butera. Entrambi ritengono che acquisire competenze non solo consente agli individui di gestire la flessibilità e la mutevolezza della vita lavorativa, ma anche di sviluppare capacità essenziali, come la resilienza e la resistività, utili a gestire emergenze e crisi. Per tale ragione la centralità della scena nel processo di insegnamento-apprendimento dovrebbe essere caratterizzata dagli elementi interpersonali e sociali che hanno il compito di scardinare il classico modello didattico uno-molti a favore di un maggiore senso cooperativo (Drucker, 1993; Butera 2002).

Infine, ma non certo per importanza, la matrice pedagogica della competenza affonda, senz'altro, le sue radici nel pensiero di Dewey. Egli sostiene che tutta l'attività umana ha carattere progettuale e non puramente adattivo. Il soggetto, infatti, non risponde in maniera meccanica agli stimoli, né si adatta semplicemente all'ambiente, ma lo modifica, lo struttura, elaborando in modo creativo e assolutamente personale delle strategie e delle soluzioni. Azione e pensiero, coscienza e ambiente agiscono insieme, rispondendo agli stimoli in modo assolutamente sinergico (Dewey, 1915; 1916).

L'autore di Chicago, già nelle sue prime opere chiarisce la prospettiva laboratoriale e democratica della scuola e ci spiega la relazione transazionale che esiste tra soggetto e ambiente. Il problema di fondo che permea il pensiero deweyano, è la ricerca delle dinamiche determinanti l'interazione tra l'individuo e l'ambiente circostante. Adirittura il filosofo americano sostiene che ogni soggetto può comprendere la propria identità solo nell'alterità, nella comunità sociale. Anche lo stesso Heidegger affermava che nulla ha valore se viene sottratto al suo contesto di riferimento, ciò che determina l'essere è il principio di relazionalità, l'esserci dunque, diventa con-esserci (Heidegger, 1927).

Per tale ragione la scuola viene investita di un ruolo cruciale nello sviluppo della democrazia e nelle pratiche della cittadinanza attiva. Tutto ciò presuppone una completa ricostruzione del rapporto docente/discente e appare, dunque, scontata l'inattualità del metodo deduttivo che trova la sua ragion d'essere in una scuola autocratica, mentre assume una valenza pregnante la scuola/laboratorio basata sul metodo induttivo che partendo dal fare arriva alla costruzione del sapere in termini di competenze, accrescendo la motivazione e l'interesse dello studente valorizzando il merito nello spirito della democrazia.

Dewey pone all'attenzione, anticipandoli, alcuni problemi, ancora insoluti, che riguardano la possibilità di costruzione della competenza, in sinergia all'acquisizione di conoscenze, e la relazione tra l'attuazione operativa della competenza e l'ambiente di vita del soggetto (Spadafora, 2015). Sapere, saper fare e saper pensare diventano le tre dimensioni perseguite da questo nuovo modello di fare scuola, un'idea, che viene reincarnata cento anni dopo nella logica delle competenze.

3. Il superamento della dicotomia: *Techne e Humanitas*

L'attenzione unilaterale e riduttiva su un modello di competenza totalmente avulsa dalla "conoscenza", a volte, ha caratterizzato alcuni attuali studi di settore, ha fatto sì che le stesse competenze venissero svilite e svuotate di senso, ridotte a finalità utilitaristiche e legate al mondo del lavoro e alle richieste del mercato.

Tuttavia, se pure la competenza si connota di una forte valenza in ambito manageriale e aziendalistico, essa inevitabilmente si riempie di un senso e un significato molto più profondo. Assistiamo, infatti, sempre con maggiore angoscia e impotenza all'emergere di pensieri politici che, nutriti del grave disagio socio-economico delle popolazioni occidentali, esaltano valori antidemocratici.

Mediante un utilizzo distorto delle potenzialità comunicative offerte dalle attuali tecnologie, si concretizza la "polarizzazione" delle opinioni: si cercano interlocutori consenzienti attraverso la diffusione di informazioni in grado di confermare i *bias* cognitivi delle masse.

I social network, in modo incontrollato e incontrollabile, omologano le informazioni attraverso dei *filter bubble* creando un vero e proprio sistema di filtraggio predefinito (*Social Network Opinion Bias*). Questo *modus cogitandi*, provoca una percezione distorta della realtà, influisce negativamente sulle coscienze individuali e origina errori di valutazione che generano effetti concreti: il risultato del recente studio pubblicato sulla rivista PNAS ha mostrato che "Più una comunità è attiva sui social, più tende all'auto-segregazione e alla polarizzazione delle opinioni" (PNAS, 2017).

Ebbene, il pensiero democratico, alla base della nostra civiltà si nutre, inevitabilmente, di dinamiche educative capaci di implementare competenze funzionali alla realizzazione di un sistema sociale plurale partecipato, di condivisione e di confronto.

Devono essere pertanto promossi percorsi di educazione volti all'utilizzo consapevole e critico dei nuovi *media*, al dialogo rispettoso e all'accoglienza della diversità, allo sviluppo umano così come viene inteso dal filosofo Amartya Sen. Senza queste nuove forme di educazione, tutte le altre abilità sociali sono destinate ad appassire nel tempo.

Consapevole di tale emergenza il Consiglio d'Europa, dilatando teleologicamente il concetto di competenza, in un recente Rapporto la definisce come "la capacità di mobilitare valori, atteggiamenti, attitudini, conoscenze pertinenti e/o una comprensione, per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali" (Consiglio d'Europa, 2016).

Intesa in tal senso, la competenza trova il suo più profondo significato all'interno di un vasto campo di azione in grado di superare l'antica dicotomia fra la tradizionale cultura umanistica e quella tecnologico-scientifica: l'una si dibatte tra la crisi di identità cui con sempre maggiore determinazione la colloca il dilagante "tecnicismo", l'altra apparentemente più consona alle richieste del mondo del lavoro è in realtà impotente da sola a fronteggiarle, solo nella realizzazione di un virtuoso equilibrio che trova la sua ragion d'essere nel concetto stesso di competenza, nella felice intuizione di J. Dewey, possono contribuire attivamente al compimento della persona.

La stessa Europa che sancisce le raccomandazioni per le Competenze di Cittadinanza, riconosce tra i suoi obiettivi interni la protezione del patrimonio culturale e il dovere di prendere coscienza della ricchezza della diversità culturale, intesa come valore aggregativo. Tali principi vengono chiaramente espressi nel piano di lavoro per la cultura del triennio 2019-2022 il cui cardine è: "*Our heritage: where the past meets the future*" (Il nostro patrimonio: dove il passato incontra il presente) (Consiglio d'Europa, 2018; UNRIC 2015).

La formazione, pertanto, deve muoversi in un reticolato equilibrio: tra classicismo e tecnicismo, tra ragione e impulso, in quanto è chiamata a determinare l'esserci dell'uomo in un mondo in cui Apollo e Dioniso coesistono tra di loro.

Conclusioni

Tramontando l'idea deterministica che possa esistere, nel futuro dell'umanità, una sorta di prevedibilità legata ad un'ideologia salvifica con la presunzione di poter traghettare l'uomo verso una società perfetta, risulta necessario ripensare l'intera esistenza dell'uomo e la sua formazione.

Prima di pianificare il progetto educativo, sarà necessario considerare il progetto di vita del soggetto in formazione e, soprattutto, sarà necessario sostenerlo nell'arduo percorso in vista della promozione della capacità di vivere in relazione creativa con se stesso, di avere degli ideali, delle speranze, di agire anziché essere agiti, di riconoscere la propria identità e quella degli altri, di essere in grado di gestire gli eventi, la casualità e gli imprevisti (Elia, 2016; Mortari, 2008).

Il progetto della formazione, pertanto, si carica di valenze fortemente problematiche in cui ineriscono dimensioni attinenti allo sviluppo e all'acquisizione di autonomia, di coscienza critica e di competenze di cittadinanza.

Infatti il processo di umanizzazione si avvale dello sviluppo e dell'acquisizione di competenze, intese come strumenti necessari per leggere e interpretare la realtà e i fenomeni sociali e storici, e come capacità di scelta e di azione per la realizzazione dei propri progetti di vita e della propria libertà di *agency*.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2010). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Becker, G. S. (2008). *Il capitale umano*. Roma: Laterza.
- Benadusi, L. Molina, S. (a cura di) (2018). *Le competenze: una mappa per orientarsi*. Bologna: Mulino-Fondazione Agnelli.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Tr. a cura di A. Armando (1966). Roma: Armando.
- Butera, F. (2002). *Organizzare la scuola nella società della conoscenza*. Torino: Carocci.
- Dewey, J. (1915). *Scuola e Società*. Tr. a cura di E. Borruso (2018). Roma: Edizioni Conoscenza.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Tr. a cura di Giuseppe Spadafora (2018). Firenze: La Nuova Italia.
- Drucker, P. (1993). *La società post-capitalista*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elkann, J. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: Franco Angeli.
- Gramsci, A. (1975). *I Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (1927). *Essere e Tempo*. Tr. a cura di Alfredo Marini (2018). Firenze: La Nuova Italia.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Perrenoud, P. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*. Roma: Anicia.
- Piaget, J. (1952). *La psychologie de l'intelligence*. Tr. a cura di L. Mecacci (2011). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Giunti.
- Piketty, T. (2018). *Il Capitale nel XXI secolo*. Roma: Bompiani.
- Schultz, T. (1972). *Investment in human capital: the equity-efficiency quandary*. Nashville: American Economy Association.
- Sen, A. (2018). *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Arnoldo Mondadori.

- Spadafora, G. (1992). *L'identità della pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Tr. a cura di L. Mecacci. Roma: Laterza. (2008).

Riferimenti sitografici

- Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite (2015). *Agenda 2030*. Retrieved February 20, 2019 from <https://www.unric.org/it/agenda-2030>.
- Consiglio d'Europa (2016). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*. Retrieved February 20, 2019 from <https://rm.coe.int/16806ccf13>.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Conclusioni del Consiglio sul piano di lavoro per la cultura 2019-2022*. Retrieved January 15, 2019 from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG1221\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG1221(01)&from=EN)
- Schmidt, A., Zollo, F., Del Vicario, F., Bessi, A., Scala, A., Caldarelli, G., Eugene, H. S. & Quattrociocchi W. (2017). *Anatomy of news consumption on Facebook*, 3035-3039. Retrieved January 15, 2019, from <https://www.pnas.org/content/114/12/3035>.

