

# Una competenza per l'Europa del Novecento

di Antonio Errico

Il 18 dicembre del 2006, il Parlamento e il Consiglio europeo hanno approvato una Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Le competenze, cui è stato attribuito il significato di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, sono queste: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare ad imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale.

E' questo, dunque, il tipo di formazione che nell'attuale secolo ciascuno dovrebbe acquisire al termine del periodo obbligatorio di istruzione per poter realizzare uno sviluppo personale, per esercitare una cittadinanza attiva, per l'inclusione sociale, per una concretezza delle prospettive di occupazione, per una professionalità che possa essere riconosciuta a livello nazionale ed internazionale.

Ma non basta. Poi occorre anche confrontare i livelli di formazione garantiti dai sistemi formativi dei diversi Paesi attraverso una modalità che ne faciliti il riconoscimento e la leggibilità. Così, il 23 aprile del 2008 il Parlamento e il Consiglio dell'Unione europea hanno adottato la Raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

Fuori da questo quadro di riferimento, ogni competenza - anche di notevole livello - corre il rischio di accartocciarsi, di non avere nessuna valenza nei contesti sociali e lavorativi internazionali.

"Certamente una formazione per l'Europa esige politiche dell'istruzione e dell'educazione capaci di dialogare fra loro, aventi un perno obbligatorio in alcuni obiettivi fermi, quali la solidarietà, che possa garantire il diritto all'educazione divenuto

ormai prioritario compito della pedagogia sociale, la cooperazione, che consenta di superare le barriere ideali della nazionalità, la qualità totale, nella scuola e fuori dalla scuola, la comprensione delle culture pur diverse fra loro e quindi una autentica integrazione.

Il 'nuovo' da costruire è comunque già nella tradizione europea. Basta riandare alle radici".

In questo passo di *Formazione e didattica tra offerta e domanda* (La Scuola editrice, 1995), Lanfranco Rosati individuava, già vent'anni fa, quelle che sono le finalità di una formazione di caratura europea.

Un sistema formativo non può prescindere da una connotazione europea; non può non tener conto di quelle che sono le conoscenze e le competenze che gli altri Paesi pongono tanto come condizioni di cittadinanza quanto come strutture di conoscenza. Ecco: è sulle condizioni di cittadinanza e sulle strutture di conoscenza che il curriculum dovrebbe articolarsi e svilupparsi in verticale, potenziando gradualmente i nuclei concettuali, tematici e semantici.

Ora, sia la cittadinanza, pensata e orientata in funzione etica e partecipativa - quindi del saper essere -, sia la conoscenza, pensata e orientata in funzione del sapere e saper fare, richiedono un raccordo con quelli che sono gli scenari sociali, culturali, economici a livello nazionale e internazionale.

Ma non solo gli scenari attuali. Occorre una capacità di previsione degli scenari che saranno da qui a venti o trent'anni. Perché, se è vero che tanto l'essere quanto il sapere devono avere una praticabilità qui e ora, è altrettanto vero che alcune conoscenze devono risultare adeguate a quelle che saranno le richieste del sociale, della cultura e del lavoro fra venti e trent'anni.

Non si può investire più di quanto sia giusto e sensato sui saperi settoriali, per esempio. Opzioni del genere "possono essere valide per

un adattamento lavorativo a tempi brevi, ma diventano un ostacolo quando i contesti lavorativi subiscono cambiamenti rapidi e profondi, quando la mobilità geografica diventa una possibilità reale, quando l'occupazione diventa un progetto da costruire e da inventare e non una realtà da attendere, quando il benessere diventa una condizione precaria e si profilano all'orizzonte nuove povertà, quando la marginalità sociale si diffonde e solleva l'interrogativo del senso dell'esistenza, quando, infine, nella formazione, anche professionale, si nasconde una domanda di nuova qualità della vita, di nuovi modelli di esistenza, di redistribuzione di opportunità di autorealizzazione globale, di nuova cittadinanza sociale". Questo sosteneva Rosati.

Ancora. Il collegamento con l'Università e l'Alta Formazione, con il mondo del lavoro (stage, tirocini, alternanza scuola-lavoro) e con il territorio; un apprendimento sempre più coerente con le modalità di apprendimento delle nuove generazioni; il potenziamento dei laboratori.

Il futuro.

Probabilmente è nella dimensione prospettica, nella tensione formativa che ogni processo di insegnamento e apprendimento deve concretizzare le sue ragioni, deve dare sostanza semantica alle forme dell'organizzazione.

Ci sono condizioni culturali e sociali con cui dovrà confrontarsi, necessariamente.

Questo tempo disegna scenari di conoscenza dalle molteplici fisionomie, che richiedono approcci diversificati, mobilità di pensiero, razionalità, creatività, invenzione. Lo stesso termine di cultura è sottoposto costantemente a revisioni e riformulazioni. In fondo è questo il processo che caratterizza la cultura letteraria, scientifica, artistica, la pedagogia, la sociologia, ogni espressione del sapere.

Il tratto connotativo di queste scienze è appunto quello di vedere oltre i fenomeni del contingente, di superare i confini dell'*hic et nunc*, di formulare ipotesi relative alle prospettive di futuro. Non solo, però. Ad una cultura di questo genere si richiede la capacità di progettare modelli sostenibili e praticabili di società. Ora - e ancora di più in futuro - un modello sostenibile e praticabile di società deve tener conto di coordinate antropologiche che si possono sintetizzare con i termini di pluralità e diversità: di lingue, valori, culture, religioni, tradizioni, immaginari, razze, abitudini, civiltà, condizioni sociali, economiche, di lavoro. Il modello sostenibile e praticabile è quello che determina condizioni che agevolino l'incontro tra le diversità, riducendo lo scontro e ponendosi la finalità di eliminarlo.

Il sapere, anzi i saperi, sono sostanzialmente fondati su strutture che appartengono ad una tradizione millenaria, ovviamente con gli innesti di nuovi

contenuti, di nuove conoscenze, con gli apparati di metodologie diverse. La rielaborazione che si richiede, con urgenza, consiste prevalentemente nell'adeguare le conoscenze e le competenze alla temperie culturale che ha caratterizzato il Novecento e che si riverbera sugli scenari di questo secolo nuovo. Si richiede la finalità della formazione di una professionalità dal consistente profilo, composta da conoscenza, competenza e responsabilità in ordine alle scelte, alle decisioni, alle esperienze.

Ma si rivela indispensabile tener conto che i termini di conoscenza, competenza e responsabilità traducono concetti con un grado altissimo di relatività: sono relativi alle dinamiche sociali, ai contesti e alle richieste occupazionali, all'economia, alla scienza, alla vastità e alla condizione multiforme delle relazioni.

Di conseguenza, l'applicazione dei saperi è, a sua volta, relativa a tutto questo. Deve innanzitutto possedere criteri e strumenti di valutazione delle diverse situazioni e delle opportunità; poi deve inserirsi in una dimensione globale della cultura e, all'interno di questa globalità, orientarsi in funzione delle scelte e delle soluzioni dei problemi, che quindi devono sostanziarsi di una pluralità di metodi e di strumenti, non possono vincolarsi a procedure standard, non possono essere subordinate a formule prestabilite.

La rapidità con cui si verificano e si sviluppano le trasformazioni dei saperi e la variabilità dei contesti della loro applicazione richiedono una formazione flessibile, pragmatica, che faciliti l'orientamento sia verso lo studio universitario che verso il mondo del lavoro.

Quest'ultimo, ormai da decenni, avanza una richiesta di professionalità creativa, intuitiva, che sappia intercettare i bisogni di oggi e - soprattutto - di domani, che sappia reggere le sfide economiche, confrontarsi con le necessità di mobilità sociale e professionale, comprendere i mutamenti conseguenti i flussi di immigrazione e quindi adeguare ad essi la progettazione, la produzione, il marketing.

Conoscenze e competenze devono servire ad elaborare una teoria e una prassi di integrazione tra il mondo della cultura di riflessione e quello della cultura dell'economia e della produzione.

Ancora. Deve essere in grado di pensare una sorta di etica della tecnologia e della comunicazione, per scongiurare il rischio, sempre più alto, di una subordinazione dell'uomo allo strumento.

In questo senso, la storia dell'evoluzione dei saperi, dei canali con cui essi vengono trasmessi e rielaborati, ma anche la storia delle trasformazioni umane e ambientali prodotte dalle macchine, possono essere situazioni esemplari che orientano le decisioni e gli investimenti di risorse umane, economiche, strumentali.

La comprensione del Novecento si rivela una

frontiera didattica particolarmente significativa. Forse secolo breve, come sosteneva Eric Hobsbawm. Forse secolo interminabile, come dicono altri. Comunque il secolo di due guerre mondiali, terribili. Della bomba atomica, dei Lager, dei Gulag, dell'uomo che arriva sulla luna, delle scoperte scientifiche formidabili e del progresso straordinario, dei conflitti tribali e della cieca barbarie. Cronologicamente concluso, culturalmente ancora aperto, discusso, oggetto di dialettiche forti.

Ha dato contributi essenziali alla storia, alle arti, alla scienza, alla filosofia, alla psicanalisi. Probabilmente sarà impossibile evitare il confronto con la nascita e la fine delle grandi ideologie, con i conflitti che bruciano ancora.

Una coscienza del tempo e della contemporaneità probabilmente può formarsi soltanto nella scuola. Una coscienza vigile e critica.

La scuola ha la finalità esplicitamente dichiarata di fornire gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà. Ha la finalità di definire un atteggiamento razionale, creativo, problematico, progettuale e critico con il quale indagare situazioni, fenomeni, problemi.

Una comprensione approfondita, dunque. Cioè che giunge al profondo, ai nuclei generatori dei fatti, dei fenomeni, delle storie che costituiscono l'oggetto del comprendere. Approfondita e quindi consapevole delle tematiche e delle problematiche, delle coerenze come delle contraddizioni, delle verità come delle menzogne. Approfondita e quindi necessariamente critica; una comprensione interrogativa.

E' fuor di dubbio che fornire metodi e strumenti per una comprensione di questo genere significherà operare delle scelte verso le quali nessuno sarà o resterà indifferente. Non sarà indifferente il docente, non lo sarà lo studente, non lo saranno i contesti sociali, politici, economici, ideologici, religiosi.

Con il Novecento esiste anche una relazione emotiva, una ragione che si incontra e si intreccia con la passione.

Per insegnare il Novecento occorre probabilmente un metodo nuovo, che riesca a comprendere ed a conciliare i molteplici punti di vista, le diverse e differenti posizioni. La metafora che si potrebbe adottare forse è quella che Henry James elabora nella prefazione al *Ritratto di signora*.

La casa della storia come la casa della narrativa, allora.

Questa casa, dice James, non ha una finestra sola ma un milione, un numero quasi incalcolabile di possibili finestre, ognuna delle quali è stata aperta o è ancora da aprire, in relazione alla necessità o alla volontà della visione.

Queste aperture, di forma e misura dissimili, danno tutte sulla scena umana. Sono finestre oppure meri fori di un muro morto, sconnessi, collocati in alto; non sono porte coi cardini che si

aprono direttamente sulla vita. Ma hanno questa caratteristica, che ad ognuna di esse c'è una figura con un paio d'occhi, o almeno con un binocolo, che costituisce uno strumento unico di osservazione e che assicura a chi ne fa uso un'impressione distinta da ogni altra. Lui e i suoi vicini osservano lo stesso spettacolo, ma uno vede di più là dove un altro vede di meno, uno vede nero là dove un altro vede bianco, uno vede grande là dove un altro vede piccolo, uno vede rozzo là dove un altro vede delicato.

Discipline come finestre che si aprono sui paesaggi culturali del Novecento, dunque. Chi insegna e chi apprende come soggetti che scrutano con gli occhi della ricerca o che osservano con il binocolo che restituisce una sintesi degli accadimenti e delle storie. Perché non tutto l'apprendimento è - o può essere - l'esito di una ricerca; ci sono apprendimenti che provengono da una trasmissione. Dipende dai casi, dalle necessità, dalle possibilità, dagli strumenti disponibili, dalle opportunità, dalle finalità, dalle occasioni.

Le discipline che guardano il Novecento sono il punto di vista, la prospettiva: non l'accostamento ideologico, ma l'analisi condotta secondo i principi di una scienza. Inevitabilmente, strutturalmente, parziale. Una visione d'insieme, un disegno complessivo (anche se non completo) potrebbero risultare da un percorso pluridisciplinare e trasversale, dall'adozione di una pluralità di strumenti d'indagine, dal ricorso ad una metodologia integrata.

Probabilmente si dovrà pensare (e anche rischiare) un metodo che riesca a flettersi in relazione ai testi e ai contesti, rinunciando alle chiavi *passapartout*, usando volta per volta quella che meglio di un'altra consente un'approssimarsi al significato, più spesso ai significati.

Certamente sarebbe fuorviante e riduttivo pensare all'insegnamento del Novecento soltanto in termini di ampliamento della dimensione cronologica, spingendo i contenuti disciplinari verso le ultime soglie temporali del secolo. Più formativamente fondata, invece, risulterebbe un'analisi degli elementi culturali che hanno rielaborato i contenuti e le forme che fino all'Ottocento hanno caratterizzato ogni sapere. Perché non c'è disciplina che il secolo scorso non abbia riformulato nella teoria e nel metodo. Non c'è strumento di conoscenza che il Novecento non abbia sostituito o potenziato. Basterebbe soltanto pensare allo sbriciolamento dei dogmatismi, compreso quello nei confronti della scienza.

Allora si dovrebbero individuare nuclei concettuali, tematici, semantici da approfondire a livello interdisciplinare, tenendo peraltro costantemente presente il fatto che la scuola è l'unico luogo in grado di formare in modo sistematico e intenzionale alla identità culturale e alla cittadinanza consapevole. Probabilmente non ci può essere nessuna identità e nessuna cittadinanza senza una consapevolezza

ed una coscienza del tempo che ha esplicitamente fondato culturalmente – e quindi anche pedagogicamente – questi concetti, con le loro implicazioni storiche, antropologiche, politiche.

Sostiene Dario Antiseri che le identità culturali sono fenomeni storici e flessibili. “Individui e gruppi di uomini possono avere una identità religiosa, ma non linguistica, identità linguistica, ma non religiosa; identità linguistica e religiosa ma non politica e così via, in un intreccio molto vario e mutevole nel tempo. E qua giunti non possiamo sfuggire ad un interrogativo che sorge da più parti: c’è un’identità europea; e, se c’è, quali sono i suoi tratti?” (Dario Antiseri, “Lingua, cultura ed educazione interculturale” in AA.VV. *Le risorse interculturali della scuola*, Pensa, Lecce, 2008). La risposta è in termini di problema. Antiseri fa un riferimento a Fernand Braudel, il quale dice che un’analisi storica non distratta dimostra come l’Europa “sia impegnata in un destino unitario”. Questo non significa, continua Braudel, che tutte le nazioni d’Europa abbiano esattamente la stessa cultura, anzi al contrario. In realtà, sottolinea Antiseri, la storia di ogni nazione “mostra un aggrovigliarsi, una lotta ininterrotta (con supremazie solo temporanee) di questa o quella tradizione. E questo vale per l’arte e la filosofia, per il diritto e la letteratura, per l’economia e anche la religione”.

Ecco l’altro nodo, dunque: la contestualizzazione del Novecento italiano in quello europeo, l’individuazione della trama di relazioni, delle analogie e delle differenze tra le esperienze, degli equilibri e delle diverse rilevanze dei fenomeni culturali. La dimensione nazionale si deve

rapportare con quella internazionale. Il locale con il globale. Si tratta di un percorso che non si può evitare.

Il Novecento è finito. “E tuttavia la sensazione che questa fine comunica è quella di un falso movimento, d’un arresto, o di una inspiegabile difficoltà a procedere. Come nell’*Angelo sterminatore* di Buñuel, anche noi siamo immobili al di qua d’una soglia già cronologicamente infranta, forse ormai fuori con le nostre fiammanti tecnologie e l’effimera mutevolezza delle nostre mode, ma mentalmente prigionieri d’un secolo che ci trattiene con la forza spenta delle sue antitesi non risolte. Con la potenza impalpabile dei suoi fantasmi non placati. E se anche si varca quella soglia, è difficile sfuggire all’impressione da *trompe-l’oeil* – anch’essa intrinsecamente autocontraddittoria, vero e proprio *ossimoro spaziale* - di un finto oltrepassamento: come dell’uscire in un interno. O del risalire precipitando”. Così scrive Marco Revelli in *Oltre il Novecento* (Torino, Einaudi, 2001).

Il confronto con il Novecento è una condizione inevitabile nell’insegnamento di qualsiasi disciplina. Perché il Novecento ha cambiato – spesso radicalmente – i modi di pensare l’universo, la storia, la politica, l’economia, la geografia, la fisica, la biologia; non esiste sfera del sapere che il Novecento non abbia sottoposto a riformulazione, quantomeno parziale.

Ora, oltre il Novecento, l’insegnamento richiede consapevolezza e capacità di mettersi in relazione critica con la complessità, con una costante ridefinizione dei significati, con la perdita – o la negazione - delle certezze.