

## NELLA SCUOLA NEOLIBERALE

### Lo spazio della filosofia tra didattica delle competenze e soft skills

Davide Montanari\*

*Quel potere disciplinare che, con grande dispendio di forze e in modo violento, costringe gli uomini in un busto di ordini e divieti è inefficace: assai più efficace è la tecnica di potere che fa sì che gli uomini si sottomettano da sé al rapporto di potere. Questa tecnica vuole rendere attivi, motivare e ottimizzare, e non impedire o reprimere. La sua particolare efficacia deriva perciò dall'agire non per mezzo di divieti ed esclusioni, ma attraverso piacere e soddisfazione. Invece di rendere docili gli uomini, cerca di renderli dipendenti.*

(Byung-Chul Han)

#### 1. Introduzione

La parola 'competenza' è un elemento fondante delle diverse direttive ministeriali inerenti al mondo dell'istruzione e dei testi che, a vario livello, si occupano di didattica. Proprio la fortuna di questo termine lo rende difficile da inquadrare in modo univoco ma, come punto di partenza, teniamo in considerazione la definizione di «competenza» presente nella *Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* del 2010, a sua volta mutuata dalla definizione proposta dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2008 per costruire un Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. A proposito si legge: «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale»<sup>1</sup>.

Partendo come spunto iniziale da questo testo possiamo affermare che la competenza:

- sia una capacità da utilizzare, da mettere in pratica;
- sia qualcosa di comprovabile, di verificabile;
- possa essere estratta dal contesto in cui è stata assunta ed essere applicata ad altre situazioni di lavoro, studio, esistenza ecc.;
- implichi un'interazione particolare di conoscenze, abilità e capacità (individuali, relazionali, metodologiche)<sup>2</sup>.

La nostra ipotesi interpretativa è che la logica delle competenze, e più in generale le riforme dei programmi scolastici portate avanti negli ultimi trent'anni,

---

\* Università di Genova

<sup>1</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei (con relativi allegati)*, Roma, 2010, nota 12, p. 8.

<sup>2</sup> A. Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive*, Carocci, Roma, 2019, p. 22.

funzionino come correlato essenziale delle pratiche di soggettivazione neoliberale. Anche il ruolo della filosofia non viene risparmiato da questo cambiamento. Per come vengono delineate dalle indicazioni ministeriali per la scuola superiore, le indicazioni riguardanti l'insegnamento della filosofia sembrano nella migliore delle ipotesi relegarla ad un insieme di competenze trasversali e di *soft skills* utili ad un miglior inserimento dell'individuo nel mondo del lavoro e alla realizzazione in campo professionale.

Si tratta di una trasformazione di fondo dell'educazione che mira ad un cambiamento delle anime, a strutturare nuovi processi di soggettivazione. Una trasformazione radicale e politicamente pregnante che si presenta però come mera questione tecnica:

Nessun disegno epocale annunciato, niente di astratto, non si tratta di prospettare mutamenti politici e cambiamenti di comportamento attraverso discorsi sofisticati, opere di convincimento teorico, ma di produrre il convincimento attraverso l'azione, pragmaticamente, attraverso dispositivi e "buone pratiche". Tattiche locali appunto: una pedagogia dell'innovazione<sup>3</sup>.

Lo strumento cardine per una trasformazione di questo tipo è una «sociotecnica frammentaria»: vengono indicati di volta in volta degli obiettivi limitati, considerati condivisibili per ogni persona di buon senso e semplici prese d'atto della realtà, e li si realizza in modo graduale e verificabile tappa per tappa. La scansione temporale del percorso si propone allo stesso tempo come cauta ma determinata, fino a che l'aggiornamento «tecnico» non viene portato a termine. Una volta che viene definito il piano, l'obiettivo, esso non può essere più messo in discussione: si può riconsiderare qualche dettaglio, proporre correzioni di un effetto collaterale, ma la direzione del sistema della sua totalità rimane immutabile. Questo non conosce né può conoscere alternative e tutto ciò che sta al suo esterno viene considerato fuori dal perimetro della ragionevolezza e dalla realtà<sup>4</sup>. Ogni forma di contestazione diviene nel migliore dei casi una fantasiosa forma di speculazione e di astrazione:

Bisogna semplificare; le conclusioni e le disposizioni sono pronte fin dall'inizio e la comunicazione serve a metterle in ordine di successione, non a spiegarle e men che mai a discuterle<sup>5</sup>.

Chi scrive pensa che spetti alla critica mettere in discussione un fenomeno nella sua interezza. Con Foucault, «critica» vuole essere un ragionamento chiarificatore, «l'arte della disobbedienza volontaria, dell'indocilità ragionata», che indaga «la verità nei suoi effetti di potere e il potere nei suoi discorsi sulla verità»<sup>6</sup>. Si tratta di portare avanti la critica di un'ideologia, dove però «ideologia» e «ideologico» non indicano una falsificazione della realtà cui la critica si oppone virtuosamente per ristabilire una verità violata o nascosta. L'ideologia allo stato più puro non si configura come mera distorsione della

<sup>3</sup> V. Pinto, *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*, Cronopio, Napoli 2019, p. 22.

<sup>4</sup> Sull'argomento si veda P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, tr. it. DeriveApprodi, Roma, 2013 (ed. orig. 2009).

<sup>5</sup> V. Pinto, *op. cit.*, p. 51

<sup>6</sup> M. Foucault, *Illuminismo e critica*, tr. it. Donzelli, Roma 1997 (ed. orig. 1990), p. 40.

realtà ma piuttosto come lo sfondo naturale e mai interrogato che governa le nostre vite. Per questa ragione il compito della critica diviene quello di mostrare che quanto viene considerato ovvio ed autoevidente sia in realtà «stato costruito in un determinato momento della storia, sicché quella presunta evidenza può essere sottoposta a critica e distrutta»<sup>7</sup>. La critica non è un esercizio di mera analisi, di valutazione della corrispondenza delle azioni del potere rispetto ad una legittimità fondamentale per stabilire eventuali abusi o torti, non mira a stabilire «quel che è vero o falso, scientifico o ideologico, legittimo o abusivo»<sup>8</sup>. Si pone invece come indagine che mira a comprendere come si renda accettabile un «regime di verità», ovvero a quali condizioni e con quali effetti.

Per raggiungere questo scopo è necessario farsi carico di un meticoloso lavoro documentario che riesca a «reperire la singolarità degli eventi»<sup>9</sup>. Per interrogare un fenomeno nella sua interezza, nel suo senso e nelle sue implicazioni, non è sufficiente coglierne l'essenza fondamentale, è invece necessario conseguire «la minuzia del sapere, un gran numero di materiali accumulati e pazienza»<sup>10</sup> che tengano in conto anche la noia del dettaglio delle cose.

## 2. Le ragioni storiche di una trasformazione

Procediamo adesso con una breve ricostruzione delle urgenze storiche che hanno favorito una trasformazione di fondo delle istituzioni educative e degli obiettivi formativi.

Uno dei documenti fondativi della svolta neoliberale è il celebre rapporto del 1975 redatto da Michel Crozier, Samuel P. Huntington e Joji Watanuki sulla «crisi della democrazia»<sup>11</sup>. Tra le diverse questioni trattate all'interno del testo è interessante prendere in esame le considerazioni che vengono svolte attorno al ruolo dell'istruzione e della scuola. Secondo questi autori uno dei principali elementi di pericolo e di instabilità per la tenuta democratica è da rintracciarsi nella classe intellettuale, cresciuta a dismisura grazie all'espansione economica e alla scolarizzazione di massa. Se l'accrescimento numerico delle persone istruite rappresenta un obiettivo primario per le esigenze del sistema produttivo «trans-industriale»<sup>12</sup>, gli intellettuali rappresentano una classe insofferente a valori e gerarchie tradizionali, ai «vincoli sociali che reggono la famiglia, l'azienda e la comunità»<sup>13</sup>, all'accettazione delle autorità, sono distaccati dalla realtà ed estranei alla vita sociale. Questi «intellettuali, aspiranti intellettuali, para-intellettuali»<sup>14</sup> si caratterizzano per «l'assenza di responsabilità diretta nelle questioni pratiche»<sup>15</sup> e, nonostante la loro caratteristica inconcludenza e mancanza di obiettivi politici concreti e realistici, rappresentano una seria minaccia per l'ordine democratico.

<sup>7</sup> Id., *Tecnologie del sé*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1992 (ed. orig. 1988), p. 4.

<sup>8</sup> Id., *Illuminismo e critica*, cit., p. 53.

<sup>9</sup> Id., *Nietzsche, la genealogia, la storia*, in Id., *Il discorso, la storia, la verità. Interventi 1969-1984*, tr. it. Einaudi, Torino, 2001 (ed. orig. 1971), p. 43.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> M. J. Crozier, S. P. Huntington, J. Watanuki, *La crisi della democrazia. Rapporto sulla governabilità delle democrazie alla Commissione trilaterale*, tr. it. Franco Angeli Editore, Milano, 1977 (ed. orig. 1975).

<sup>12</sup> Ivi, p. 45.

<sup>13</sup> Ivi, p. 167.

<sup>14</sup> Ivi, p. 45.

<sup>15</sup> Ivi, p. 22.

Sono considerati infatti i principali difensori di una cultura antagonista e romanticamente anarchica, portatori di un ethos aristocratico lontano «dai valori materialistici, orientati al lavoro, consci delle esigenze sociali»<sup>16</sup>. Sono figli di una cultura dell'opulenza che pone «l'accento sulla soddisfazione individuale, sul tempo libero e sul bisogno di realizzazione di sé sul piano affettivo, intellettuale ed estetico»<sup>17</sup> considerato incompatibile con l'accettazione di politiche che impongono sacrifici e impieghi lontani dalle aspettative, come si addice a tempi di recessione.

Per queste ragioni gli autori del rapporto credono sia di vitale importanza intervenire nel campo dell'istruzione, «il più importante meccanismo di produzione dei valori nella società»<sup>18</sup>. È proprio qui che una tradizione umanistica fuori tempo massimo e schiere di insegnanti ideologizzati indirizzano brillanti giovani «verso lotte senza senso»<sup>19</sup> e «verso fini contrastanti con quelli della società»<sup>20</sup>, creando una profonda frattura tra intelligenze fresche e classi dirigenti. Gli autori reputano quindi necessario che le discipline classiche e gli intellettuali «*value oriented*»<sup>21</sup> siano sostituiti con differenti materie di insegnamento che mettano al centro il «saper fare» e con insegnanti dotati di competenze tecniche che siano «*policy oriented*»<sup>22</sup>; che vengano superate forme di controllo e cooptazione caratterizzate da arbitrio e «da una certa tradizione aristocratica» a favore di nuove forme di governo e di organizzazione, che portino a «modelli più flessibili che potrebbero generare un controllo sociale maggiore con una pressione coercitiva minore»<sup>23</sup>.

L'obiettivo, specialmente per quanto riguarda le nazioni europee, è espresso in maniera esplicita:

Invero, tutte le nazioni europee devono sopravvivere alla stessa impossibile situazione: devono realizzare una trasformazione di fondo del loro modello di governo e del loro modo di controllo sociale, facendo nello stesso tempo fronte a una crisi dall'interno e a una crisi dall'esterno<sup>24</sup>.

In questo quadro è di fondamentale importanza la ridefinizione del ruolo sociale della conoscenza e dell'istruzione. Non si tratta soltanto di arginare l'eccessiva «espansione dell'istruzione superiore», che ha prodotto un quantitativo di «persone fornite di istruzione universitaria sproporzionato rispetto alle occupazioni per esse disponibili»<sup>25</sup>, già di per sé fattore di instabilità per il sistema, nonché uno spreco di risorse difficilmente giustificabile. Lo scopo è ben più ambizioso ed è quello di ristrutturare il sistema d'istruzione, specialmente superiore, in modo da ricondurlo in un orizzonte valoriale allineato al sistema sociale: come già detto, si tratta di neutralizzare i *value oriented intellectuals* sostituendoli con i ben più pragmatici *policy oriented intellectuals*.

---

<sup>16</sup> Ivi, p. 23.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> Ivi, p. 187

<sup>19</sup> Ivi, p. 42.

<sup>20</sup> Ivi, p. 187.

<sup>21</sup> Ivi, p. 22

<sup>22</sup> Ivi, p. 23

<sup>23</sup> *Ibidem*

<sup>24</sup> Ivi, p. 198.

<sup>25</sup> Ivi, p. 186.

Nonostante l'urgenza delle riforme reclamate da Crozier, Huntington e Watanuki, le resistenze al cambiamento, pur non strutturate in una vera e propria contrapposizione, sono più consistenti di quanto il Rapporto avesse previsto. La prima tappa verso la trasformazione dei sistemi d'istruzione del nostro continente risale all'inizio degli anni Novanta ed è figlia della documentazione prodotta dall'Unione Europea. Nel 1993 esce il cosiddetto «Libro Bianco» di Jacques Delors dal titolo: *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*<sup>26</sup>, testo richiesto dal Consiglio europeo di Copenaghen dello stesso anno per definire e valutare strategie di medio e lungo termine per quanto riguarda lo sviluppo della competitività e dell'occupazione. Delors qui cerca di proporre ai paesi membri una visione economica che punti alla valorizzazione del «capitale umano» europeo, capace di divenire maggiormente competitivo rispetto ad altri paesi. In quest'ottica la creazione e lo sfruttamento delle conoscenze diventano la principale risorsa e obiettivo di investimento. Di particolare interesse il Capitolo 7 del documento: «adeguamento dei sistemi di istruzione e formazione professionale» in cui prende piede la riflessione sulla formazione continua (il *lifelong learning*), il diverso rapporto da costruire tra la scuola e il mondo del lavoro, ma soprattutto il necessario ripensamento della formazione «in funzione delle necessità sempre crescenti di ricomposizione e di ricostruzione permanenti delle conoscenze e del *know how*»; e ancora «il varo di sistemi più flessibili e aperti di formazione, e lo sviluppo delle capacità di adeguamento degli individui»<sup>27</sup>. La base da cui muove il ragionamento è la seguente:

- la formazione è uno *strumento di politica attiva del mercato del lavoro*, che serve ad adeguare le qualifiche professionali alla necessità del mercato e, di conseguenza, è un elemento chiave per rendere più flessibile il mercato del lavoro;
- il sistema di formazione svolge una funzione importante nella lotta contro la disoccupazione, agevolando l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro e il reinserimento dei disoccupati da lungo tempo;
- gli investimenti in capitale umano sono necessari per accrescere la *competitività* e, in particolare, per agevolare l'assimilazione e la diffusione delle nuove tecnologie<sup>28</sup>.

Per raggiungere questi obiettivi viene proposto un maggior coinvolgimento del settore privato nella definizione delle politiche formative:

- la transizione dal sistema educativo al lavoro dovrebbe essere agevolata grazie a una *formazione più pratica* e all'apprendistato, nonché garantendo un livello minimo più alto prima dell'abbandono dei sistemi educativi stessi;
- l'insegnamento potrebbe essere razionalizzato prevedendo formazioni a carattere generale meno lunghe e venendo più incontro alle necessità del mercato, cioè promuovendo la formazione professionale come alternativa all'università;

<sup>26</sup> Commissione delle Comunità europee, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro bianco* (detto anche *Libro bianco* di Delors), a cura di J. Delors, Bollettino delle comunità europee, Supplemento 6/93, Bruxelles 1993.

<sup>27</sup> Ivi, p. 126.

<sup>28</sup> Ivi, pp. 137-138.

- dovrebbe essere garantito un più *efficace coordinamento* fra le azioni delle varie amministrazioni e dei vari organi aventi responsabilità in materia di formazione e di mercato del lavoro<sup>29</sup>.

In questo documento emerge l'adozione del principio fondamentale della valorizzazione del capitale umano, concetto chiave all'interno del dispositivo neoliberista, nonché l'adozione del paradigma della competitività come obiettivo finale dell'educazione. Il testo affronta il problema della disoccupazione e, in linea con quanto teorizzato dagli autori neoliberali, individua la soluzione nell'incremento della competitività delle imprese sui mercati aperti e concorrenziali europei e mondiali, rendendo l'intero sistema educativo il campo di sperimentazione di nuove soluzioni funzionali a questo scopo. Da questa modifica del ruolo dell'istruzione e della formazione discendono a cascata gli altri obiettivi: un maggiore coinvolgimento del settore privato, lo sviluppo di forme di apprendistato e tirocini nelle aziende, la cooperazione tra le università e il sistema produttivo, addirittura la stimolazione della competizione tra gli istituti di insegnamento superiore<sup>30</sup>.

Nel 1995 la Commissione europea pubblica un nuovo «Libro bianco» sull'istruzione e la formazione dal titolo: *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*<sup>31</sup> a cura di Édith Cresson. Il quadro concettuale in cui si muove questo documento non differisce sostanzialmente dal testo precedente. Se nella prima parte si cerca di dare una risposta alle crisi e ai problemi correnti viene data «una prima risposta incentrata sulla cultura generale»<sup>32</sup>, la seconda risposta si muove invece in direzione di uno «sviluppo dell'attitudine al lavoro e all'attività»<sup>33</sup> e quindi viene toccata «la questione centrale: verso una maggiore flessibilità»<sup>34</sup> in cui si afferma che:

Le attuali strutture delle istituzioni educative e di formazione devono adattarsi per poter far fronte alla diversità delle categorie degli individui e dei bisogni. Fatte per educare e formare il cittadino o il lavoratore dipendente destinato ad un posto di lavoro permanente, esse sono ancora troppo rigide, anche se taluni istituti ed insegnanti cercano esperienze di rinnovamento ancora troppo reciprocamente isolate. Ora devono intraprendere il cammino della flessibilità per adattarsi ad una domanda sociale nel contempo più forte e più varia<sup>35</sup>.

Nel documento viene affermato chiaramente che «non tutti possono evolvere in maniera analoga nella vita professionale»<sup>36</sup>, salvo aggiungere che anche i più sfavoriti possono sfruttare al meglio le proprie capacità per migliorare la propria condizione. Tale miglioramento sembra però dover avvenire in un quadro di valutazione e di competizione permanente:

---

<sup>29</sup> Ivi, pp. 138-139.

<sup>30</sup> Ivi, pp. 140-142.

<sup>31</sup> Commissione delle Comunità europee, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva. Libro bianco sull'istruzione e la formazione* (detto anche *Libro bianco* di Cresson), a cura di E. Cresson, Unione europea, Bruxelles 1995.

<sup>32</sup> Ivi, p. 26.

<sup>33</sup> Ivi, p. 30.

<sup>34</sup> Ivi, p. 44.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> Ivi, p. 17.

Occorrerà darsi i mezzi per incoraggiare il desiderio d'istruzione e di formazione sull'arco di tutta la vita, aprire e generalizzare in maniera permanente l'accesso a più forme di conoscenza. Occorrerà inoltre fare del livello di competenza raggiunto da ciascuno uno *strumento di misurazione dei risultati individuali*, la cui definizione e il cui uso garantiscano il più possibile la parità dei diritti dei lavoratori<sup>37</sup>.

### 3. La scuola delle competenze

È proprio per garantire la possibilità di questa valutazione che viene sviluppato il discorso sulle competenze. L'obiettivo è quello di individuare un certo numero di competenze generali o professionali e ideare dei sistemi di convalida di queste, in modo che vi siano sempre nuovi e più precisi strumenti di riconoscimento validi in tutta la comunità. Ovviamente, tutto in nome del raggiungimento di una maggiore autonomia individuale nella costruzione del proprio percorso professionale. Il mezzo ipotizzato è lo sviluppo di un metodo europeo di accreditamento delle competenze tecniche e professionali, nonché la creazione di una tessera personale che affianchi (e in prospettiva superi) il sistema dei diplomi a favore di un sistema di misurazione in grado di rilevare in modo ricorrente i risultati raggiunti da ciascuno:

Se si riuscisse a realizzare questo sistema di accreditamento delle competenze a livello europeo su base puramente volontaria verrebbe compiuto un grande passo in avanti verso la società conoscitiva. È prevista la realizzazione di un progetto di *tessere personali delle competenze*: tale documento consentirà a ciascun individuo di far riconoscere le proprie conoscenze e competenze nell'ambito del processo della loro acquisizione. Si tratta di raccogliere tramite studi e progetti pilota tutti i dati pertinenti e di riflettere alle modalità di utilizzazione di tale tessera da parte degli individui. Lo scopo dell'azione non è quello di progettare e imporre in Europa una tessera unica ma di contribuire allo sviluppo di strumenti di questo tipo per pervenire progressivamente alla definizione di norme comuni, anche transprofessionali<sup>38</sup>.

I documenti che stiamo analizzando si distinguono per una visione estremamente utilitaristica della conoscenza. Le questioni inerenti alla disoccupazione, all'esclusione o alla mobilità sociale non godono di alcuna visione politica autonoma, ma sono tutte filtrate dalla lente dell'economia di mercato e delle imprese. Per questa ragione documenti di centinaia di pagine inerenti all'educazione non contengono il minimo riferimento alla pedagogia o ad altre discipline, considerate un retaggio di un tempo largamente superato dagli eventi:

Il problema cruciale dell'occupazione, in un'economia in perenne mutazione, conduce ineluttabilmente ad un'evoluzione dei sistemi d'istruzione e di formazione. Si tratta sostanzialmente di porre al centro delle preoccupazioni la ricerca di una formazione adeguata alle prospettive di lavoro e di occupazione. La necessità di questa evoluzione è ormai riconosciuta: la migliore prova ne è data dalla fine dei grandi dibattiti dottrinali sulle finalità dell'istruzione.

---

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> Ivi, p. 57.

[...] I compiti dei sistemi d'istruzione e di formazione, la loro organizzazione, il contenuto degli insegnamenti, perfino la pedagogia sono stati oggetto di dibattiti spesso appassionati.

La maggior parte di tali dibattiti appare oggi superata<sup>39</sup>.

Il motivo di questo superamento sta nel fatto che oramai cultura generale e formazione in vista dell'occupazione hanno cessato di essere opposte o separate e che le interconnessioni tra mondo della scuola e mondo dell'impresa sono una solida realtà già sufficientemente sviluppata. La proiezione dei sistemi educativi verso il mercato ha ormai ristretto orizzonti e margini di dibattito, sostituendo la pedagogia con la solida e reale concretezza dei sistemi produttivi.

L'orizzonte economicistico e aziendalista di questi documenti è rivelatore della loro natura e della loro origine. Concetti analoghi erano stati esposti nel rapporto sull'educazione e la competenza redatto dal forum *European Round Table of Industrialists* (Ert)<sup>40</sup> realizzato nel 1989. Qui il principale punto debole del sistema educativo europeo veniva identificato nella scarsa compenetrazione tra il sistema industriale e le istituzioni scolastiche. Secondo gli industriali è necessario porre un rimedio a questa situazione portando avanti una serie di azioni:

inserire rappresentanti dell'industria nell'amministrazione di scuole e università, organizzare periodicamente percorsi di formazione degli insegnanti gestiti dalle imprese, avviare gli insegnanti ad esperienze di lavoro presso le industrie, impiegare i dipendenti delle imprese presso le scuole come insegnanti part time, rendere obbligatorio l'apprendistato, sviluppare un adeguato sistema di istruzione lungo tutto il corso della vita, poiché ciascun individuo dovrà abituarsi a numerosi cambiamenti di lavoro e aggiornare costantemente le proprie abilità e *competenze*<sup>41</sup>.

Nel 1997 anche l'Ocse ha avviato un programma per la selezione delle «competenze chiave» denominato *DeSeCo* (*Definition and Selection of Competencies*). Il rapporto finale è stato pubblicato nel 2003 e porta il titolo «Key-Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society»<sup>42</sup>. Per definire le competenze chiave possibili è importante capire se:

- contribuiscono a risultati di grande valore a livello individuale e sociale in termini di vita “realizzata” in tutta la sua durata e di buon funzionamento della società;
- ricoprono un ruolo funzionale al soddisfacimento di richieste importanti e complesse e di sfide un'ampia gamma di contesti;
- sono importanti per tutti gli individui<sup>43</sup>.

<sup>39</sup> Ivi, pp. 42-43.

<sup>40</sup> L' European Round Table of Industrialists è un forum privato che unisce una cinquantina di presidenti e amministratori delegati delle più importanti imprese multinazionali europee fondato nel 1983. Attualmente fanno parte dell'Ert tra gli altri: Nestlé, Thyssenkrupp, Bmw, Volvo, Rolls-Royce, Royal Philips, Siemens, Total, Michelin, Air Liquide, Solvay, Vodafone, L'Oréal, Cir, Eni, Hoffmann-La Roche.

<sup>41</sup> M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Bari-Roma 2018, p. 18.

<sup>42</sup> D. S. Rychen, L. H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, tr. it. Franco Angeli, Milano, 2007 (ed. orig. 2003).

<sup>43</sup> Ivi, pp. 105-106.

Anche in questo caso risulta evidente la spinta produttivista ed economicista che sottende la logica delle competenze. Tutto viene ricondotto alla cultura d'impresa, il comportamento umano diviene monodimensionale, appiattito sulla dimensione del successo nella vita conseguito nella misura in cui si possiedono le competenze per trovare un buon impiego e conservarlo, adattandosi all'evoluzione tecnologica. Come rivendicano gli autori:

Questa concezione è coerente con l'importanza attribuita al capitale umano e sociale per il benessere personale, economico e sociale. Le recenti ricerche consolidano la prospettiva secondo cui non solo il capitale umano gioca un ruolo critico nella performance economica, ma anche gli investimenti nel capitale umano apportano importanti benefici sociali e individuali quali: miglior salute, miglior benessere, migliori genitori e un aumento dell'impegno sociale e politico<sup>44</sup>.

L'adesione alla cultura aziendalistica e alle sue strategie determina quindi la qualità delle relazioni personali: attraverso le competenze, la sfera dell'economico si espande ed ingloba l'intero spazio sociale tramite la costruzione di modelli normativi cui uniformare i comportamenti dei singoli. Di più: le competenze svolgono un ruolo essenziale in questo processo di subordinazione della vita all'economico perché rappresentano il cavallo di Troia per la modifica dei sistemi educativi, spinti ad abbandonare la costruzione e trasmissione di saperi critici a favore di saperi meramente strumentali. Tutto, in definitiva, dipende dall'individuo e dalle competenze spendibili che riesce a sviluppare fin dalla carriera scolastica, nonché dall'insieme delle *soft skills* quali l'intraprendenza, l'atteggiamento positivo e il saper ricombinare e riadattare tutte queste caratteristiche in diversi contesti. Quello che però non sembrano riuscire a vedere gli estensori di tutti questi documenti, è come le competenze agiscano anche come dispositivi di disaggregazione che, mentre elevano la capacità di sapersi relazionare a elemento fondamentale per il successo economico, contribuiscono ad indebolire legami sociali e forme di cooperazione favorendo la costruzione di identità individuali competitive:

L'efficacia di questi dispositivi deriva innanzitutto dalla loro capacità di trasformare in modo progressivo e silenzioso il sistema educativo. Poiché una persona *competente* agisce da sola nel mondo in modo concorrenziale, il sistema nel quale formerà le proprie *competenze* deve essere basato su una cultura individualistica e competitiva<sup>45</sup>.

L'individuo, nelle vesti prima dello studente e poi del lavoratore, è spinto ad un apprendimento permanente per continuare a partecipare a questa competizione. Non ci sarebbe ovviamente nulla di male nell'estendere il periodo della formazione a tutta la vita, una vita al cui centro non ci sia il mito del lavoro e del guadagno ma l'obiettivo di sviluppare sé stessi e la propria umanità. L'educazione, però, qui diventa un investimento che deve porsi in linea con la strategia aziendale e l'individuo diviene un portatore di capitale da aggiornare e

---

<sup>44</sup> Ivi, p. 106.

<sup>45</sup> M. Boarelli, *op. cit.*, pp. 20-21.

potenziare per preservare la propria personale competitività. Non solo, dovrà continuamente svilupparla secondo le nuove domande dell'ambiente di lavoro. Lo stimolo di 'imparare ad imparare' non è un'occasione di sviluppo culturale ma una specifica forma di comportamento che ha come obiettivo l'adattamento alle esigenze dell'impresa e alla forma di flessibilità di cui essa necessita.

Il nocciolo fondamentale del nuovo sistema formativo risiede nello sviluppo di forme di imprenditorialità e autoimprenditorialità, come indicato dalla stessa Commissione europea:

Gli Stati membri dovrebbero promuovere le abilità imprenditoriali attraverso metodi di insegnamento e di apprendimento nuovi e creativi fin dalla scuola elementare, mentre nell'istruzione secondaria fino a quella superiore l'attenzione dovrebbe concentrarsi sull'opportunità di fare impresa come possibile sbocco professionale. A partire dall'apprendimento basato sui problemi e attraverso collegamenti con le imprese, l'esperienza del mondo reale dovrebbe costituire parte integrante di tutte le discipline in forme adatte a ciascun livello di istruzione. Prima di lasciare l'istruzione obbligatoria tutti i giovani dovrebbero usufruire di almeno un'esperienza imprenditoriale concreta<sup>46</sup>.

Notiamo di passaggio come in queste righe il 'mondo reale' venga identificato senza riserve con il mondo dell'impresa. Di conseguenza una scuola che non voglia porsi al di fuori del 'mondo reale' deve far propri i valori aziendali fin dall'inizio dei percorsi formativi.

A conclusione di questo percorso vediamo come nel 2016 l'Unione europea abbia elaborato un quadro di riferimento per la *competenza imprenditoriale*, un documento che definisce aree tematiche, competenze specifiche e differenti livelli di abilità, fino ad identificare ben 442 risultati di apprendimento. Al di là della validità teorica di questi strumenti, è evidente la volontà di costruzione di un sistema sempre più complesso: se l'intera vita deve essere impregnata dalla competenza all'imprenditorialità, è naturale che gli strumenti di analisi e valutazione si moltiplichino di conseguenza.

In ricezione delle direttive europee nel 2018 anche l'Italia si è dotata di un «Sillabo» sull'educazione all'imprenditorialità rivolto agli studenti delle scuole superiori per stimolarne la *forma mentis* imprenditoriale e «sviluppare negli studenti attitudini, conoscenze, abilità e competenze, utili non solo per un loro eventuale impegno in ambito imprenditoriale, ma in ogni contesto lavorativo e in ogni esperienza di cittadinanza attiva»<sup>47</sup>. Il risultato è l'invito a portare avanti tutta una serie di attività con gli studenti che ben poco hanno a che fare con la scuola per come siamo abituati a concepirla:

*Silent Coaching*, per stimolare percorsi di autoconsapevolezza; *Swot Analysis*, per valutare la fattibilità dell'idea imprenditoriale; *Innovation & Creativity Camp o Startup Bootcamps*, per coinvolgere gli studenti in sfide creative; *Hackathon* e incontri tra alunni e *stakeholders* (anche attraverso forme di *matchmaking*), per individuare nuovi modelli di impresa; design sistemico e strumenti per

---

<sup>46</sup> Commissione delle Comunità europee, *Comunicazione della Commissione europea. Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, 20 novembre 2012, p. 4.

<sup>47</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Educazione all'imprenditorialità (con relative circolari)*, Roma 2018.

l'indagine contestuale (*stakeholder map*, rilievo olistico); costruzione degli archetipi degli *stakeholders*; *brainstorming* guidati da *project managers*, per selezionare le idee da sviluppare; simulazione di selezione del personale, anche in collaborazione con agenzie di lavoro locale; redazione di un *business plan*; esercizi di accelerazione: *Business Model Canvas*, *product marketing fit* e modelli metrici; simulazione di campagne di *crowdfunding*; esercizi di *digital marketing*<sup>48</sup>.

Al di là dell'effetto comico prodotto da questo trionfo di anglicismi è evidente il tentativo di ancorare l'istruzione e la formazione ad una dimensione aziendale e tecnocratica e di trasformare la scuola pubblica in una scuola di formazione aziendale, il tutto per via amministrativa tramite una semplice circolare ministeriale. Possiamo concludere che l'approccio all'istruzione per competenze si basa in fondo su una adesione totale alla realtà esistente e alla razionalità governamentale che vi è sottesa. Questa realtà non viene sottoposta a lettura critica, né viene vista come modificabile. Lo scopo di questa visione dell'educazione sembra ridursi alla possibilità di fornire a ciascuno gli strumenti per meglio trovare spazio in questo agone, addossandogli eventualmente la colpa dei propri fallimenti.

#### 4. La filosofia nella didattica per competenze

Dato il quadro fin qui delineato andiamo adesso ad analizzare il ruolo riservato alla filosofia all'interno del rinnovato panorama educativo. Nel 2017 il MIUR ha pubblicato un documento dal titolo «Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia all'interno della società della conoscenza»<sup>49</sup>. Il riferimento alla «società della conoscenza» presente fin dal titolo sembra già suggerire un orizzonte valoriale in continuità con quanto analizzato nel paragrafo precedente. La conferma arriva già dal primo capitolo («Verso il rinnovamento metodologico») in cui vengono esplicitate le ragioni di fondo di questo scritto:

Da tempo la richiesta di competenze e professioni sempre più qualificate e innovative per tutti, in età scolare e lungo tutto l'arco della vita, avanzata dalla società della conoscenza, nonché la necessità di garantire a ciascuno il diritto allo studio e il successo formativo, posta dalla società democratica, stanno ridefinendo il ruolo del sapere e dell'educazione anche nel nostro paese<sup>50</sup>.

Ci imbattiamo immediatamente nel lessico del *lifelong learning* e della *learning society*, nelle tematiche del rapporto competenze-professioni, del successo formativo e della centralità dell'orizzonte lavorativo:

Appare evidente che le finalità formative dettate al sistema scolastico nazionale dall'attuale impulso normativo rappresentano l'ambito di riflessione affinché ciascun professionista dell'educazione si interroghi sull'apporto che può dare alla realizzazione di un apprendimento focalizzato sull'attivazione di capacità e abilità tali da promuovere la partecipazione democratica e l'autonomia lavorativa della persona.

<sup>48</sup> *Ivi*. L'efficace riassunto è tratto da M. Boarelli, *op. cit.*, pp. 22-23.

<sup>49</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia all'interno della società della conoscenza*, Roma 2017.

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 6.

Per certi versi, la filosofia sembra sollecitata, forse più di altre discipline, a intraprendere tale riflessione, perché porta nella propria storia e nella rilevanza delle proprie dottrine il segno profondo della continuità tra sapere e agire. Non a caso da più parti si sottolinea la sua importanza nella formazione del capitale umano, culturale e sociale per il contributo ad alimentare libertà di pensiero, autonomia di giudizio, forza dell'immaginazione, e a sviluppare intelligenze flessibili, aperte, creative, indispensabili per orientarsi nel mondo<sup>51</sup>.

Notiamo di passaggio come si trovi esplicitato fin da subito il tema dell'importanza della filosofia per la creazione del «capitale umano», ancora una volta scegliendo un lessico che sembra collocare l'intera operazione in un ben preciso campo concettuale.

Non ci dilunghiamo nell'analisi del testo nella sua interezza<sup>52</sup> ma focalizziamo la nostra attenzione sul capitolo più in linea con le esigenze del presente scritto, ovvero il numero 3 dal titolo *Filosofia e didattica delle competenze*<sup>53</sup>. Il capitolo si apre con un interessante tentativo di far dialogare l'innovazione della didattica delle competenze con la vocazione più profonda della filosofia, ovvero l'attivazione e la valorizzazione delle potenzialità vitali del singolo studente:

Il rapporto tra la didattica della filosofia e l'approccio per competenze va posto alla luce delle trasformazioni del sistema scolastico italiano intraprese, tra mille difficoltà, nel recente periodo. La riflessione sulle competenze diventa per la filosofia lo spazio per riaffermare anche una propria vocazione strutturale, quella del necessario rapporto intimo con la vita, che ne costituisce da sempre una dimensione essenziale<sup>54</sup>.

Il richiamo alla vocazione strutturale della filosofia viene però immediatamente ridimensionato e inquadrato all'interno del quadro concettuale che abbiamo già più volte richiamato. In primo luogo, abbiamo un notevole annacquamento del ruolo della disciplina filosofica: se è vero che questa può avere un ruolo nella formazione dell'identità dell'individuo, lo è indipendentemente dalla presenza o meno di reali contenuti filosofici nell'insegnamento. La filosofia sembra essere un eventuale insieme di *soft skills*, privo di contenuti:

Non vi è dubbio che la formazione mediante la filosofia intenzioni e rafforzi elementi cardinali ricompresi nelle *competenze chiave*. Il ruolo della cultura filosofica nella costruzione dell'identità personale è infatti molteplice e può essere adoperato in un percorso formativo con la dovuta guida da parte del docente e, auspicabilmente, l'uniforme attenzione di tutti i colleghi in un consiglio di classe. E, data l'universalità degli atteggiamenti di razionalità e comprensione, tale processo può avvenire anche in assenza dello specifico insegnamento, poiché la curvatura filosofica della personalità può anche essere indipendente dalla preparazione dottrinale e sostanzarsi invece nell'esercizio

---

<sup>51</sup> *Ibidem*.

<sup>52</sup> Sull'argomento cfr. A. Caputo, *op. cit.*, pp. 117-160.

<sup>53</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia all'interno della società della conoscenza*, cit., p. 15.

<sup>54</sup> *Ibidem*.

attivo e ampio del pensiero<sup>55</sup>.

In secondo luogo, le «competenze chiave» citate nel brano, rimandano, ancora una volta, all'urgenza di inscrivere anche l'insegnamento della filosofia nell'orizzonte dell'economia competitiva di mercato. Come esplicitato in nota:

Va ricordato la più recente New Skills Agenda for Europe della Commissione Europea, del 10 giugno 2016 (2016/381/F2/COM), Employment, Social Affairs and Inclusion, con riferimento a competenze trasversali e ad altre competenze utili e pertinenti rispetto alle richieste del mercato del lavoro, allo scopo di promuovere l'occupabilità, la competitività e la crescita in Europa<sup>56</sup>.

Gli estensori del documento proseguono elencando una serie di competenze esplicitamente filosofiche che, stando ai capoversi e ai connettivi, vengono catalogate in sei differenti gruppi:

- Argomentare razionalmente anche nell'interazione personale;
- Stimolare la funzionalità del lessico;
- Riflettere sulle conseguenze dell'universalizzazione di una tesi;
- Sviluppare l'attitudine critica;
- Preparare all'apertura di possibilità;
- Collegare i saperi alla vita<sup>57</sup>.

Non è in realtà chiaro da dove siano state prese e selezionate queste competenze filosofiche, né quale collegamento abbiano con i riferimenti normativi europei e nazionali. L'impressione è che siano state scelte competenze filosofiche che potessero essere declinate come competenze trasversali o *soft skills*. Questa ipotesi sembra essere confermata nella conclusione del capitolo. Qui trova spazio, da un lato, la condivisibile considerazione dell'utilità di avviare l'insegnamento della filosofia anche nei percorsi d'istruzione tecnica e professionale, nonché nell'istruzione per gli adulti; dall'altro, questa apertura sembra essere l'ennesima declinazione del *lifelong learning*:

Da questo punto di vista, allora, tale metodologia in filosofia può contribuire concretamente alla costruzione delle competenze chiave di cittadinanza e quindi alla promozione del profilo dello studente in uscita sia dall'istruzione liceale sia dai percorsi dell'istruzione tecnica e professionale.

E, più in generale, la didattica per competenze anche nell'istruzione per gli adulti e nella prospettiva del *lifelong learning* può favorire la realizzazione della persona, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e il successo lavorativo<sup>58</sup>.

Insieme al documento di cui ci stiamo occupando il legislatore ha pensato fosse utile fornire una serie di allegati, tra cui spicca un Allegato B piuttosto corposo (20 pagine) dal titolo «Proposta di un sillabo di filosofia per

---

<sup>55</sup> Ivi, p. 16.

<sup>56</sup> *Ibidem*, nota 20.

<sup>57</sup> Ivi, pp. 16-17.

<sup>58</sup> Ivi, p. 17.

competenze nella scuola secondaria superiore di secondo grado»<sup>59</sup>. In questo scritto trovano spazio ben 14 competenze filosofiche individuali:

- Logiche (saper motivare un ragionamento)
- Dialogiche (saper interagire con terzi con le forme appropriate al medium scritto, orale, etc.)
- Ermeneutiche (saper interpretare segni e testi)
- Espositive (saper esporre)
- Argomentative (saper argomentare)
- Classificative (saper classificare)
- Documentali (saper documentare)
- Storiche (saper storicizzare)
- Storiografiche (saper descrivere storicamente)
- Didascaliche (saper raccontare, anche con guida del docente o del pari esperto)
- Saper condurre un'attività di ricerca filologica e interculturale, in un contesto di lavoro guidato e/o tra pari
- Comprendere scenari complessi
- Saper identificare problemi e argomenti pertinenti
- Saper riconoscere e sfruttare elementi critici come risorsa per la soluzione dei problemi<sup>60</sup>.

Come è facile vedere, la maggior parte di queste competenze non sono esclusive della filosofia ma al massimo indicano il contributo che la filosofia può dare allo sviluppo di competenze trasversali. In ogni disciplina è necessario saper esporre, argomentare, classificare, documentare, comprendere scenari complessi o identificare problemi pertinenti. Inoltre, in tutte le discipline umanistiche è fondamentale saper storicizzare, raccontare, fare ricerca filologica o interculturale. Solo le prime tre e l'ultima paiono propriamente filosofiche, seppur sviluppabili anche da altre discipline.

Si può discutere della validità o meno di questo elenco, della sostituzione di questa o quella competenza con altre reputate più adatte. Il punto di fondo è che questi elenchi di competenze non sembrano avere altra ragione che non quella di aprire alla possibilità di 'misurazione' del sapere filosofico, di poterlo sottoporre a test e di inquadralo in griglie immediatamente e universalmente intelleggibili. Lo scopo è la misurazione in sé, e la misurazione è possibile solo in quanto estrae dalla conoscenza determinati contenuti e ne tralascia altri. Si può trattare di un'estrazione arbitraria, ma non casuale, perché si fonda su una filosofia utilitarista che pone l'attenzione su ciò che è immediatamente spendibile: le competenze appunto. Ciò che resta fuori dalla griglia di valutazione rischia di diventare invisibile, di non esistere. Si comprende la proposta del legislatore di creare dei 'libretti delle competenze filosofiche', pena la marginalizzazione dei saperi umanistici e della filosofia:

---

<sup>59</sup> Id., *Allegato B agli Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia all'interno della società della conoscenza*, Roma 2017.

<sup>60</sup> Ivi, pp. 14-17.

Pertanto diventa ancor più essenziale una pratica metacognitiva della valutazione, in grado di valorizzare (in termini di crediti/certificazioni) la competenza, anche se non immediatamente utile/spendibile in un contesto lavorativo, ma che risulti tratto apprezzabile (pensiamo alle *soft skills*) anche dal mondo del lavoro.

Sarebbe interessante lanciare, ad esempio, l'idea di un libretto delle competenze filosofiche dello studente che possa essere calibrato sui diversi sottosistemi (licei, tecnici, professionali, ITS). Si tratterebbe di uno strumento che favorisce l'autovalutazione e la riflessione dello studente intorno alle competenze di cui ha bisogno sia per raggiungere obiettivi nell'ambito dello studio della filosofia sia per includere e valorizzare anche una serie di esperienze e verifiche di realtà<sup>61</sup>.

L'ultima pagina di questo Allegato B arriva a proporre una griglia valutativa gerarchica mutuata dalla scala prevista a livello internazionale per le lingue straniere: vengono quindi immaginate competenze filosofiche di livello A1, A2, B1, B2, C1, C2<sup>62</sup>.

L'insieme degli elementi fin qui esposti sembra rafforzare l'immagine di una filosofia che esce stravolta, quando non proprio umiliata, dalle riforme portate avanti nell'insegnamento superiore. Una filosofia nella migliore delle ipotesi ridotta a *soft skill*, nella peggiore ad ancella di una cultura aziendalista, in ogni caso priva di specificità e di profondità critica.

#### 4. Conclusioni

Ci proponiamo adesso di avanzare qualche osservazione attorno ad alcuni elementi principali del discorso attorno alle «competenze».

Uno dei punti su cui fa leva questo approccio didattico è la necessità per ogni individuo di far fronte alla complessità del mondo contemporaneo, alla sua rapidità di cambiamento e a situazioni specifiche, inedite e sempre mutevoli. Per questa ragione la capacità di imparare a risolvere problemi (a sviluppare *skills* di *problem solving*) diverrebbe un elemento imprescindibile della formazione. Ammesso e non concesso che la necessità di risolvere problemi rappresenti una novità propria della contemporaneità, questa rappresentazione della realtà risulta essere quantomeno irrealistica: la vita quotidiana non è basata solo su continui e repentini cambiamenti, gioca un ruolo fondamentale anche la sedimentazione dell'esperienza. Di più, le situazioni che gli individui si trovano ad affrontare nel corso della propria vita non richiedono tutte un immediato approccio risolutivo, al contrario possono essere attraversate anche da periodi di riflessione, esplorazione, esitazioni e veri e propri fallimenti.

Il vero punto di forza delle «competenze» sembra risiedere non tanto nella capacità di fornire strumenti in linea con la realtà, quanto nella loro dimensione totalizzante: le definizioni vaghe e sempre mutevoli di quali siano le «competenze», nonché il loro proliferare e moltiplicarsi, comprendono potenzialmente ogni aspetto della vita umana. Di conseguenza ciascuna azione può diventare una «competenza» ed essere sottoposta a processi formali di insegnamento e misurazione, con un impatto significativo sul sistema nel suo complesso. Gli studenti saranno spinti a adattarsi a questi processi di valutazione

---

<sup>61</sup> Ivi, p. 11.

<sup>62</sup> Ivi, p. 20.

per non rimanere esclusi dal consesso sociale, mentre le scuole saranno portate a modificare la didattica in modo da aderire il più possibile ai sistemi di valutazione standardizzati. Le competenze e la loro valutazione, in sostanza, rappresentano un potente dispositivo di selezione e orientamento dell'insegnamento. Non si tratta di un effetto collaterale, ma di una precisa strategia.

I promotori dell'approccio per competenze nel mondo della scuola sostengono di essere mossi dalla volontà di superare un limite storico del sistema scolastico, nel quale tradizionalmente l'educazione è stata interpretata come trasmissione di saperi e nozioni preconfezionati attraverso una didattica incentrata sullo studio passivo, privo di legami con la vita sociale. Per questa ragione la scuola è stata forzata ad aprirsi al mondo del lavoro e dell'impresa. La scelta di definire come orizzonte sociale proprio quello del mondo dell'impresa non è però senza conseguenze. Segnala una adesione totale alla realtà esistente, come se questa fosse dotata di una razionalità propria. Non sorprende quindi il tentativo di addomesticare la forma di sapere storicamente più capace di elaborare senso critico, quale dovrebbe essere appunto la filosofia.