

Cultura è competenza?

di Eleonora Aquilini

Sono state date molte definizioni di cultura e di competenza; il concetto di cultura si sovrappone talvolta a quello di istruzione, il concetto di competenza sembra sfumare negli altri due.

Cultura e istruzione

Nella ricerca che faccio per trovare una definizione convincente di cultura, scopro che due autori, C.Kluckhohn e A.L. Kroeber [\[1\]](#), riportano ben duecento definizioni diverse del concetto di cultura (!) e che spesso i termini cultura e istruzione vengono usati come sinonimi. Nell'Enciclopedia Garzanti di Filosofia il termine cultura viene definito insieme a civiltà: “nella storia della filosofia e delle scienze umane, indicano la totalità o due diversi aspetti del complesso delle conoscenze, delle credenze, dei modi di comportamento, delle convenzioni e delle aspettative dell'uomo”. Devo dire che quest'associazione con civiltà mi piace, perché rende l'idea della necessità che ognuno dei due concetti ha dell'altro per sostenersi. Questo connubio rende conto del fatto che tutti noi viviamo più culture e siamo comunque esseri culturali perché viviamo in un contesto, in un tempo storico, in cui i vari aspetti culturali si riflettono in noi, ci delimitano e caratterizzano il nostro essere, quello che siamo. Ci si rende conto anche che il significato della parola istruzione è in molti casi sovrapponibile a quello di cultura e quindi interpretabile direttamente come “cultura” (sul Vocabolario Zingarelli si legge ad esempio: “l'insieme della scienza e del sapere acquisito”).

Nel senso comune però associamo la parola istruzione ad un insieme di norme da recepire ed eseguire, alla prescrizione; abbiamo in testa le *istruzioni per l'uso*, quelle da seguire passo passo per raggiungere uno scopo. In qualche modo leghiamo, forse impropriamente, il concetto di istruzione al *compito* corretto senza slanci creativi, al problema risolto seguendo lo schema che l'insegnante propone seguendo schemi prefissati. Colleghiamo il concetto di istruzione ai singoli argomenti studiati a scuola ma non ai collegamenti fra di essi per un nesso che vediamo ad un certo punto e che ce li fa apparire in una luce del tutto nuova. Il filo conduttore originale, non canonico, che seguiamo nei ragionamenti non ce lo ha insegnato nessuno, non lo abbiamo imparato, è un nuovo strumento del sapere che ci siamo costruiti. [\[2\]](#)

Vorrei, allora, non inseguire le varie definizioni (sarebbe impossibile) e fare solo delle riflessioni sulla “cultura” e sull’ “istruzione” che possono essere veicolate dalla scuola, partendo dall'idea di senso comune di questi due termini, partendo cioè dall'idea che abbiamo dell'uomo colto e dell'uomo istruito. Vediamo fra i due una differenza di qualità, di livello, di finezza intellettuale, di *partecipazione* con la conoscenza. Gli ambiti del sapere, possono essere ampi per entrambi, cambia però la profondità, il senso diverso che l'individuo dà alle sue conoscenze. Schematizzando potremmo dire che un punto importante sta nella capacità di rielaborazione di un determinato sapere: la persona istruita conosce quello che gli è stato insegnato e lo rielabora secondo schemi fissati, la persona colta ha una capacità di collegare i vari ambiti del suo sapere in modo originale, è critico nei confronti delle sue conoscenze. Forse la cultura è un'istruzione personalizzata. Il colto, “vive” il suo sapere, ne coglie lo spirito e il senso. Facendo un gioco di parole, spesso è il senso del suo sapere che dà il senso alla sua vita. Il colto riesce ad essere creativo stabilendo ponti diversi fra le strutture codificate del suo sapere. L'istruito vive la sua conoscenza in modo più distaccato, come una parte importante, ma pur sempre come un accessorio della sua vita, come una carta da giocare al bisogno, per il lavoro, ad esempio.

Il colto, essendo critico, confronta e interpreta; l'istruito fa le stesse cose usando schemi convenzionali, ripete interpretazioni altrui.

C'è in sostanza un'idea che emerge: la cultura è attiva, l'istruzione è passiva. L'istruzione implica conoscenza, fruizione dei saperi senza un coinvolgimento dell'individuo nella sua totalità: il patrimonio di acquisizioni rimane, per così dire, altro da sé. La cultura al contrario implica una compartecipazione con l'oggetto del sapere, un dare e avere senso *a* e *da* questo, un essere dentro le cose che facciamo. E' la significatività che ha assunto per noi un certo tipo di conoscenza che permette di viverla e d'interpretarla. Vorrei fermarmi su questo punto.

Io non credo che prima ci si istruisca e poi si diventi colti (sempre nell'accezione di senso comune dei due termini che ho cercato di chiarire), ma che sia un atteggiamento nei confronti del sapere che si acquisisce gradualmente nel tempo e il tipo di scuola che facciamo e che viviamo contribuisca fortemente a questo. L'ordine cronologico che vede prima l'acquisizione della materia di studio come istruzione e poi come acquisizione culturale e che sembra assunto dal modo di dire: "...Tizio della ... storia, della letteratura... se ne è fatta una cultura" non credo che sia vero.

Penso che il *modo* di apprendere una determinata disciplina contenga in sé l'attività o la passività, la creatività o la mera esecutività anche quando siamo in una fase in cui prevale l'aspetto strumentale (imparare la grammatica, imparare ad eseguire le quattro operazioni). Mi ricordo che nei miei primi approcci con l'analisi logica (a 10 anni) ero infastidita da quella che sentivo come una falsità: secondo me il vero soggetto di una frase non era quello che faceva l'azione ma chi l'aveva scritta. Avvertivo la mia percezione come una stranezza rispetto all'ortodossia della maestra, e avevo paura di esternarla. Un giorno ebbi il coraggio di tirare fuori questa "teoria" non canonica. Mi ricordo che mio padre, mi disse ... "Chi scrive è il soggetto nascosto, è vero". Io mi sentii sollevata, consapevole però che quella era una verità per pochi, non condivisibile a scuola dove si era, tutto sommato, un po' superficiali... Così continuai a fare finta per tutti gli altri anni scolastici che sono seguiti che il soggetto fosse quello che fa l'azione, mantenendo il "mio" segreto sul soggetto vero e nascosto.

Ho fatto questo piccolo esempio per dire che per me l'approccio con l'analisi logica non era asettico e strumentale, ma era qualcosa che per motivi forse estranei alla scuola stessa aveva suscitato interrogativi, mi aveva in qualche modo motivato. Come scatta la motivazione? Altro problema complesso che tuttavia in parte penso possa essere analizzato.

La competenza e la motivazione

Ho letto molte definizioni di competenza (parola che rischia di diventare *magica* e di moda), quella che mi piace di più è quella di Cambi : "Dal complesso lavoro sui saperi devono emergere due tipi di competenze: una «di contenuto» e una «di forma». Mentre la prima è legata al possesso di conoscenze specifiche, la seconda "è più una *forma mentis* transdisciplinare, orientata in senso *scientifico e critico*". I saperi implicano inoltre sempre un *saper fare*, e ciò significa che i saperi scolastici non possono rimanere inerti, devono essere applicati; non vi è cioè competenza senza questi *saper fare*, che sono poi specifici dei vari ambiti culturali. Infine, un'altra dimensione fondamentale delle competenze è data dallo sviluppo di capacità riflessive e critiche sui saperi, perché non vi è "conoscenza vera se il conoscere non si applica anche alla conoscenza stessa... Metaconoscenza è possedere dispositivi di lettura trasversale sui saperi, quali la complessità e la narratività". [3]

Questa definizione di competenza si identifica con quella di cultura che abbiamo dato ed acquista un significato complesso, che esce da schemi e concezioni di tipo aziendalistico. L'educazione deve portare a vari livelli di competenza, all'acquisizione di un sapere critico, non ad acquisizioni schematiche indotte da pratiche didattiche prevalentemente addestrative. L'insegnamento deve essere motivante perché l'oggetto della conoscenza diventi qualcosa su cui ragioniamo volentieri e senza fatica, facciamo domande, tentiamo connessioni con altri saperi. La motivazione *predispone*

all'*accettazione* della nuova conoscenza. Ma se vogliamo che un nuovo sapere entri a far parte della trama cognitiva una buona motivazione all'apprendimento non è sufficiente. Se i contenuti non sono adeguati all'età cognitiva, la predisposizione ad apprendere prodotta dalla motivazione, non ha come conseguenza una reale comprensione; l'argomento di studio rimane qualcosa di vago, che resta sospeso, che sostanzialmente non ci appartiene.

L'argomento diventa "nostro" quando sappiamo raccontarcelo e raccontarlo agli altri, non una ma mille volte, magari con sfumature diverse, quando ne varia nel tempo l'interpretazione.

L'argomento diventa parte di noi quando siamo capaci di inserirlo in un insieme di argomenti che vengono a costituire una storia. Questo è il nostro sapere. Quando siamo in grado di fare questo allora vuol dire che le operazioni della mente connesse all'assimilazione e all'accomodamento di cui ci parla Piaget, sono avvenute e si sono anche trovate le parole capaci dare il nome ai concetti e di seguire gli snodi logici in cui essi si articolano. Da un canovaccio si costruisce un tessuto che è la trama del nostro sapere. Mi sembra che nelle azioni mentali connesse alla narrazione trovino il giusto posto le parole- concetto di Vygotskij, le azioni e le operazioni di Piaget, le rappresentazioni mentali di Bruner. Il valore della narratività nell'insegnamento viene così espresso da Bruner: "Partirò da alcune affermazioni ovvie. Una narrazione comporta una sequenza di eventi, ed è dalla sequenza che dipende il significato". La narrazione è giustificata quando narra qualcosa di inatteso, di imprevisto, di apparentemente assurdo o contraddittorio. L'obiettivo della narrazione è di chiarire i dubbi, di spiegare lo "squilibrio" che ha portato all'esigenza di narrare la storia. La narrazione è, inoltre, strettamente connessa con l'interpretazione e non con la spiegazione. La comprensione, a differenza della spiegazione, comprende sempre più interpretazioni; "né l'interpretazione di una particolare narrazione esclude altre interpretazioni... la regola è la polisemia". [\[4\]](#)

Allora si impone una scelta di contenuti e metodi che non sia casuale; occorre che le scelte siano fatte pensando agli alunni e non solo alla disciplina.

Note

1. Cfr. C.Kluckhohn e A.L. Kroeber, *Cultura. Una rassegna critica dei concetti e delle definizioni*, Il Mulino, Bologna, 1973, (ed or. Cambridge Mass, 1952).
2. Sui concetti di istruzione, educazione e formazione si veda B. Vertecchi, "Le parole e le idee. Educazione, istruzione e formazione", *Tuttoscuola*, XXXIV, 486, 2008, pp. 28-29.
3. F. Cambi, "La complessità come paradigma formativo", in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità*, Roma, Carocci, 2003, p.144.
4. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997, p.135.