

## Soft skills and general education

### Soft skills e cultura generale

---

Andrea Cegolon<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Macerata*, [andrea.cegolon@unimc.it](mailto:andrea.cegolon@unimc.it)

#### Abstract

---

After an analysis of the relation hard skills vs soft skill, the topic of soft skills is deepened in its genesis. The thesis supported here is that soft skills are objectively linked with general popular cultur of which the high formative implication are highlighted, according to the neo-humanistic perspective of liberal education, outlined by Humboldt, and brought back in the XX century by the German pedagogist Kerschensteiner and by our Salvemini, whose positions are discussed, at a theoretical level, on the nature of classical studies.

Keywords: soft skills; hard skills; general education; neo-humanism; person.

#### Sintesi

---

Dopo averlo analizzato in rapporto alle hard skills, il tema delle soft skills viene approfondito nella sua genesi. La tesi, qui sostenuta, è l'esistenza di un legame oggettivo con la cultura generale. Di essa vengono messe in evidenza le elevate implicazioni di ordine formativo secondo la prospettiva neo-umanistica della liberal education, delineata da Humboldt e ripresa nel XX secolo dal pedagogista tedesco Kerschensteiner e dal nostro Salvemini, del quale vengono discusse le posizioni, a livello teorico, sulla natura degli studi classici.

Parole chiave: soft skills; hard skills; cultura generale; neo-umanesimo; persona.

## 1. Introduzione

Penso che il campo privilegiato del dibattito sulla *cultura generale*, per certi versi ancora fervido (Nussbaum, 2010; 2011; Russo, 2020), sia quello che ha accompagnato la nascita e poi la difesa del valore educativo del liceo classico fin dai tempi di Casati. Quel tema è stato particolarmente indicativo perché ha attraversato diverse correnti di pensiero e il suo valore è stato riconosciuto dai versanti più disparati, a cominciare dall'ambito tecnico scientifico, al punto tale che, per esempio, è stato oggetto di dibattito il percorso scolastico del famoso scienziato vicentino Faggin che, avendo un genitore filosofo, si è laureato in fisica dopo aver frequentato l'istituto tecnico; o il caso ancora più eclatante del Nobel per la letteratura, Montale, che era diplomato ragioniere. In questo quadro problematico può, in qualche misura, rientrare anche la vicenda di Salvemini, di cui quest'anno ricorrono due anniversari in stretta correlazione, i 65 anni dalla morte e i 60 dalla nascita della scuola media unica, ricorrenza quest'ultima con più di una suggestione per il tema qui trattato. Anche se poco noto, la difesa oltranzista del valore del liceo classico, dove era presente una sottile venatura classista, avrebbe posto Salvemini in contrasto con i fautori della scuola media unica dove, secondo il suo pensiero, accorpando le tre ramificazioni della scuola post-elementare in un unico percorso, si impoveriva il senso ed il valore della cultura generale, che era parte integrante del curriculum liceale.

Ecco le domande cui tentiamo di rispondere in queste pagine: quale il senso pedagogico della cultura generale? Quale il suo valore formativo? Quale la sua attualità in rapporto ad un tema come le *soft skills*?

## 2. Soft skills

In ambito lavorativo è abbastanza facile fare chiarezza su questo tema perché l'espressione *soft skills* è germogliata da una pianta molto radicata, le *hard skills*. Queste indicano il *core business* di un'organizzazione e consistono nell'insieme delle competenze e abilità tecniche richieste da un certo tipo di lavoro. Si acquisiscono attraverso l'istruzione, la formazione e l'expertise professionale. Di contro, le *soft skills*, giustamente definite competenze trasversali, prescindono dal riferimento ad un lavoro specifico. Rientrano, a vario titolo, in tutti i profili professionali.

Questa loro trasversalità è indicativa più di una loro ubiquità che semplicità. Le *soft skills*, di problematica identificazione e non agevole esplicazione del loro costituirsi, riguardano tratti personali connotabili per tre caratteristiche: intangibilità, performatività nel loro manifestarsi (in azione o in relazione) e struttura (atteggiamenti, comportamenti, abilità socio-comunicative e gestionali). Favoriscono adattamento, mobilitano relazioni interpersonali e facilitano l'attività lavorativa all'interno di un'organizzazione. Rappresentano, quindi, un valore aggiunto di professionalità in ogni campo.

Nel mondo del lavoro le *soft skills* sono identificate secondo tre ordini di prestazioni:

- *competenze di base relative all'occupabilità*. Più che competenze, si tratta di *habitus* e abilità acquisite (puntualità, affidabilità e responsabilità, integrità, onestà, disciplina del lavoro, etc.). Sono dotazioni importanti per tutti i lavori, soprattutto per quelli a basso tasso di competenze cognitive richieste. Sono tenuti in somma considerazione dai datori di lavoro tanto quanto, o addirittura di più, delle abilità cognitive di base, come leggere o scrivere (Lerman, 2013);

- *valori, comportamenti e atteggiamenti*. Sono dei presupposti indispensabili in vista del miglior apprendimento, per la risoluzione dei problemi e l'immaginazione creativa. In particolare, vengono apprezzati curiosità, apertura mentale, determinazione, fiducia verso se stessi e motivazione personale. Queste abilità facilitano l'accumulo di competenze teoriche, aumentando la volontà di apprendere (Almlund, Duckworth, Heckman, & Kautz, 2011; Kautz, Heckman, Diris, ter Weel, & Borghans, 2014). Evidente come un deficit nelle abilità non cognitive, come la mancanza di curiosità, determinazione o fiducia in se stessi, vadano spesso di pari passo con abilità cognitive inferiori e scarsa o nulla creatività (Cunha, Heckman, & Schennach, 2010; Whitmore & Schanzenbach, Nunn, Bauer, Mumford, & Breiwieser, 2016);
- *competenze sociali (inter-personali)*. Comprendono la capacità di comunicare o di lavorare in team. Saper collaborare, dirigere, coordinare e motivare i colleghi rientrano nella categoria della competenza manageriale integrativa delle competenze teoriche. D'altra parte, prendersi cura del benessere degli altri è una disposizione preziosa in vari servizi, primi fra tutti quelli sanitari e domestici. In ogni caso, le abilità sociali difficilmente potranno essere sostituite dalla tecnologia nel prossimo futuro (Deming, 2017).

In ambito educativo scolastico le soft skills sono incluse tra le competenze di base (Chiosso, Poggi, & Vittadini, 2021; Pellerey, 2017; Stankov & Lee, 2014). In particolare, la Raccomandazione europea del 2018 identifica, come noto, otto competenze chiave per l'apprendimento permanente tra le quali, al punto cinque, prevede espressamente la "competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare" (2018/C 189/01).

Come si può constatare, le soft skills alludono ad un nucleo comune, inclusivo di abilità sociali, comunicative e autonomia del soggetto, che si manifesta sia a livello personale che relazionale. Nonostante questi tratti identificativi, non esiste una terminologia univoca sulle soft skills, né una definizione universalmente condivisa. Esse sono chiamate indifferentemente competenze trasversali (Isfol, 1994), competenze socio-emotive (Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018), meta-competenze (Brown & McCartney, 1995), *life skills* (WHO, 1994), *character skills* (Heckman & Kautz, 2016), *non-cognitive skills* (Bowles & Gintis, 1976), mentre la definizione più condivisa è quella conseguita per via negativa, che considera le *soft skills* diverse dalle *hard skills* (Ciappei & Cinque, 2014). Determinazione, quest'ultima, discutibile, nel senso che sottolinea l'estraneità, per non dire incompatibilità delle soft skills rispetto alle hard skills, mentre sarebbe più appropriato rilevarne la complementarità, in quanto attributi attinenti alla persona (Heckman & Kautz, 2012).

In fondo, si tratta di riconoscere che esiste una circolarità e reciproco influsso nelle competenze di una persona, non una separazione. Non solo le hard skills interagiscono positivamente con le soft skills quando sono coltivate, ma anche le soft skills possono essere viste come l'altra faccia della competenza tecnica, ciò che ricade nel soggetto in termini di formazione personale. Si tratta di una complementarità limitata, ovviamente, agli effetti formativi impliciti in ogni conoscenza perseguita e conseguita deliberatamente, ma, va sottolineato, le soft skills non sono completamente garantite dall'effetto di feedback di qualsiasi apprendimento, in quanto riguardano la persona complessivamente considerata.

La complementarità tra hard skills e soft skills deve essere intesa, allora, in forma più esplicita, attraverso un'estensione dell'azione formativa senza vincoli esterni, concentrata unicamente sul potenziamento di capacità e attitudini del soggetto, attraverso una integrazione culturale. La cultura specialistica, propria delle hard skills, dovrebbe essere

integrata da una cultura generale che la scuola dovrebbe garantire, qualificandosi, insieme alla famiglia, come l'agenzia formativa più qualificata nella formazione delle soft skills.

### **3. Soft skills e persona**

Il tema della scuola ci fa toccare con mano una criticità che finora non ha avuto l'attenzione che merita. Non può sfuggire la separatezza che contraddistingue i due campi: hard skills vs soft skills con successive parcellizzazioni al loro interno. Già queste precisazioni dovrebbero aver reso evidente la contraddizione pedagogica insita nel linguaggio che qualifica e distingue due matrici di competenze, all'interno delle quali è previsto, ribadiamo, un elenco articolato di ulteriori specificazioni, secondo una logica tayloristica che fa a pugni con quella unitarietà caratteristica dell'educazione e della formazione (Bertagna, 2018). Il controsenso appare ancora più evidente nel caso delle soft skills che, proprio perché definite competenze personali, sono di natura olistica.

La tematica delle soft skills, al centro ormai della questione formativa contemporanea, rappresenta, infatti, nella sostanza il riconoscimento tardivo di una saggezza pedagogica che i teorici della formazione prima maniera pensavano di poter snobbare in nome di un pragmatismo proiettato su obiettivi mirati e a breve termine. Ci si riferisce al principio che Rousseau, il padre della pedagogia moderna, aveva sintetizzato in uno dei suoi famosi aforismi: o l'uomo o il cittadino. Era un modo per affermare la supremazia dell'uomo nonché la legittimità della sua tensione a realizzarsi prima e sopra qualsiasi determinazione storica o traguardo socio-economico. L'imporsi del tema delle soft skills ha chiarito che quella priorità non deriva da una scelta ideologica, ma è il frutto di una specie di avvedutezza antropologica con cui ci rapportiamo col tema della formazione: che per essere un investimento duraturo e non a termine deve coniugarsi in modo virtuoso con due capisaldi della persona, l'autonomia e la creatività. La persona può anche essere addestrata, ma per poter essere una vera risorsa per sé e nei vari contesti in cui agisce, deve essere educata, riconosciuta, assecondata, aiutata nella sua crescita identitaria, nell'esercizio responsabile dei propri doveri e poteri: doti, facoltà, virtù, aspirazioni agglutinate in un termine carico di significato sistemico, capacitazione (Sen, 2001), ripresa da Nussbaum (2012) con l'espressione suggestiva fioritura della persona (*flourishing life*).

L'unità dell'essere personale è data dal concorso di capacità e abilità, che, in virtù della loro correlazione sono lo specchio dell'unità personale che contribuiscono a formare (Cegolon, 2008). Da questo derivano due conseguenze importanti: per un verso, si ribadisce il concetto di complementarità hard skills-soft skills; per l'altro verso, si impone la riscoperta di una strategia educativa tendenzialmente accantonata, basata sulla cultura generale, e che di seguito analizzeremo.

### **4. Cultura generale e soft skills**

Bisogna partire da lontano. L'espressione cultura generale deriva dall'antica tradizione pedagogica occidentale basata sulle arti del trivio e del quadrivio, le sette arti liberali che costituivano la cultura generale propedeutica agli studi scientifici nelle facoltà delle arti. Questa tradizione pedagogica viene ripresa in epoca moderna dal neo-umanesimo humboldiano che ebbe notevole influenza, e non solo in Italia, nella riforma della scuola media che si voleva distinta dalla scuola professionale (Salvemini, 1966; Semeraro, 1999).

Se, infatti, si sostituisce l'espressione *soft skills* con educazione, diventa forse più chiara la tesi che qui stiamo sostenendo. In che cosa consiste l'azione della scuola se non nell'istruire educando? E che cosa significa educare? È convertire capacità originarie in abilità e competenze, fornire conoscenza, produrre sapere, rispondere alle aspettative di apprendimento nel soggetto educando.

Questo la scuola ha sempre fatto, in forma generalizzata, sicuramente eterogenea, con ovvi livelli di qualità. Verso quella scuola abbiamo un debito di riconoscenza. Dovremmo esser più generosi, riscoprendo il valore e la portata formativa della cultura generale, che aveva uno spazio privilegiato, dove si collocano anche quelle che oggi sono chiamate *soft skills* o per meglio dire *character skills* (Heckman & Kautz, 2014). Non significa contrapporre oggi l'astratto al concreto, il sapere al saper fare, le conoscenze alle competenze, ma riprendere e dare spazio ad una forma del sapere scolastico che ha sempre formato e che ora potrebbe essere rivalutata proprio per contrastare quella frammentazione dello specialismo che si inframezza al bisogno contemporaneo di educazione.

Ma non abbiamo ancora risposto alla domanda: che cosa è la cultura generale? Come la si declina? In che cosa consiste? È un metodo o un contenitore di contenuti? Pochi hanno affrontato e chiarito il tema meglio di Salvemini.

## **5. La cultura generale e il caso Salvemini**

Il pensiero di Salvemini attinge largamente alla posizione di Humboldt, che pure non cita. Rientra nella tradizione pedagogica di un neo-umanesimo humboldiano (Chiosso, 1997; Gennari, 2018), destinata a soccombere di fronte agli attacchi mossi dall'irrompere di un tumultuoso spirito utilitaristico e pragmatico. Da quel momento, la scuola, sotto la spinta dei cambiamenti socio-economici, ha modificato radicalmente la sua impostazione educativa, svalutando progressivamente il valore della cultura in forma generale e disinteressata per dar spazio alle diverse conoscenze: inevitabile processo, che però avrebbe dovuto essere governato. Conteneva una sfida che doveva essere raccolta. Si sarebbe dovuto trovare il modo per fare convivere ed armonizzare le ragioni dell'umanesimo con la cultura scientifico tecnico professionale. Tra i pochi che hanno compreso la portata di questa dissociazione si ricordano Kerschensteiner (1911/1935), Potestio (2020) e Chiosso (1997). Alla sua visionarietà dobbiamo un'eredità importante ed originale: aver ripreso e mobilitato il concetto di cultura generale applicandolo al lavoro, rielaborandolo in quello di cultura generale specifica.

L'implicito della problematica delle *soft skills* è proprio questa, la ripresa indiretta dell'umanesimo nel cuore della economia delle risorse umane, attraverso un aggiornamento del concetto di cultura generale. In sostanza si tratta di recuperare il nucleo dell'idea umanistica di educazione e formazione e riconoscere che la crescita e la realizzazione umana rispondono ad una legge di autonomia che non può essere piegata unicamente a criteri di convenienza economica. Ebbene, quando Salvemini e Galletti (1966) stendono il testo de *La riforma della scuola media*, fatte le debite proporzioni, si trovano già nella condizione in cui ci troviamo noi oggi, di dover fare i conti con la difficoltà di conservare spazio alla cultura generale di fronte all'incalzare della conoscenza scientifica e delle pressioni sociali (Mastrocola & Ricolfi, 2021). In linea con altri intellettuali del tempo (Monti, 1968), essi si pongono l'obiettivo di riportare il liceo-ginnasio alla sua originaria funzione educativa, compromessa dalla confusione che si è venuta gradualmente a

determinare tra cultura generale e cultura speciale. Due sono le principali aporie in cui incorre il concetto di cultura generale, e non solo ai tempi di Salvemini:

- la facilità con cui essa può essere svilita nel rapporto con la cultura specialistica;
- lo scadimento nell'enciclopedismo nel momento in cui pretende di inglobare le diverse scienze.

La prima aporia si determina nel rapporto tra l'utilità immediata della cultura specialistica, finalizzata a fornire conoscenze che producono profitto, e l'apparente inutilità della cultura generale, fine a se stessa, libera da vincoli commerciali, basata appunto, come ebbe a dire la filosofa contemporanea Agnes Heller (2014) "su cose inutili, greco, latino, matematica pura e filosofia, tutto quello che serve nella vita" (citato in Martino, 2020, p. 36). La via d'uscita da questa alternativa è superare questa contrapposizione semplicistica allungando lo sguardo oltre l'immediatezza dei problemi, per cogliere ciò che può giovare alla vita umanamente considerata.

Lo fa in modo particolare Salvemini quando, andando oltre gli inevitabili rapporti di matrice economica, richiama le condizioni d'essere di una comunità sociale. Essere parte di una realtà nazionale, spiega Salvemini nel primo capitolo del suo progetto di riforma, non significa per il cittadino preoccuparsi unicamente di diventarne parte attiva dal punto di vista produttivo, acquisendo le conoscenze specifiche relative alle proprie necessità professionali. Significa, invece, maturare la sensibilità, avvertire l'opportunità, ma soprattutto il dovere di possedere anche una cultura generale accanto alla cultura speciale, per non sentirsi "sequestrati a poco a poco dal mondo [...], addormentati in una specie di sonnambulismo professionale [...], messi in condizione di non poter adoperare bene neanche la cultura speciale, non essere più che misere bestie da soma, al cui lavoro tutti guardano con un senso di pietà e diletto" (Salvemini & Galletti, 1966, p. 281).

Per coltivare una cultura generale è necessario, allora, non lasciarsi irretire da una mentalità esclusivamente lavorista, ma imparare ad essere per sé e per gli altri, scoprirsi di più, di una bruta forza produttiva, aprirsi alle relazioni, disporsi alla convergenza dei punti di vista, alla solidarietà, assaporare il piacere che deriva dal vivere oltre la propria vita anche quella altrui. Questi sono i bisogni umani che, lungi dal focalizzarsi su conoscenze immediatamente pratiche, richiedono "quel complesso illimitato e illimitabile di nozioni di tutti i generi" (ivi, p. 282) che chiamiamo cultura generale, l'unica via da cui può provenire il rinnovamento intellettuale e morale che, dal punto di vista dell'unità nazionale, per Salvemini vale molto di più di ogni cultura tecnica professionale. "Che cosa sarebbe, infatti, la vita dello Stato, se ciascun cittadino si rinserrasse nel bozzolo della sua specialità economica, e vivesse ignaro e insensibile all'opera dei suoi vicini?" (ivi, p. 281).

Vi è, dunque, per richiamare l'ossimoro nel titolo di un saggio abbastanza recente, anche un'*utilità dell'inutile* (Ordine, 2013): utilità della cultura generale non solo in favore del singolo, ma anche per la salvaguardia degli interessi comuni, per cui la scuola, ogni scuola deve prevedere "un grado minimo di cultura generale per i cittadini di tutte le classi sociali" (Salvemini & Galletti, 1966, p. 292).

La seconda aporia riguarda l'equivoco dell'enciclopedismo. Salvemini ritorna su un'altra questione importante: la qualifica di *generale*, sovente equivocata in senso quantitativo piuttosto che qualitativo. Premesso che per cultura generale si intende una vasta estensione di argomenti, stante la sua natura educativa e non operativa, non per questo a livello scolastico si deve approdare alla *tuttologia*.

Se la cultura generale è illimitata, a scuola essa va limitata, valorizzata non per la sua quantità ma per la sua qualità. È un equivoco mai superato e che anche oggi ci fa riscoprire

la famosa massima di de Montaigne (1580/1970, p. 196), ripresa da Morin (2000): *meglio una testa ben fatta che una testa ben piena*. La cultura generale è ambivalente, ha due facce. È insieme oggettiva e soggettiva, ma la prima vale solo in rapporto alla seconda. I contenuti culturali vanno studiati, infatti, non per essere replicati, ma solo per essere appresi, perché nel momento in cui entrano in rapporto con la nostra intelligenza, sensibilità, volontà, etc. agiscono nel profondo del soggetto: ne potenziano le attitudini, introducono incessanti modifiche perché “la cultura, per la sua stessa essenza è progrediente, l’abilità chiama ulteriore abilità” (Peretti, 1978, p. 12).

Su questo punto la denuncia di Salvemini è inequivocabile: “la cultura generale quale viene intesa nelle nostre scuole è la negazione della cultura” (Salvemini & Galletti, 1966, p. 294). Infatti, prevalendo il criterio quantitativo, si pretende che essa sia prodotta interamente dalla scuola, mentre non può che svilupparsi al di fuori della scuola, lungo tutta la vita dello studente. Per questo, “il valore di un’educazione si misura non dal numero delle nozioni che nel momento in cui l’educazione finisce l’alunno può avere nella testa, ma da quanto la scuola lascia in lui di gusto, di slanci, di attitudine a istruirsi con un lavoro indefinitamente continuo” (ivi, p. 283). Per dare forza a questa sua analisi Salvemini non si perita di somministrarci un principio pedagogico, apparentemente paradossale, ma di perenne attualità. Si tratta del diritto all’ignoranza, “altrettanto sacro quanto il diritto all’esistenza, perché in fondo non è che il diritto all’integrità intellettuale e morale” (ivi, p. 304). Il che non significa che la scuola debba insegnare niente o poco, ma che, non potendo insegnare tutto, deve favorire nello studente la consapevolezza della sua ignoranza e la volontà e capacità di vincerla essendo dotato degli strumenti per procurarsi da solo le conoscenze di cui ha bisogno, soprattutto: “l’abitudine dello sforzo intellettuale e il metodo di lavoro, il bisogno delle idee chiare e logicamente concatenate, il gusto della iniziativa personale, la forza e il coraggio di essere se stesso, l’attitudine a servirsi rettamente della ragione e della sua volontà, il sentimento più alto che sia possibile della dignità umana, la disposizione a guardare i fenomeni da più lati e dall’alto, la capacità di comportarsi davanti a qualunque questione, non come un pappagallo dotto, ma come un uomo, ignorante sì, ma capace di osservare, capire, rettamente volere, energicamente operare” (ibidem).

Innanzitutto, Salvemini si preoccupa di sottolineare la compresenza dei due costituenti della cultura: oggettività vs soggettività, con l’implicito invito a preservarne l’invulnerabilità dello spazio del loro agire. Oggettivi sono i prodotti, le opere, le conoscenze organizzate nelle discipline; la cultura soggettiva, invece, include le capacità, le abilità le competenze umane che si sviluppano interagendo con i prodotti della cultura che l’uomo reinterpreta e ricrea in forma nuova. Cultura generale per Salvemini non sono, quindi, contenuti culturali fini a loro stessi, ma considerati come documenti della creatività umana che, quando vengono riconosciuti come tali, hanno il potere di imprimere una spinta realizzativa nel soggetto educando. La cultura, infatti, non è mai generale. “Una cultura che sia cultura è sempre particolare, cioè concreto e preciso possesso di certi strumenti spirituali utili per vivere meglio” (Calogero, 1965, p. 26). Le competenze che formano una cultura generale comprendono la socialità e la relazione, l’apertura all’altro, la comunicazione, la solidarietà (essere per sé e per gli altri), il piacere della vita in comune. Si capisce che qui siamo in presenza di una categoria *ante-litteram* di *soft skills* che Salvemini raccomanda di possedere per dare senso e valore alla cultura generale e soprattutto maturare capacità per vivere insieme agli altri. Che cosa sarebbe la vita dello Stato, se “ciascun cittadino si rinserrasse nel bozzolo della sua specialità economica, e vivesse ignaro e insensibile all’opera dei suoi vicini?” (Salvemini & Galletti, 1966, p. 304). Per non sentirsi “sequestrati a poco a poco dal mondo [...], addormentati in una specie di sonnambulismo professionale”

(ibidem) abbiamo il dovere di conseguire, insieme ad una *cultura speciale*, una *cultura generale* funzionale e necessaria per meglio utilizzare anche la cultura speciale.

Dunque, è dimostrabile che tra cultura generale e quella speciale non esiste incompatibilità, e la loro sostanziale complementarità trae ispirazione dalla posizione del citato di Kerschensteiner (1911/1935) col suo concetto di cultura generale specifica. È questo un passaggio notevole nel pedagogista tedesco perché in questo modo si amplia il senso della cultura generale, dentro la quale le opere del lavoro ne arricchiscono la portata aggiungendosi alle opere letterarie, notoriamente più decisive nel qualificarla come tale. Applicando competenze tecniche lo studente può far esperienza, mettere alla prova la sua capacità di porre e risolvere problemi certamente dal lato tecnico, ma anche da quello scientifico, artistico, etico, sociale. Allora anche un prodotto tecnico può racchiudere lo stesso potenziale formativo di un'opera umanistica e, nonostante esso sia espressione di una cultura specialistica, restando collegato ad una cultura generale, diventa espressione di cultura generale specifica (Hessen, 1959).

Seconda questione da chiarire riguarda lo scadimento della cultura generale nell'enciclopedismo. Ci siamo già espressi su questo punto. Il processo verso la tuttologia coincide col progressivo venir meno della tradizionale cultura disinteressata e la contemporanea diffusione all'interno della scuola di una cultura più pragmatica, finalizzata all'utile, espressione di una classe piccolo borghese fatta di bottegai e commercianti.

Il concetto neo-umanistico di cultura generale viene sempre più sacrificato per lasciare spazio a nuove discipline, nuove materie di studio, allargamento dei programmi di ciascuna di esse. Inevitabile lo scadere dell'insegnamento a forme nozionistiche e mnemoniche. Inarrestabile, quel processo continua ed ha portato a scambiare la qualità umana, insita nella qualifica di generale attribuita alla cultura, con la quantità di nozioni eterogenee che caratterizzano i programmi di insegnamento dalla scuola primaria all'università. Questo processo di accumulo della cultura, che induceva già Salvemini a rivendicare il diritto all'ignoranza dello studente come diritto alla sua integrità intellettuale e morale, oggi vede aumentare il nostro scetticismo nei confronti della reale possibilità della scuola a promuovere le *soft skills*.

Si può uscire da questo *impasse*? La messa a punto di nuove strategie è nell'animo di molti studiosi, ma bisogna evitare un rischio, quello di ricadere in un metodologismo oggettivante. Sicuramente questa opzione all'inizio potrebbe servire a tamponare qualche falla, ma non rappresenterebbe la soluzione. Bisogna aver il coraggio di impostare correttamente il problema pedagogico che abbiamo di fronte e che consiste nel ridare spazio all'idea umanistica di educazione/formazione come processo autonomo, oggi particolarmente impellente per il tipo di globalizzazione che ci troviamo a vivere.

Di questo tema, la posizione più lineare si deve alla citata Nussbaum ed al suo testo significativamente intitolato *Cultivating Humanity. A classical Defense of in Liberal Education* del 1997, tradotto in italiano, nel 2006, in *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Il concetto di cultura generale viene ripreso in rapporto alla *liberal education* "un'educazione superiore che si proponga di coltivare l'essere umano nella sua interezza per gli scopi della cittadinanza e della vita in genere" (Nussbaum, 2006, p. 13). Questo ideale negli USA è stato recepito, ma equivocato, quindi non ancora pienamente realizzato. Pur utilizzando l'espressione "educazione liberale", non di rado la persona nella sua interezza viene subordinata all'educazione tecnica e professionale (Nussbaum, 2006). Ed allora come si deve fare per "coltivare l'umanità?" (Nussbaum, 2006, pp. 13-14). La conclusione nel suo volume ci fornisce la risposta, che è dello stesso tenore rispetto a quanto fin qui sostenuto: "A differenza di altri

popoli, pretendiamo che anche l'istruzione superiore fornisca una preparazione generale ai futuri compiti del cittadino, non solo una preparazione specialistica in funzione di una determinata professione" (Nussbaum, 2006, p. 328).

## 6. Conclusione

Il richiamo di Nussbaum (2006) alla giusta pretesa di preparare nella scuola il futuro cittadino, insieme allo specialismo richiesto da una società omogenizzata dalla marea utilitaristica che ha rotto ogni barriera tra i popoli, si salda con la premessa da cui siamo partiti. Dalla Nussbaum, attraverso Salvemini siamo risaliti all'idea primigenia del neo-umanesimo formulata in Humboldt al tempo della rivoluzione francese. Ci siamo a lungo soffermati ad indagare le ragioni che, sotto l'egida di un crescente pragmatismo, hanno finito per minare i fondamenti su cui si era sviluppata un tipo di cultura a *maglie larghe*, a partire dalla scuola che non ha avuto armi di difesa per salvaguardare la sua tradizione pedagogica. Invertire la rotta sarà molto difficile, sarebbe però auspicabile che la cultura generale riconquistasse parte della credibilità perduta. La risposta potrebbe venire solo mettendo in dialogo le due culture, quelle generale e quella specialistica, come ha tentato di fare con un certo successo il tedesco Kerschensteiner (1911/1935) la cui biografia precede di qualche decennio quella di Salvemini. L'intuizione del pedagogista tedesco è stata quella di non opporsi, ma di trovare un punto di sutura tra le due culture. La saldatura è stata ricavata da quello che può dare il lavoro, perché nel manufatto, nel prodotto concreto frutto del lavoro, è incorporato l'apporto della cultura generale, quella che si fonda sul pensiero astratto e disinteressato e che accompagna le nostre esistenze come un fiume carsico. Proprio nel suo scorrere incessante trovano la loro linfa le *soft skills*, che non sono molto di più di un aggiornamento dell'idea di cultura generale, la ripresa dell'umanesimo nel cuore della economia delle risorse umane. Non si tratta di piegare in maniera passatista la convenienza economica alle ragioni di una cultura astratta ma di esaltarla in virtù di una rivalutazione dell'idea umanistica di educazione e formazione in funzione della migliore realizzazione dell'uomo.

## Riferimenti bibliografici

- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. D. (2011). Personality Psychology and Economics. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds), *Handbook of the Economics of Education* (pp. 1-181). Amsterdam: Elsevier.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola,
- Bertagna, G. (2018). *Educazione e Formazione. Sinonime, analogie, differenze*, Roma: Studium.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York, NY: Basic Books.
- Brown, R. V., & McCartney, S. (1995). Competence is not enough: meta-competence and accounting education. *Accounting Education*, 4(1), 43-53.
- Calogero, G. (1965). *Scuola sotto inchiesta*. Torino: Einaudi.
- Cegolon, A. (2008). *Competenza. Dalla performance alla persona competente*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

- Chernyshenko, O., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, No. 173. Paris: OECD Publishing.
- Chiosso, G. (1997). *Novecento Pedagogico*, Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G., Poggi, A. M., & Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle character skills*. Bologna: il Mulino.
- Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft skills per il governo dell'agire*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunha, F., Heckman, J. J., & Schennach, S. M. (2010). Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Econometrica*, 78(3), 883–931.
- Deming, D. J. (2017). The Value of Soft Skills in the Labor Market. *Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640.
- De Montaigne, M. (1970). *Saggi, vol. I*. Milano: Mondadori (Original work published 1580).
- Gennari, M. (2018). *Neuhumanismus, Vol. I. Pedagogie e culture del Neoumanesimo tedesco tra '700 e '800*. Genova: il Melangolo.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.
- Hessen, S. (1959). *Scuola democratica e sistemi scolastici*. Roma: Armando.
- Isofin. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: FrancoAngeli.
- Lerman, R. (2013). Are Employability Skills Learned in U.S. Youth Education and Training Programs? *IZA J Labor Policy*, 2(1), 1–20.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. NBER Working Paper 20749. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Kerschensteiner, G. (1935). *Il concetto della scuola del lavoro*. Firenze: Bemporad, (Original work published 1911).
- Martino, P. (2020). Educare all'inoperosità. Oltre l'antropologia del capitale umano: bioeconomia, pedagogia e valore dell'inutile. *Metis*, 10(2), 213–230.
- Mastrocola, P., & Ricolfi, L. (2021). *Il danno scolastico. La scuola progressiva come macchina della disuguaglianza*. Milano: La nave di Teseo.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

- Nussbaum, M. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (29 ottobre 2010). Il potere del sapere, *Internazionale*, 870. <http://flipnet.it/wp-content/uploads/2014/04/41944304-Il-potere-del-sapere-Internazionale-870-di-Martha-C-Nussbaum-in-The-Times-Literary-Supplement.pdf> (ver. 31.01.2023).
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Ordine, N. (2013). *L'inutilità dell'inutile. Manifesto*. Milano: Bompiani.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skills e orientamento professionale*. Roma: CNOSFAP.
- Peretti, M. (1978). *Cultura*. Brescia: La Scuola.
- Potestio, A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio Europeo, 27 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ver. 31.01.2023).
- Russo, L. (2020). *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista*. Milano: Mondadori.
- Salvemini, G., & Galletti, A. (1966). La riforma della scuola media. In G. Salvemini (Ed.), *Scritti sulla scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Schanzenbach, D., Nunn, R., Bauer, L., Mumford, M., & Breitwieser, A. (2016). *Seven Facts on Noncognitive Skills from Education to the Labor Market*. Washington, DC: Hamilton Project, Brookings Institution.
- Semeraro, A. (1999). *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*. Roma: Carocci.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Stankov, L., & Lee, J. (2014). Quest for the best non-cognitive predictor of academic achievement. *Educational Psychology*, 34(1), 1–8.
- WHO. World Health Organization (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Geneva: WHO.