

## Scuola e mercato nel mondo globalizzato: seconda puntata

Roberto Renzetti

24-01-2006

...continua dalla [prima parte](#)

### LIBERISMO ED EDUCAZIONE

Chiunque conosce la scuola, appena un poco, sa che è andata sfumando negli ultimi 20 anni la critica sociologica e politica alla sua funzione per essere sostituita da quella liberista. Si è passati dalla critica della scuola per la selezione sociale che operava, per essere di classe ed aliena dai bisogni degli emarginati, ad una critica della scuola per la sua inefficacia per far fronte all'innovazione, alla disoccupazione, alle esigenze dell'impresa.

Il mercato che ormai è l'unico orizzonte possibile ha messo nel dimenticatoio la vecchia idea illuminista della scuola motore di emancipazione sociale. E la critica a quest'ultima concezione della scuola ha buon gioco e sembra abbia avuto argomenti forniti proprio dalla classe politica che si è succeduta negli ultimi 35 anni. Da una parte la gestione disastrosa della massificazione della scuola con la perdita progressiva del suo valore formativo e di affermazione sociale, dall'altra con alcuni avvenimenti epocali come: la scomparsa di molte professioni note che pure avevano una scuola per le quali preparava; il progressivo aumento della precarietà del lavoro a fronte di un apparente benessere avanzante; il venir meno del ruolo di socializzazione che la scuola garantiva a livello infantile ed adolescenziale, ruolo sempre più sostituito dai mezzi di comunicazione di massa; la continua messa in dubbio di molti valori dati per acquisiti e che oggi appaiono obsoleti; ...

L'insieme di questi eventi, e di vari altri che si danno in momenti diversi ed in luoghi e circostanze diverse, rende facile il dire che è necessaria una *Riforma*. Questa parola è una espressione che, dal punto di vista epistemologico, è onnicomprensiva di significati. E' in sé una parola accattivante e di per sé, se non si specifica successivamente, è una parola vuota. Si parla di Riforma senza altro aggiungere ogni volta che si vuole eliminare dalla circolazione la possibilità, faticosa, di ragionare, di capire e quindi, solo dopo, intervenire. Le Riforme a priori sono populiste e servono solo a creare consenso tra chi capisce poco dell'oggetto da riformare. Parlare di Riforma certamente si può. Si possono pensare anche Riforme radicali, sconvolgenti lo stato presente delle cose. Ma, parlando di riforma della scuola, agli addetti ai lavori vengono subito in mente alcune domande ineludibili: che tipo di scuola si vuole costruire in luogo di quella esistente ? per che tipo di società è pensata ? a cosa deve preparare ? come deve farlo ? con quali risorse (in più o in meno) ? A queste domande occorre rispondere subito altrimenti l'operazione annunciata di Riforma è una scatola vuota buona, appunto, per operazioni di bassa politica.

Mentre, come già accennato e come vedremo, tutti i documenti di tutte le organizzazioni ed istituzioni mondiali, bilaterali, europee, ... parlano della necessità di una scuola liberista (che definirò tra poco), in Italia si sorvola e si mettono in campo espressioni fanciullesche buone per campagne pubblicitarie ma non per soddisfare le esigenze degli operatori del settore e dei fruitori del servizio. Non si può sostenere che la Riforma della scuola iniziata da Berlinguer e Bassanini nasce dall'esigenza di rendere più flessibile il sapere e più aderente la scuola alle esigenze degli alunni. Neppure che la scuola aveva bisogno di maggiore libertà perché tutti gli studenti avessero modo di esprimersi al meglio. E non vale neanche il richiamo alla Costituzione che vuole una scuola autonoma (altra parola bella ma epistemologicamente priva di significato senza ulteriori specificazioni). Non vale nulla di cose consimili che suonano come la storia a fumetti.

Occorre rispondere a delle domande precise per avvicinare i cittadini alla comprensione di cosa si vuole riformare e come. Iniziamo dalla fondamentale: si vuole una scuola pubblica o privata ? Se si afferma di volere la prima occorre mettere in campo politiche che lo dimostrino. Se, ad esempio, si afferma di volere la scuola pubblica non è possibile toglierle risorse per finanziare la scuola privata. Qualcuno ci prenderebbe in giro. E sembra che le cose siano andate in questo modo. Si è cioè avviato un processo che è in progressiva crescita nel senso di potenziare la scuola privata, con scelte ora certamente contrarie alla Costituzione, potenziamento a cui corrisponde una netta sottrazione di risorse e di personale alla scuola pubblica. Citano sempre cifre utilizzando una matematica da baraccone (nella cosa è esperta la ministra Brichetto Moratti) per mostrare che ciò non sarebbe vero. Naturalmente anche qui il populismo dei valori assoluti la fa da padrone. Faccio un esempio. Se si dice, con un esempio con numeri a caso, che la spesa nel pubblico è aumentata di 100 milioni di euro e che nel privato di solo 1 milione si dice il vero. Sarebbe di maggior interesse sapere che quei 100 sono solo l'1% di aumento che non copre neppure l'inflazione, mentre quel solo milione è il 100% in più e che vola rispetto all'inflazione. Comunque la tecnica dell'informazione su queste cose è scandalosa perché procede con la tecnica ora vista e con quella dello *spezzatino*. La quale consiste in questo: ogni fatto considerato separatamente senza presentare mai una situazione globale. Questa è una tecnica ben nota all'informazione TV. E così Berlusconi passa per colui che è indagato per avere, ad esempio, evaso tasse. Non si dice, in una volta, che è (meglio: era) indagato per aver: evaso le tasse, corrotto la guardia di finanza, esportato

illegalmente capitali, falso in bilancio, traffico di droga, corruzione di giudici, falsa testimonianza, ed un lunghissimo eccetera. Allo stesso modo di Andreotti che, udite udite, è innocente in quanto è stato mafioso solo dal 1946 fino al 1980. Non vado fuori tema, faccio solo presente che le tecniche informative, alla KGB, sono ben note ed utilizzate nel nostro Paese e lo sono anche nelle informazioni riguardanti la scuola. Un esempio dell'ultima ora: oltre la metà degli edifici scolastici italiani è fatiscente ed a rischio. Questo problema non è distinto dai finanziamenti alla scuola. E non è un pezzetto di carne separato dal vassoio che serve in tavola. Fa parte del vassoio che è miserevole e porta la firma di Berlusconi e Bricchetto Moratti (insieme a tante responsabilità pregresse, non ultima la corruzione negli appalti pubblici).

Insomma sembra che la scuola privata avanzi a scapito della pubblica. L'educazione è sempre più considerata come bene privato che ha un valore principalmente economico. Il cambiamento fondamentale di impostazione è che non è più compito della società garantire a tutti un minimo di formazione e cultura, è ora compito dell'individuo capitalizzare in educazione con i loro mezzi usando scuole, che sempre più forniscono servizi **individuali** e quindi che sempre più dovranno caratterizzarsi come private, per poi dare il loro contributo alla società, all'impresa, a tutto ciò che abbia carattere produttivo. In questo modo la scuola acquista caratteristiche in completa sintonia con il liberismo dominante. Da un lato la scuola è considerata come utilitarista nel senso che quel sapere che fornisce è strumento di benessere individuale, come se la scuola esistesse solo per fornire materiale umano alle imprese. Per altri versi la scuola diventa liberista in quanto impresa che offre servizi e si deve mettere in concorrenza con altre imprese (scuole) che offrono servizi simili. La scuola è quindi anche essa stessa un mercato. In definitiva, se l'educazione fornisce benessere economico individuale, le relazioni educative non possono essere pensate altrimenti che in modo mercantile. In estrema sintesi stiamo assistendo a questo cambio concettuale profondo, spacciato per quelle sciocchezze di cui più su: maggiore libertà di espressione, autonomia del centro scolastico per sperimentare insegnamenti fantastici, maggiore aderenza alle aspettative degli alunni, scuola che non deve annoiare, che non deve sapere di scuola, in cui si operi con i videogiochi (Maragliano, consulente pedagogista di Berlinguer).

Ma è proprio l'arretratezza culturale della nostra classe politica e sindacale (non voglio pensare alla malafede) che ci fa sembrare il cammino della Riforma come se scaturisse da esigenze nazionali e contingenti. Il processo riguarda tutto il mondo avanzato, e particolarmente l'Europa. E' scopo del Paese guida dell'Occidente, gli USA, creare dei minimi comuni denominatori al ribasso con l'Europa. Occorre azzerare ogni rimasuglio di Stato sociale e quindi di scuola pubblica, per dare campo libero al mercato. E queste cose non sono, appunto, delle novità; sono, ad esempio, annunciate come piano da estendere a tutto l'Occidente in pubblicazioni dell'Unesco (6) che espressamente parlano di decentralizzazione delle scuole, della standardizzazione dei metodi e dei contenuti, della gestione aziendalistica delle scuole, della professionalizzazione dei docenti, della competitività (*competitiveness-centred*).

E' certo comunque che la scuola è soggetta ad una grande contraddizione: da una parte essa dovrebbe esaudire le aspirazioni egualitarie dei cittadini, dall'altra non lo può fare proprio perché la società è divisa in classi. La tendenza liberista di riduzione dell'imposizione fiscale va immediatamente in contrasto con la necessità di aumentare tale imposizione se si vuole fare fronte all'educazione sempre più specialistica di grandi masse. Quanto detto pone un problema squisitamente politico: occorrono scelte coraggiose e comunicate agli elettori perché non è possibile portare avanti simultaneamente una scuola all'altezza delle sfide culturali e scientifiche dei nostri tempi, con le politiche egoiste del neoliberismo. Si deve quindi dire che quanto hanno iniziato Berlinguer e Bassanini è la costruzione di una scuola che risponde alle esigenze neoliberiste in quanto non aumenta ma ne diminuisce le disponibilità rispetto alle sue accresciute e crescenti necessità (peraltro con forti arretrati da dover colmare).

Poiché so con chi ho a che fare, in gran maggioranza con personaggi che tendono a liquidare chi argomenta contro in modo sbrigativo utilizzando il dispregiativo: *sei un conservatore!*, vorrei affermare che la dicotomia tra progressisti e conservatori non si applica ad una questione così importante come la scuola. La questione del voler conservare non è di per sé negativa, tanto è vero che, di fronte agli scempi costituzionali di questa destra arraffona e cialtrona, tutti siamo conservatori. Eppure qualche riforma sarebbe interessante (e non mi riferisco a quelle pasticciate che fece il centrosinistra a fine legislatura). Con la scuola vale esattamente lo stesso. Vi sarebbero state varie cose da cambiare ma nel senso di preparare meglio gli studenti e di dare maggior vigore e credibilità alla scuola di massa. Ho molte volte sostenuto che il numero dei diplomati è falso problema che non si risolve facilitando gli studi. Basterebbe una seria politica di corsi opzionali per avere, a fianco a quella scuola seria e professionalizzante di cui prima, un tal numero di diplomati da far impallidire Bricchetto Moratti.

Ed allora iniziamo a ragionare e chiediamoci se siamo di fronte a tante belle parole che nascondono una crescente e voluta descolarizzazione ammantata di giustificazioni pedagogiche (7). Quanto dico ha un qualche sostegno nel *lifelong learning*, nell'imparare nel corso di tutta la vita, che viene sempre portata a sostegno di buone intenzioni. Il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 (7bis) ha confermato il ruolo chiave del *lifelong learning* nel modello sociale europeo, ruolo che, secondo la Commissione (EU, 2001), si sta affermando attraverso strategie, piani, processi distinti, ma complementari, come, ad esempio, la strategia europea per l'impiego, l'agenda sociale europea, il piano d'intervento per la mobilità e lo sviluppo delle abilità e l'*e-learning*. E Berlinguer rivendica

Lisbona 2000 quando afferma: "È stato quel Consiglio europeo del 2000, proprio a Lisbona, ad imprimere la svolta che ha accresciuto nell'Unione, a livello dei Capi di Stato e di Governo, la consapevolezza strategica sul ruolo dell'istruzione-formazione nella società della conoscenza. Da allora, è a questa Europa che dobbiamo l'indicazione di obiettivi comuni, ben oltre il provincialismo delle soluzioni autarchiche o nostalgiche che si continuano a praticare nei singoli stati. E gli obiettivi sono intanto tre: migliorare la qualità, agevolare l'accesso a tutti, aprirsi al mondo" (da l'Unità del 20.09.2004).

Allo stesso modo, anche i documenti relativi alle politiche nazionali fanno riferimento alla necessità di promuovere la cultura dell'apprendimento continuo per far fronte alle pressioni economiche e sociali dell'economia e della società della conoscenza. Vale la pena sottolineare sia la forte influenza delle organizzazioni intergovernative sul dibattito nazionale, sia l'introduzione del concetto di *lifelong learning* nei processi di globalizzazione culturale ed economica. Caspita, e come si fa ad affrontare i costi di questa impresa, se non ci sono neppure le risorse per una scuola pubblica decente? Gli industriali lo sanno e ce lo fanno spiegare dall'OCSE (8): "l'apprendimento a vita non può fondarsi sulla presenza permanente di insegnanti ma deve essere assicurato da 'prestatori di servizi educativi' (...). La tecnologia crea un mercato mondiale nel settore della formazione". Chiaro, no? Non si tratta di avere una scuola come riferimento stabile, ma una sorta di servizio d'emergenza fornito a pagamento attraverso TV ed Internet. E' inutile sprecare soldi per una scuola pubblica per educare milioni di persone quando a noi ne servono poche, ben preparate ed a costi infinitamente minori (9). E quest'ultima cosa va sotto il nome di nuove tecnologie didattiche, delle quali sono esperti venditori i suddetti pedagogisti (10). Alla descolarizzazione strisciante si accompagnano: la progressiva perdita di importanza dell'istituzione scuola che sempre più acquisterà carattere flessibile; la progressiva perdita del valore di promozione sociale ed emancipazione politica della scuola (una bandiera della sinistra da sempre fin quando l'ha fatta cadere), valore sostituito dall'efficacia produttiva e dalla capacità di inserimento nel mondo del lavoro (tutti i valori diventano economici); la progressiva disintegrazione della scuola medesima attraverso la sua scelta individuale secondo una concezione consumistica attraverso la promozione della *scelta delle famiglie* (tanto cara ai cattolici), intese come corpo sociale.

Per ora ci troviamo in una fase ibrida di transizione. Da una parte l'esplosione della concorrenza, delle iniziative individuali, spesso estemporanee, seguendo la logica dell'impresa; dall'altro vi è ancora un centralizatissimo Ministero che tutto decide e dirige.

## ENTRIAMO IN QUALCHE DETTAGLIO

Nel decennio a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta si delinea la scuola neoliberista. Una scuola che nasce da *competitiveness-driven reforms*, riforme pensate per fomentare la competitività all'interno per poi applicarsi all'esterno con il fine di migliorare la qualità del lavoro per la produttività economica; una scuola che deve essere *productivity-centred*, deve avere obiettivi e loro verifica standardizzati, deve essere decentralizzata, deve preoccuparsi della formazione dei docenti e deve puntare ad una gestione impresariale dell'educazione. Oltre a queste caratteristiche, tale scuola deve elevare la qualità della forza lavoro senza aumenti di imposta. A tal fine sono ritenute indispensabili campagne mediatiche per spingere verso finanziamenti privati alla scuola e perché essa sia amministrata con maggiore *efficacia ed efficienza* (parole che Bassanini usa esplicitamente) come se fosse una impresa. A lato di ciò occorre convincere le famiglie che la scuola fornisce un bene raro e perciò ... costoso. Credo che chi è attento alla politica scolastica italiana, riconosca agevolmente in queste linee di indirizzo ciò che è avvenuto alla scuola italiana (ma anche a varie altre scuole europee). Nell'era del *capitalismo globale*, caratterizzata da un aumento della competizione economica e da rapidi sviluppi dell'*information technology*, con conseguenze sulla struttura del mercato del lavoro oltre che sul singolo impiego, è comprensibile che l'OCSE abbia utilizzato la nuova ricerca sul capitale umano quale base per promuovere una nuova agenda sul capitale umano stesso. Per comprendere meglio il discorso sull'educazione promosso e replicato dall'OCSE nella maggior parte dei paesi industrializzati, è essenziale notare che la nuova agenda sull'educazione non solo rivedeva la posizione relativa al capitale umano, ma era strutturata secondo un approccio neoliberale che aveva sostituito il credo Keynesiano. Così, l'imperativo economico imponeva pesanti restrizioni alla spesa pubblica destinata all'istruzione, e sollecitava un'assunzione di responsabilità che inducesse ad investire nel libero mercato piuttosto che contare sull'assistenza dello Stato e delle istituzioni. Si enfatizzava, inoltre, l'importanza di poter disporre di capitale umano altamente specializzato e di scienza e tecnologia avanzate per procedere alla ristrutturazione economica, aumentare la produttività e diventare competitivi sul mercato internazionale. L'opinione comune più diffusa è sintetizzata in modo significativo nella seguente dichiarazione tratta dall'incontro dei G8 del 1999, tanto per comprendere come tutte le sigle siano strettamente connesse ad un unico fine, allo stesso modo che Genova 2001:

*Adaptability, employability and the management of change will be the primary challenges for our societies in the coming century. Mobility between jobs, cultures and communities will be essential. And the passport to mobility will be education and lifelong learning for everyone.* (G8 Comunicato, Colonia 1999, p. 3). (11)

Ebbene queste cose sono sostenute dai profeti della scuola liberista, come ad esempio dall'economista e sociologo Usa Martin

Carnoy, tanto preso sul serio che, nel sito INVALSI è spesso citato, insieme ad altri autori Usa. E Carnoy queste cose le dice da anni (12) come anche il suo collega Kjell Rubenson (13). Deve essere molto triste per i nostri Vertecchi e Maragliano trovarsi alla periferia dell'impero ed essere considerati come referenze secondarie. Il difficile non è schierarsi con la tendenza naturale al disordine ma tentare di lavorare per creare un ordine.

E' comunque questo il piatto scolastico globalizzato che ci viene offerto, ancora non completamente preparato con la ricetta Bolkestein. Questo piatto si accompagna al cambio del modo di produzione della società. Così come a partire dalla metà dell'Ottocento si passò via via dalla manifattura artigianale al fordismo, da qualche anno stiamo passando dal fordismo con tutto ciò che comportava in termini di professioni e di impiego a qualcosa di ancora non definito nel quale comunque i capitali finanziari stanno prendendo il sopravvento. Questa gigantesca destrutturazione mondiale, questa vera e propria mutazione del capitalismo che si accompagna a trasferimenti produttivi a livello mondiale, alla mondializzazione dei commerci, a gigantesche privatizzazioni di beni e servizi precedentemente dello Stato, alla precarizzazione del lavoro ed al suo controllo attraverso la paura della disoccupazione, alla ricerca di sempre maggiori profitti, ha ingenerato ingolfamenti nazionali, crisi a volte profonde alle quali la burocrazia (e qui l'Italia emerge) non poteva certo rispondere. Il nuovo liberalismo non sopporta vincoli di sorta, la sua parola d'ordine è flessibilità, anche mentale. La sinistra si adegua per il complesso dell'ex comunista ed è quella più spedita sulla strada di ogni riforma in tal senso, sia essa della scuola che del mercato del lavoro (vedi: pacchetto Treu). Anche la scuola aveva le sue difficoltà (che erano anche più antiche vista la gestione cinquantennale di essa da parte di una *materna* DC), passava attraverso una crisi che era il riflesso di quanto accadeva su grande scala, non si capiva più bene cosa dovesse fare e se dovesse essere finalizzata a qualcosa. A questo periodo di crisi che è crisi soprattutto di gestione e di incapacità propositiva delle classi dirigenti si è accompagnata la sempre maggiore pressione da parte dei neoliberalisti al richiamo di maggiore efficacia ed efficienza dell'apparato scolastico al fine di un maggiore sviluppo democratico del Paese (proprio queste erano le cose sostenute, basta rileggersi i documenti, ad esempio, di Confindustria (14) ed il fantomatico "**Scuola libera! Appunti per la nascita di un movimento**" elaborato tra l'altro dalla Bricchetto Moratti (15)). E questa efficacia ed efficienza si sarebbero raggiunte solo utilizzando i metodi dell'impresa nella scuola. La cosa di per sé è opinione degna quanto un'altra. Ciò che crea molti problemi è avere la sinistra che per prima abbraccia questi argomenti, te li propone o meglio impone, ti considera un conservatore se hai da obiettare, ti lascia solo a ricreare un fronte di resistenza ad un sistema che significa la fine della scuola pubblica e gratuita.

Economia al centro della vita quotidiana di ognuno. E' quello che si sta verificando da anni in tutti i settori della vita civile. A questo fatto non poteva sfuggire il settore educativo. Ciò che sarebbe stato invece possibile era il non cedere così facilmente al mercato selvaggio diventandone addirittura cantori. Dice Susan George: "*E' scritto, fatale, ineluttabile che la politica della UE si ispiri esclusivamente alla dottrina neoliberista? Che la sua strategia economica si limiti a promuovere la competitività mondiale, la deregolamentazione, il libero scambio, il tuttomercato? Che l'ambito sociale e l'ambiente siano disprezzati e trascurati, relegati allo stretto necessario? No, tutto ciò non è né scritto né fatale, né ineluttabile: bensì pensato, organizzato e finanziato dalle società transnazionali più potenti d'Europa*" (16). E, aggiungo io, è scritto, fatale, eccetera, che tutte le cose ora dette siano fatte proprie anche dai partiti storici della sinistra?

## FLESSIBILE ED ILLEGALE

Il futuro dei lavoratori, a qualunque livello, è quello di autogestirsi nel corso di tutta la vita. E' per questo che si parla di educazione nel corso di essa. Il lavoratore è capitale umano che deve rendersi capace in qualsiasi momento a qualsiasi lavoro. Egli deve attrezzarsi in ogni momento per avere capacità ed abilità di fare nuovi lavori, acquisendo tutte le conoscenze necessarie (flessibilità). I costi per fare ciò che gli rende del denaro debbono essere suoi. Carnoy ci informa che questa è l'epoca dell'informazione nella quale il lavoratore non si definisce più per la funzione che svolge ma per le conoscenze che ha accumulato e per la sua capacità di applicarle alle più diverse opportunità lavorative che gli si presenteranno (17). In proposito la Commissione della Comunità Europea ci informa che *l'affermarsi di sistemi di formazione più flessibili ed aperti e lo sviluppo delle capacità di adattamento degli individui saranno sempre più necessarie sia per le imprese, con il fine di migliorare lo sfruttamento delle innovazioni tecnologiche messe a punto o acquistate, sia per gli individui medesimi, una percentuale importante dei quali corre il rischio di dover cambiare quattro o cinque volte di attività professionale nel corso della vita* (18).

Da ciò consegue che il sistema di educativo deve adattarsi a queste esigenze di formazione. La scuola deve acquisire una organizzazione flessibile, che si rinnova continuamente facendo fronte in tempo reale alle necessità delle imprese e degli individui. Questo concetto è detto così nel linguaggio evoluto di Maragliano, con Vertecchi uno dei pedagogisti di Berlinguer: *Occorre passare dalla scuola delle conoscenze a quella delle competenze, o, se vogliamo esprimere il movimento in un altro modo, transitando dalla logica centralistica (del «castello») a quella dell'autonomia (della «rete»)* (19). Ed è utile confrontare questi nobili fini con la

prosopopea di DS, CGIL Scuola, Cidi ed altre organizzazioni della sinistra per giustificare e far digerire l'operazione liberista sulla scuola. La stessa Commissione della UE, nei suoi documenti, insiste moltissimo nella flessibilità dell'educazione attraverso scuole flessibili (che i nostri pedagogisti chiamano *autonome*) (20). La scuola dovrebbe inoltre preparare addirittura psicologicamente gli alunni ad affrontare situazioni crescenti di incertezza del posto di lavoro. Si tratta di rendere la scuola più accogliente, sostenerla con le nuove pedagogie non direttive, dotarla di nuove tecnologie, offrire un maggiore spettro di scelte agli alunni, permettere loro di accumulare crediti per attività prestate presso aziende (e questo anche al fine di porre rimedio alla dispersione scolastica) e tutto questo, unito all'abitudine di un controllo continuo fornirà gli strumenti per gestire situazioni di incertezza (*la Commissione non spiega però come sia possibile ciò, ndr*). E' ormai anacronistica la preparazione professionale specifica. Occorre invece una preparazione che permetta di passare da una funzione all'altra, puntando al massimo della competenza che si avrà quando si sarà capaci di *apprendere ad apprendere*.

Conseguenza di questa totale flessibilità è che un diploma come lo conosciamo, che certifichi certe abilità professionali non ha più senso. Occorre quindi toglierli il valore legale nel senso che non dovrà più essere un diploma a certificare alcune abilità e/o competenze ma sarà l'impresa che di volta in volta avrà disponibile quel capitale umano. La stessa scuola ed università, come le conosciamo, in pochi anni, secondo i soloni del mercato, non avrà più senso. Un sapere definito in un certo numero di anni sarà sostituito da un sapere che si andrà costruendo nel corso della vita, quando serve, con le istituzioni non più intese come stanziali ma come luoghi di passaggio quando se ne presenti la necessità.

Non è difficile capire che anche il ruolo più elementare della scuola, quello dell'educazione di base alla certezza e definitezza di determinati valori, dovrà finire. Come è pensabile una flessibilità completa dell'intera società, un nomadismo del lavoro e un'incertezza continua, che si possa accompagnare all'educazione ad una determinata cultura ed a determinati valori ?

## DALLA CONOSCENZA ALLA COMPETENZA

Qualche linguista (che è anche diventato Ministro della - allora - Pubblica Istruzione, prima che Bassanini ne cambiasse il nome in onore della scuola confessionale) sosteneva che le parole hanno un senso, meglio se sono contestualizzate. La sostituzione della parola *conoscenza* con la parola *competenza* nel linguaggio che descrive ciò che accade nel mondo dell'istruzione se è considerata in parallelo con l'uso che si fa di *competenza* nel mondo dell'impresa, ci fa intendere che il significato è pregnante e legato alla gestione del capitale umano. La parola competenza deve avere a che fare con qualcosa che riguarda l'individualizzazione dei processi formativi e per capirlo occorre tentare di comprendere un poco di *pedagogia della competenza*.

Tutti i documenti disponibili, OCSE, ERT, UNESCO, Commissione della UE, danno particolare enfasi al necessario passaggio da una scuola della conoscenza ad una della competenza. Cito, per capirci, un documento dell'OCSE, in cui la logica e la gestione aziendalistica sono associate in modo estremamente chiaro (21):

*Quando gli educatori cominciarono a cooperare con le imprese, scoprirono un'altra ragione importante per non avere più prevenzioni nei riguardi del mondo degli affari: gli obiettivi dei due erano spesso molto più vicini di quello che ciascuno dei due avrebbe immaginato. Per molto tempo si è creduto che esistesse un conflitto inevitabile tra il proposito di preparare un giovanetto per il lavoro e l'obiettivo di coltivare il suo spirito. Nella misura in cui le imprese hanno bisogno di lavoratori con qualificazioni tecniche vincolate a compiti specifici, questo conflitto continua ad essere molto fondato. Però le qualità più importanti richieste nel mondo del lavoro e che le imprese spingono perché le scuole in segnino sono di ordine sempre più generico. L'adattabilità, la capacità di comunicare, di lavorare in équipe o dare mostra di iniziativa - queste qualità ed altre competenze generiche - sono ora fondamentali per assicurare la competitività delle imprese. D'altra parte, questa tendenza riflette la trasformazione che sperimenta la pedagogia. Gran quantità di educatori desidera abbandonare la tradizione che consiste principalmente nella trasmissione di conoscenze agli alunni e preferisce insegnar loro a riflettere e ad apprendere da soli. Per tali docenti e loro alunni, lasciare che i giovani prendano iniziative e decisioni in classe costituisce un'eccellente preparazione per il moderno mondo del lavoro. E' anche certo che non tutti gli insegnanti sono disposti a porre l'accento in questa attitudine, allo stesso modo che molte imprese non sanno ancora utilizzarla. Ma le imprese che hanno le politiche più avanzate in termini di capitale si avviano con sempre maggiore frequenza nella stessa direzione in cui vanno le scuole che sviluppano i programmi di studio più innovativi.*

Nella pratica si sostiene che le conoscenze scolastiche non forniscono immediatamente una competenza professionale. Occorre quindi che la scuola insegni valori comportamentali e capacità di azione e, neppure si sottintende, occorre che questi valori e capacità siano mutate dai comportamenti professionali. In definitiva si richiede competenza. Ma qui inizia una qualche difficoltà. Infatti la competenza, proprio perché è riferibile al farsi carico di situazioni reali, non è descrivibile e definibile univocamente e quindi risulta

difficile da misurare come un qualcosa di osservabile. Ma la pedagogia della competenza sostiene di essere capace di valutazioni rigorose ed indipendente da fattori sociali. Anche se, non si capisce come tale pedagogia possa, di per sé, superare l'handicap della provenienza sociale visto che si ha anche a che fare con competenze socialmente ereditate. E così viene alla luce la contraddizione fondamentale di questa pedagogia e degli apprendisti stregoni che non solo la praticano, ma la impongono. Come è possibile mettere in moto la mente, il cervello, l'attività di pensiero dei giovani studenti quando si toglie valore alle discipline, alle conoscenze scientifiche, a quelle culturali e si afferma che l'esperienza pratica ed informale è dello stesso tipo ed ha la stessa valenza degli studi scolastici ?

## IL CONVEGNO DI FRASCATI: MARZO 1999

Quanto ora visto riguarda la cornice generale, europea e transnazionale, di quanto l'impresa sta facendo per diventare egemone anche e soprattutto nel mondo dell'istruzione. E' d'interesse vedere come queste cose siano state recepite in Italia attraverso un governo che vedeva un ex comunista all'allora Ministero della Pubblica Istruzione.

Ricapitolo brevissimamente (22). Il primo ad introdurre il veicolo della pedagogia delle competenze nella scuola (in breve: Autonomia scolastica), è Lombardi, ministro della Pubblica Istruzione (1996) e responsabile scuola della Confindustria (23). Quel governo tecnico viene sostituito da quello di centrosinistra e sarà Bassanini, nel 1997 a varare l'Autonomia Scolastica. Nello stesso 1997, Berlinguer emanerà due circolari, con cui inizia la sperimentazione dell'Autonomia, che serviranno a gettare le basi per il varo del Regolamento sull'autonomia del marzo 1999. Le cose scritte in queste leggi, regolamenti, circolari sono mutate tutte da quanto le organizzazioni nazionali o internazionali, gestite direttamente o indirettamente dagli industriali, andavano dicendo. Lo stesso modo di esprimersi è spesso una traduzione letterale di documenti UE. Tanto erano le cose nel vago che, simultaneamente all'uscita del Regolamento dell'autonomia, i pedagogisti di corte si affrettavano a fare convegni per chiarirsi le idee. Come ho detto altrove, questa categoria di persone non assume mai responsabilità di sorta, al fallimento di una esperienza è sempre pronta ad ogni giustificazione che implichi il modo errato in cui le cose che essa suggeriva sono state fatte. Ci troviamo quindi a Frascati nel marzo 1999 per un convegno dal titolo: IL LABORATORIO DELLA RIFORMA: AUTONOMIA, COMPETENZE E CURRICOLI (24).

Oltre a vari dirigenti del Ministero, vi sono i pedagogisti di cui sopra. La pubblicazione che riporta i lavori del convegno ha una premessa di Giuseppe Cosentino, Direttore generale per l'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale del Ministero, coordinatore nazionale per l'autonomia. E' persona pratica il Cosentino e dopo aver premesso che *non si tratta di un'adesione acritica - per ansia di nuovismo - a questo o quel modello d'oltralpe o d'oltre oceano*, ed affermato che occorre *stabilire una rete capace di connettere scuola, formazione e lavoro attraverso lo scambio non episodico, né marginale di «crediti certificati» in grado di «capitalizzare» tutte le esperienze a cui un individuo può accedere nell'arco della propria esistenza di studio e di attività*, che occorre cioè lavorare sul *longlife learning* e sul *portfolio*, arriva al nocciolo del problema che è ciò che l'autonomia si ripromette di realizzare, l'alternanza scuola-lavoro, come previsto *nell'articolo 68 della legge n. 144 del 17 maggio 1999, nel quale esplicitamente si dice che «le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono credito per il passaggio da un sistema all'altro» ... un rapporto finalmente organico (e virtuoso) tra formazione scolastica e formazione professionale e tra queste e il mondo della società civile e del lavoro.*

Segue uno scritto di Livia Barberi Crosetto, Consigliere di Stato, capo ufficio legislativo ministero della Pubblica Istruzione, nel quale si afferma, non senza accenti lirici, che *il Regolamento dell'Autonomia segna la transizione dalla cultura del sapere, che malgrado quanto si è cercato di fare negli ultimi anni, seguita a misurarsi in termini di quantità e vastità dei contenuti appresi - e a concepire quindi l'apprendimento come un «avere» - alla cultura della competenza, che non pretende di negare il sapere, ma vuole calarlo in un apprendimento concepito come «crescita dell'essere»*. Ecco: qui si mostra il vero significato del politichese unito al pedagogese, a quelle cose cioè orecchiate ma mai capite. Comunque non importa, la frase è ad effetto e, data la carica della signora, nessuno tirerà dei pomodori. Visto il successo della sortita precedente, la Crosetto continua annunciandoci, con accenti berlusconiani, la globalizzazione: *la società ha trovato nuovi ritmi, non più scanditi dai naturali cicli del giorno e della notte, del succedersi delle stagioni e delle età, ha scoperto lo spazio planetario, la realtà virtuale, l'annullamento delle distanze e ha manifestato una crescente insofferenza per le trappole, gli intralci, i formalismi, l'irresponsabilità diffusa nell'amministrazione pubblica*. Cosa fare per farvi fronte ? *Il Regolamento dell'autonomia si iscrive in questo processo che oggi tutti gli operatori della scuola sono chiamati a portare a compimento*. Ma renderlo operativo serve, con qualche attenzione, la pedagogia delle competenze. Infatti, *la nuova pedagogia delle competenze potrebbe arenarsi in un dibattito scientifico elevato che rifiuti tempestive mediazioni che consentano l'azione diretta degli operatori di prima linea: i protagonisti di un dibattito scientifico sono infatti quasi sempre restii a cristallizzare nel diritto risultati parziali e non ancora del tutto sperimentati*. Che fare allora ? Occorre andare avanti nonostante l'avvertenza che la stessa Crosetto aveva dato qualche riga più su: *tutto ciò che il diritto pretende di inventare e sancire oltre la mediazione tollerabile diventa oppressione*.

La parola passa ora a Vertecchi, il pedagogista, all'epoca, Presidente del CEDE. Credo che qui, dopo i voli internazionali che avevano caratterizzato i nostri pedagogisti di corte del primo periodo a fianco a Berlinguer, vi sia un mimetizzato ritorno con i piedi in terra, non senza palesi contraddizioni. Vertecchi parte premettendo una cosa condivisibile ma non concordata con gli altri relatori poiché tutti affermeranno il contrario di quanto qui sostenuto. Il fatto che, sostiene Vertecchi, vi siano ancora dei bambini e dei ragazzi privati di istruzione *si rivela più come conseguenza di patologie sociali variamente collegate ai modelli di sviluppo prevalenti nei singoli paesi, che come manifestazione dell'insufficienza, almeno da un punto di quantitativo, dell'offerta educativa della scuola.* E questa affermazione è d'interesse perché nega i presupposti, almeno quelli raccontati, dai quali è stato fatta partire l'insieme delle riforme.

Ma Vertecchi piega questo discorso alle sue esigenze colloquiali e passa subito ad una premessa che non dovrebbe essere di persona che si picca di essere uno scienziato dell'educazione. Infatti non si capisce da quale indagine discenda il sostenere che *le aspettative di status collegate all'istruzione potevano, infatti, avere consistenza fin quando parti più o meno grandi della popolazione restavano escluse dalla scuola, mentre hanno poco senso nel quadro attuale, in cui fruire di un periodo prolungato di educazione scolastica costituisce la condizione normale per la generalità dei bambini e dei ragazzi.*

Da questa premessa viene fuori un discorso privo di ogni base epistemologica. Dice Vertecchi: *Per una larga parte della popolazione, la triade che per un lungo periodo di sviluppo della scuola ha rappresentato un riferimento sicuro (leggere, scrivere, far di conto) non è più così importante: non si scrivono lettere ma si telefona, non si legge il giornale ma si ascoltano i notiziari alla radio o alla televisione, non si eseguono operazioni ma si usa un piccolo apparecchio per il calcolo.* Non so quanto sia convinto Vertecchi di ciò che dice. Ed è inutile che ricordi qui gli ancora giganteschi problemi di alfabetizzazione (crescenti nonostante telefoni, televisioni e calcolatrici) che ha oltre all'Italia, proprio il mondo evoluto a cui Vertecchi fa riferimento e che egli stesso ricorda più oltre.. Oltre al fatto che mai, nella storia dell'educazione si è rincorsa la novità tecnica per soffermarsi proprio sui valori e le abilità costanti.

L'avvento della macchina da scrivere e del telefono non ha riscontri nella Riforma Gentile. Se si pensa all'elettricità o all'automobile che mai sono entrati all'interno di una qualche valenza nei piani di studio, ci si rende conto che Vertecchi afferma cose che poi gli serviranno solo per sostenerne della altre, che seguono subito dopo: *Nelle condizioni attuali, l'adeguamento alle nuove esigenze della proposta di educazione scolastica non può prescindere da un'analisi che prenda in considerazione i cambiamenti culturali che investono il mondo adulto* (la premessa dei telefoni e delle calcolatrici è però poverissima per introdurre questo argomento! ndr). *Va ricomposta la scissione che ha visto nell'educazione scolastica una fase di accumulazione caratterizzata da esigenze culturali indipendenti rispetto a quelle dominanti nella società adulta. Del resto, fa parte della comune esperienza constatare quanto poco resti, anche dopo un breve intervallo di tempo, di ciò che è stato appreso a scuola. Per gran parte degli apprendimenti che si presentano come acquisizione di informazioni l'oblio interviene non appena venga meno la circostanza esterna che funge da rinforzo provvisorio (per esempio, la necessità di sottoporsi ad una prova). ... Eppure, constatare tale perdita di informazioni non è di per sé una ragione sufficiente per valutare negativamente il profilo culturale di un soggetto adulto. Lascia invece perplessi l'emergere di altri aspetti carenti del profilo culturale, che si riferiscono all'assenza o alla limitata disponibilità delle condizioni necessarie per operare culturalmente, ossia di un repertorio di elementi simbolici profondamente interiorizzati, che assuma valore regolativo di comportamenti ulteriori: in breve, **un profilo culturale si qualifica per le competenze che lo costituiscono*** (grassetto mio, ndr). *Va notato che le competenze non rappresentano un risultato diretto dell'apprendimento, ma si costituiscono attraverso un processo ricco di opportunità di apprendimento. In altre parole, le competenze non sono di per sé un contenuto dell'attività della scuola, anche se tale attività è apprezzabile solo a condizione che conduca all'acquisizione di competenze.*

L'argomentare di Vertecchi arriva fino a sostenere che la stabilità della formazione può essere assicurata da un repertorio di competenze. E qui sembra che Vertecchi si stia riferendo a degli analfabeti delle cose della scuola affermando concetti che sono ovvi e per gli insegnanti di italiano che per quelli di fisica. Le competenze risulterebbero più stabili delle nozioni. L'obiezione a Vertecchi sorge spontanea: se le nozioni non si utilizzano quotidianamente diventano obsolete esattamente come le competenze se, per competenze, si intende una abilità tecnica specifica. Anzi c'è da dire qualcosa in proposito. Nella scuola si è sempre lavorato, e non so se Vertecchi faccia lo stesso con i suoi studenti, al fine di fare acquisire loro delle abilità, **passando** attraverso dei contenuti, quelli che vengono ora chiamati conoscenze. Nessuno si è mai neppure sognato che il Teorema di Pitagora sia un valore in sé per chi farà il medico. Eppure quel Teorema, che può essere sostituito con ogni altro pretesto culturale, è fondamentale proprio per quella ginnastica mentale che la sola competenza non potrà mai fornire. In breve: si diventa bravi medici **anche** perché si è studiato il Teorema di Pitagora. Queste cose, qualche tempo fa, le insegnava la pedagogia, ma oggi i pedagogisti negano olímpicamente e senza pagare dazio quanto hanno in precedenza sostenuto. E non solo dalla pedagogia ma anche dal mondo del lavoro, avevamo appreso che le competenze troppo specialistiche, in un mondo in rapido cambiamento, diventano presto obsolete (e lo stesso Vertecchi lo sa ma non coordina bene le cose. Egli stesso infatti aveva sostenuto che è *controproducente per la scuola la rincorsa delle novità che emergono nel quadro culturale*), con la conseguenza che chi ha **solo** quelle competenze rigide, resta escluso dal

mondo del lavoro. Ma forse Vertecchi parla d'altro e ci sta descrivendo la scuola come è solo cambiando nome ad alcune cose. Infatti egli continua affermando che occorre fare ciò che in ogni scuola si fa (o meglio: si faceva): *Non è un caso che la questione delle competenze e della delineazione di un nuovo quadro di cultura sia emersa con evidenza nel contesto di autonomia delle scuole che si sta precisando. Proprio in un contesto di autonomia è possibile, infatti, conciliare condizioni che altrimenti sarebbero apparse incompatibili. In particolare, è necessario intervenire ... : nel definire le competenze necessarie per caratterizzare positivamente il profilo culturale della popolazione e nell'articolare tali competenze al fine di distribuirne l'acquisizione nel percorso evolutivo scolastico, distinguendo anche fra competenze generali, ossia libere da determinazioni settoriali (competenza lessicale; competenza linguistica attiva - parlare, scrivere - e passiva - ascoltare, leggere; competenze inferenziali; competenze percettive, operative e motorie). Le competenze generali vanno affiancate da competenze concorrenti, che si riferiscano agli apporti di competenza propri di determinate articolazioni della conoscenza, e quindi di derivazione disciplinare o pluridisciplinare. La definizione delle competenze generali e concorrenti assicura l'unità del sistema scolastico: spetta perciò al governo assumerne la responsabilità ...*

Chiaro ? Ma lo sa Vertecchi che quanto egli dice lo si fa nella scuola almeno dai primi anni Settanta ? Si cambino le parole conoscenze e competenze rispettivamente con contenuti e capacità ed eccoci alla scuola che tutti conoscono. Comunque, dopo queste sconvolgenti scoperte, il relatore ci informa di una cosa che non si sa bene dove collocare. Dico solo che è una colossale sciocchezza: *[occorre] offrire alle scuole una sintesi periodica (potrebbe essere a cadenza biennale) per ciò che riguarda i processi di trasformazione culturale. È questo un compito che non può che essere assolto da un'istituzione di alto pro filo scientifico (per esempio, in Italia, l'Accademia dei Lincei). Scopo della sintesi periodica, che potrebbe assumere la forma di Indicazioni per le scuole sullo stato e l'evoluzione della cultura e della scienza, dovrebbe essere assicurare la continuità tra elaborazione culturale e scientifica e offerta di contenuti attraverso l'istruzione scolastica. Le Indicazioni dovrebbero rendere esplicito il modello di cultura che meglio corrisponde alle esigenze di comprensione del reale nel mondo contemporaneo. Questa soluzione consentirebbe di interrompere la condizione di ritardo cronico che la cultura della scuola (espressa tradizionalmente attraverso i programmi di insegnamento) ha presentato rispetto al mutare e all'accrescersi dei quadri della conoscenza. Inoltre, non sarebbe necessario procedere, per la fase transitoria, ad una revisione dei programmi di insegnamento, per il fatto che essa avverrebbe nel tempo per la necessità di adeguare l'insegnamento alle competenze e ai nuovi scenari culturali proposti nelle Indicazioni.*

*Infine, si devono favorire interpretazioni operative, in termini di progettazione didattica, delle indicazioni fornite tramite la definizione delle competenze e la sintesi periodica relativa al quadro delle conoscenze.*

Tutto questo naturalmente in tempi reali, con le scuole autonome in stretta dipendenza non solo dal Ministero ma anche dall'Accademia dei Lincei! Non serve aggiungere altro.

Vertecchi conclude affermando *che la definizione di un quadro di competenze è un'operazione prima di tutto culturale, per il fatto che non risponde ad una logica di necessità, ma di preferibilità. Al medesimo criterio sembrano ispirarsi molti documenti di organismi internazionali (dall'Unesco all'Ocse), che nel definire il pro filo culturale sulla base del quale impostare i loro programmi di attività pongono l'enfasi su concetti come quello di consapevolezza democratica, di capacità di comprensione del cambiamento eccetera.*

Prosegue Maragliano che, dopo l'apertura già raccontata, ci dice che non sappiamo che fare ma che dobbiamo farlo: *Altri strumenti, che diano corpo a pratiche nuove, coerenti con lo scenario scolastico che si sta prospettando, ancora non li abbiamo: disponiamo solo di alcune intelaiature formali, come avviene per il tema che ci si trova qui a discutere (le competenze), non ancora dotato di un sostegno concettuale forte; e non ci conforta una geografia dei nuovi strumenti e dei nuovi attrezzi di governo che riduca i dubbi su che cosa fare e come farlo. ... e dobbiamo fare di tutto perché le tavole delle competenze si presentino e vengano usate come qualcosa di assolutamente nuovo, di irriducibile a dei «programmi camuffati». Insomma questi pedagogisti, nel solo volgere di un anno, passano dalla montagna che ci avevano descritto al topolino che volge in ritirata. Ma non sulle nuove tecnologie, cavallo di battaglia del venditore di videogiochi: occorre che l'ingresso negli spazi scolastici di risorse strumentali (i computer e le connessioni di rete) non «addomesticabili» con l'uso delle tradizionali categorie libresche (e disciplinari) sta di fatto aprendo nuove prospettive al ripensamento collettivo della mappa dei saperi scolastici (e, su questo fronte, la vita quotidiana della scuola offre più materia di elaborazione di quella che viene a galla con le prese di posizione dei **maîtres à penser** dei quotidiani). Quindi avanti con la penetrazione acritica dell'uso (di questo si tratta) dei computer, alla faccia di chi pone dei dubbi, chiede discussioni e dubita di pedagogisti di corte. I **maîtres à penser** sono tutti coloro che non condividono le operazioni elitarie che stanno operando sulla scuola in modo da renderla servizievole ai voleri dell'impresa, senza neanche aver ben capito cosa l'impresa medesima vuole. Conclude Maragliano: *Si tratta di aiutare la scuola a prendere coscienza del fatto che le discipline sono una delle forme della riproduzione sociale del sapere, ma non l'unica. Possono e debbono mantenere la loro importanza. Ma a patto che nella loro configurazione sia previsto uno spazio da dedicare al loro inquadramento concettuale, e quindi storico. A patto, cioè, che si prenda atto del carattere inevitabilmente parziale delle loro ottiche, e si lavori ad intrecciarne i rapporti con altre forme (anche quelle più mondane) di riproduzione del sapere. A patto, insomma, che si trovi il coraggio di uscire da una visione puramente «accademica» (il più delle volte**

autoreferenziale) delle cosiddette materie. E la conclusione di Maragliano ci porta inesorabilmente all'autoreferenzialità delle scienze dell'educazione, irresponsabilmente delegate alla riforma della scuola dagli ex comunisti.

Le idee poco chiare dei pedagogisti hanno un rinforzo nei burocrati del Ministero, quelli vicini al ministro Berlinguer che affilano le armi con intenti stalinisti di denigrazione pura dell'avversario. Elena Bertonelli del Gruppo Nazionale dell'Autonomia del Ministero afferma con sicumera che gli avversari non hanno nulla da obiettare: *Non poche critiche di autorevoli **opinion makers** (vedi i **maîtres à penser** di Vertecchi, ndr) sembrano derivare proprio dalla disabitudine diffusa a pensare che un progetto formativo è tale perché è portatore di una ratio complessiva; a loro volta tante preoccupazioni diffuse nella scuola sono causate dall'abitudine consolidata a considerare questa o quella parte piuttosto che il tutto. Non a caso, sia queste critiche (di s a p o re spesso nostalgico), sia queste preoccupazioni (frutto di un sentire circoscritto non di rado alla propria diretta esperienza personale) finiscono al dunque per occultare puntualmente le esigenze pressanti a cui l'odierno contesto appare incapace di dare risposta: a cominciare da quelle migliaia e migliaia di giovani che ogni anno vengono precocemente espulsi dalla scuola. Il personaggio fa cadere le braccia. Agli elevati livelli ai quali si trova ad operare, scambia allegramente cause con effetti e non aggiunge nulla al fine al quale è chiamata. Ci spiega però quello che tutti i fiancheggiatori del Ministero Berlinguer, mai pentiti, continuano a ripetere acriticamente da anni: *La definizione di competenza qui rapidamente delineata - la competenza come utilizzazione e padroneggiamento della conoscenza - ha difatti quel carattere di **flessibilità** che ne permette la circolazione in tutto il sistema formativo. Questa definizione consente, in primo luogo, di superare la tradizionale dicotomia tra «sapere» e «saper fare» e di superare quindi anche il consolidato pregiudizio che la competenza possa riguardare solo le qualifiche professionali.**

Quello delineato è il quadro desolante dell'incontro di Frascati tra i maggiori esperti del Ministro ex comunista Berlinguer a proposito di autonomia, di quella invenzione che deve servire all'impresa, trasformando la scuola da strumento di servizio per l'emancipazione culturale e sociale dei cittadini tutti, a mero strumento di preparazione per il capitale umano che dovrà essere impiegato a maggior gloria dell'impresa.

In questo contesto una domanda tra le tante si pone con forza: l'idea che si aveva di scuola come servizio, che fine fa? Lo chiedo solo perché gli investimenti (anche se non sufficienti, certamente ingenti) provengono dalla fiscalità generale e ci sarebbe da chiedere in giro se si è disposti a sostenere una scuola direttamente funzionale all'impresa. Una scuola siffatta è ancora da considerarsi servizio pubblico? Si precisa allora la contraddizione dei *riformatori di sinistra* alla quale accennavo alla fine del paragrafo precedente. Hanno coltivato l'illusione che farsi cantori del mondo dell'impresa importando il loro modo di fare e pensare nel servizio pubblico quest'ultimo si potrà difendere meglio dall'avanzare del mercato medesimo. Intanto prendiamo la fine della scuola come servizio pubblico. Restando tutto da dimostrare che questo modo di operare, modo distruttivo che lascia terreni cosparsi di sale, ci abbia salvaguardato da qualcosa di altro. Altra cosa che avanza, ancora per illuminata intercessione di Berlinguer e degli ex comunisti è l'avanzare della scuola privata e confessionale con il suo finanziamento da parte dello Stato, cioè ancora del pubblico (25).

[continua...](#)

## NOTE

(6) **Martin Carnoy**, *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que le planificateur doivent savoir*, Unesco 1999.

(7) Per approfondire questi aspetti che sono propedeutici a quanto sto discutendo qui, leggi il mio *A che servono i pedagogisti?*, (accettato nell'estate 2004 dalla rivista del CIDI, *Insegnare*, ma mai pubblicato). Pubblicato nel sito.

(7bis) **Lisbona 2000**: Conclusioni della Presidenza. [http://www.europarl.eu.int/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_it.htm)

(8) *Adult Learning and Technology in Oecd Countries*, Ocse, Parigi, 1996.

(9) Per approfondire questi aspetti che sono propedeutici a quanto sto discutendo qui, leggi il mio *La scuola sotto attacco*, *Giornale di Storia Contemporanea*, Anno VII n. 2, Dicembre 2004. Pubblicato anche nel sito.

(10) Si leggano a proposito le sciocchezze che il pedagogista Maragliano riesce a dire anche in proposito dell'uso delle nuove tecnologie nella didattica, andando a leggersi la sintesi dei lavori della Commissione che lavorava per la Riforma Berlinguer. Tra l'altro, con una vera e propria fissazione che riguarda la gran maggioranza dei pedagogisti oggi di moda (o: al potere) si sostiene: *"Le nuove tecnologie dell'informazione hanno ... un valore paradigmatico, dal momento che coniugano in modo visibile la componente materiale costituita dall'hardware, fondamentale per svolgere le funzioni che loro competono, con la componente simbolica del software, che determina le operazioni che vengono effettuate e dà loro senso."* . Quante cose fanno! Ma poi gli studenti saranno consumatori di quelle cose misteriose o programmatori in grado di elaborarle, produrle e venderle?

(11) "La flessibilità, l'occupabilità e la gestione del cambiamento saranno le sfide principali per le nostre società nel prossimo secolo.

La mobilità tra i lavori, le culture e le comunità sarà essenziale. L'istruzione e la formazione continua per tutti saranno il passaporto per la mobilità".

(12) **Martin Carnoy**, *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que le planificateur doivent savoir*, Unesco 1999 (citata). Da notare che questo studio di Carnoy non è una esposizione di teorie più o meno condivisibili ma un vero e proprio manuale d'istruzione dell'Unesco per la nuova scuola liberista.

(13) Vedi, ad esempio: <http://host.uniroma3.it/docenti/alberici/traduzione1.pdf> e si noti che chi ci fa conoscere questi testi è Aureliana Alberici, nota rappresentante della sinistra ex comunista impegnata sul fronte dei pedagogisti.

(14) Vedi il mio: *La scuola sotto attacco*, Giornale di Storia Contemporanea, Anno VII n. 2, Dicembre 2004 (citato).

(15) Ibidem.

(16) **Susan Gorge**, *Quinta colonna nella UE*, Le Monde Diplomatique, gennaio 1998. Quanto sostenuto è dimostrato dal Corporate Europe Observatory di Amsterdam.

(17) **Martin Carnoy, Manuel Castells**, *Une flexibilité durable*, OCDE 1997, pagg. 37-38.

(18) **Libro Bianco della UE (Delors)**: *Crescita, competitività, occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* (Dicembre 1993). Pag. 124. <http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/contents.html>

(19) Vedi **Roberto Maragliano**: *Consapevolezza dei saperi e filosofia della reticolarità* in "Il laboratorio della Riforma: Autonomia, Competenze, Curricoli, Convegno di Frascati, 1999 (pag. 22). E' d'interesse osservare di passaggio i livelli di chiarezza che accompagnano questo pedagogista artefice di gran parte dei disastri di Bassanini-Berlinguer. Dovendo parlare appunto di Consapevolezza dei saperi nella scuola dell'autonomia, il nostro esordisce con queste illuminate parole: *Mi si chiede un «intervento sul metodo» e cercherò, nei limiti del possibile e delle mie «competenze», di attenermi al tema. ... È bene che avverta subito: più che soluzioni, che non ho, intendo proporre interrogativi. Una più attenta formulazione dei problemi in gioco può infatti rappresentare un passo in avanti, relativamente ad un territorio che ancora attende una cartografia attendibile.*

<http://www.annaliistruzione.it/riviste/annali/pdf/DOSAPI1.pdf>

(20) Vedi, ad esempio: **Commissione delle Comunità Europee**, *Libro Bianco: Insegnare ed Apprendere, verso la società della conoscenza*, 1995, pagg. 44-45. <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-fr.pdf>

(21) *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*, OCDE 1992, pag. 11.

(22) Le cose qui riassunte sono trattate con abbondanza di dettagli nel mio *La scuola sotto attacco*, Giornale di Storia Contemporanea, Anno VII n. 2, Dicembre 2004 (citato). Pubblicato anche nel sito.

(23) Vedi il mio: *Come si afferma l'autonomia scolastica*,

<http://www.fisicamente.net/index-429.htm>

(24) "Il laboratorio della Riforma: Autonomia, Competenze, Curricoli, Convegno di Frascati, 1999 (citato).

<http://www.annaliistruzione.it/riviste/annali/pdf/DOSAPI1.pdf>

(25) E' utile leggere cosa dice sulle competenze **Maria Brigida**, della Segreteria Nazionale della Cgil Scuola. E' molto preparata in quanto fiera sostenitrice, con il suo sindacato, della scuola liberista dell'autonomia. Si noti il pedagogese imperante ormai dappertutto in modo pervasivo:

*Competenze, contenuti e crediti formativi* (tratto da: Guida alla formazione superiore integrata, Casa Editrice Valore Scuola, 2000) di **Maria Brigida**, della Segreteria Nazionale CGIL Scuola

*Il termine **competenza** assume connotazioni e sfumature diverse, a seconda degli approcci e dei modelli che si utilizzano per definirlo. A fini della certificazione Ifts (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore), con questo termine si vuole identificare l'insieme delle risorse (conoscenze, abilità, ecc.) di cui un soggetto dispone. La competenza esprime una "relazione" tra un soggetto e una situazione data: essa non è ricavabile, quindi, solo da un'analisi della natura tecnica dei compiti lavorativi, né dalla definizione di una somma di conoscenze e capacità astrattamente possedute da un soggetto. Essa scaturisce dall'analisi del "soggetto in azione", dalla considerazione del tipo di risorse che mette in campo e delle modalità con cui le combina per fronteggiare situazioni relazionali e professionali.*

*Per **credito formativo** si intende la competenza acquisita e certificata, per effetto della partecipazione ad un percorso formativo, che può essere riconosciuto nell'ambito di un ulteriore percorso di formazione o di un'esperienza di lavoro. Ovviamente il riconoscimento del valore del credito viene effettuato dal soggetto presso il quale si chiede il riconoscimento del credito stesso.*

*Nei percorsi Ifts il credito formativo può essere utilizzato, oltre che per l'accesso al percorso, per abbreviare la durata del percorso scelto o facilitare gli eventuali passaggi ad altri percorsi Ifts.*

*Fuori dai percorsi dell'Ifts il credito formativo può facilitare il riconoscimento totale o parziale delle competenze acquisite da parte del mondo del lavoro, delle università nella loro autonomia e di altri sistemi formativi.*

*I **contenuti formativi** del corso Ifts vanno organizzati in moduli, traducibili in **unità capitalizzabili**, secondo le indicazioni dell'Isfol, che*

*svolge un compito di supporto alla progettazione lfts. L'organizzazione dei curricoli in unità capitalizzabile significa che per ciascun modulo devono essere specificati i risultati attesi, le competenze da acquisire, i contenuti necessari per la loro acquisizione, la durata del modulo stesso, nonché le modalità di attuazione del percorso e quelle di valutazione. L'unità capitalizzabile garantisce la trasparenza e la leggibilità di tutte le fasi del percorso formativo. Le competenze definite nell'unità capitalizzabile di un percorso lfts devono essere riconoscibili dal mondo del lavoro come componenti di specifiche professionalità e dovranno fare riferimento a standard minimi nazionali, definiti dall'apposito Comitato nazionale.*

*Con l'impostazione del curriculum in unità capitalizzabile è possibile ottenere la certificazione anche di singole porzioni del percorso formativo, quando, per le più svariate ragioni, il formando non dovesse completarlo. I corsi lfts si inseriscono nelle azioni finalizzate a garantire il diritto alla formazione per tutto l'arco della vita: per questo è importante che le esperienze formative, comunque realizzate, non vadano disperse, ma costituiscano un patrimonio accumulabile dalle persone, che possa essere riconosciuto o dentro altri percorsi formativi o sul lavoro. Questo patrimonio, se certificato, costituisce un credito, da far valere al momento opportuno.*

*I **curricoli** devono fare riferimento alle competenze di base, trasversali e tecnico professionali.*

*Le **competenze di base** costituiscono le risorse fondamentali comunque necessarie ad un individuo per l'accesso alla formazione e al lavoro, oltre che per lo sviluppo di un proprio percorso individuale e professionale. Per competenze di base si intende, quindi, l'insieme delle conoscenze (e la loro capacità d'uso) che costituisce sia il requisito per l'accesso a una formazione ulteriore, sia la base minima per l'accesso al lavoro e alle professioni. Lingue, informatica di base, economia, legislazione e contrattualistica del lavoro sono soltanto alcuni degli esempi possibili di tali competenze.*

*Le **competenze trasversali** sono le competenze (comunicative, relazionali, di problem solving, ecc.) che entrano in gioco nelle diverse situazioni lavorative e che consentono al soggetto di trasformare i saperi in un comportamento lavorativo efficace in un contesto specifico. Le **competenze tecnico professionali** sono costituite dai saperi e dalle tecniche, connesse all'esercizio delle attività operative, richieste dai processi di lavoro, nei diversi ambiti professionali.*

## COMMENTI

**Giuseppe Aragno** - 24-01-2006

Molto bello, Renzetti. Originale, documentato, tagliente e utile, utilissimo per chi voglia riflettere. Attendo il seguito. E sono certo di non essere il solo.

**Sergio Delli Carri** - 25-01-2006

Anch'io penso che sia molto bello, interessante ed utile per riflettere. Attendo la prossima puntata. Saluto Aragno e Renzetti.

Sergio Delli Carri

**Giuseppe Cilento** - 29-01-2006

Le lancette del tuo orologio girano all'indietro. Del resto, perché pensare al futuro se era così bello l'Ottocento ?

Se il mondo cambia, basta metterci un poco di ordine e tutto può tornare come prima.

Solidarietà, emancipazione sono idee da rendere vive nel mondo che cambia e tende ad emanciparsi. Viviamo in un mondo migliore. Bisognerebbe provare a starci. La cultura del nostro paese è passatista, prescientifica, dogmatica. Anche la sinistra soffre queste malattie e l'Italia diventa un Paese in declino per lo schematico ideologico troppo diffuso. Da noi gli insegnanti fanno ancora 18 ore (andando a prendere il caffè o ad acquistare la mortadella alla terza ora), predicano la verità rivelata, non si occupano di intelligenza. Perciò amano la rigidità (mentale) e non l'apertura intellettuale.

**Giuseppe Aragno** - 30-01-2006

Bravo Cilento. Non se ne può più con gli insegnanti e la mortadella. Alla terza ora poi!