

## IL RAPPORTO EDUCATION 2004 DI CONFINDUSTRIA

### E LE POLITICHE ITALIANE NELL'ISTRUZIONE

*Alcune riflessioni di Franco Nanni*

#### PREMESSA

Nel documento denominato "Rapporto Education 2004" Confindustria esprime, tra le altre cose, quelle che sono le linee di tendenza riguardo alle esigenze delle imprese nel campo dell'istruzione e della formazione; si tratta di un testo molto lungo e ampio che tratta di moltissime questioni, molte delle quali non verranno considerate qui, senza che ciò implichi qualsiasi giudizio implicito o esplicito su di esse. Alcuni passi del documento mi hanno ispirato, invece, e quasi per osmosi, diverse riflessioni rispetto alle tendenze metodologiche e pedagogiche in atto da alcuni anni nel nostro Paese nel settore dell'istruzione pubblica. Di tali tendenze ho voluto mettere in evidenza quegli aspetti che risultano essere in forte continuità con le tesi sostenute dal documento qui commentato. In molti casi si è trattato per me di una semplice presa d'atto, senza implicite valutazioni positive o negative; quando ho voluto essere accusatorio lo sono stato in modo esplicito e univoco, e sempre, in questi casi, i destinatari dell'accusa non sono gli estensori del documento di Confindustria ma semmai i responsabili dei nuovi assetti didattici *pubblici*. Come ribadirò più volte in seguito, l'impresa ha non solo il diritto, ma anche il dovere di esprimere i suoi *desiderata* riguardo alla formazione di coloro che diventeranno i lavoratori di domani, e conseguentemente i responsabili della pubblica istruzione hanno il dovere di ascoltare e di tenere conto di queste indicazioni; le accuse nei loro riguardi non vertono su questo, dunque, ma semmai sul fatto che assai poco, o forse niente del tutto è stato *aggiunto* a quanto espresso in questo e in molti altri documenti di provenienza imprenditoriale. L'accusa non è nemmeno quella di un prono accondiscendere alle richieste industriali, che in quanto potenziali datori di lavoro di vaste schiere di giovani hanno ben titolo di esprimersi in merito, quanto piuttosto quella di scarsa fantasia, scarse visioni più ampie e a vasto raggio, fors'anche scarsa autonomia di pensiero. In altre parole: credo si potesse tenere nel dovuto conto le argomentazioni di un importante settore della vita economica, senza per questo trasformarlo in un "pensiero unico" da declinare pedissequamente nelle scuole di ogni ordine e grado. Vorrei anche precisare, prima di addentrarmi nel commento, che l'accusa ai responsabili italiani è certamente parziale, e forse finanche ingiusta: risulta da vari analisti francesi che non è certo da ieri che le lobby premono sulla Commissione Europea non solo per i loro interessi economici, ma anche per quelli relativi alla formazione e all'istruzione: vi si afferma il ruolo della Ert<sup>1</sup> e di altri gruppi<sup>2</sup> nel contribuire in modo netto alla stesura di normative europee in merito. Scrive P. Bourdieu: *"Diciamolo pure senza mezzi termini: tanto per fare un esempio, attualmente le politiche educative vengono decise dalla Confindustria Europe, Unice, dal Transatlantic Institute e da istituzioni simili. Basta leggere la relazione dell'Organizzazione mondiale del commercio sui servizi per capire quale politica educativa si adotterà fra cinque anni. Il ministero della pubblica istruzione si limita a far proprie linee politiche elaborate da giuristi, sociologi, economisti e a*

<sup>1</sup> G. De Selys, *La scuola, grande affare del XXI secolo*, Le Monde Diplomatique ed. Italiana, Giugno 1998

<sup>2</sup> P. Bourdieu, *Per un sapere militante*, Le Monde Diplomatique ed. Italiana, Febbraio 2002

*recepirlle in apposite disposizioni normative*<sup>3</sup>. Quest'accusa, dunque, non riguarda soltanto il caso italiano ma quantomeno la Francia e la produzione normativa europea.

---

## PAROLE CHIAVE

---

*Personalizzazione, autovalutazione, pari dignità scuola/FP, lifelong learning, sistema formativo integrato, impresa formativa, orientamento professionale permanente, successo formativo* sono le principali parole chiave che si riscontrano sia nel documento confindustriale che in molti testi di altra provenienza, non solo ministeriale, ma anche in ambito locale rispetto alle politiche di supporto alla istruzione. Non è questa la sede per stabilire di chi sia la paternità di questi concetti, ma vorrei solo evidenziare una sostanziale continuità di linguaggi e di concettualizzazioni tra scuola e impresa. Su alcune di queste tornerò più avanti, non prima però di aver trattato un elemento più complesso di continuità che non può essere enunciato semplicemente con una formula, ma che costituisce il primo, vero nodo importante di questa riflessione.

---

## CAPITALE UMANO E APPROPRIABILITÀ DELLA CONOSCENZA

---

Si parla spesso nel documento di “capitale umano” e di “appropriabilità e accumulabilità delle conoscenze”. Che l'industria consideri le risorse umane come capitale (il capitale umano, appunto) è forse da ritenersi un fatto finanche ovvio, non fosse che in questo modo si presuppone la scomparsa della tradizionale contrapposizione tra capitale e lavoro a favore della sussunzione (e reificazione) dell'uomo e delle conoscenze in capitale.

Questo potrebbe essere un dibattito assai interessante tra la filosofi e economisti, ma qui interessa un altro aspetto della questione, ovvero il fatto che si inizia a parlare di capitale umano, di appropriazione e accumulazione di conoscenza anche al di fuori dei confini dell'azienda, come peraltro il documento stesso stimola a fare (“la cultura dell'impresa deve permeare l'intera società” dirà nelle pagine successive); soprattutto, si è iniziato a farlo proprio nella scuola, e non soltanto laddove si prefigura un profilo in uscita destinato ad una occupazione in ambito industriale, come sarebbe logico, ma *in ogni articolazione* dei programmi e delle strutture didattiche. C'è una crescente pressione verso la frammentazione di tutto ciò che è oggetto di apprendimento in segmenti fortemente omogenei e modulari: unità didattiche prima, unità formative capitalizzabili in seguito, perfezionando quindi anche nella scuola la capitalizzazione e la reificazione della conoscenza. In proposito, cito da un documento del 2000 prodotto da IRRSAE (oggi IRRE): “(occorre) riorganizzare le discipline in segmenti fortemente omogenei e strutturati in grado di promuovere competenze capitalizzabili”. Già in questa citazione minima appare chiaro che tutto il sapere che si destina all'apprendimento è descritto con termini presi a prestito da linguaggi economici: crediti, debiti, capitalizzazione, appropriabilità. E quando, talvolta, si esce dall'economico, di rimane comunque all'interno di una segmentazione astratta e funzionale al mondo produttivo: il documento ci dice che non servono più mansionari o *job descriptions*, ma skills, competenze, profili professionali. Allo stesso modo da tempo si descrivono nella scuola media inferiore (proprio lì, e non nella Formazione Professionale!) i “profili formativi in uscita”. Dunque il sapere, a rigore, non esiste più, esistono delle conoscenze reificate e impacchettate, traducibili poi in competenze (o skills) certificabili.

---

<sup>3</sup> P. Bourdieu, *ibidem*.

Allo stesso modo si procede verso la certificazione di qualità delle scuole, come se l'efficienza dei processi di progettazione e di controllo avessero qualche tipo di nesso con la qualità finale dello studente che esce dall'istituzione educativa. Del resto il documento parla di "valutazione dell'efficacia dell'attività formativa non solo nei confronti degli individui ma anche in relazione alle performance aziendali"; naturalmente Confindustria può, e in certa misura *deve* preoccuparsi di questo, ma a me pare molto triste constatare che i pedagogisti istituzionali<sup>4</sup> abbiano avuto così poca fantasia e autonomia di pensiero da applicare questi *desiderata* progressivamente all'intero percorso dell'istruzione, fin dalla scuola materna, forse!

Riguardo poi alla gestione delle strutture educative, il documento saluta con favore quanto istituito da una legge del '99: nuclei di valutazione per verificare la corretta gestione delle risorse pubbliche, la produttività della ricerca e della didattica, aperti a membri "laici", fra cui gli imprenditori e in generale i portatori di interesse. Si caldeggia anche in altri passaggi la trasformazione della scuola in impresa, ricalcandone i criteri gestionali, come se si potesse pensare che anche nell'educazione e nell'istruzione il contenimento dei costi puro e semplice possa di per sé significare un aumento di qualità ed efficienza; ma d'altronde cosa potrebbero eccepire, se non questo, i "membri laici e i portatori di interesse" che vanno a verificare la gestione di una scuola?

---

#### DALLA DIDATTICA DI CONTENUTI ALLA DIDATTICA PER OBIETTIVI

---

"Obiettivi": non c'è forse nessun'altra parola che abbia tracimato così ampiamente e pervasivamente al di fuori della cultura d'impresa, fino a diventare una cifra del nostro tempo: tutti noi ormai ci muoviamo "per obiettivi" e ci pare così naturale farlo, da non vedere forse più che la strutturazione della realtà e dell'agire in forma di obiettivi è soltanto *uno* dei modi possibili, forse non il più fertile, certo quello più funzionale al mondo aziendale. Che ogni essere umano abbia intenzioni, bisogni e scopi è un dato forse addirittura di portata antropologica, ma sostenere che esso esaurisca tutto quello che può stare dentro una vita pare a dir poco riduttivo, specialmente poi se ci addentriamo nel campo della conoscenza e della ricerca. La strutturazione del sapere e dell'agire per obiettivi il cui raggiungimento è poi verificabile a posteriori celebra infatti la "messa da requiem" ad un altro impulso umano così strettamente collegato con la conoscenza, con la ricerca e perfino con il progresso: *l'esplorazione*. Esplorare significa camminare in un terreno ignoto, e guidare passo-passo il proprio cammino a seconda di ciò che si incontra strada facendo. Non è possibile controllare, progettare, verificare e certificare alcunché nell'esplorazione, perché queste attività sono possibili solo quando si ha a che fare con il già noto. Questo, certo, non può essere l'unico modo per apprendere, ma non credo ci possa essere ricerca e innovazione senza un atteggiamento esplorativo: in sua assenza si fanno al massimo studi e valutazioni applicative di scoperte fatte da altri. Ma non pare, a giudicare dal documento confindustriale, che la ricerca di alto livello interessi poi più di tanto, e nemmeno la presenza in azienda di personale capace di alte riflessioni: "quello che interessa oggi sono le competenze, accompagnate però da un nuovo tipo di fedeltà: l'adesione ai valori dell'impresa e il coinvolgimento pieno rispetto agli obiettivi dell'azienda", così recita il documento. Sembra dunque che a scuola, in ogni ordine e grado di scuola, lo scopo principale sia apprendere il già noto nel minor tempo possibile e col minor dispendio di risorse. Ancora una volta sembrerebbe che i pedagogisti istituzionali abbiano raccolto in pieno questo messaggio, dedicando via via l'intero curriculum scolastico a

---

<sup>4</sup> Con questa espressione mi riferisco globalmente a tutte le figure che a qualunque titolo, accademico, amministrativo o di servizio, hanno contribuito alla progressiva riorganizzazione del sapere che diventa oggetto di apprendimento a scuola.

formare dei dipendenti del settore industriale; al di là delle belle parole, da sempre enunciate nei primi articoli di tante leggi sulla scuola, pare che non interessi più a nessuno di loro formare cittadini, educatori, medici, ricercatori, e anche una classe dirigente dotata di capacità che non si riducano ad eseguire direttive e ad aderire ai valori aziendali. Del resto anche altre belle parole e principi, come quello del *lifelong learning*, celano significati pratici assai meno romantici, come puntualmente ci spiega il documento stesso: *“Per essere davvero eccellente un’impresa deve poter contare su un personale capace di identificarsi nell’azienda stessa, e questo è possibile solamente nell’ambito di una prospettiva di rapporto duraturo. Ecco perché diventa davvero cruciale la questione dell’adattabilità dei dipendenti più anziani di fronte al mutamento. Ed ecco perché diventa fondamentale la formazione durante tutto l’arco della vita”*.

---

## CULTURA D’IMPRESA E SOCIETÀ

---

Non trovo niente di esecrabile nel fatto che un documento prodotto da Confindustria teorizzi una forte interdipendenza tra produzione e istruzione, e ritengo assolutamente legittimo e perfino doveroso il diritto confindustriale a “concorrere a definire gli indirizzi della Formazione Professionale”; è già forse più azzardato sostenere, come invece si fa, che Confindustria debba essere (o sia?) “il primo e più importante referente per il mondo delle istituzioni educative nel processo di progressiva apertura verso il processo di modernizzazione della società”. Come dire: non c’è modernità senza impresa, e di converso l’impresa è il propulsore di ogni modernità nella società e *quindi* anche nella scuola e nell’istruzione. Azzardato, ma *assolutamente legittimo* da parte di una organizzazione che rappresenta il mondo industriale, e che trae orgoglio dalle sue realizzazioni. Quel che suscita interrogativi gravi invece è altro, e non riguarda affatto l’industria e le sue emanazioni, ma l’opera dei pedagogisti istituzionali e dei politici che hanno dato vita alle loro scelte. Negli ultimi anni infatti c’è stata una progressiva riorganizzazione del sapere scolastico secondo canoni tra loro coerenti, e che paiono discendere direttamente dalla cultura d’impresa:

- didattica centrata sugli obiettivi;
- segmentazione in unità formative capitalizzabili;
- centratura su competenze certificabili e quantificabili;
- squilibrio assoluto verso la progettazione e il controllo a scapito dell’esplorazione, del noto e del certo a scapito dell’ignoto e del probabile;
- omogeneizzazione dei contenuti in “pacchetti” tra loro equivalenti.

Da chi è stata portata avanti questa opera? Non certo da funzionari di Confindustria! A me pare triste, sconsolante e anche grave che non siano arrivati ai nostri progettisti dell’educazione altri stimoli se non i *desiderata* dei comparti produttivi, che il sapere oggetto di insegnamento venga disaggregato sulla base di esigenze che sono quelle di un utilizzatore finale, peggio ancora, *di una sola tipologia* di utilizzatore finale! Nessuno si è preso la briga di studiare e di tenere conto delle capacità e delle risorse delle menti e dei cervelli che ne sono destinatari, nessuno che abbia tratto spunto dalle risultanze delle ricerche della pedagogia, della psicologia, della psiconalisi, delle neuroscienze, dalla sociologia? Possibile che per formare coloro che domani saranno medici, infermieri, educatori, psicologi, docenti, assistenti sociali, amministratori e quant’altro sia necessario scomporre e reificare il sapere *nello stesso modo* che risulta opportuno e comodo per formare un dipendente di una industria? Questo, per me, è lo scandalo.

---

## ORIENTAMENTO E SCELTE DI STUDIO

---

Secondo il nostro documento si sta diffondendo l'opinione che il rischio non sia tanto l'orientamento precoce dei ragazzi, quanto l'orientamento tardivo. Personalmente ho sempre sostenuto (forse perfino in contiguità con Confindustria!) che la scuola italiana, nel tentativo di superare l'antica biforcazione gentiliana, ha finito col privilegiare un sapere tutto astratto, decontestualizzato, logico-matematico, espungendo da sé tutto quanto era operativo, concreto, realizzativo; per coloro che sono ben dotati di una intelligenza di questo secondo tipo, e non sono pochi, la permanenza nel sistema dell'istruzione spesso si traduce in una lunga serie di frustrazioni e insuccessi. Se è questo che si intende per orientamento precoce, allora ben venga l'introduzione del *fare*, del *learning by doing* nella nostra scuola (per ora a dire il vero non ve n'è traccia!). Ma forse non è questo che si intende, forse qui occorrerebbe capire meglio il testo "tra le righe".

Più chiaro invece è il punto che sostiene che occorra operare affinché i percorsi applicativi non siano visti come una seconda scelta per i meno dotati. Che l'industria abbia necessità di persone dotate e capaci non v'è dubbio, e nemmeno che tale appetito sia legittimo. Ovvio che ci si rammarichi del fatto che sempre più diplomati e maturi si iscrivano alle facoltà umanistiche pur conoscendo le ridotte possibilità di occupazione, e viceversa tendano a scegliere meno le facoltà tecnico-scientifiche. Meno ovvio, forse, il fatto che in ambito istituzionale ci si limiti, il più delle volte, a caldeggiare l'orientamento come la panacea che redistribuisce il "capitale umano" secondo la bisogna, raramente domandandosi quali siano le motivazioni che spingono a queste scelte, e che tipo di messaggio esse mandino al mondo adulto, se esiste ancora un mondo adulto che non sia il mondo dell'impresa, beninteso. Per l'orientatore, in altri termini, rischia di porsi un problema deontologico latente: di fronte ad ogni singolo studente che chiede un aiuto per la scelta della sua formazione futura, si deve comunque avere come unico riferimento il bene dello studente stesso, anche nel caso esso non coincidesse con quello dei *desiderata* dei gruppi economici? Le linee di orientamento proposte da Enti nazionali e locali derivano dal desiderio del "bene" per i cittadini di domani, o dalle linee guida proposte dai gruppi di pressione dei settori produttivi dominanti?

---

## CONCLUSIONI

---

C'è ben poco da concludere, in questo commento. Queste righe sono forse più il tentativo di aprire un dibattito e una consapevolezza rispetto a questioni di cruciale importanza, su alcuni aspetti delle quali finora c'è stato un sostanziale silenzio-assenso di molti. Che senso potrebbe avere, ad esempio, impostare un dibattito *pedagogico* sulla utilità didattica delle Unità Formative Capitalizzabili, quando la loro introduzione deriva da esigenze di ben altra provenienza? Esigenze più che legittime, non mi stanco di ribadire, ma che non possono essere sostenute in ambiti diversi dall'ambito produttivo. Un dibattito pedagogico serio potrebbe semmai discutere di come implementare le UFC *a partire dalla centralità degli alunni e delle loro capacità di apprendere*. Potrei sbagliarmi e spero di essere smentito, ma non mi pare di avere trovato nella pedagogia istituzionale alcun segno che tale dibattito vi sia stato.

L'apertura di questioni di questa portata ne apre in cascata molte altre: mentre il mondo produttivo si è ben premurato di trasmettere i propri *desiderata* alle istanze educative, occorre chiedersi se altri

ambiti abbiano fatto altrettanto o meno, e, se sì, come mai non abbiano ricevuto lo stesso pronto e puntuale ascolto che altri vi hanno trovato.

Si potrebbe obiettare che sono ben stati approntati indirizzi di studio “altri” come il Liceo delle Scienze Sociali e il Liceo Psicopedagogico, e che in altri settori le realtà occupazionali sono state ascoltate, e non ho alcun motivo di smentire tali obiezioni, anzi, me ne rallegro. Ma affermando questo non si coglie il fatto che io non sto criticando *gli indirizzi* di studio: ad esempio, non critico la istituzione del Liceo Tecnologico solo perché richiesto dall’industria, ci mancherebbe. Il problema è a monte: *a prescindere dai contenuti*, si tende a strutturare il sapere oggetto di insegnamento *come se* dovesse essere impiegato *esclusivamente* in ambito industriale. Segmentare le competenze in microunità assemblabili e impilabili va benissimo in alcuni ambiti, va *malissimo* in altri. È in *questo* senso che il pensiero d’impresa è divenuto *pensiero unico*. E lo è diventato, ironicamente, addirittura suscitando perplessità del mondo imprenditoriale stesso, come ci dice il nostro documento quando allude alla “*estensione della logica aziendale nella gestione anche di strutture dello Stato, come le ASL e le Università, tanto da aver introdotto il termine di “aziendalizzazione della sanità” e di “università come impresa” (disegnando con ciò un percorso probabilmente eccessivo rispetto alla reale possibilità/opportunità di trasformare il pubblico in impresa, ma generando un esperimento certamente importante di cultura collettiva)*” (sottolineature mie). Che cosa allora può spiegare tanto zelo nell’esportare la cultura d’impresa in ambiti da essa lontani, se perfino l’impresa guarda con una certa prudenza tali tentativi?