

## Scuola e lavoro secondo le organizzazioni internazionali

---

Qual è il compito dell'Istruzione secondo le organizzazioni internazionali: *bene comune globale* o formazione del *capitale umano*?

Carlo Palumbo

Ovvero: è possibile individuare un'impostazione politica e culturale alternativa a quella *neoliberista* attualmente dominante sui temi dell'Istruzione e del Lavoro?

A partire dagli anni Sessanta, il dibattito sull'Istruzione, sulla sua funzione sociale e sul suo rapporto con il Lavoro, che si è sviluppato all'interno dei principali Paesi europei, è stato prima influenzato, poi via via condizionato con modalità sempre più assertive dalle elaborazioni scaturite all'interno di alcune importanti istituzioni sovranazionali, che hanno finito, dagli anni Novanta, per orientare i cambiamenti dei diversi sistemi nazionali in un'unica direzione, quella in quel momento vincente.

Tuttavia, se le considerazioni sulle principali scelte politiche e pedagogiche si limitassero alle ipotesi di lavoro che si sono affermate nei parlamenti nazionali europei, noi perderemmo la ricchezza di un dibattito che per molti anni ha creato anche ipotesi alternative, ancora oggi vitali.

Per praticità, questo contributo terrà conto principalmente delle elaborazioni prodotte da due organizzazioni sovranazionali di differente ruolo e costituzione: l'UNESCO e l'OCSE.

L'UNESCO è un'Agenzia dell'ONU che si occupa di Istruzione<sup>1</sup>, Scienza e Cultura costituita nel 1946, con sede a Parigi, a cui attualmente aderiscono 195 Paesi. Per la sua natura, questa istituzione rappresenta la varietà di culture, interessi e posizioni politiche presenti a livello mondiale, configurandosi in una dimensione fondamentalmente multipolare e quindi contraria all'instaurazione di un unico modello di pensiero sui temi che stiamo affrontando. In particolare hanno influenza sulle posizioni dell'UNESCO i numerosi Paesi asiatici, africani e sudamericani con un'economia in via di sviluppo o solo parzialmente sviluppati, che rappresentano la grande maggioranza della popolazione mondiale.

---

<sup>1</sup> Nei documenti internazionali in lingua inglese si utilizza il termine *education* nel significato di *istruzione*. Le traduzioni in italiano scambiano sovente *istruzione* con *educazione*, non distinguendo tra concetti che nella cultura pedagogica italiana appaiono distinti e a volte quasi contrapposti. In questa sede utilizzerò in genere *istruzione* a meno di citazioni o parafrasi da traduzioni in italiano che utilizzano *educazione*. Si noti che nel corso degli anni e nei differenti documenti pubblici o commenti specializzati, vengono utilizzati oltre al termine *educazione* (permanente), anche *istruzione*, *apprendimento*, *formazione*.

L'OCSE, invece, è un'Organizzazione intergovernativa di studi economici fondata nel 1948 come OEEC per coordinare gli aiuti dell'*European Recovery Program* (ERP), trasformata nel 1961, coinvolge attualmente 38 Paesi sviluppati ad economia di mercato e ha sede a Parigi. Questi Paesi, se rappresentano solo il 16% della popolazione mondiale, producono da soli quasi i due terzi della ricchezza mondiale, e possono far pesare questa risorsa estrema sulle relazioni internazionali, facendosi portatori di un particolare modello ideologico e culturale che da tempo ha egemonizzato i Paesi ricchi ad economia di mercato, quello angloamericano e, a partire dagli anni Settanta, nella modalità specifica del pensiero economico e politico generalmente definito *neoliberista*.

### ***L'Educazione permanente***

Il tema dell'*educazione permanente* (*lifelong education - éducation permanente*) è utilizzato la prima volta nel corso del dibattito politico generale del Consiglio per la Cooperazione Culturale<sup>2</sup> del *Consiglio d'Europa* (*Council of Europe-Conseil de l'Europe*) nel 1966, come “concetto fondamentalmente nuovo e comprensivo [...] un modello educativo globale capace di andare incontro ai bisogni educativi in rapida crescita e sempre più diversificati di ogni individuo, sia giovane che anziano, appartenente alla nuova società europea”, basato sui principi di *parificazione* (intesa come eguaglianza delle opportunità), *partecipazione* e *globalizzazione*.

Il Consiglio d'Europa, nato nel 1949 col Trattato di Londra per promuovere i diritti umani e la democrazia, conta oggi 46 Stati membri, ha sede a Strasburgo e non è un organismo dell'UE.

Questo tema sarà sviluppato nei decenni seguenti secondo due differenti impostazioni, una che definisco *umanistica*, da parte dell'UNESCO, l'altra dall'OCSE, in cui prevale la visione che per praticità chiamo *neoliberista*. Queste due interpretazioni, che generalmente utilizzano la stessa terminologia, ma attribuendo ai concetti contenuti e valori assai differenti, perché inseriti in due narrazioni per molti aspetti contrapposte, hanno provocato equivoci e confusione anche tra gli addetti ai lavori.

### **L'UNESCO e la visione umanistica dell'Istruzione**

L'idea di *educazione* (o *apprendimento permanente*) è sviluppata in termini umanistici ed emancipatori, capaci cioè di favorire l'umanizzazione piena del

---

<sup>2</sup> Consiglio d'Europa, *Permanent Education*, Strasburgo 1970, pag. 9. Si veda anche, sulle differenti origini e interpretazioni dell'espressione: Denis Kallen, *Considerazioni sul concetto di educazione permanente*, [https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/130/8-9\\_it\\_kallen.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9_it_kallen.pdf)

soggetto, innanzitutto dall'UNESCO, in particolare con i seguenti contributi<sup>3</sup>:

- Rapporto Faure, *Imparare ad essere - Learning to be*, 1972;
- Rapporto Delors, *Nell'educazione un tesoro - Learning: the treasure within*, 1996;
- Rapporto Mohammed-Morgan, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale? - Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, 2019.

Già nel Rapporto Faure:

- Solo un'istruzione globale e permanente può favorire la realizzazione integrale dell'essere umano "come individuo, membro di una famiglia e di una comunità, cittadino e produttore, inventore di tecniche e sognatore creativo".
- Il problema dell'istruzione nel mondo moderno non è tanto questione di astratta pedagogia o di formalizzazioni istituzionali, quanto un problema politico di fondo della società, che indica come scelta l'eguaglianza nello sviluppo, in cui tutti *apprendono ad essere*, per formare così uomini capaci di vivere integralmente la propria vicenda umana, sviluppando le proprie potenzialità senza discriminazioni, privilegi o ostacoli precostituiti.
- Esiste una comunità internazionale che ha coscienza di un comune destino e crede nei valori dell'istruzione come strumento di democrazia e come diritto di ciascun uomo di realizzarsi integralmente.
- È necessaria un'istruzione globale e permanente per formare l'uomo integrale, capace di offrire un metodo per elaborare un sapere in evoluzione, piuttosto che uno stock di conoscenze già definite.
- La nuova domanda di istruzione può essere soddisfatta non tanto utilizzando mezzi e criteri tradizionali di insegnamento e di istruzione, che immobilizzerebbero ingenti risorse umane e finanziarie, ma facendo ricorso ai risultati della ricerca scientifica e alle applicazioni tecnologiche.

Tra le idee centrali di questa visione vi è quella di *città o comunità educante*:

- la formazione delle persone è una responsabilità di cui devono farsi carico tutte le istituzioni e i soggetti che abitano un certo contesto; si tratta di creare connessioni tra istruzione e tessuto sociale, di aprire nuove vie di partecipazione e di rompere con una tradizione autoritaria

---

<sup>3</sup> Rapporto Faure, *Imparare ad essere (Learning to be)*, 1972, in Edgar Faure, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando editore, Roma 1973. Rapporto Delors, *Nell'educazione un tesoro (Learning: the treasure within)*, 1996, in Jacques Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando editore, Roma 2000. Rapporto Mohammed-Morgan, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale? (Rethinking Education: Towards a Global Common Good?)*, 2019, in UNESCO, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2019. Si veda anche Giovanni Gozzer, *Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L'educazione oggi e domani*, Rivista Scuola ticinese n. 12/1973.

realizzando una progettazione condivisa tra le forze vive della società capace di riconoscere i problemi e i bisogni della propria realtà, non limitata alla sola offerta di servizi, per promuovere lo sviluppo integrato del territorio.

Il Rapporto individua alcune linee di azioni prioritarie:

1. ogni sistema d'istruzione deve essere organizzato su basi di massa ma bisogna pensare l'apprendimento come processo individualizzato che dura tutta la vita;
2. bisogna elaborare programmi scolastici più flessibili, garantendo uno spazio sia agli insegnamenti formali che agli apprendimenti non formali;
3. deve essere superata la distinzione tra formazione pratico professionale e formazione intellettuale, tra fare e studiare, tra studi astratti e preparazione al mestiere;
4. la valutazione deve rinunciare alla funzione di selezione e di conferma dello status sociale, per acquisire una funzione diagnostica e di verifica dell'azione didattica;
5. bisogna introdurre nuovi atteggiamenti verso le tecnologie educative;
6. è necessario superare le gerarchie nei ruoli e nelle diverse mansioni;
7. giovani e adulti devono essere messi in grado di partecipare alla gestione dell'impresa educativa.

Il Rapporto Delors del 1996 riprende e aggiorna l'elaborazione precedente, tuttavia appare in un momento in cui, soprattutto in Europa, si sta affermando una visione culturale ed economico-politica di segno contrario, per cui la sua influenza nei Paesi sviluppati sarà poco significativa. Per l'UNESCO, l'apprendimento racchiude (o disvela) un *tesoro* e la scuola rappresenta il luogo in cui diviene accessibile alle giovani generazioni e a chiunque desideri accedervi, fornendo un significato alle esperienze vissute dalla persona, alle sue relazioni sociali, alla costruzione della personalità. Al centro è la formazione del cittadino (non solo del futuro lavoratore pur necessaria), un cittadino responsabile del mondo che abita e di cui si prende cura in quanto *bene comune*. Nel documento sono fissati quattro *pilastri* o *principi* che la scuola deve promuovere:

1. Imparare a conoscere: di fronte al flusso costante di informazioni soggette a rapido invecchiamento, il sapere non è acquisito una volta per sempre, ma è necessario affinare gli strumenti capaci di guidare la conoscenza, per conoscere e vivere pienamente.
2. Imparare a fare: mettere in pratica quello che si conosce, anche in relazione al mercato del lavoro, dove le abilità tecnico-pratiche sono sostituite dalle competenze, capaci di adattarsi alle situazioni, con un alto contenuto intellettuale, qualità soggettive (creatività, sensibilità, immaginazione) e attitudini (saper lavorare in gruppo, avere spirito di ricerca e capacità di far fronte agli imprevisti).
3. Imparare a vivere con gli altri: in una società caratterizzata da sempre maggiori differenze culturali, è necessaria la capacità di individuare e perseguire obiettivi comuni, prevenire conflitti, coniugare le differenze.

4. Imparare ad essere: comprendere il mondo con spirito critico e agire consapevolmente, contrastando l'omologazione culturale per favorire attraverso l'istruzione le diverse dimensioni umane.

La scuola, pertanto, è il luogo in cui consentire alle giovani generazioni di "sperimentare le tre dimensioni dell'istruzione: etico-culturale, scientifico-tecnologica, economico-sociale". Queste aree di apprendimento racchiudono "le dimensioni della persona (aspetto teoretico, scientifico, etico, religioso, estetico, espressivo), del cittadino (aspetto relazionale, comunicativo, sociale, civico, politico, organizzativo) e del lavoratore (aspetto progettuale, operativo, produttivo, economico)". La costruzione del curriculum è il contesto in cui la politica, le scuole e i docenti si confrontano in tal senso. La complessità della società si affronta adottando la logica reticolare nell'organizzazione del curriculum, attraverso le discipline, e il percorso è finalizzato alla formazione di mappe cognitive ampie e flessibili e di strumenti cognitivi che consentano la loro evoluzione e la loro riorganizzazione per tutto l'arco della vita. La scuola, di cui si conferma la centralità, non può che adottare il concetto di competenza, maggiormente coerente con una dimensione globale dell'apprendimento.

Col Rapporto Mohammed-Morgan del 2019, a distanza di un quarto di secolo da quello precedente, l'UNESCO aggiorna la sua visione alle tematiche del tempo presente, in una prospettiva in cui l'istruzione è innanzitutto un *bene comune* da salvaguardare: l'istruzione non è tanto uno strumento per permettere alle persone di conformarsi alle richieste del contesto, quanto un processo che può offrire l'opportunità di guidare il cambiamento alla luce di alcuni valori fondamentali condivisi come il rispetto della vita e della dignità umana, l'uguaglianza dei diritti, la giustizia sociale, la diversità culturale, la solidarietà internazionale e la responsabilità condivisa per un futuro sostenibile.

Il documento è articolato in 4 sezioni:

1. Lo sviluppo sostenibile: una preoccupazione centrale.
  - L'istruzione deve trovare il modo di rispondere alle contraddizioni dello sviluppo attuale basato sulla crescita economica, che da sola non è in grado di risolvere i problemi del presente: disuguaglianze crescenti, esclusione, violenza, modelli insostenibili di produzione economica, degrado ambientale, intolleranza e conflitti identitari.
2. Riaffermare un approccio umanistico.
  - L'istruzione nel XXI secolo dovrebbe avere come scopo fondamentale il sostegno e la promozione della dignità, delle capacità e del benessere della persona in relazione agli altri e alla natura.
  - Solo così può essere promosso un nuovo modello di sviluppo, superando una visione ristretta dell'utilitarismo e dell'economicismo basato sul concetto di *capitale umano*, per integrare le molteplici dimensioni dell'esistenza umana, per realizzare il proprio potenziale, per costruire un futuro sostenibile e vivere una vita dignitosa.

- Un approccio umanistico comporta di ridefinire i contenuti dell'apprendimento, le scelte pedagogiche, il ruolo degli insegnanti e degli altri educatori.
  - Sono riconfermati i quattro pilastri dell'istruzione : imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere, imparare a vivere insieme.
3. Elaborazione delle politiche educative in un mondo complesso.
- La globalizzazione economica produce una discrepanza tra istruzione e mondo del lavoro, bassa crescita occupazionale e aumento della disoccupazione giovanile, mobilità crescente di lavoratori e studenti.
  - L'istruzione da sola non può risolvere il problema della disoccupazione, sono necessarie politiche pubbliche per la crescita dell'occupazione e un diverso modello di sviluppo economico.
  - Tutto ciò comporta di ripensare i modelli di conoscenza e di competenza, il loro riconoscimento e certificazione, nuovi compiti nella costruzione delle identità e della cittadinanza.
  - L'accesso all'istruzione di settori crescenti ha comportato oneri sempre maggiori sulle finanze pubbliche, spingendo a cercare nuovi rapporti tra società, Stato e mercato, che ogni Paese declina diversamente.
4. Affermare l'istruzione e la conoscenza come *beni comuni globali*.
- Se l'istruzione di base è ormai considerata un diritto e un bene pubblico, lo stesso non vale per i livelli successivi e per l'istruzione *non formale e informale*.
  - La conoscenza e l'istruzione vanno considerati come *beni comuni*, sia nella produzione che nei benefici; esse riguardano tutte le persone, come parte di un impegno sociale collettivo che richiede partecipazione e solidarietà, superando la visione della teoria socio-economica individualista inerente al bene pubblico.

Dalla lettura congiunta dei tre Rapporti dell'UNESCO, emerge nel lungo periodo una concezione coerente sulla funzione dell'istruzione a livello mondiale, caratterizzata da umanesimo e visione olistica della persona in formazione, il processo di insegnamento-apprendimento non viene finalizzato al mercato del lavoro, ma alla promozione complessiva dell'uomo, l'istruzione non può essere considerata solo o prevalentemente una risorsa individuale e orientata alle necessità dello sviluppo economico, ma va assunta, sia nel livello primario che in quello secondario, alla stregua di un bene comune fondamentale, da garantire a tutti, che richiede nello stesso tempo l'accordo, il coinvolgimento e l'assunzione di responsabilità della comunità o *città educante*.

Diversamente dai Rapporti prodotti dalle agenzie internazionali a carattere essenzialmente economico, la visione dello sviluppo è assai più contraddittoria e meno ottimistica: la crescita economica crea disuguaglianze; lo sviluppo incontrollato secondo gli attuali modelli produce degrado ambientale, crisi climatica, conflitti sociali; l'istruzione da sola non è in grado di risolvere il problema dell'occupazione giovanile senza adeguate politiche pubbliche.

## L'Educazione permanente nella visione alternativa dell'OCSE

Il Rapporto Faure del 1972 non è condiviso dalle oligarchie economiche e dai professionisti dell'istruzione dei Paesi ad economia di mercato più ricchi, che lo considerano contrario agli interessi economici prevalenti e alla tradizione pedagogica, perché troppo spostato in senso progressista o, se vogliamo, a sinistra.

Nel 1973, il Centro per la ricerca e l'innovazione educativa dell'OCSE pubblica *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*<sup>4</sup>, in cui si sostiene che l'istruzione dovrebbe essere centrata sulla promozione individuale e sulla *ricorrenza* tra istruzione e altre attività, per rispondere meglio alle necessità del mercato del lavoro e ai bisogni individuali.

Che cosa si intende per *istruzione ricorrente*?

- Bisognerebbe disseminare il corso della vita di ciascun individuo di micro opportunità educative, in modo tale che esse, qualora vengano richieste, siano immediatamente disponibili.
- Questo paradigma è considerato un'alternativa al progressivo allungamento dell'istruzione che terrebbe i giovani a scuola separandoli dalla vita "reale", almeno fino alla tarda adolescenza, con costi crescenti, e all'inefficienza causata dalla natura "ricca di informazione ma povera di azione" propria della scuola, che sarebbe superata dall'alternanza tra istruzione e lavoro o altre attività.
- Il concetto di istruzione ricorrente ha una connotazione fortemente economica: rende possibile riunire l'istruzione tradizionale e quella per adulti e la pratica sul lavoro entro un singolo quadro di obiettivi educativi, economici e sociali, che avrebbe permesso all'istruzione e alla formazione di accordarsi ai reali bisogni del mercato del lavoro e degli individui.

Il nuovo significato assunto dal concetto di *educazione permanente*, in un quadro ideologico *neoliberista*, è evidenziato dalla sostituzione nel linguaggio specialistico internazionale del termine *education (istruzione)*, che evidenzia la responsabilità sociale degli Stati per garantire il diritto all'istruzione e all'educazione, con *learning (apprendimento)*, che pone l'accento sulla capacità dell'individuo di farsi carico della propria formazione, migliorando il suo apprendimento, in modo da rispondere alle richieste del mercato del lavoro sempre più instabile, competitivo e in rapida trasformazione. Le disuguaglianze delle condizioni di ingresso sono così superate e rimosse, liberando la società dalle proprie responsabilità, ora attribuite all'azione personale del singolo.

---

<sup>4</sup> Dennis Kallen-Jarl Bengtsson, *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning - Istruzione ricorrente: strategia per una educazione permanente*, Centre for Educational Research and Innovation, OCSE-OECD Paris 1973, vedi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>

In questo modo l'istruzione è subordinata alla logica di mercato e rappresenta la risorsa chiave per aumentare la propria appetibilità professionale in base alle condizioni imposte dalle cosiddette *politiche attive per il lavoro*, introdotte dalla seconda metà degli anni Ottanta a partire dalla Gran Bretagna e poi estese a tutti i Paesi dell'UE, in sostituzione di quelle macroeconomiche per la *piena occupazione* proposte dalla visione keynesiana.

Quali sono i principali eventi che permettono di modificare il contesto di riferimento delle politiche su Istruzione e Lavoro e impongono il nuovo significato di *educazione permanente*?

A trasformare l'idea di *educazione permanente* (e quindi di *competenza*) in una visione tipica del pensiero *neoliberista* caratterizzato da *economicismo* e *pragmatismo* concorrono alcuni avvenimenti, che di seguito vengono schematicamente indicati:

- Nel 1973, lo psicologo americano David Mc Clelland, della Harvard University, mette a punto un nuovo modello per la selezione del personale, *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*<sup>5</sup>, articolato in componenti che osservano le qualità del soggetto: motivazione, tratti della soggettività, immagine di sé, conoscenze tecniche, abilità o skills. Questo nuovo paradigma sarà sviluppato e utilizzato innanzitutto negli Stati Uniti e in Gran Bretagna per la selezione del personale e per l'avanzamento di carriera, quindi esteso alla formazione professionale e all'insieme del mercato del lavoro dei Paesi anglosassoni prima, dell'Unione Europea poi. Dalla fine degli anni Novanta gli stessi principi saranno applicati progressivamente anche all'interno dei sistemi di Istruzione.
- Nel corso degli anni Settanta, la visione economica della *Scuola di Chicago*, basata sulla riduzione o eliminazione delle regole e delle restrizioni imposte alle attività dei soggetti privati, sul trasferimento o sulla vendita di proprietà demaniali ai privati, sulla stipula di contratti privati di concessione per la gestione di beni e strutture pubbliche, sull'eliminazione di sussidi o aiuti che interferiscono con la concorrenza delle imprese, sulla riduzione e la maggiore efficienza dell'amministrazione dello Stato, si afferma all'interno del Fondo Monetario Internazionale e nelle scelte di molti governi occidentali.
- Dopo il 1979 in Gran Bretagna e dopo il 1981 negli Stati Uniti, il governo Thatcher e quello Reagan applicano con decisione la nuova politica economica, mettendo fine a quella di ispirazione keynesiana introdotta col *New Deal* americano e con le riforme del *welfare* inglese del secondo dopoguerra. Queste politiche saranno progressivamente introdotte o continuate, anche se in forma più moderata, ma con la stessa qualità

---

<sup>5</sup> David Mc Clelland, *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, American Psychologist, January 1973; vedi <https://motamem.org/wp-content/uploads/2021/10/Testing-for-Competence-Rather-than-Intelligence-mcclelland-1973.pdf>

sostanziale, durante gli anni Novanta, anche da governi di ispirazione progressista: Clinton negli USA, Blair in Gran Bretagna, Mitterand in Francia, Schröder in Germania, Prodi in Italia.

### ***Le azioni dell'OCSE sull'Istruzione***

Nel gennaio 1996, si riuniscono a Parigi i ministri competenti dell'OCSE per confrontarsi su *Lifelong Learning for All – Apprendimento permanente per tutti*. I documenti preparatori<sup>6</sup> del convegno costituiscono un riferimento fondamentale per comprendere il punto di vista dell'organizzazione sui temi dell'istruzione e per interpretare le scelte assunte dai governi occidentali nei due decenni successivi. Lo sviluppo del “capitale umano” per garantire competitività e crescita economica diventa l'obiettivo centrale della riflessione. Da questo momento l'OCSE riprende con decisione l'azione di orientamento e ricerca sui temi dell'Istruzione e della Formazione, e avvia alcuni progetti internazionali<sup>7</sup>:

- dal 1997, *Definition and Selection of Competences - Definizione e Selezione delle competenze (DeSeCo)*, per una riflessione concettuale sulle competenze chiave;
- dal 2000, *Programme for International Student Assessment - Programma per la valutazione internazionale dell'allievo (PISA)*, per la rilevazione triennale di conoscenze e capacità dei quindicenni scolarizzati;
- dal 2000, *Education at a Glance - Educazione a colpo d'occhio*, rapporto annuale sulla situazione dell'istruzione a livello mondiale, che arricchisce la ricerca sugli indicatori dell'istruzione avviata nel 1992;
- dal 2008, *Teaching And Learning International Survey - Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS)*, ricerca internazionale quinquennale sull'attività professionale di insegnanti e dirigenti scolastici.

Negli anni successivi, la visione proposta da questa organizzazione si afferma con sempre maggiore forza anche in Europa, orientando i processi di riforma verso i quali i diversi sistemi di istruzione nazionali saranno sottoposti, contemporaneamente essa spinge negli stessi Paesi verso una maggiore

---

<sup>6</sup> *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial level*, Paris, 16-17 January 1996, OCSE-OECD. Il testo integrale degli atti preparatori del convegno può essere scaricato dal database VOCEDPlus

<https://www.voced.edu.au/content/ngv:25305>

<sup>7</sup> Il sito web dell'OCSE-OECD raccoglie il database di tutti i progetti dalle prime edizioni a quelle più recenti. Per il Progetto *DeSeCo* si veda: [Definition and Selection of Competencies \(DeSeCo\) - OECD](#). Per il Progetto PISA: <https://www.oecd.org/pisa/>. Per *Education at a Glance*: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Per TALIS: <https://www.oecd.org/education/talis/>. Altri materiali, in particolare per l'esperienza italiana, possono essere rintracciati nei portali dell'INVALSI e dell'INDIRE: <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php> e <https://www.indire.it>.

deregolamentazione del mercato del lavoro.

### ***L'Istruzione al centro delle iniziative dell'Unione Europea***

L'Unione Europea, che ha le sue radici nel Trattato di Roma del 1957, che istituisce la Comunità economica europea, nasce col Trattato di Maastricht del 1992 e ha assunto la struttura attuale col Trattato di Lisbona del 2007<sup>8</sup> (8), ampliando almeno parzialmente le proprie responsabilità all'Istruzione, come indicato nel Trattato al Capo 3, art. 126 della versione *consolidata*:

“1. La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche.

2. L'azione della Comunità è intesa: a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri; a favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio; a promuovere la cooperazione tra gli istituti d'insegnamento; a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri; a favorire lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socio-educative; a incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza.

3. La Comunità e gli Stati membri favoriscono la cooperazione con i paesi terzi e le organizzazioni internazionali competenti in materia di istruzione, in particolare con il Consiglio d'Europa.

4. Per contribuire alla realizzazione degli obiettivi previsti dal presente articolo, il Consiglio adotta, deliberando in conformità della procedura di cui all'articolo 189B e previa consultazione del Comitato economico e sociale e del Comitato delle regioni, azioni di incentivazione, ad esclusione di qualsiasi armonizzazione delle disposizioni legislative e regolamentari degli Stati membri; deliberando a maggioranza qualificata su proposta della Commissione, raccomandazioni.”

---

<sup>8</sup> La comprensione della logica e dell'organizzazione dei diversi Trattati che istituiscono e permettono il funzionamento dell'Unione Europea è argomento complesso per i non iniziati. All'indirizzo: <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=it>, si trovano, anche nella traduzione italiana, utilizzando il motore di “Ricerca rapida”, la *Versione consolidata del Trattato sull'Unione europea e del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea*; *I Protocolli Allegati del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea*; *Le Dichiarazioni allegatte all'atto finale della conferenza intergovernativa che ha adottato il Trattato di Lisbona firmato il 13 dicembre 2007. Le Tavole di corrispondenza.*

Come si può vedere dal testo dell'art. 126, l'Unione Europea, che su altri temi può adottare *Regolamenti, Direttive e Decisioni*, nell'ambito dell'Istruzione può fornire esclusivamente *Raccomandazioni*, che non sono vincolanti, ma consentono alle istituzioni europee di rendere note le loro posizioni e di suggerire linee di azione senza imporre obblighi giuridici a carico dei destinatari. Questa funzione di sostegno e d'integrazione all'azione dei singoli Paesi è svolta in sede di Consiglio dell'Unione Europea, costituito dai ministri competenti dei governi di ciascun paese, che si riuniscono a Bruxelles. Viene quindi creata la nuova Direzione Generale XXII dell'Educazione, della Formazione e della Gioventù, diretta all'inizio da Edith Cresson.

A determinare le elaborazioni della nuova Direzione, oltre all'assunzione progressiva delle idee dell'OCSE, sarà un soggetto privato che raccoglie alcuni tra i maggiori imprenditori del continente: l'*European Round Table Industrialists (ERT)*. Si tratta di un Gruppo di pressione (*lobby*) nato nel 1983 per promuovere la competitività, costituito oggi da circa 50 imprenditori europei, tra i quali cinque italiani, e presieduto nel corso degli anni dai rappresentanti di società come *Volvo, Philips, Nestlé, ThyssenKrupp, Nokia, Ericsson*<sup>9</sup>.

Nel 1987, *ERT* crea un gruppo di lavoro sull'istruzione che resterà attivo fino al 1999, presieduto da vari manager quali Kari Kairamo della *Nokia* o Francois Cornélis di *Petrofina*, che avrà grande influenza sulle posizioni dell'Unione Europea. Il gruppo di lavoro produce alcuni rapporti, tra i quali:

- *Istruzione e competenza in Europa* (1989);
- *L'istruzione per gli europei. Verso la società della conoscenza* (1995);
- *Investire in conoscenza. L'integrazione della tecnologia nella scuola europea* (1997).

Nel primo Rapporto del 1989, si afferma che:

- la formazione e l'istruzione hanno un'importanza strategica vitale per la competitività europea, mentre sono considerati dai governi e dagli organi decisionali come un affare interno;
- gli insegnanti hanno una comprensione insufficiente dell'ambiente economico, degli affari, della nozione di profitto e non capiscono i bisogni

---

<sup>9</sup> Per una visione d'insieme dell'attività dell'*European Round Table Industrialists (ERT)* si veda il suo sito ufficiale all'indirizzo: <https://ert.eu>. Per un giudizio sul ruolo avuto da *ERT* nella formulazione dei programmi dell'Unione Europea sull'Istruzione: Nico Hirtt, *L'Europe, l'école et le profit*, 21 septembre 2002, in APED, Bruxelles 2002; <https://www.skolo.org/2002/09/21/leurope-lecole-et-le-profit/>. I principali documenti sull'Istruzione prodotti da *ERT*: *Education et compétence en Europe*, Etude de la Table Ronde Européenne sur l'Education et la Formation en Europe, Bruxelles, février 1989; *Construire les autoroutes de l'Information pour repenser l'Europe*. Un message des utilisateurs industriels, juin 1994; *Une éducation européenne, Vers une société qui apprend*, Un rapport de la Table Ronde des Industriels européens, Bruxelles, Février 1995; *Investir dans la connaissance, L'intégration de la technologie dans l'éducation européenne*, Bruxelles, février 1997.

- dell'industria;
- è necessario un rinnovamento accelerato dei sistemi di insegnamento e dei programmi;
- gli industriali devono attivarsi nelle discussioni sull'istruzione, per favorire la formazione di lavoratori autonomi, in grado di adattarsi ad un continuo cambiamento, e moltiplicare le collaborazioni con le scuole.

Nel Rapporto del 1995, *ERT* denuncia che: "nella gran parte d'Europa le scuole [sono] integrate in sistemi pubblici centralizzati, gestiti da una burocrazia che rallenta la loro evoluzione o le rende impermeabili alle domande di cambiamento provenienti dall'esterno". Secondo il Rapporto: "la responsabilità della formazione deve, in definitiva, essere assunta dall'industria. Sembra che nel mondo della scuola non si percepisca chiaramente quale sia il profilo dei collaboratori di cui l'industria ha bisogno. L'istruzione deve essere considerata come un servizio reso al mondo economico. I governi nazionali dovrebbero vedere l'istruzione come un processo esteso dalla culla fino alla tomba. Istruzione significa apprendere, non ricevere un insegnamento".

La responsabile europea dell'Istruzione, Cresson, affida ad un gruppo di lavoro diretto da Jean-Louis Reiffers l'elaborazione di un primo Rapporto: il Libro Bianco *Insegnare e apprendere: verso la società cognitiva*, del 1996. Il Rapporto assume apertamente l'elaborazione precedente dell'*ERT*: "è adattandosi alle caratteristiche dell'impresa dell'anno 2000 che i sistemi d'educazione e di formazione potrebbero contribuire alla competitività europea e al mantenimento dell'occupazione".

Nel marzo 2000, i ministri nazionali dell'Educazione approvano a Lisbona il Progetto *e-Learning*, a cui seguiranno il *Memorandum sull'educazione e la formazione permanente* e, nel 2001, *I futuri obiettivi concreti dei sistemi di Educazione*; nel 2002 il Consiglio dell'Unione Europea approva la *Risoluzione sull'apprendimento permanente*<sup>10</sup>.

Il discorso educativo europeo dopo il *Libro bianco* del 1996 e Lisbona 2000 si basa su alcuni concetti cardine:

- Competenze: il ruolo della scuola non consiste tanto nel trasmettere saperi, ma nell'assicurare l'accesso alle competenze, ripensate in senso operativo, come mobilitazione delle conoscenze e delle risorse cognitive finalizzate a un compito, in particolare quelle professionali, trasversali e

---

<sup>10</sup> Si vedano, tra gli altri documenti: Commissione delle Comunità europee, Documento di lavoro dei servizi della Commissione, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30.10.2000; Consiglio dell'Unione Europea, *Relazione del Consiglio (Istruzione) per il Consiglio europeo, sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, Bruxelles, 14.2.2001; Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo. *Piano d'azione eLearning. Pensare all'istruzione di domani*, Bruxelles, 28.3.2001; *Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente*, in Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, 9.7.2002.

sociali, per un migliore adattamento dei lavoratori alle evoluzioni del mercato del lavoro.

- **Formazione permanente:** istruzione e formazione per tutta la vita, in una società che sarebbe basata sulla conoscenza, in cui è fondamentale *apprendere ad imparare*, e dove le richieste delle aziende sono in rapido cambiamento, richiedendo sempre nuove competenze al lavoratore.
- **Iniziazione alle TIC:** come alfabetizzazione informatica per insegnanti e studenti, diffusione di tecnologie multimediali, sviluppo di servizi e software per l'istruzione, messa in rete delle istituzioni scolastiche e formative, tecnologie che possono essere messe al servizio dei processi di autoapprendimento, rendendo progressivamente l'ambiente scolastico meno indispensabile.
- **Deregolamentazione e autonomia:** maggiore flessibilità dei sistemi di istruzione e formazione, per adattarsi alla diversificazione degli utenti e della domanda, maggiore concorrenza tra scuola pubblica e iniziative private.
- **Rapporti con le imprese:** attraverso partenariati, per migliorare la comprensione dei bisogni dei datori di lavoro e l'occupabilità degli studenti, anche con vantaggi fiscali e legali che facilitino gli investimenti diretti del settore privato nell'insegnamento.
- **Diversificazione:** attraverso un orientamento scolastico e professionale per tutti in funzione dei differenti bisogni della domanda e dell'offerta in materia di occupazione, anche con la creazione di sistemi elastici di validazione dei titoli.
- **Armonizzazione e Mobilità:** far convergere l'offerta di insegnamento superiore in Europa e permettere una maggiore mobilità per mezzo di un sistema europeo di trasferimento dei crediti.
- **Cittadinanza:** promuovere la cittadinanza attiva nelle giovani generazioni, attraverso corsi di educazione civica, di pratiche pedagogiche democratiche, creando spazi di democrazia nelle scuole.
- **Lotta all'esclusione:** aumentando la fiducia in se stessi nei giovani esclusi, con l'alternanza scuola-lavoro, col ricorso alle tecnologie educative.

### *OECD Future of Education and Skills 2030 (2019)*

Il più recente documento dell'OCSE - OECD, *Future of Education and Skills 2030 - Il futuro dell'istruzione e delle competenze 2030*<sup>11</sup>, se da una parte sembra riconsiderare la precedente visione centrata sullo sviluppo economico e sulla ricerca individuale del successo, a favore di una visione più attenta al benessere del singolo e della collettività, dall'altra introduce un aggiornamento della

---

<sup>11</sup> Per la documentazione sul nuovo Rapporto dell'OCSE-OECD *Future of Education and Skills 2030*, presente in versione integrale e ridotta in inglese e in francese, si veda: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.

riflessione sulle competenze, ampliate a quelle che vengono definite *trasformazionali*, le sole che, nel prossimo futuro, potrebbero garantire un'accelerazione della crescita e insieme il superamento delle sofferenze sociali e delle disuguaglianze che la globalizzazione e lo sviluppo tecnologico ed economico necessariamente produrrebbero a livello mondiale.

Nella sua versione completa, il rapporto propone una visione d'insieme particolarmente ambiziosa, che tiene conto dell'evoluzione dei sistemi industriali dalla prima alla quarta rivoluzione industriale e la corrispondenza tra questa trasformazione e l'evoluzione dei sistemi di istruzione a partire dal XIX secolo.

Vi è la convinzione che questi ultimi debbano rispondere necessariamente alle richieste che provengono dal mondo economico e che essi abbiano innanzitutto questo compito.

Sono riassunte le interrelazioni degli ultimi tre secoli tra innovazioni tecnologiche, sistema industriale, clima aziendale, condizioni ambientali, caratteristiche e cambiamenti sociali e dello stile di vita, organizzazione del lavoro e dei modelli di istruzione.

Il Rapporto si basa su alcuni principi generali: obiettivi più vasti per l'istruzione, ovvero la ricerca del benessere individuale e collettivo; il sistema educativo non deve più limitarsi a preparare i giovani al mondo del lavoro, ma deve trasmettere le competenze di cui avranno bisogno per divenire cittadini attivi, responsabili e impegnati; è necessario creare un ambiente pedagogico personalizzato e far acquisire solide basi nella scrittura, nel calcolo numerico e nella cultura digitale.

Ma la nuova potente risorsa da utilizzare per permettere all'istruzione di vincere la rincorsa imposta dalla sfida delle innovazioni tecnologiche e trasformare il possibile disagio sociale provocato da questi processi irreversibili in prosperità e benessere collettivo, sarebbero le nuove *competenze trasformative*. Il Progetto *DeSeCo* per il 2030 identifica infatti tre nuove categorie di competenze (si vedano pagg. 8-9 dell'edizione ridotta francese):

1. Creare valore nuovo: l'innovazione può offrire soluzioni vitali, dobbiamo essere creativi, avere capacità di adattamento, curiosità, apertura di spirito.
2. Conciliare tensioni e dilemmi: i giovani devono essere in grado di gestire tensioni, dilemmi e arbitraggi, imparare a conciliare equità e libertà, autonomia e collettività, innovazione e continuità, efficienza e processo democratico, in un mondo interdipendente e conflittuale, imparando a pensare e agire globalmente.
3. Essere responsabili: essere capaci di pensare autonomamente e lavorare con gli altri, possedere maturità morale e intellettuale, avere autodisciplina.

Da queste premesse, OCSE 2019 trae una serie di impegni urgenti, tra questi:

- tradurre le *competenze trasformative* e altre nozioni chiave in un insieme di concetti specifici che insegnanti e dirigenti scolastici possono incorporare nei programmi scolastici;
- sostituire alla logica di incremento delle ore di apprendimento, considerate eccessive, una di ottimizzazione;
- gli studenti devono essere ambiziosi e solo un numero relativamente ristretto di essi deve essere accettato nei corsi, in modo che l'apprendimento sia sufficientemente approfondito ed efficace;
- devono essere privilegiate le conoscenze, competenze, attitudini e valori acquisibili in un contesto e riutilizzabili in altri;
- gli istituti scolastici devono poter aggiornare e armonizzare i programmi in funzione dell'evoluzione delle attese della società e dei bisogni individuali di apprendimento.

Come si può vedere, se da una parte c'è il tentativo di *umanizzare* la logica spietata che imporrebbe la promozione del *capitale umano* come risorsa necessaria per garantire quello sviluppo economico continuo che solo può soddisfare la fame crescente di profitti, dall'altra quello che conta sono le indicazioni politiche sull'istruzione presenti nella declinazione degli impegni urgenti, da proporre ai governi dei Paesi aderenti.

Il Progetto *DeSeCo* diventa, in questo contesto, un produttore di prima istanza di contenuti già concettualizzati da offrire agli insegnanti, attraverso la produzione editoriale, ormai sovranazionale, dato il dominio di alcune case editrici scolastiche globali, e le indicazioni ministeriali nazionali che dovrebbero recepirle.

Si chiede ai parlamenti nazionali di procedere a una contrazione del tempo scuola, da sostituire con forme di apprendimento meno costose per il potere pubblico, col ricorso al mercato privato e all'autoapprendimento facilitato dal ricorso alle tecnologie.

Si invita ad operare già all'ingresso una selezione tra i *meritevoli*, da indirizzare verso percorsi di istruzione approfonditi che richiedono ambizione e impegno, che per le aziende sono una risorsa fondamentale per il successo, e gli *altri*, da avviare verso attività di formazione prima e di lavoro poi meno qualificate e a cui corrispondono nella realtà condizioni di precarietà e di retribuzione insufficiente.

Si spinge a superare la tradizione disciplinare che ha, per molteplici ragioni storiche ed epistemologiche, fondato lo sviluppo dei sistemi scolastici nazionali degli ultimi due secoli, per privilegiare contenuti che costituiscono solo l'occasione per lo sviluppo delle competenze di volta in volta ritenute più utili sul mercato del lavoro, indipendentemente dalla coerenza scientifica dei percorsi e dalle esigenze di formazione della persona e del cittadino.

In questo contesto si ridimensiona il ruolo centrale della scuola, sostituita dagli stimoli e dagli strumenti messi a disposizione dal contesto sociale e dalle aziende

impegnate nell'*educational marketing*, mentre gli insegnanti dovrebbero rinunciare alla trasmissione dei saperi, a favore della promozione di ambienti di apprendimento in cui gli studenti sarebbero impegnati nella costruzione attiva e individuale di processi di adattamento per definire le proprie abilità e competenze.

Nella recente produzione dell'OCSE vi è, inoltre, una particolare attenzione al tema dell'*educazione alla cittadinanza*, che appare tuttavia tardiva. Forse una presa di coscienza del processo di indebolimento della vita democratica e del funzionamento dei sistemi politici e istituzionali democratico-liberali, sostenuti dall'OCSE e dalle istituzioni finanziarie ed economiche internazionali come contesto privilegiato di sviluppo della propria azione.

Una crisi, quella dei modelli democratici occidentali, riconosciuta ormai da studiosi di differente orientamento, causata anche dai meccanismi attivati dalla globalizzazione degli ultimi quarant'anni, che hanno lacerato gli equilibri delle società avanzate, mettendo in crisi quei ceti medi che dopo l'ultima guerra avevano sostenuto la trasformazione in senso democratico delle società europee, incoraggiati dalla crescita del benessere e dalla costruzione dei sistemi di welfare, che hanno garantito più sicurezza e maggiore identificazione con le istituzioni pubbliche nazionali.

La riduzione delle politiche sociali, la liberalizzazione del mercato del lavoro, la crescita numerica e percentuale di settori di lavoratori poco protetti e con condizioni di lavoro precarie e/o scarsamente retribuite, retribuzioni insufficienti anche per i lavoratori dipendenti contrattualizzati, hanno allontanato settori crescenti di cittadini, oltre ai giovani in cerca di lavoro o con lavori inadeguati, dall'adesione ai valori e dalla partecipazione alle pratiche quotidiane o cicliche della vita democratica di questi Paesi, che pure sono tra quelli più ricchi economicamente e più avanzati sul piano delle tecnologie.

### ***La grande fiera-mercato delle competenze e il moderno Prometeo***

Anche altre agenzie internazionali si sono occupate di Istruzione e hanno prodotto elenchi di competenze che andrebbero considerate dai sistemi educativi di tutto il mondo, ormai globalizzato.

Tra queste il *World Economic Forum (WEF)*, una Fondazione nata nel 1973, che riunisce rappresentanti di importanti aziende mondiali assieme a giornalisti e politici selezionati. Il *WEF* organizza un incontro annuale a Davos in Svizzera su temi emergenti, dall'economia all'ambiente; pubblica rapporti e analisi di scenario e recentemente *Schools of the Future. Defining New Model of Education for the Fourth Industrial Revolution* (2020)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> World Economic Forum, *Schools of the Future. Defining New Model of Education for the Fourth Industrial Revolution*, Ginevra, gennaio 2020, si veda:

La Fondazione promuove da qualche anno presso le aziende di tutto il mondo una ricerca internazionale su quali siano le competenze necessarie per aver successo nella società di domani. Nell'ultimo rapporto, uscito nell'ottobre 2020, *The future of Jobs 2020*<sup>13</sup>, ci si interroga su quelle utili nel 2025, quando, entro cinque anni, si assisterebbe complessivamente ad una perdita di 85 milioni di posti di lavoro, ma, in questa visione ottimistica, la nuova divisione del lavoro tra umani, macchine e algoritmi ne produrrebbe 97 milioni di nuovi.

Tra il 2015, il 2020 e il 2025 le classifiche cambiano, vi sono nuove entrate, nuove competenze sul podio delle prime tre. Non sono in grado di confermare la credibilità e scientificità di queste affermazioni e di queste classifiche, che tuttavia appaiono secondo le regole del buon senso piuttosto un gioco da fiera o da televisione di intrattenimento oppure un'operazione di *marketing* e di manipolazione ideologica che trascende e nasconde i problemi e le contraddizioni del mondo reale, esterno agli interessi delle principali multinazionali globali rappresentate dal *WEF*, poco interessate alle crescenti disuguaglianze economiche e sociali e alle conseguenze dello sviluppo illimitato sull'ambiente in cui viviamo.

L'introduzione del paradigma delle competenze anche nel mondo dell'istruzione, nel corso degli anni Novanta del secolo scorso, costituisce certamente un arricchimento e un approccio più complesso e articolato al problema della conoscenza e dell'acquisizione dei saperi rispetto alle concezioni tradizionali. Ma si trattava, almeno per il pensiero pedagogico più consapevole, di una modalità di riflessione orientata alla comprensione dei processi di istruzione-apprendimento da interpretare come fenomeni e processi unitari, in una visione olistica, che li rendesse irriducibili alla mera somma delle loro parti. Invece, nella prassi di queste istituzioni internazionali, si è sempre più affermata l'idea che le personalità umane possano essere scomposte in un numero crescente di caratteristiche parziali da misurare e validare separatamente e poi giudicate secondo le classifiche sopra ricordate.

Procedendo in questa direzione, sempre il *WEF*, ha richiesto alla società di consulenza *McKinsey&Company* di ricercare le competenze fondative che dovrebbero caratterizzare e permettere di selezionare il cittadino lavoratore di domani<sup>14</sup>. L'indagine ha coinvolto 18.000 persone in 15 diversi Paesi. Ne è venuta fuori una tabella con 13 gruppi di competenze-abilità, raccolte in quattro grandi categorie (cognitive, di autogestione, interpersonali, digitali), per un totale di 56 *foundational skills*.

---

[https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Schools\\_of\\_the\\_Future\\_Report\\_2019.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf).

<sup>13</sup> L'ultimo rapporto sul lavoro realizzato a cura del World Economic Forum, *The Future of Jobs 2020*, in: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>

<sup>14</sup> McKinsey&Company, *Defining the skills citizens will need in the future world of work*, 25.6.2021, si veda: [Future-citizen skills | McKinsey \[https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work\]](https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work).

L'idea che si possano così scomporre e ricomporre, senza porsi qualche domanda sul senso e sul significato di questa operazione, caratteristiche che in un essere umano sono invece strettamente connesse in un'unica personalità, rimanda ad un classico della letteratura mondiale del XIX secolo e al suo disgraziato protagonista, il *moderno Prometeo* creato da Victor Frankenstein. Nel romanzo di Mary Shelley si assemblavano parti di cadaveri, nella visione delle moderne agenzie sovranazionali si utilizzano le competenze, ma l'uomo, con la sua ricchezza e complessità, dove si nasconde?

Nonostante alcune parziali sovrapposizioni tra i due modelli analizzati, appare con evidenza la differenza di visione tra quella delle principali organizzazioni sovranazionali di natura prevalentemente economica come l'OCSE, l'Unione Europea attuale, il *World Economic Forum*, e quella *umanistica* che invece ha caratterizzato l'elaborazione dell'UNESCO tra il 1972 e il 2019.

Torino, maggio 2022<sup>15</sup>

*insegnare*

rivista del centro di iniziativa democratica degli insegnanti

[www.insegnareonline.com](http://www.insegnareonline.com)

---

<sup>15</sup> Ultima data di consultazione di tutte le fonti in rete: 6 giugno 2022 [NdR].