

Utopia/Distopia. La nostra Pólis di domani 6

Luigi
Candрева

La scuola digitale

Il senso dell'educazione
e le sfide della tecnologia

 Asterios

N° 63

Volantini militanti

Indice: 1. La scuola pubblica: un disastro che viene da lontano, 3 • 2. Il digitale nella scuola della subordinazione sociale, 17 • 3. Digitale e livelli di apprendimento, 27 • 4. Nuovi parametri cognitivi, 32 • 5. Proletarizzazione del lavoro docente e libertà d'insegnamento, 43 • 6. Didattica a distanza • 1. *Tra emergenza e nuova frontiera della didattica*, 48 • 2. *Le società big data colonizzano la scuola*, 58 • 3. *Solitudine degli studenti – burnout dei docenti* • a) L'impatto della Dad sugli studenti, 65 • b) L'impatto della Dad sugli insegnanti, 70 • Conclusione: la scuola oltre l'emergenza, per un umanesimo digitale, 72 • Bibliografia, 76.

Utopia/Distopia • La nostra Pólis di domani



Come sarà il mondo post-Covid, come sarà la nostra Pólis di domani? Come sarà il futuro del lavoro, come cambierà e se cambierà il nostro rapporto con la natura? E quale peso avranno le tecnologie digitali che hanno modificato lo status della socialità?

volantini militanti è una collana periodica della Asterios Abiblio Editore diretta da Asterios Delithanassis.

Direttore editoriale di Utopia/Distopia: Aldo Meccariello.

• prima edizione Settembre 2021 • © Asterios Abiblio editore, Trieste 2021 • posta: info@asterios.it • ISBN: 9788893133227

www.volantiniasterios.it • www.asterios.it

FINITO DI STAMPARE NEL MESE DI SETTEMBRE 2021 DA PRINTBEE - NOVENTA PADOVANA.

La scuola digitale

Il senso dell'educazione e le sfide della tecnologia

Socrate: – è [il discorso] che è scritto con scienza (episteme)
nell'anima di chi impara, che è capace di difendersi da sé
e che sa davanti a chi bisogna parlare
e davanti a chi bisogna tacere.
(Platone, Fedro, 276a)

1. La scuola pubblica: un disastro che viene da lontano

La pandemia scatenata dalla Covid ha fatto emergere, in tutta la sua drammaticità, le fragilità della scuola ma, nello stesso tempo, ha avuto il merito di riportarla al centro del dibattito pubblico. Sul degrado in cui versa l'istituzione scolastica si sono spesi e scritti fiumi di parole, stigmatizzando ora questo ora quell'aspetto delle difficoltà incontrate. Pur esulando dal presente lavoro la trattazione della storia della scuola italiana degli ultimi trent'anni, è necessario tuttavia ripercorrere i momenti salienti della decadenza alla quale le classi dirigenti di questo paese l'hanno condannata, sembra, ad oggi, senza appello. Lo aveva chiaramente espresso il ministro Francesco Profumo, titolare del dicastero nel governo Monti, al momento di lasciare l'incarico, nell'aprile del 2013, riconoscendo che la scuola «quasi mai ha rappresentato una priorità per il Paese e le sue classi dirigenti»¹. Non si tratta semplicemente di un impoverimento in termini di risorse, anche se c'è stato e

¹ La lettera di Francesco Profumo è ancora consultabile sul sito del Miur all'indirizzo https://www.istruzione.it/lettera_ministro/ (Visitato il 21 marzo 2021).

grave, ma la sottrazione delle risorse, che lo stesso ministro Profumo denunciava nella lettera su citata, è la conseguenza di una deriva aziendalista e tecnocratica dell'insegnamento, che ha sottratto la scuola al dibattito democratico rendendola ostaggio di élites economiche che ne hanno piegato il senso alle nuove esigenze del capitalismo di disciplinamento sociale e di stratificazione gerarchica. La scuola delle «competenze», che ha trovato nella Didattica a distanza (Dad) finora la sua massima espressione, in assenza di una significativa resistenza da parte della società civile e in primo luogo degli insegnanti e dell'intera comunità educante, è destinata a soppiantare il ruolo che finora ha avuto l'istruzione come ascensore sociale e presidio democratico. Tale cambio di paradigma si iscrive, del resto, nel panorama di una società che in rapporto alle sue istituzioni scolastiche è profondamente mutata: il sistema pensato da Giovanni Gentile ha ormai ceduto il passo a un modello diverso, *market oriented*. I criteri di espulsione rispetto alla scuola gentiliana sono altri, non meno stringenti, altre sono le retoriche su cui tale espulsione si fonda: in un orizzonte radicalmente segnato da processi di inclusione differenziale, sembra sempre più difficile perseguire il miraggio della cittadinanza; s'impongono, piuttosto, i due (strani) oggetti *meritocrazia* ed *eccellenza*, figure preminenti di una strategia volta a occultare gli effetti discriminatori delle dinamiche in atto. Il merito contro il privilegio, una coppia oppositiva di cui già diversi anni fa, Immanuel Wallerstein sottolineava gli effetti in termini di gerarchizzazione della forza lavoro²: ecco lo zoccolo del discorso pubblico, intorno alla scuola come ad altre istituzioni della società. Si pensi all'università,

² È. Balibar e I. Wallerstein, *Razza, nazione, classe. Le identità ambigue*, Edizioni associate, 1991.

dove si è messa in campo una retorica contro il clientelismo per far passare una massiccia ridefinizione dei rapporti di classe. Non ci si deve allora stupire se qualcuno si spinge a identificare *tout court* il merito con il mercato: è il caso del libro di Roberto Perotti³, ove si sostiene che la totale privatizzazione del sistema universitario italiano porterebbe solamente benefici. Altrove, come in *Meritocrazia* di Roger Abravanel⁴, si propone un continuo censimento della popolazione scolastica, per selezionare un corpo studentesco d'eccellenza, cui spetterebbe di diritto un'università d'élite. Per tutti gli altri – è la tesi certo non molto innovativa, ma di straordinaria efficacia, proposta da una nostalgica Paola Mastrocola⁵ – il liceo «non è un obbligo». Sembra quasi di sentire la voce della destra italiana che nel 1962, in occasione della riforma della Scuola media unificata ululava: «non si può cavare il sangue dalle rape!». Quella che comunemente si chiama “aziendalizzazione” della scuola sembrerebbe trovare il suo corrispettivo in una sorta di processo osmotico, ove l'azienda tende a travalicare i propri confini di produttrice di profitto e assumere il ruolo di dispositivo pedagogico: la scuola e l'azienda divengono quindi intercambiabili nella formazione dell'individuo, perché entrambe immediatamente sussunte nelle logiche del mercato. Non è certo una novità dell'ultima ora l'assoluta trasversalità con cui gli schieramenti parlamentari accolgono l'idea di una scuola figlia del mercato. Se il documento Bertagna, fulcro teorico della riforma Moratti del 2003, teorizzava apertamente l'abbandono della “centralità scolastica” e il ritiro della scuola da ampi campi della

³ R. Perotti, *L'università truccata*, Einaudi, 2008.

⁴ R. Abravanel, *Meritocrazia*, Garzanti, 2008.

⁵ P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, 2011.

formazione dell'individuo, già nel 2000, col ministro Berlinguer all'Istruzione, si dichiarava che «L'obbligo formativo può essere assolto in percorsi, anche integrati, d'istruzione e formazione, [tra cui] [...] nell'esercizio dell'apprendistato»⁶. Quindi, l'apparato produttivo come formatore scolastico. Si consideri la significatività dello stesso linguaggio mutuato dall'economia: crediti e debiti, bilancio sociale e capitale umano, *benchmark* e standard di qualità, tutti concetti inseriti in un contesto di istruzione, col risultato di marcare l'assenza di soluzione di continuità tra i sistemi di dominio economico e sistemi educativi. Le scuole sono così legittimate a contenere lo sviluppo individuale nei limiti compatibili con la sottomissione e l'esclusione, indipendentemente dalla dissonanza del messaggio esplicito curricolare. Assistiamo alla proliferazione di un potere disciplinare, che trascende i confini dell'istituzione scolastica e riproduce un complesso multiforme di rapporti di assoggettamento, che agiscono come una strategia d'insieme. Con la perdita di centralità della scuola, sembra che si stia manifestando una sorta di ipertrofia pedagogica, capace di permeare ogni ambito di azione umana, e simile all'ipertrofia storica denunciata da Nietzsche nel saggio *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*.

Nel secondo dopoguerra diversi sono stati i tentativi di porre mano a una riforma organica; non hanno avuto successo per l'assenza di punti stabili e condivisi sul ruolo della scuola, oltre che per l'inconsistenza di qualsiasi presupposto pedagogico. Parziale eccezione è stata la realizzazione della scuola media unificata nel 1962 e della scuola elementare a metà degli anni Ottanta. Istituzione fondamentale dello stato unitario, il sistema scolastico si è trovato investito, in vari momenti della sua storia, dai conflitti di natura

⁶ Dpr 12 luglio 2000, n. 257.

politica e sociale che hanno attraversato il paese e a cui si è tentato di dare risposta per via amministrativa, spesso non riuscendo a garantire un'effettiva integrazione sociale. Anche se ciò che maggiormente ci interessa ai sensi del presente saggio sono i processi di digitalizzazione che hanno investito la scuola nel corso degli ultimi trent'anni, fino alla pandemia del 2020, non è inutile soffermarsi, sia pur brevemente, sulle spinte che stanno smantellando la scuola della conoscenza in favore di quello che un testo di recente pubblicazione ha chiamato «la scuola dell'ignoranza»⁷. Nel 1995 appariva un documento della Commissione delle comunità europee, il *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*⁸. Il *Libro bianco* riprende il documento della Commissione europea, di un anno precedente, *Crescita, competitività, occupazione le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. Il capitolo dedicato all'istruzione delinea, seppur sinteticamente, il compito che dovranno avere i sistemi educativi all'alba del terzo millennio:

Dall'istruzione e dalla formazione ci si attende la soluzione dei problemi di competitività delle imprese, della crisi occupazionale, del dramma dell'emarginazione sociale, cioè, in una parola, ci si aspetta un contributo al superamento delle difficoltà attuali e al controllo dei profondi mutamenti sociali odierni. (p. 137).

Dopo aver descritto le innovazioni tecnologiche come una nuova «rivoluzione industriale», il *Libro bianco* esprime la necessità che la scuola si adegui alle esigenze

⁷ S. Colella, D. Generali e F. Minazzi (a cura), *La scuola dell'ignoranza*, Mimesis, Milano – Udine, 2019.

⁸ Commissione delle comunità europee, *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 29 novembre 1995.

del mondo del lavoro così ridefinito. In estrema sintesi: che la scuola sia diretta dalle esigenze del mercato e dello sviluppo economico. A tal proposito, due sono le priorità della formazione: l'apprendimento permanente e la flessibilità delle istituzioni scolastiche. Flessibilità che si traduce in adeguamento al territorio e al suo tessuto produttivo. Ci viene presentato come naturale un ordine estremamente ingiusto e contingente, frutto di scelte politiche ed economiche, impensabili fino agli anni Ottanta, non per l'arretratezza tecnico-scientifica, ma per l'esistenza di differenti rapporti di forza politici e sociali. Al crollo delle forme associative di resistenza, partiti e sindacati, e delle corrispondenti ideologie, si accompagna lo smantellamento del welfare, la riduzione dei diritti a servizi e, di conseguenza, lo smarrimento sociale, l'atomizzazione e la privatizzazione dell'angoscia, che attanaglia soprattutto gli adolescenti, la quale spesso si risolve nella patologizzazione del disagio sociale, che si può osservare anche nell'esplosione, a partire dalla metà degli anni Novanta, di casi di bisogni educativi speciali, con una crescita esponenziale che dura tutt'ora. È quello che Mark Fisher chiamava *Realismo capitalista*: «Il capitalismo è quel che resta quando ogni ideale è collassato allo stato di elaborazione simbolica o rituale: il risultato è un consumatore-spettatore che arranca tra ruderi e rovine»⁹. Alla scuola si chiede di adeguarsi e anzi sostenere attivamente questa lettura ideologica, secondo cui i fenomeni recessivi, la disoccupazione e la precarizzazione del lavoro e la conseguente insicurezza sociale, sono fenomeni in qualche modo naturali, che caratterizzano la società emersa dalla nuova rivoluzione industriale, costituita dalla diffusione dell'informatica. E la responsabilità del-

⁹ M. Fisher, *Realismo capitalista*, Nero, Roma, 2017, p. 31.

l'insuccesso sociale ricade tutta sull'individuo atomizzato. A proposito della scuola, occorre passare da un'istruzione solida a un'istruzione liquida non vincolata cioè né ai programmi né a un sapere didatticamente rilevante. A tale scopo bisogna uscire dalle aule e operare per una formazione diffusa, smantellare il rapporto privilegiato docente-studente, sostituendolo con strumenti che si vorrebbero tecnologicamente neutri, ma pregni di senso ideologico.

Lo stesso *Libro bianco*, individua nell'educazione a distanza la nuova frontiera dell'insegnamento:

Va rilevato che le tecnologie dell'informazione permetteranno una notevole crescita di tutte le forme d'istruzione a distanza, come osservava il Parlamento europeo nella sua risoluzione di iniziativa del luglio 1993 sull'apprendimento aperto e a distanza sulla base della relazione dell'onorevole Pack¹⁰.

L'insegnamento a distanza si presta in particolare nei processi di *lifelong learning*, apprendimento lungo tutto l'arco della vita, pensati in teoria per inserire i lavoratori meno qualificati fornendo loro le necessarie competenze da spendere nel mercato del lavoro. Nel *Libro bianco* torna insistentemente il collegamento tra formazione e istruzione con le necessità degli sbocchi occupazionali. In realtà si confondono i due termini, laddove l'istruzione è cosa differente dalla formazione professionale. A questa confusione si è improntata la politica scolastica in Italia nell'ultimo trentennio, provocando un processo strisciante di controriforme, con la conseguente mortificazione dei contenuti e la frantumazione dell'identità culturale in una miriade di *soft skills* variamente definite e comprese¹¹.

¹⁰ Commissione delle comunità europee, *Libro bianco ...*, cit. p. 21.

Questa tendenza si è rafforzata con un sempre maggior intervento delle aziende private e delle loro agenzie nella politica scolastica, a partire dal progetto Picto del 1997 sulla ristrutturazione della scuola pubblica e dal *Libro verde della Pubblica istruzione* di Federico Butera, fondatore della Irso (Istituto di ricerca intervento sui sistemi organizzativi), con prefazione dello stesso Ministro Berlinguer. Iniziative appaltate ad agenzie di consulenza e tecnici dell'organizzazione aziendale. Due erano i capisaldi della riforma berlingueriana: la ristrutturazione dei cicli di studio, che sarebbero passati da tre a due, e la cosiddetta "autonomia scolastica" che frantumava il sistema nazionale e ridefiniva l'intero sistema dell'Istruzione; le scuole così riorganizzate avrebbero dovuto operare in collegamento col territorio raccordandosi con le aziende limitrofe, le quali ne avrebbero anche sponsorizzato le attività. Il progetto Picto (*Programma integrato di cambiamento tecnologico e organizzativo*) prevedeva un modello, definito delle "4C", teorizzato da Butera, secondo cui le conoscenze e le competenze acquisite in ambito scolastico dovevano essere immediatamente funzionali al sistema economico di

¹¹ Per una loro definizione, si rimanda al sito di Almalaurea <https://www.almalaurea.it/info/aiuto/lau/manuale/soft-skill>, (visitato il 28 marzo 2021) con l'avvertenza che ogni agenzia di formazione declina le *soft skills* in modo personale. Il testo di riferimento rimane tuttavia il rapporto Ocse, *Strategie per le competenze dell'Ocse*, reperibile in sintesi qui:

https://www.ansa.it/documents/1507197276747_SintesidelRapportoItalia.pdf (visitato il 2 aprile 2021); si possono consultare anche le linee – guida del Miur, all'indirizzo: <https://www.invalsiopen.it/risorse/#indicazioni-nazionali-e-linee-guida> (visitato il 6 agosto 2021); per una diversa analisi e una bibliografia critica sulla "didattica per competenze". v. D. Generali, *Dal "Progetto '92" alla "Buona scuola"*, in Sergio Colella, Dario Generali e Fabio Minazzi (a cura), *La scuola dell'ignoranza*, cit. p. 49 e poi 51 ss.

riferimento: comunità professionale, cooperazione intrinseca, comunicazione estesa e conoscenza condivisa¹².

Nella sintesi di Dario Generali, questi i punti salienti dei modelli indicati sia dal *Libro verde* che dalle “4C”:

... ogni indirizzo di studi avrebbe dovuto avere ... una propria valenza professionale e nessun indirizzo avrebbe dovuto considerarsi di per sé a-professionale; (...) gli istituti scolastici avrebbero dovuto avere organizzazioni e finalità di *marketing* simili a quelli di una piccola azienda. Per i saperi richiesti si sottolineava che le competenze organizzative ... avrebbero assunto un ruolo prioritario rispetto ai saperi disciplinari e che la concezione della nuova gara per la fornitura del sapere informatico avrebbe rappresentato la nuova conoscenza nella scuola¹³.

Per i docenti veniva proposto il modello Toyota, come esempio di lavoro collaborativo, mentre si auspicava l'abolizione della libertà d'insegnamento, il reclutamento diretto da parte dei dirigenti scolastici e si incentivavano gli insegnanti non in base alle loro capacità culturali e didattiche, ma in base alla loro competenza organizzativa, in primo luogo nel reperimento di clienti e sponsor. E uno degli indici di successo scolastico sarebbe stata la *customer satisfaction*¹⁴: studenti e genitori sono utenti da soddisfare; è l'inizio della competizione tra istituti scolastici per accaparrarsi i clienti, visto che i fondi vengono stanziati anche sulla base del numero degli iscritti; una specie di “darwinismo scolastico”, che condanna alla scomparsa gli istituti meno appetibili¹⁵. Gli

¹² Butera, F., *L'organizzazione a rete attivata da cooperazione, conoscenza, comunicazione, comunità: il modello delle 4C nella Ricerca e Sviluppo*, in «Studi Organizzativi», n.2, 1999.

¹³ D. Generali: *Dal “Progetto ‘92” alla “Buona scuola”*, in S. Colella, D. Generali e F. Minazzi (a cura), *La scuola dell'ignoranza*, cit. p. 30.

¹⁴ Ivi, p. 30 – 31.

¹⁵ Ne sono esempio i progetti Pon, su cui si tornerà più avanti.

interventi successivi, quando non semplicemente improntati al risparmio, hanno proseguito nel solco tracciato dalla riforma Berlinguer. Si è trattato di fughe in avanti, spesso involontariamente ironiche, come le “tre i” (inglese, internet e impresa) del ministro Moratti¹⁶, che ha introdotto anche il cosiddetto Clil (*Content and Language Integrated Learning*), ovvero lo studio in lingua (in genere inglese) di una materia non linguistica (spesso Storia). In tal modo, l’insegnamento, affidato a un docente non madrelingua né laureato in lingue, aveva il duplice effetto di impoverire sia l’insegnamento della materia che l’insegnamento della lingua. Gli interventi legislativi successivi, fino alla legge 107 del 2015 (la cosiddetta “buona scuola”) del governo Renzi, hanno approfondito il solco segnato dalle riforme precedenti: sulla scuola si realizza un pensiero unico politicamente trasversale che risponde all’“europeizzazione dell’istruzione”, secondo una felice espressione del gruppo Roars¹⁷, e che consiste generalmente in un rovesciamento nelle politiche scolastiche, consistente nella diluizione dell’insegnamento disciplinare in una miriade di attività, dall’Alternanza scuola-lavoro, ai Clil, a vari progetti extracurricolari. Fino al recente paradosso dell’insegnamento dell’Educazione civica, una materia alla quale sono attribuiti un monte ore e una valutazione obbligatori, ma senza insegnante. Alla disciplinarietà si sostituisce la “multidisciplinarietà”; all’approfondimento e all’ispessimento scientifico, un apprendimento sbocconcellato e rimasticato; alla formazione di una solida personalità autonoma e critica, la

¹⁶ Ancora disponibile in rete un articolo ironico di Sebastiano Messina: <https://www.repubblica.it/online/politica/english/english/english/english.html> (sito visitato il 1 aprile 2021).

¹⁷ Rossella Latempa, in <https://www.roars.it/online/destrutturare-le-sinapsi-cerebrali-le-emozioni-e-il-giudizio-su-di-se-dei-docenti-ce-lo-chiede-leuropeanization-dellistruzione/> (visitato il 2 aprile 2021).

figura del lavoratore dotato di strumenti labili e leggeri (le competenze flessibili).

Le misure intraprese sono accompagnate da una miriade di documenti, che appaiono e scompaiono dal sito del Ministero, quasi sempre affidati a consulenti esterni, di strategie di marketing o organizzazioni aziendali, che sarebbe impossibile esaminare nel dettaglio. È tuttavia utile far riferimento, per capire il senso della trasformazione che subisce la scuola, a due documenti recenti: gli *Orientamenti del Miur per l'apprendimento della filosofia*, del 2017, e il *Sillabo per l'educazione all'imprenditorialità*, del 2018.

Gli *Orientamenti* così definiscono il rinnovamento dell'insegnamento della filosofia:

... gli Orientamenti propongono di declinare l'insegnamento e l'apprendimento della filosofia in chiave di: pensiero critico, capacità argomentativa, ragionamento corretto; didattica per competenze al fine di consolidare gli elementi cardinali delle competenze di cittadinanza; didattica integrata per favorire l'interdisciplinarietà e la contaminazione tra discipline e pratiche conoscitive; utilizzazione della metodologia *Content language integrated learning* (CLIL) per potenziare le competenze linguistiche nella lingua inglese e nelle lingue dell'Unione Europea. Ancora: impiego delle *digital humanities* per accrescere le competenze lessicali, di analisi testuale e digitali, l'attitudine alla ricerca personale nel *semantic web*, nonché per sostenere l'*e-learning* e il *social reading*; riflessione sulla pratica dell'alternanza scuola lavoro al fine di incoraggiare in ciascuno studente la capacità di razionalizzazione della propria esperienza e di partecipazione attiva al processo formativo; uso di spazi e ambienti per rafforzare la didattica laboratoriale e l'incontro tra sapere e saper fare, il *cooperative learning* e la *peer education*. Inoltre, il Documento intende ampliare la riflessione anche alla relazione tra la filosofia e le prospettive di mobilitazione del sapere richieste dal concetto di cittadinanza attiva; alla promozione della cultura filosofica, dei suoi atteggiamenti e metodi nei diversi settori dell'istruzione [...] In sintesi, nel complesso scenario della contemporaneità, gli *Orientamenti* invitano a realizzare le linee della filosofia per tutti per praticare l'uso critico della ragione, il confronto

tra le idee, il dialogo tra i vari ambiti del sapere; per costruire una scuola aperta, inclusiva, innovativa; per affermare i valori democratici, i diritti fondamentali, la cittadinanza autonoma e responsabile. [...] Da qui la convinzione, maturata nel tempo, che l'insegnamento della filosofia probabilmente debba essere in parte ripensato là dove già è impartito, possa essere introdotto in molte situazioni in cui ancora manca, vada proposto nell'ottica dell'apprendimento permanente¹⁸.

Al netto della retorica nuovista, farcita di anglicismi e insipiente senso comune, traspare l'obiettivo di privare la disciplina del suo statuto epistemologico per renderla generico strumento del pensiero, quel che comunemente si chiama "filosofia di vita": dal Clil all'Alternanza scuola-lavoro, a qualsiasi strumento didattico venga in mente, tutto è "filosofia". In un esame critico degli *Orientamenti*, Giovanni Carosotti parla esplicitamente di "suicidio della filosofia"¹⁹. Un destino, però, che riguarda in vario modo tutti gli ambiti disciplinari. Il concetto di "multidisciplinarietà" che attraversa gli *Orientamenti*, nella pratica didattica si trasforma in un sapere superficiale, il minimo indispensabile per acquisire le "competenze".

Del resto, lo studio approfondito di Aristotele o Kant, oppure di Leopardi, mal si addice alla scuola delle "tre i" di berlusconiana memoria, pienamente ripresa dal *Sil-*

¹⁸ *Orientamenti del Miur per l'apprendimento della filosofia*, p. 12, significativamente tra i 15 estensori del documento si trova un solo docente di filosofia dei licei; il documento è reperibile in pdf qui: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+Orientamenti.pdf/14a00e61-8a8e-4749-9245-0d22bbb3c5eb> (visitato il 2 aprile).

¹⁹ Giovanni Carosotti, *Quali obiettivi formativi per una filosofia senza critica?*, in *Comunicazione filosofica*, n. 40, maggio 2018, reperibile sul sito della Società filosofica italiana, <https://www.sfi.it/> (visitato il 2 aprile 2021). L'intero numero è dedicato a un esame critico degli *Orientamenti*...

labo per l'educazione all'imprenditorialità, un documento emanato dalla ministra Fedeli nel 2018. Il *Sillabo* vede la luce in seguito al bando europeo per l'“Educazione all'imprenditorialità”, un investimento di circa 50 milioni di euro. Si tratta di un ulteriore esempio di “europeizzazione” dell'istruzione.

Nell'introduzione del *Sillabo* è precisato cosa si intende per “imprenditorialità”, così come definita dal programma Icee (*Innovation Cluster for Entrepreneurship Education*), di cui è partner lo stesso Miur:

Capacità di trasformare le idee in azioni. Creatività, innovazione e assunzione di rischi, pianificazione e gestione di progetti, saper cogliere opportunità che possono portare a creare o contribuire ad attività sociali o commerciali. Realizzazione di attività autonoma imprenditoriale²⁰.

Il programma «punta a capire come raggiungere l'obiettivo europeo di offrire a ogni giovane un'esperienza imprenditoriale concreta prima di terminare gli studi»²¹. Il *Sillabo* è permeato di ideologia aziendalista di matrice liberale. Non è obiettivo del presente saggio soffermarsi sulle distorsioni che l'Alternanza scuola – lavoro ha introdotto nel sistema di formazione²², tuttavia l'aspetto

²⁰ *Sillabo per l'educazione all'imprenditorialità*, p. 1, reperibile qui: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/promozione-di-un-percorso-di-educazione-all-imprenditorialita-nelle-scuole-di-ii-grado-statali-e-paritarie-in-italia-e-all-estero> (visitato il 3 aprile 2021).

²¹ <https://www.miur.gov.it/programma-icee> (visitato il 3 aprile 2021).

²² Per una critica ragionata, benché sintetica, ci si può riferire al documento dell'Usb *L'alternanza scuola lavoro: un'analisi critica*, reperibile in

https://scuola.usb.it/fileadmin/archivio/scuola/Appoggio/Alternanza_scuola_lavoro_un_analisi_critica_a_cura_dell_USB_P.I._Sc

più preoccupante è l'idea di scuola che ne emerge e, in particolare, la figura di studente – cittadino risultante da tale tipo di formazione ed educazione. Una tendenza in atto da mezzo secolo, se nel 1970 Althusser parlava già della scuola delle “competenze”, «direttamente utilizzabili nei diversi posti della produzione»²³ e, proseguiva il filosofo francese, «regole della morale, della coscienza civica e professionale, ovvero, per dirla in maniera esplicita, regole del rispetto della divisione tecnico-sociale del lavoro»²⁴, per concludere:

... abbiamo detto che la forza lavoro disponibile debba essere “competente”, cioè in grado di essere messa in opera nel sistema complesso del processo di produzione. (...) si tende ad assicurare questa riproduzione della qualifica della forza lavoro ... sempre più al di fuori della produzione: dal sistema scolastico capitalista, e da altre istanze e istituzioni²⁵.

A mezzo secolo di distanza, queste osservazioni mantengono tutta la loro attualità. Anzi, il processo individuato da Althusser si è approfondito con l'evoluzione del sistema scolastico che ha perso il senso dell'insegnamento, ovvero fornire agli studenti «adeguati strumenti che allarghino il proprio orizzonte sociale, soddisfacendo, al tempo stesso, il bisogno di partecipazione e comunicazione affettiva e culturale»²⁶. Se la scuola non è il luogo dove si insegna l'utopia, allora diventa mero adeguamento al presente: mutano i mec-

uola.pdf (visitato il 5 aprile 2021).

²³ Louis Althusser, *Idéologie et appareils idéologiques d'État*, in «La Pensée», n. 151, giugno 1970, p. 3.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem* (Tda).

²⁶ *Bollettino di collegamento dei doposcuola, scuole popolari e comitati genitori di Firenze e provincia*, ottobre 1970; conservato presso l'Archivio del Movimento di Quartiere di Firenze, p. 2.