

La scuola, che sarà?

Appunti critici sulle riforme della
scuola dell'obbligo ticinese

SCUOLA-AZIENDA!



SCUOLA - un po' meno - AZIENDA!

Sommario

Introduzione.....	2
1. Approccio per competenze: pedagogia del neoliberale?.....	4
1.1. La nuova religione delle competenze.....	4
1.2. Un approccio denso di rischi e potenziali derive.....	5
1.3. Educare alla precarietà.....	6
1.4. Anestetizzare culturalmente la società.....	9
1.5. Modernizzare la conservazione sociale.....	10
1.6. Non pieghiamoci alle direttive di Bruxelles. Meritiamo di meglio.....	11
3. Gestire o combattere l'eterogeneità?.....	12
3.1. L'obiettivo: conciliare equità e qualità.....	12
3.2. La personalizzazione, tra flessibilità dell'apprendimento e selezione precoce.....	12
3.3. La differenziazione: verso una "democrazia della riuscita" o un'amministrazione delle differenze?.....	17
3.4. Innovazioni e investimenti, un binomio inscindibile.....	22
4. Valutazione, certificazione e transizione al post-obbligo: dei nodi ancora da sciogliere.....	23
4.1. Una valutazione "al servizio dell'allievo"? Non è tutto oro quel che luccica.....	23
4.2. "Cartella dell'allievo" e "Quadro descrittivo": verso una libera schedatura dei cittadini?.....	25
4.3. Transizione al postobbligo: libertà di scelta o imposizione economica?.....	28
5. L'autonomia degli istituti scolastici, il primo passo verso la scuola-azienda.....	30
5.1. La decentralizzazione scolastica, nella scia di UE e OCSE.....	30
5.2. La proposta del DECS: una <i>scuola-azienda</i> "light"	33
5.3. Le conseguenze dell'autonomia, tra privatizzazione strisciante e selezione sociale.....	34
5.4. Cedimenti e concessioni del PS: a che pro?.....	41
Conclusioni - Difendere la scuola pubblica, costruire l'alternativa.....	42

Introduzione

La scuola, che sarà?

È con questa domanda che il Sindacato Indipendente degli Studenti e Apprendisti (SISA) si pone di fronte alla volontà riformatrice del Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport (DECS). Se è ben noto come la scuola ticinese stia attraversando una fase di riorganizzazioni e riforme di portata storica (al punto che i suoi promotori si richiamano esplicitamente ad un episodio fondamentale come l'istituzione della scuola media unica), meno chiaro è invece l'approdo a cui verrà condotta l'istruzione pubblica del nostro Cantone. Un'opacità, questa, che non può lasciarci indifferenti e a cui dobbiamo necessariamente tentare di porre rimedio, se non vogliamo che il nostro sistema scolastico si lasci trascinare da un impeto riformatore che, purtroppo, sembra avere origine ben oltre i confini cantonali o nazionali, frutto di logiche ed esigenze a cui occorre opporsi senza esitazioni.

Il SISA si trova da sempre nel campo di coloro che auspicano e promuovono un cambiamento del sistema d'istruzione pubblica del nostro Cantone, purtroppo ancora spesso fonte di una conservazione sociale, culturale e politica che ostacola ogni tipo di progresso democratico del Paese. La volontà di procedere ad una revisione del modello d'insegnamento attualmente in vigore in Ticino è quindi condivisa da parte nostra.

Tuttavia, ci troviamo costretti a constatare come la direzione impressa al processo di riforma da parte del Dipartimento dell'Educazione sia quasi diametralmente opposta a quella da noi auspicata. Come vedremo, sono infatti numerose le proposte in merito alle quali nutriamo non solo dei seri dubbi, ma che ci rimandano direttamente alle disastrose esperienze maturate nel resto del continente negli ultimi decenni.

Come vedremo, le misure promosse dai documenti programmatici del DECS risultano essere infatti in perfetta continuità con le riforme basate sulle direttive di organi sovranazionali come l'Unione europea (UE) o l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), due dei principali centri e motori del capitalismo globale del XXI secolo. In particolare, ci riferiamo al nuovo *Piano di studi della scuola dell'obbligo* (entrato in vigore nel 2015) e al progetto dipartimentale *La scuola che verrà*, di cui si sta concludendo la seconda fase di consultazione (i due testi principali su cui andremo a soffermarci nelle prossime pagine).

A preoccuparci non sono però unicamente le intenzioni del DECS, bensì tutto il clima politico in cui queste verranno discusse e nel quale andranno a trovare applicazione. Se i rapporti di forza non sono evidentemente favorevoli ad una (peraltro assente) proposta progressista per la scuola ticinese, siamo rimasti sconcertati dalla vuotezza e dall'ambiguità dell'analisi proposta da buona parte della sinistra, tanto a livello politico quanto a livello sindacale. Seppur con le dovute eccezioni (rimandiamo in questo senso agli ottimi contributi del *Movimento della Scuola* e alle riflessioni formulate dai partiti che si pongono a sinistra del Partito Socialista), la sinistra di governo ha infatti accettato acriticamente la maggioranza delle misure promosse dal proprio ministro, limitandosi a segnalare - senza particolare

entusiasmo - i rischi di sovraccarico per i docenti (una mossa che i più malevoli potrebbero leggere come un esempio di misero elettoralismo fine a sé stesso...).

Il presente documento vuole quindi esercitare una doppia funzione: da un lato, esso funge da risposta alla consultazione promossa dal Dipartimento; dall'altro, esso mira a stimolare la riflessione critica nel campo progressista, ad oggi pericolosamente assopito in una dimensione perfettamente funzionale alle volontà del padronato e della destra borghese.

Lasciare carta bianca a questi ultimi (o peggio, assecondarli nei loro progetti) significherebbe decretare la fine della scuola pubblica, del diritto allo studio e dell'istruzione critica e indipendente così come li abbiamo conosciuti fino ad oggi. La posta in gioco è troppo grande per poter cedere anche solo di qualche metro: è arrivata l'ora di prenderne atto e di organizzare una risposta che sia all'altezza dell'offensiva.

Bellinzona, aprile 2017.

1. Approccio per competenze: pedagogia del neoliberale?

Uno degli elementi centrali delle riforme scolastiche attualmente in corso risiede nell'adozione del cosiddetto “approccio per competenze”, che va ad integrare (e in prospettiva a sostituire) l'attuale metodo educativo fondato sulla trasmissione, la costruzione e l'acquisizione di saperi e conoscenze. Molte restano le zone d'ombra provocate da questa “rivoluzione pedagogica”, tuttavia le criticità che ne emergono sono talmente numerose e cruciali da rimetterne in causa il carattere “progressista” sbandierato da molti suoi sostenitori.

1.1. La nuova religione delle competenze

L'approccio per competenze rappresenta la dottrina che da più di un decennio va imponendosi nei sistemi scolastici di tutti i paesi occidentali: i paesi a capitalismo avanzato come la Germania, la Francia, la Svizzera e, conseguentemente, anche il Canton Ticino.

Ovunque si promuovono revisioni dei programmi, si sfornano riforme della scuola, allo scopo di accogliere questa nuova concezione dell'insegnamento.

In Ticino essa è sbarcata attraverso l'adesione del Cantone all'*Accordo Intercantonale sull'armonizzazione della Scuola Obbligatoria*, meglio noto come “Concordato HarmoS”, finalizzato ad unificare strutture ed obiettivi della scuola svizzera sul piano nazionale, nonché a procedere ad un costante monitoraggio del raggiungimento degli standard prefissati. L'insegnamento per competenze è uno degli elementi centrali dell'accordo, la chiave di volta sulla quale si innestano tutti gli obiettivi formativi della scolarità dell'obbligo:

*Durante la scuola obbligatoria, tutte le allieve e gli allievi acquisiscono e sviluppano le conoscenze e le competenze fondamentali, nonché l'identità culturale, che permettono loro di continuare ad imparare durante tutta la vita e di trovare il loro posto nella vita sociale e professionale.*¹

Questa sintetica ma significativa descrizione delle finalità dell'istituzione scolastica mette già in luce alcuni degli elementi centrali di questa nuova dottrina pedagogica:

- L'introduzione del concetto di “competenza” a fianco di quello più “classico” di “conoscenza”: l'istruzione non è più finalizzata unicamente alla trasmissione di un bagaglio culturale e scientifico alle nuove generazioni, ma anche alla formazione di una serie di attitudini e di capacità pratiche che gli allievi devono essere in grado di padroneggiare (vedremo in seguito come questo avviene tuttavia spesso a detrimento della prima fondamentale parte del processo educativo, ovvero l'acquisizione delle conoscenze di base);
- La nuova dimensione temporale della formazione, che diviene permanente e continua (il cosiddetto *lifelong learning*): in un contesto economico ultra-competitivo e in perenne mutamento, la scuola non deve più fornire i principali strumenti di interpretazione della realtà, ma deve

¹ *Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria* (concordato HarmoS) del 14 giugno 2007: http://edudoc.ch/record/24709/files/HarmoS_i.pdf; art. 3.

semplicemente permettere agli studenti di “imparare ad imparare”, cosicché questi possano tenersi costantemente “aggiornati” nel corso della propria vita professionale;

- La progressiva delega di responsabilità da parte dell’istituzione scolastica: gli alunni (o, se si preferisce, i futuri lavoratori) devono divenire “imprenditori di sé stessi”, ed essere quindi in grado di identificare i propri “punti di forza” (determinati dalle competenze acquisite), sfruttandoli per trovare il proprio posto nella società e nel mercato del lavoro. In questa dinamica, il ruolo del docente perde gradualmente la propria centralità, in favore di una maggiore autonomia degli allievi, ormai non più bisognosi di veri e propri insegnanti, ma piuttosto di “coach”, “tutor” o accompagnatori che si limitino a certificarne i progressi.

Ma, in definitiva, qual è il significato di questa ambigua espressione, di queste “competenze” ancor troppo spesso utilizzate quali sinonimi delle ben differenti “conoscenze”? Secondo i loro fautori, “*per competenze si intendono le capacità di un allievo di saper affrontare situazioni conosciute o nuove mobilitando un insieme coordinato di saperi e di capacità/abilità con una disponibilità a coinvolgersi cognitivamente ed emotivamente*”². Il focus del processo educativo si sposta quindi dal piano della *comprensione* a quello dell’*azione*: lo studente non deve più essere in grado di comprendere una situazione, un processo, un ambiente per poi interagirvi, ma deve essere invece prioritariamente capace di operare all’interno di questo contesto per poi, accessoriamente, poterlo comprendere. Questa nuova concezione dell’apprendimento, concentrata sul raggiungimento di un risultato, sull’esecuzione di una *performance* (in cui le conoscenze altro non sono se non delle semplici “risorse” da mobilitare in caso di necessità), risponde precisamente alle attuali esigenze del mondo economico e, come vedremo, la sua applicazione non sarà esente da conseguenze.

Tale dottrina è il fulcro del nuovo *Piano di Studio della scuola dell’obbligo ticinese*, adottato dal Consiglio di Stato nel luglio 2015 e in via d’implementazione nelle scuole di tutto il Cantone. Esso costituisce uno dei due assi portanti dell’applicazione del concordato HarmoS in Ticino e su di esso si reggerà il progetto *La scuola che verrà*, basato esplicitamente su un modello per competenze, attorno a cui prenderanno corpo i contenuti della riforma. Il discorso è analogo per le altre due macro-regioni coinvolte, quella francofona e quella tedescofona, che adotteranno rispettivamente il *Plan d’études romand* e il *Lehrplan 21*.

1.2. Un approccio denso di rischi e potenziali derive

Avendo chiarito i tratti principali di questo nuovo paradigma pedagogico, occorre riflettere ora sulle implicazioni che esso comporta a livello di contenuti, qualità ed equità dell’insegnamento. Il dibattito creatosi attorno al tema negli ultimi anni ci permette di rilevare alcuni dei nodi più critici dell’approccio per competenze, evidenziandone i principali pericoli in relazione alle peculiarità della realtà ticinese.

Particolarmente significativo in questo senso è l’articolo del docente e ricercatore belga Nico Hirtt intitolato “L’approche par compétences: une mystification pédagogique”, pubblicato nel settembre 2009 sulla rivista *L’école démocratique*. Nel suo scritto, l’autore dimostra che:

² Dipartimento dell’educazione, della cultura e dello sport (DECS), *Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese*, Bellinzona, agosto 2015:

[http://www.pianodistudio.ch/sites/default/files/pdf/Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese COMPLETO.pdf](http://www.pianodistudio.ch/sites/default/files/pdf/Piano%20di%20studio%20della%20scuola%20dell%20obbligo%20ticinese%20COMPLETO.pdf) ; p. 7.

1. dietro l'approccio per competenze si nascondono essenzialmente degli obiettivi economici legati all'evoluzione del mercato del lavoro;
2. l'approccio per competenze costituisce un abbandono bell'e buono dei saperi, checché ne dicano i suoi difensori;
3. l'approccio per competenze è un elemento di de-regolamentazione che rafforza la disuguaglianza (sociale) del sistema educativo.³

Oltre alla rimessa in causa della presunta matrice progressista dell'approccio per competenze (che lasciamo discutere ai pedagogisti) e alla contestazione di un'eccessiva burocratizzazione dell'attività d'insegnamento (che lasciamo denunciare dai docenti), Hirtt espone quindi delle conseguenze estremamente gravi per quanto concerne l'indipendenza e la democraticità dell'istruzione pubblica. Queste riflessioni sono già state oggetto di numerose critiche da parte dei promotori dell'insegnamento per competenze, che non perdono mai l'occasione per riaffermarne la validità e l'efficacia nel garantire una maggiore equità sociale nell'accesso all'istruzione. Un esempio di questa "controffensiva" ci viene proposto proprio da uno degli ideatori delle riforme scolastiche promosse dal DECS negli ultimi anni: nel 2014, il direttore della Divisione della Scuola Emanuele Berger affermava che

l'approccio per competenze non è un subdolo strumento di asservimento della scuola all'economia neoliberista, ma rappresenta al contrario uno strumento per rispondere con vigore al principio di educabilità di ogni alunno e studente. Esso non rappresenta in alcuno modo un abbandono delle conoscenze, ma al contrario consente di dare ancora maggior senso alla cultura e al sapere.⁴

Nelle prossime pagine, sulla base dell'analisi di Nico Hirtt, osserveremo come le rassicurazioni elargite dai riformatori nostrani non forniscano purtroppo alcuna garanzia circa il futuro dell'istruzione in Ticino e come, in definitiva, le derive prospettate dal ricercatore belga siano particolarmente verosimili anche nella nostra piccola realtà cantonale.

1.3. Educare alla precarietà

L'interesse degli ambienti economici per l'insegnamento per competenze è una diretta conseguenza dei mutamenti strutturali che stanno radicalmente trasformando l'organizzazione della produzione nei paesi a capitalismo avanzato. La globalizzazione economica e la cosiddetta "quarta rivoluzione industriale" stanno provocando importanti riconfigurazioni nell'organizzazione mondiale del lavoro, dando origine a due fenomeni che stanno già rivoluzionando la domanda occupazionale nei paesi occidentali: la precarizzazione e la polarizzazione degli impieghi.

L'instabilità della congiuntura economica globale (legata a doppio filo alle lunatiche fluttuazioni dei mercati finanziari) e l'imprevedibilità del progresso tecnologico (il processo d'innovazione segue oggi dei ritmi nettamente più veloci e imponderabili rispetto al passato) determinano la crescente

³ Nico Hirtt, "L'approche par compétences: une mystification pédagogique", in *L'école démocratique*, n° 39, settembre 2009: http://www.ict-21.ch/com-ict/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf; pp. 4-5. Nostra traduzione.

⁴ Emanuele Berger, *Le competenze a scuola. Una strada verso la democratizzazione*: http://www.smmendrisio.ti.ch/system/files/berger_le_competenze_a_scuola.pdf; p. 9.

domanda di lavoratori “flessibili” (ovvero disposti a lavorare su chiamata, a modificare i propri orari di lavoro secondo le esigenze di produzione contingenti, ecc.), polyvalenti e facilmente adattabili. Il nuovo mercato del lavoro sarà caratterizzato da un’elevata mobilità professionale, funzionale alla creazione o alla distruzione tecnologica di impieghi, e da una perenne necessità di aggiornamento tecnico: la rapida evoluzione delle tecniche di produzione impedisce infatti di prevedere quali siano le qualifiche necessarie a distanza di qualche anno o decennio, rendendo necessaria una formazione continua lungo il corso di tutta la vita lavorativa. Una realtà attestata (e difesa) anche da alcuni illustri rappresentanti del padronato ticinese, come l’ex-presidente della Camera di Commercio Franco Ambrosetti, secondo cui

la flessibilità è diventata la parola d'ordine di questo nuovo secolo, dove l'organizzazione del lavoro si allinea sempre più velocemente alle esigenze di un mercato globalizzato. E questo porta chiaramente a una estensione dei turni di lavoro, a un modo meno rigido di produrre. (...) Se è vero che non esiste più il posto di lavoro fisso, a vita, si deve però tutelare la persona, l'individuo. Se un lavoratore perde l'impiego lo Stato deve riuscire a creare le condizioni, con una riqualificazione, con corsi di aggiornamento, per una sua ricollocazione.⁵

In secondo luogo, occorre considerare gli effetti della robotizzazione e della mondializzazione sul livello di qualifiche richiesto dal mercato del lavoro. Un numero sempre maggiore di studi attesta come questi due fenomeni stiano provocando una vera e propria “polarizzazione degli impieghi”: se da un lato le mansioni ripetitive legate alla produzione di beni e servizi possono essere facilmente codificate e fatte eseguire da una macchina o da un lavoratore del Sud del mondo, dall’altro le attività destinate a sopravvivere sono quelle impossibili da delegare ad un dispositivo meccanico o per cui è necessaria la presenza “in loco”. Queste ultime due categorie d’impieghi sono quelle che si situano alle due estremità della scala retributiva e formativa: vi troviamo ogni sorta di professione innovativa, manageriale e creativa (che beneficiano di redditi elevati e per le quali è richiesto un alto livello d’istruzione), così come tutti quei servizi interpersonali caratterizzati da un basso livello salariale e da qualifiche estremamente limitate (fattorini, commessi, addetti alle pulizie, ecc.). La grande maggioranza delle attività mediamente qualificate e relativamente ben retribuite (operai, impiegati, ecc.) è invece sottoposta alla sfrenata concorrenza delle macchine e dei lavoratori a basso costo dei paesi sottosviluppati, causa del declino di questo genere di mansioni, ormai in via d’estinzione nei paesi occidentali oggetto di un imponente fenomeno di de-industrializzazione.

In un simile contesto di riorganizzazione dei rapporti di produzione, la domanda che si pone con insistenza è la seguente: quali devono essere i contenuti e i metodi della formazione, per far sì che questa risponda alle nuove esigenze del mercato del lavoro? Come ci illustra Nico Hirtt, l’approccio per competenze sembra essere la migliore risposta a questo pressante quesito:

L’approccio per competenze (...) permette di raggiungere 3 obiettivi:

- 1. avvicinare il mondo dell’insegnamento e il mondo imprenditoriale;*
- 2. incentrare la formazione, dalla scuola dell’infanzia all’università, sulle esigenze prioritarie del mercato del lavoro: l’adattabilità e la mobilità dei lavoratori;*

⁵ Mauro Spignesi, “La flessibilità, un’esigenza produttiva”, in *Il Caffè*, 16.11.2014: http://www.caffe.ch/stories/inchieste/48804_la_flessibilit_unesigenza_produttiva/.

3. risolvere la contraddizione tra un insegnamento in buona parte comune e un mercato del lavoro sempre più polarizzato.⁶

L'integrazione tra settore pubblico (dell'istruzione) e privato (dell'impiego) è una dinamica nota anche alle nostre latitudini (la recente revisione della *Legge sull'orientamento scolastico e sulla formazione professionale (Lorform)*, grazie alla quale il padronato nostrano potrà partecipare attivamente alla definizione del percorso post-obbligatorio degli allievi di scuola media, ne è solo l'ultimo, drammatico esempio⁷). L'adozione dell'approccio per competenze permetterebbe di rafforzare questo collegamento fornendo una terminologia e un apparato concettuale comune ai due ambiti.

La promozione dell'adattabilità e della mobilità professionale, sottolinea Hirtt, “deriva dalla natura stessa dell'approccio per competenze”: l'accantonamento dei saperi, poco redditizi in termini di produttività, e delle qualifiche tecniche, troppo effimere perché valga la pena insegnarle ancora, privilegia infatti lo sviluppo delle capacità di risposta di fronte a situazioni imprevedute, a problemi inediti e più o meno complessi. Questo genere di *competenze* è fondamentale per poter affrontare con successo (o meglio, con il costo più basso possibile) l'apparizione di nuovi mutamenti tecnologici e i molteplici cambiamenti d'impiego nel corso di una carriera professionale. L'altra faccia della medaglia è costituita dal rischio di dissoluzione di ogni forma di socializzazione sul posto di lavoro: il clima di concorrenza sfrenata per l'accaparramento degli incarichi migliori, l'alta frequenza dei cambiamenti d'impiego, l'assenza di fattori d'identificazione professionale tra i lavoratori rafforzerà con ogni probabilità l'individualismo e l'isolamento di questi ultimi (un risultato forse non così collaterale come si potrebbe credere...).

Infine, l'approccio per competenze costituisce una soluzione anche alla succitata polarizzazione dell'impiego: “si tratta in effetti di ridurre gli obiettivi dell'insegnamento obbligatorio a ciò che dovrebbe costituire il bagaglio comune delle persone che occupano gli impieghi situati alle due estremità della gerarchia del mercato del lavoro (...) Questo minimo comun denominatore è costituito dalle competenze di base”⁸. Sia l'avvocato che il fattorino di Amazon devono essere in grado di esprimersi nella loro lingua madre, di leggere e scrivere, di utilizzare un'interfaccia elettronica per redigere un testo o fare una ricerca su Google, ecc. La differenza sta nel percorso che gli studenti “sceglieranno” di intraprendere una volta terminata la propria scolarità obbligatoria: una parte di questi ultimi proseguirà gli studi per elevare il proprio grado di qualificazione e per occupare gli impieghi di maggiore prestigio, mentre il resto disporrà già di tutti gli strumenti necessari per “trovare il proprio posto nella vita sociale e professionale”. Vedremo in seguito come questa “scelta” rimanga purtroppo possibile unicamente per i figli delle fasce sociali più agiate.

Sono quindi queste le principali ragioni che spingono i rappresentanti dell'economia e dell'imprenditoria a sostenere l'adozione dell'insegnamento per competenze. Un appoggio tutt'altro che assente in Ticino e in Svizzera, dove il tema delle competenze è da tempo uno dei “chiodi fissi” del padronato nostrano. *Economiesuisse*, l'organizzazione mantello delle imprese svizzere, non nutre dubbi circa le attuali priorità dei sistemi scolastici:

⁶ Nico Hirtt, op. cit., pp. 11-12. Nostra traduzione.

⁷ Per un approfondimento in merito rimandiamo all'articolo “Il nuovo orientamento scolastico: al servizio del padronato e del mercato del lavoro!”, pubblicato il 30.01.2017: <http://www.sisa-info.ch/il-nuovo-orientamento-scolastico-al-servizio-del-padronato-e-del-mercato-del-lavoro/>.

⁸ Nico Hirtt, op. cit., p. 13. Traduzione dell'autore.

Attualmente, il grande pericolo è che si perda di vista il compito principale della formazione scolastica – l’acquisizione di competenze di base – o che la sua importanza si riduca. Tuttavia, alcune competenze non cognitive (la capacità di gestire i conflitti, ad esempio) sono essenziali anche per l’economia. La scuola deve accompagnare i bambini e i giovani verso il mondo del lavoro in maniera ottimale.⁹

Anche a livello cantonale non ci si lascia scappare l’occasione per riaffermare la “necessità economica” di un approccio educativo fondato sulle competenze. Stefano Modenini, direttore di AITI (Associazione Industrie Ticinesi), interrogandosi sulle strategie da mettere in campo per affrontare le imminenti sfide economiche e sociali, ebbe recentemente a dire che:

Non bisogna tuttavia immaginare che l’economia del futuro sia legata solo ai fattori di una crescente digitalizzazione. Competenze professionali trasversali e capacità di pensare e agire secondo una logica di rete e di relazioni interconnesse dovranno caratterizzare probabilmente una buona parte dei futuri lavoratori.¹⁰

Inutile dire quindi a vantaggio di chi andrebbe l’implementazione di un simile modello pedagogico.

1.4. Anestetizzare culturalmente la società

L’approccio per competenze comporta inoltre un progressivo abbandono dei saperi e delle conoscenze all’interno dei programmi scolastici, sempre più incentrati sul metodo d’insegnamento e sempre meno sul suo contenuto. I mutamenti economici appena descritti rimettono in questione le priorità dell’attuale paradigma educativo, riducendo la necessità di acquisire un insieme di elementi conoscitivi (facilmente deperibili in un ambiente in perenne trasformazione) e aumentando l’esigenza di sviluppare una più o meno vasta gamma di competenze, di attitudini e di abilità pratiche (versatili e facilmente riutilizzabili in vari contesti lavorativi, anche radicalmente differenti tra loro). Lo scontro tra queste due dimensioni, costrette a contendersi il tempo d’insegnamento, non può quindi che risolversi con una rinuncia all’aspetto considerato meno rilevante del processo educativo (quello, appunto, dell’acquisizione dei saperi).

Una tale prospettiva, negata con forza dai promotori delle riforme scolastiche (secondo Berger, “l’insegnamento per competenze, anziché negare il sapere, gli conferisce una forza nuova”¹¹), viene però riconosciuta proprio dai pedagogisti fondatori della dottrina in questione, così come dagli “addetti ai lavori”. Lo svizzero Philippe Perrenoud (più volte citato dallo stesso Berger) dichiara infatti che “occorre accettare di insegnare meno conoscenze se si vogliono davvero sviluppare delle competenze”¹²; d’altro canto, anche l’ex-direttore del Liceo di Lugano 1 Gianpaolo Cereghetti dichiarò circa un anno fa che “il liceo dovrà prepararsi a ricevere allievi che (...) avranno

⁹ *Economiesuisse*, “Lehrplan 21: non dimenticare le materie di base”, 01.07.2013:

<https://www.economiesuisse.ch/it/articoli/lehrplan-21-non-dimenticare-le-materie-di-base>.

¹⁰ Stefano Modenini, “C’è la ripresa economica, ma cosa significa?”, in *Giornale del popolo*, 26.09.2016:

<http://www.gdp.ch/rubriche/economando/ce-la-ripresa-economica-ma-cosa-significa-id139251.html>.

¹¹ Emanuele Berger, op. cit., p. 5.

¹² Citato in: Nico Hirtt, op. cit., 2009, p. 16. Nostra traduzione.

*probabilmente più competenze di natura strumentale e forse qualche conoscenza in meno che andrà costruita*¹³.

La minor considerazione nei confronti dell'importanza delle conoscenze appare in maniera evidente nel nuovo *Piano di studio*, che nella sua parte introduttiva recita:

*Non si tratta più, come nel passato, di un programma d'insegnamento che elencava quali temi e argomenti andavano trattati nei rispettivi settori formativi, bensì di un piano che indica quali competenze e risorse un allievo dovrebbe aver sviluppato al termine delle principali scadenze formative previste.*¹⁴

I contenuti dell'insegnamento passano quindi completamente in secondo piano, in favore di alcune competenze da acquisire "entro i termini". In altre parole, poco importa *cosa* si studia, ciò che davvero conta è *come* lo si fa: la validità del processo educativo viene quindi valutata in base alla sua capacità di sviluppare le competenze prestabilite, e non tanto di fornire una serie di elementi conoscitivi di base a tutti coloro che vi sono coinvolti.

In definitiva, l'approccio per competenze rischia quindi di trasformarsi in un impoverimento generale dell'insegnamento, concentrato non più sulla trasmissione di un bagaglio culturale e scientifico di base, bensì sullo sviluppo di un'imprecisata serie di abilità pratiche funzionali unicamente alle più recenti esigenze del mercato del lavoro. In questo contesto, verrebbe meno il compito primo dell'istituzione scolastica, ovvero l'istruzione civica e storica dei cittadini del domani, a tutto svantaggio delle fasce più svantaggiate della società, spesso incapaci di acquisire gli strumenti culturali necessari alla propria tutela al di fuori del circuito formativo pubblico. Una prospettiva evidentemente agghiacciante per chi, come noi, ancora crede e spera nel riscatto delle masse popolari e nella loro emancipazione da un sistema socio-economico fondato sul loro sfruttamento.

1.5. Modernizzare la conservazione sociale

L'insufficienza contenutistica dei programmi scolastici e l'imprecisione della definizione delle "competenze di base" determinano un quadro d'apprendimento estremamente vago e suscettibile di differenti interpretazioni. La definizione dei temi da affrontare durante il percorso formativo verrà delegata agli insegnanti, i quali si troveranno a dover compiere delle scelte in base alle caratteristiche degli allievi loro affidati. Se possiamo ancora riporre qualche speranza nell'operato di docenti più coscienti dei loro superiori, è innegabile che l'assenza di una base di lavoro comune (come lo erano i programmi che definivano precisamente temi e conoscenze minime da acquisire nel corso della scolarità obbligatoria) rischia di produrre delle disuguaglianze di trattamento e dunque delle disparità nell'accesso al sapere e alla formazione.

Queste ineguaglianze si tradurranno necessariamente, soprattutto se poste in un contesto di competizione tra istituti e quindi di "scuola a due velocità" (si veda al capitolo 4), in un rafforzamento della selezione su base sociale degli studenti. Le classi e le scuole frequentate da allievi di estrazione sociale modesta, e dunque provenienti da un ambiente familiare educativamente e culturalmente poco

¹³ Il Quotidiano (RSI), "Limite di bocciature, provvedimento "ghigliottina" per gli studenti", 23.04.2016, 2'05"-2'30": <http://www.rsi.ch/la1/programmi/informazione/il-quotidiano/Il-Quotidiano-7164779.html#>.

¹⁴ DECS, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, 2015; p. 7.

stimolante, verrebbero trattate come casi con “esigenze particolari” per cui gli insegnanti sarebbero autorizzati a proporre programmi e lezioni a basso contenuto intellettuale (permettendo ai ragazzi di “seguire il proprio ritmo d’apprendimento”, ovvero quello della propria classe sociale). Questa diversificazione sarà peraltro praticata non solo a livello di rete scolastica, ma anche (e soprattutto) a livello personale: l’individualizzazione dei percorsi scolastici è infatti il caposaldo della “differenziazione pedagogica” di cui ci occuperemo nel prossimo capitolo.

A tutto ciò si aggiunge il ruolo delle capacità d’espressione degli allievi, che Nico Hirtt considera un ulteriore fattore di discriminazione in un contesto di apprendimento per competenze: “la valutazione per competenze fa paradossalmente appello a un livello di cultura generale e di padronanza del linguaggio maggiore che nella valutazione tradizionale, ciò che non mancherà di favorire i bambini provenienti dalle famiglie agiate”¹⁵.

Questa precoce differenziazione scolastica si rivela essere perfettamente funzionale alla già citata polarizzazione dell’impiego, che da sfida economica si trasforma in un’occasione per la classe dominante di riaffermare e consolidare la propria egemonia sociale. L’indebolimento dei programmi scolastici legato all’adozione dell’approccio per competenze farà sì che l’acquisizione dei saperi decisivi per garantirsi una carriera professionale di prestigio verrà trasferita al di fuori della scuola, in favore di un fiorente mercato privato dell’istruzione. L’istruzione umanistica, la padronanza delle lingue, l’espressione artistica e creativa, ecc. verrebbero quindi progressivamente delegate ad enti educativi “non tradizionali”, a tutto vantaggio delle fasce sociali che se ne possono assicurare gli onerosi servizi. In questo modo, esse possono assicurare ai propri discendenti un vantaggio ineguagliabile rispetto ai loro compagni meno benestanti al momento della transizione verso il post-obbligo: le competenze e le conoscenze di alto livello acquisite nelle attività extrascolastiche (adeguatamente certificate da un profilo personale che non tiene conto della differenza – si veda al capitolo 3) garantiranno agli allievi più agiati un posto nelle filiere formative pre-universitarie e poi nelle prime posizioni della gerarchia sociale e professionale.

1.6. Non pieghiamoci alle direttive di Bruxelles. Meritiamo di meglio.

In conclusione, possiamo osservare come l’introduzione di questo “approccio per competenze”, ideato e promosso da realtà sopra-nazionali e anti-democratiche come l’Unione Europea e l’OCSE (la cui lealtà non va evidentemente ai popoli d’Europa e del mondo, bensì al capitale finanziario globale), siano in profonda contraddizione con gli obiettivi dichiarati dei riformatori nostrani. Il rispetto del principio di “educabilità di ogni allievo”, il mantenimento dell’“equità” dell’istruzione, il rafforzamento della coscienza civile e sociale dei cittadini non potranno evidentemente essere raggiunti con espedienti pedagogici di questo genere, che rischiano piuttosto di compromettere quanto oggi si riesce a fare in questa direzione.

Auspichiamo ancora un cambio di rotta prima del baratro. Ce lo meritiamo.

¹⁵ Nico Hirtt, op. cit., p. 30. Nostra traduzione.

2. Gestire o combattere l'eterogeneità?

A livello pedagogico, il secondo asse portante delle riforme del DECS, a fianco dell'approccio per competenze, è costituito dalla "personalizzazione" e dalla "differenziazione pedagogica", intese quale risposta agli evidenti limiti dell'attuale impostazione degli ultimi anni della scolarità obbligatoria. Un tentativo che, seppur condivisibile nei suoi intenti e seducente nella sua enunciazione, vedremo essere altrettanto ricco di incognite e di possibili derive, per certi versi anche più preoccupanti dello *status quo*.

2.1. L'obiettivo: conciliare equità e qualità

Uno degli scopi conclamati delle riforme scolastiche attualmente in discussione è quello di rendere più "performante" il sistema educativo ticinese (elevando il livello degli apprendimenti degli allievi) senza per questo pregiudicare l'equità caratteristica della scuola obbligatoria del nostro Cantone (preservando l'inclusività che la contraddistingue).

Partendo da un confronto con altre realtà scolastiche simili a quella ticinese, gli ideatori del progetto *La scuola che verrà* hanno identificato nella personalizzazione e nella differenziazione una possibile risposta a questa esigenza:

Il dato preliminare fornito dalla comparazione internazionale indica che un'efficace strategia per conciliare obiettivi in apparenza contrastanti come l'equità e la qualità risiede proprio nell'adozione coerente del principio di personalizzazione e nella diffusione sistematica della differenziazione pedagogica.¹⁶

La successiva descrizione delle pratiche e dei metodi per l'applicazione di queste due nuove prassi pedagogiche abbonda di termini che lasciano particolarmente ben sperare, in quanto si pongono in un'ottica di continuità e di rinnovamento di una concezione democratica e progressista del processo di apprendimento e d'istruzione dei cittadini. La presenza di espressioni come "presa in considerazione dell'allievo come *persona*" (p. 12), "costruzione attiva del sapere" (p. 13), "democrazia della riuscita" (p. 24), ecc. non può che rallegrare chi, come noi, da tempo richiede una maggiore attenzione all'eccessiva "personalizzazione" dell'insegnamento, ai limiti di un insegnamento esclusivamente "cattedratico" e passivo, alle dinamiche di selezione sociale presenti nella scuola pubblica, ecc.

Tuttavia, questa retorica progressista rischia di trarre in inganno molti educatori, politici e cittadini benintenzionati e privi di qualunque intento reazionario. Vedremo nelle prossime pagine come queste innovazioni pedagogiche rischiano infatti di tradursi non tanto in un superamento delle difficoltà di apprendimento degli allievi più "svantaggiati", ma piuttosto in una loro conservazione.

2.2. La personalizzazione, tra flessibilità dell'apprendimento e selezione precoce

Nel progetto *La scuola che verrà*, la cosiddetta "personalizzazione" viene interpretata "*in un'ottica prevalentemente strutturale, attraverso cioè un'offerta di griglia oraria maggiormente flessibile*

¹⁶ *La scuola che verrà*, 2016, p. 11.

*rispetto al presente, che permetta a ogni allievo di sviluppare caratteristiche personali già presenti e/o di colmare lacune formative pregresse*¹⁷. In sintesi, si tratta quindi di ampliare lo spettro di forme didattiche proposte dalla scuola dell'obbligo, affiancando alla "classica" lezione altre tre metodologie di lavoro collettivo: i laboratori, gli atelier e le giornate o settimane progetto.

Questa diversificazione delle forme d'istruzione è certamente da salutare con favore, in quanto permette di superare una concezione dell'insegnamento fondata su una predominanza quasi esclusiva della lezione "cattedratica", frontale, quale mezzo per la trasmissione delle conoscenze, ridotte a nozioni preconfezionate che gli allievi devono limitarsi ad assimilare passivamente. L'introduzione di forme di costruzione attiva dei saperi, quali i cosiddetti "laboratori", e di approfondimento tematico tramite percorsi interdisciplinari, quali le "giornate" o "settimane progetto", è perciò un passo indispensabile in un'ottica di rinnovamento e di modernizzazione delle pratiche d'insegnamento. Inoltre, la generalizzazione di attività di supporto personalizzato, formalizzate nella pratica degli "atelier", costituiscono una necessità inderogabile per permettere un recupero scolastico efficace e universale. Come ben ricorda il documento dipartimentale, l'assistenza agli studenti in difficoltà viene oggi integralmente delegata agli istituti scolastici, per i quali non vige l'obbligo di garantire tale servizio e che spesso lo "esternalizzano" a enti terzi, alimentando un fenomeno di selezione sociale che colpisce in particolare gli allievi di origine sociale modesta, spesso incapaci di sostenere i costi di lezioni di recupero private e simili.

La differenziazione delle forme didattiche prospettata dal documento dipartimentale è quindi certamente interessante e valida, eppure dalle stesse pagine emergono altrettanto alcuni nodi critici su cui occorre interrogarsi.

In primo luogo, non comprendiamo la necessità di "*organizzare (i gruppi degli atelier) in modalità diverse a seconda delle esigenze degli allievi*"¹⁸: se l'obiettivo è quello di permettere agli studenti in difficoltà di colmare le proprie lacune e "riportarsi in pari" rispetto al programma scolastico, grazie anche al supporto dei propri compagni più preparati (p. 14), una suddivisione degli allievi in gruppi distinti per omogeneità di livello ci sembra essere poco coerente con la finalità stessa dell'atelier. Ci rallegriamo di constatare come i promotori de *La scuola che verrà* riconoscano che la collaborazione e il mutuo sostegno tra allievi con capacità e interessi diversi costituisca un valore aggiunto fondamentale per integrare il ruolo del docente (che peraltro non costituisce necessariamente, come spesso criticano i detrattori dell'eterogeneità delle classi, un "rallentamento" degli studenti più avanzati¹⁹), tuttavia ci pare che la differenziazione per grado di approfondimento dei gruppi di recupero rischi di ricreare sotto altre spoglie la differenziazione strutturale che questo approccio dichiara di voler superare. Non vorremmo insomma che gli atelier diventino il presupposto per creare dei nuovi livelli A, B, C, ecc.: le dinamiche di selezione su base sociale che osserviamo oggi nella composizione dei "corsi base" e dei "corsi attitudinali" rischierebbero infatti di ripresentarsi

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem, p. 14.

¹⁹ Si veda a questo proposito l'esperienza maturata nei sistemi scolastici scandinavi, e in particolare in quello finlandese: "*Il sistema prevede che gli alunni più avanzati in una materia aiutino i più deboli in modo che ciascuno ne tragga vantaggio: in effetti, i più avanzati devono comprendere e spiegare quanto hanno compreso, sviluppando quindi una conoscenza maggiore della materia, mentre i più deboli superano le tappe più difficili restando integrati nella propria classe*". Lise Bruneel, "Organizzazione e politica dell'insegnamento in Finlandia", 2008, in *I quaderni dell'Altrascuola*: <http://www.sisa-info.ch/wp-content/uploads/2016/12/quaderno-scuola-finlandia.pdf>; p. 9.

integralmente (impedendo agli allievi di origine sociale modesta di approfondire i temi affrontati dal programma scolastico, ritrovandosi in una condizione di perenne ritardo rispetto ai propri compagni più benestanti).

Inoltre, ci auguriamo che l'integrazione nella griglia oraria degli atelier non costituisca il pretesto per rinunciare all'offerta di quelle attività extrascolastiche che già oggi sono cronicamente insufficienti rispetto alla domanda di allievi e famiglie. I doposcuola scolastici, finalizzati all'esercizio e al ripasso dei temi affrontati nel corso delle lezioni, rivestono una doppia funzione sociale e socializzante che non può venir trascurata (come sembra essere invece il caso per *La scuola che verrà*): pur non richiedendo un ulteriore aggravio in termini di tempo di studio e di carico di lavoro (che potrebbe rivelarsi più controproducente che altro), ci sembra assolutamente necessario riconoscere che per molti studenti, in particolare quelli provenienti da famiglie modeste, questo genere di attività costituisce un'alternativa più che valida ad un ambiente familiare poco stimolante, sia dal punto di vista relazionale che dal punto di vista educativo. In altre parole, crediamo che dare la possibilità di restare a scuola a fare i propri compiti in compagnia di altri allievi e in presenza di un docente di sostegno sia una soluzione migliore rispetto al costringere uno studente, i cui genitori (o il cui genitore) potrebbero avere dei turni di lavoro poco compatibili con i suoi orari scolastici, a rinchiudersi in casa, restando per delle ore di fronte alla televisione o ad un computer.

In secondo luogo, osserviamo come non sia stata effettuata nessuna valutazione riguardo ai potenziali effetti della frammentazione e delle discontinuità caratteristiche della nuova griglia oraria e dell'organizzazione a blocchi del tempo scolastico. I continui cambiamenti di docente (o di gruppi di docenti) al momento della rotazione tra sequenze, le frequenti variazioni dei compagni di classe in funzione di una o dell'altra forma didattica, le differenti esigenze tra materie (e soprattutto tra sequenze) in termini di carico di lavoro da svolgere a casa, ecc. potrebbero rilevarsi non particolarmente adatti e positivi per degli allievi in pieno sviluppo pre-adolescenziale o adolescenziale e in cerca quindi di una certa stabilità. Riteniamo perciò che nella fase di sperimentazione andrà posta una particolare attenzione allo sviluppo di sentimenti di disorientamento e di confusione negli allievi confrontati con questa organizzazione temporale dell'insegnamento.

A nostro modo di vedere, occorre poi riflettere senza preconcetti sulla proporzione da mantenere tra le diverse forme didattiche e sulla sua evoluzione nel corso del percorso scolastico. Se, come detto, condividiamo la volontà di generalizzare una differenziazione delle pratiche d'insegnamento, non possiamo però mancare di sottolineare come queste debbano continuare a rispondere ad un ordine di priorità che non è il medesimo lungo tutto il corso di un quadriennio di scuola media. In questo senso, crediamo sia utile riprendere la concezione di "scuola unitaria" sviluppata da Gramsci, che ne pone in rilievo la duplicità pedagogica (l'apprendimento si svolge e si deve svolgere tra la dimensione della cosiddetta "scuola attiva" e quella della "scuola creativa"). Il grande pensatore del socialismo italiano, proponendosi di superare la divisione tra scuole professionalizzanti per le masse popolari e scuole generaliste per le classi dominanti, enunciava così gli obiettivi di questo nuovo modello di scuola:

La scuola unitaria o di cultura generale "umanistica" (intesa in senso largo e non solo nel senso tradizionale) dovrebbe proporsi di immettere nella vita attiva i giovani con una

*certa autonomia intellettuale, cioè con un certo grado di capacità alla creazione intellettuale e pratica, di orientamento indipendente.*²⁰

La realizzazione di un simile tipo d'istruzione presuppone la presenza e la concorrenza di due dimensioni distinte ma complementari dell'apprendimento, ovvero le succitate "scuola attiva" e "creativa". Il ricercatore italiano Vincenzo Orsomarso sintetizza in questo modo le peculiarità dei due approcci:

Nella fase iniziale della scuola unitaria si tende a disciplinare, "quindi a livellare", a ottenere un "conformismo dinamico", tale perché attraverso «i rapporti specificatamente "scolastici" le nuove generazioni entrano in contatto con le anziane e ne assorbono le esperienze e i valori storicamente necessari "maturando" e sviluppando una propria personalità storicamente e culturalmente superiore.

Si tratta di stabilire un atteggiamento critico rispetto ai livelli di socialità e di civiltà conseguiti che pertanto non possono essere semplicemente acquisiti. (...)

*In questo senso muove la fase finale della scuola unitaria, quella "creativa", il cui fine si precisa nel condurre "il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige". È alla luce di tale indicazione che va stabilito un nuovo rapporto tra scuola e vita, tra scuola e realtà storico-sociale.*²¹

All'interno di un'organizzazione unitaria della scuola occorre perciò distinguere alcune differenti fasi degli apprendimenti, che non possono assumere fin da subito un carattere "creativo", sperimentale o di ricerca (quantomeno non in forma predominante sul resto dell'attività d'insegnamento). Questo tipo di attività sarà da introdurre e da ampliare in funzione dell'acquisizione degli elementi conoscitivi di base, su cui poter sviluppare dei metodi creativi di studio e di apprendimento. Ciò risponde peraltro ad una necessità da tempo manifestata anche dal SISA:

Il nozionismo, intelligentemente coadiuvato da momenti di partecipazione collettiva e di interazione della classe, potrebbe essere la base didattica d'una scuola elementare (magari anche nei primi anni di scuola media), dove i bambini devono imparare a leggere, a scrivere e a fare i più semplici calcoli matematici. Queste prime nozioni devono essere assimilate per permettere successivamente la costruzione d'un proprio pensiero, senza di esse, infatti, non si avrebbero che degli analfabeti.

*Il percorso formativo d'uno studente deve però in un certo momento mutare: al nozionismo deve subentrare l'insegnamento del metodo, e questo senza dubbio al liceo, ma sarebbe il caso già sul finire delle scuole medie, soprattutto pensando che una buona parte degli allievi sceglierà la via del tirocinio professionale.*²²

²⁰ Antonio Gramsci, "La scuola unitaria", in *Quaderni dal carcere* (Quaderno 4, § 50): <https://quadernidelcarcere.wordpress.com/2013/12/24/la-scuola-unitaria/>.

²¹ Vincenzo Orsomarso, "La scuola come problema: da Labriola a Gramsci, con uno sguardo al presente", in *Studi sulla Formazione*, p. 83-94, nov. 2011: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/10101/9339>; pp. 90-91.

²² Mattia Tagliaferri, "Una politica scolastica che si allontana dai bisogni dei giovani e di una società democratica", *I quaderni dell'Altrascuola*, settembre 2008: <http://www.sisa-info.ch/wp-content/uploads/2016/12/Una-politica-scolastica-2008.pdf>; p. 6.

La scuola media costituisce quindi una fase “cerniera” in questo senso, in quanto deve riuscire a coniugare le due dimensioni prevedendo al contempo una transizione verso la predominanza dell’aspetto metodologico e creativo. Ciò rientra peraltro nei compiti del docente, chiamato ad implementare nuove forme di lavoro in classe sulla base del livello di maturità intellettuale e di padronanza dei temi da parte dei propri allievi. In quest’ottica, ci chiediamo quindi quanto sia appropriato prevedere uno studio “laboratoriale” nella proporzione definita dal DECS già fin dall’inizio della scuola media: formalizzando (e di fatto rendendo quindi obbligatoria) l’attribuzione, già dal primo anno del quadriennio, di circa metà delle ore di lezione ai laboratori o di circa una settimana su sei alle giornate/settimane progetto, si impedisce a nostro avviso una progressione didattica ragionata e conforme alle esigenze della classe.

Se consideriamo che questa importante affermazione dello studio “creativo” si inserisce nel quadro di un approccio per competenze fondato sulla progressiva decostruzione dei saperi (si veda al capitolo 1), non possiamo non dirci preoccupati delle conseguenze che essa potrebbe avere sulla qualità dell’istruzione. La capacità di “mobilitare delle risorse” in vista di un esercizio (l’asse portante dell’insegnamento per competenze) sembra venir in effetti considerata come indipendente dai saperi: se si chiede agli allievi di mobilitare delle conoscenze, nell’ambito di un laboratorio, prima ancora che questi abbiano potuto acquisirle nel corso delle lezioni “tradizionali”, che genere di risultati ci si può attendere? Questa corrente di pensiero verte su una focalizzazione dell’apprendimento sul processo, sul “come”, sulla capacità – appunto – degli studenti di compiere un’azione, che tralascia però quasi completamente l’oggetto dello studio, il “cosa”, le conoscenze che essi dovrebbero mobilitare. Una concezione, questa, che risponde perfettamente alle ragioni dell’economia, ben poco interessata al contenuto dell’insegnamento ma estremamente attenta allo sviluppo di competenze che permettano di far fronte a situazioni impreviste e sconosciute, anche senza che si possiedano gli elementi conoscitivi per poterla comprendere e situare scientificamente, culturalmente e storicamente.

A nostro modo di vedere, sarebbe pertanto più opportuno prevedere un’implementazione per gradi del lavoro laboratoriale (seppur senza escluderlo dai primi anni di scolarizzazione secondaria, soprattutto per le discipline linguistiche che richiedono un esercizio costante e concentrato sull’espressione orale e scritta) e progettuale, permettendo così l’acquisizione di una serie di conoscenze fondamentali per qualsiasi tipo di interpretazione, mobilitazione o costruzione dei saperi umani. Occorrerebbe poi concedere un maggior margine di manovra per i docenti, a cui dovrebbe spettare in ultima istanza la programmazione dei ritmi e delle forme con cui svolgere le varie attività didattiche (pur all’interno di un quadro normativo generale che formalizzi l’introduzione progressiva di queste forme di apprendimento attivo e creativo).

Riteniamo inoltre che una simile organizzazione didattica sarebbe da prendere in considerazione per le scuole post-obbligatorie, caratterizzate da una popolazione scolastica maggiormente matura, in via di specializzazione e con un bagaglio conoscitivo consolidato e pronto per essere “mobilitato”. Laboratori, atelier, giornate e settimane progetto costituirebbero in effetti un importante arricchimento dell’offerta formativa nel secondario superiore, ad oggi ancora piuttosto monotona e poco diversificata.

Vogliamo ora soffermarci brevemente sulla proposta di introdurre un sistema di “opzioni” per gli allievi di scuola media. Pur condividendo la volontà di permettere agli studenti di dare seguito ai propri interessi personali attraverso delle attività a scelta, non possiamo non osservare come questa differenziazione rischi di tradursi in una nuova forma di segregazione strutturale degli allievi

socialmente più svantaggiati. Le 3 categorie previste dal documento dipartimentale sembrano rispecchiare infatti una sorta di incanalamento verso determinate posizioni socio-professionali: alle opzioni “orientative”, che indirizzeranno verso il mondo del lavoro e dunque verso un apprendistato, si contrappongono le opzioni “di approfondimento”, rivolte agli alunni con “particolari capacità scolastiche”, i quali vengono così instradati verso gli studi superiori. Non è necessario ricordare qui come questo tipo di suddivisione curriculare nella realtà si realizzi molto difficilmente su basi “meritocratiche”, ma si traduca al contrario in uno strumento di selezione che tende a riprodurre la provenienza sociale degli allievi nei loro destini professionali.

L'introduzione di una serie di attività opzionali che contemplino dei contatti con le pratiche professionali (le cosiddette “opzioni orientative”) costituisce una proposta interessante, che potrebbe costituire un primo passo verso il superamento dell'attuale profonda divisione tra lo sviluppo delle capacità di lavoro manuale e intellettuale. Tuttavia, esso deve realizzarsi a beneficio di tutti (o meglio, a svantaggio di nessuno) e non può costituire il pretesto per una professionalizzazione precoce dell'insegnamento (indirizzata giocoforza alle classi sociali meno favorite). D'altra parte, occorre vigilare affinché tali esperienze mantengano un valore primariamente educativo e affinché si evitino derive simili a quelle avvenute nella vicina penisola (in cui la pratica dell'*alternanza scuola-lavoro* si è spesso tradotta in una forma di lavoro gratuito e temporaneo a vantaggio di grossi gruppi multinazionali²³): in questo senso, riteniamo valida la proposta del Dipartimento di limitare a degli artigiani del territorio, adeguatamente formati, l'accesso alle scuole e agli allievi. Tuttavia, occorrerà vigilare in futuro al fine di evitare un'apertura di questi spazi ad enti di diversa (e più interessata) natura.

Infine, ci teniamo a segnalare come le garanzie in termini di equità geografica rimangano a nostro avviso purtroppo lacunose e insufficienti. Sia per quanto concerne le giornate/settimane progetto, sia per il ventaglio di opzioni offerte agli studenti, gli istituti scolastici godranno di un'ampia indipendenza che porterà necessariamente ad un'eterogeneità in almeno una parte dell'offerta formativa. Questo scenario, se posto in un contesto di crescente autonomia delle sedi scolastiche (e, in prospettiva, di una vera e propria competizione tra di esse – si veda al capitolo 4), non può lasciarci indifferenti: gli istituti di valle, di periferia oppure quelli con un'utenza ridotta si troverebbero svantaggiati e non potrebbero offrire la stessa qualità e quantità d'istruzione dei propri corrispettivi meglio posizionati. Una prospettiva evidentemente in contrasto con il principio di equità posto alla base dell'intero progetto e a cui occorre pertanto rispondere con delle garanzie più solide di quelle fornite dal documento.

2.3. La differenziazione: verso una “democrazia della riuscita” o una banale amministrazione delle differenze?

Il secondo asse dell'intervento previsto da *La scuola che verrà* nell'ambito delle pratiche d'insegnamento è costituito dalla generalizzazione della differenziazione pedagogica.

²³ Si veda ad esempio il caso dell'accordo tra il Ministero italiano dell'istruzione e il colosso americano McDonald's: Alex Corlazzoli, “Alternanza scuola-lavoro, accordo tra Miur e McDonald's. Cgil: ‘Perso connotato didattico di questo aspetto formativo’”, *Il Fatto Quotidiano*, 28.10.2016: <http://www.ilfattoquotidiano.it/2016/10/28/alternanza-scuola-lavoro-accordo-tra-miur-e-mcdonalds-cgil-perso-connotato-didattico-di-questo-aspetto-formativo/3123658/>.

Gli ideatori della riforma evidenziano l'inadeguatezza della differenziazione strutturale oggi prevista dalla suddivisione tra corsi attitudinali e corsi base, incapace di rispondere tanto alle esigenze degli allievi più deboli quanto di quelli più avanzati e fonte di importanti disparità sociali nell'attribuzione degli allievi alle diverse filiere (e, di riflesso, alle formazioni superiori).

Le esigenze cui la scuola è chiamata a rispondere (ossia “*riuscire a fornire agli allievi una formazione scolastica più solida e approfondita*” e “*tenere conto delle differenze esistenti fra gli allievi nel loro modo di affrontare l'apprendimento*”²⁴) potrebbero trovare risposta secondo i riformatori nostrani nella cosiddetta “differenziazione pedagogica”, così definita nel documento dipartimentale:

*La differenziazione pedagogica si traduce all'interno dell'aula in pratiche di insegnamento che tengono conto e valorizzano per quanto possibile le differenze tra gli allievi, attraverso lo sviluppo di procedure didattiche adattate alle diverse specificità e che consentano a ognuno di percorrere l'iter formativo secondo percorsi e tempi diversi in funzione delle possibilità e delle potenzialità individuali.*²⁵

Questa prassi educativa, in parte già adottata dagli insegnanti ticinesi ma mai diffusa e formalizzata sistematicamente dalle autorità scolastiche, permetterebbe quindi di compiere una “discriminazione positiva” (p. 22) a tutto vantaggio degli allievi stessi, che potrebbero percorrere il proprio percorso educativo senza sottostare alle eccessive restrizioni o pretese di programmi scolastici uniformati.

La differenziazione pedagogica non raccoglie però il consenso di tutti gli attori interessati. Nel documento dipartimentale si segnala infatti come nel corso della prima fase di consultazione siano emerse alcune “perplexità circa la relazione tra differenziazione ed equità scolastica”. Gli autori si soffermano poi però unicamente sulle critiche giunte “da destra”, ovvero da coloro che vedono in tale prassi un eccessivo favoreggiamento degli allievi più deboli e una limitazione delle possibilità di coloro che possiedono capacità superiori alla media. Eppure non sono mancate neppure le critiche “da sinistra” a questo approccio, come testimoniano ad esempio le riflessioni del Movimento della Scuola²⁶, che mettevano in evidenza il rischio opposto, ossia un rafforzamento di quelle differenze sociali e culturali che già oggi svantaggiano gli allievi meno benestanti.

L'assenza di risposte a questi ultimi legittimi interrogativi ci preoccupa alquanto e ci induce a riprendere in considerazione le numerose e fondate obiezioni mosse alla differenziazione pedagogica, tra le quali riproponiamo quella formulata dallo psicopedagogista ticinese Giovanni Galli, che già nel 2006 ebbe a pronunciarsi in questi termini riguardo a tale approccio:

Oggi abbiamo una comprensione e una considerazione degli allievi migliore che nel passato: in poche parole la costruzione di una nuova immagine dell'educazione meno rigida e semplificata che in precedenza (gli allievi non sono tutti uguali, non hanno le

²⁴ *La scuola che verrà*, 2016, p. 22.

²⁵ *Idem*, p. 11.

²⁶ Nel novembre 2015, il Movimento si esprimeva così in merito alla differenziazione: “*La differenziazione pedagogica, strumento la cui utilità nessuno mette in discussione, rischia allora di diventare (...) una via attraverso cui si 'congelano', addirittura si rafforzano, le differenze sociali e culturali. Non si indebolisce così la volontà di offrire pari opportunità e di garantire un bagaglio culturale e di conoscenze comune all'uscita dalla scuola dell'obbligo?*”. Movimento della Scuola, “Sulle riforme della scuola dell'obbligo”, 26.11.2015: <http://movimentoscuola.ch/2015/11/26/sulle-riforme-della-scuola-dell'obbligo/>.

medesime esigenze formative, bisogna rispettare quelle differenze per meglio gestire gli insegnamenti e gli apprendimenti). (...)

La pedagogia della differenziazione (PdD) considera quelle differenze.

La PdD permette quindi un'organizzazione delle differenze di sviluppo degli allievi, dei ritmi di lavoro, delle acquisizioni, delle differenze e ritmi delle performance.

Molti sono, tra gli insegnanti, gli educatori, i formatori, ecc., coloro che si sono lasciati sedurre dal lato positivo, "gentile" e idealmente democratico, di questo approccio alle differenze di ritmo e di sviluppo degli allievi.

Credono però con questo di mitigare la selezione scolastica, anche se c'entra come i cavoli a merenda.

La PdD è una amministrazione di quelle differenze; porta un rispetto a quelle differenze, senza prevaricarle ... ma senza nemmeno portare una lotta contro di esse! (...)

La PdD non è una democratizzazione della scuola.²⁷

Un giudizio forte, assai duro e critico, che non crediamo tuttavia privo di fondamento. Se ci si addentra nella descrizione delle modalità di attuazione della differenziazione, ci si accorge infatti facilmente di come i nodi critici evidenziati da Galli si ripropongano a più riprese, senza che vengano fornite particolari garanzie a tutela del diritto allo studio degli allievi più svantaggiati.

Tra le pratiche di pedagogia differenziata rileviamo come si proponga di “variare le metodologie di lavoro” e di “organizzare momenti destinati all’osservazione delle capacità” dell’allievo. Tutto ciò si traduce in un “adeguamento di quanto il docente propone alla classe”, sia per quanto concerne gli approcci e gli strumenti didattici, sia per quanto concerne le consegne e gli obiettivi dell’attività educativa. Tali “adeguamenti” aprono però ad alcune preoccupanti derive.

In primo luogo, osserviamo come si arrivi in qualche modo a giustificare la creazione di un’istruzione a due o più velocità: prevedendo la possibilità di “adattare gli obiettivi”, di “variare il livello dei contenuti, il grado di complessità delle operazioni richieste, i ritmi di apprendimento” (p. 24) in funzione delle capacità degli studenti (che, ricordiamolo, vengono ancora troppo spesso considerate come totalmente innate e non come socialmente e storicamente determinate) si legittima infatti l’abbandono o il ritardo di quegli allievi che, per varie ragioni, non hanno uno sviluppo intellettuale pari a quello dei propri compagni più avanzati.

Se è vero che in seguito si ipotizza “la creazione di situazioni di apprendimento anche molto diverse tra loro che permettono però di stimolare apprendimenti analoghi” (p. 25), ci chiediamo se con questo espediente non si corra il pericolo di rinunciare in qualche modo all’acquisizione di una padronanza completa delle varie forme di comunicazione e di comprensione della realtà: non vorremmo insomma che “formulando richieste di produzioni di forme diverse” si rinunci ad esempio allo sviluppo del dominio sull’espressione scritta in favore di un’espressione orale, forse più confacente alle attitudini contingenti dell’allievo ma limitante nel medio-lungo periodo, quando questi si troverà a doversi confrontare con testi scritti di cui potrebbe non comprendere il senso. Il rischio è che, volendo rispettare i “ritmi di sviluppo” degli studenti più deboli, si finisca per formare, riprendendo l’esempio, nulla di più che degli analfabeti funzionali. Insomma, ci pare che il documento palesi un’eccessiva fiducia nei confronti delle (presunte) virtù della differenziazione, presentando l’istituzione scolastica come un’entità neutra in cui gli allievi vengono idealmente posti

²⁷Giovanni Galli, “Pedagogie della differenziazione: pedagogia per gli sfavoriti o maneggio della precarietà?”, maggio 2006: <http://web.ticino.com/giovanngalli/peda.diff.ottimizza.html> .

su un eguale piano di partenza, senza considerarne le reali condizioni sociali e culturali, e in cui di conseguenza gli stessi “insegnanti sono dispensati dal ricupero dei ritardatari”²⁸.

In secondo luogo, occorre diffidare da un eccesso di meccanicismo nell'applicazione della differenziazione (peraltro già estremamente presente nelle intenzioni dei riformatori del DECS, ideatori di un ampio spettro di nuove mansioni burocratiche da attribuire agli insegnanti, almeno parzialmente condannati a sacrificare del tempo per riempire *cartelle dell'allievo, quadri descrittivi*, ecc. – si veda al capitolo 3). A fianco dei succitati adeguamenti metodologici, gli autori de *La scuola che verrà* prevedono la variazione dei “*mezzi di accesso all'informazione*” e delle “*forme di comunicazione utilizzate per condividere il lavoro svolto*” (p. 24): questo passo è evidentemente inderogabile in un'ottica di personalizzazione degli apprendimenti, tuttavia esso non deve costituire il pretesto per realizzare una differenziazione “monca”. Questa, come viene correttamente sottolineato nel documento, può rivelarsi efficace e valida unicamente se prevede la partecipazione attiva degli allievi alla definizione degli obiettivi formativi, all'identificazione delle proprie difficoltà, insomma alla costruzione e allo svolgimento dell'attività educativa. Una simile interazione tra docente e studente può tuttavia realizzarsi unicamente in un contesto di classe ad effettivi ridotti: com'è mai possibile che essi interagiscano e che ricevano le giuste attenzioni dalla controparte se non all'interno di un gruppo limitato? Tuttavia, gli autori del progetto non accennano mai ad una generale riduzione del numero di allievi per classe (se non all'interno di alcune forme didattiche, quali gli atelier o i laboratori), lasciando sottintendere che la differenziazione potrebbe concretizzarsi non tanto in una maggiore e più mirata attenzione dell'insegnante alle esigenze dei propri allievi, ma piuttosto in una diffusione di materiale didattico sì differenziato per capacità e ritmi di apprendimento, ma incapace di identificare le difficoltà degli alunni e di sostenerli in un percorso di superamento di tali ostacoli. Questo espediente potrebbe permettere quindi di realizzare una certa differenziazione, che non permetterebbe però di raggiungere gli obiettivi dichiarati dai suoi promotori:

In verità la PdD funziona eccome! Funziona così bene che si può applicarla senza troppi patemi in classi di 24-25 allievi. Il materiale differenziato, ed oggi omologato, non richiede necessariamente classi ridotte (ad esempio di 15 allievi come sperimentato nel programma STAR).

*Diciamo la verità: questa differenziazione realizzata in classi con grossi organici non permette di seguire gli allievi. Quella differenziazione si gioca sulle loro spalle. Quella differenziazione si prende gioco delle loro singolarità.*²⁹

Per questo motivo, l'introduzione di una pedagogia differenziata è a nostro avviso imprescindibile da una riduzione del numero massimo di allievi per classe dagli attuali 25 ad un massimo di 20 (e in prospettiva anche minore). Solo un provvedimento simile potrebbe impedire che la differenziazione si traduca unicamente in una banale distribuzione di materiale standardizzato che non apporterebbe nulla di nuovo agli allievi.

²⁸“*La selezione potrà così realizzare pacificamente - vale a dire senza sensi di colpa - il proprio destino. Non sono gli insegnanti a selezionare, non è l'istituzione a essere cattiva - l'istituzione è neutra: certifica la situazione in maniera oggettiva - sono gli allievi (figli di operai, stranieri, disoccupati, ecc.) che non ce la fanno a marciare più rapidamente. Ecco la selezione mascherata da meritocrazia. (...) Eccola poi una razionalizzazione e ottimizzazione delle risorse: gli insegnanti sono dispensati (con questo apparato) del ricupero dei ritardatari. Anzi gli permetteranno di funzionare a loro buon gradimento ... e anche un maestro ben intenzionato si sentirà (comunque) alleggerito dal compito di aiutare chi fa fatica”.* Giovanni Galli, op. cit.

²⁹ Ibidem.

Alla luce di queste considerazioni, diviene legittimo chiedersi se il prospettato “passaggio da una ‘democrazia delle possibilità’ verso una ‘democrazia della riuscita’” (p. 24) sia davvero un traguardo accessibile e in che forma potrebbe manifestarsi questa transizione. Se anche noi condividiamo questo orizzonte ideale cui far tendere il sistema scolastico ticinese, ancor troppo spesso integrato in una logica di riproduzione sociale che impedisce qualunque tipo di progressione democratica della società, non possiamo non interrogarci sul significato che al DECS viene attribuito a questa “democrazia della riuscita”. Qualora si continuasse a considerare il successo scolastico come esclusivamente meritocratico, ossia come la risultante delle differenti predisposizioni intellettuali degli allievi, questo termine assumerebbe una dimensione assai lontana da quella realmente democratica a cui noi miriamo.

In un contesto di progressivo indebolimento contenutistico dell’insegnamento (dettato dall’adozione di un approccio per competenze), che reintroduce in qualche modo la concezione di “talento” nelle *performance* degli studenti³⁰ e che ne valorizza le esperienze educative informali (con tutte le implicazioni in termini di selezione che ciò può comportare), è semplicemente un’illusione ritenere che gli alunni possano esprimere il proprio potenziale cognitivo senza alcun condizionamento sociale o culturale a monte. I differenti ritmi di sviluppo che si vorrebbero assecondare con questa differenziazione pedagogica non corrisponderebbero perciò ai ritmi degli allievi, bensì ai ritmi della loro classe sociale! Una distorsione pedagogica ben evidenziata da Giovanni Galli di cui riportiamo le eloquenti parole:

In verità la locuzione “spontaneo ritmo di sviluppo” è un falso ideologico. È una trappola metodologica. È una favola pedagogica. (...)

Non esistono “spontanei” ritmi di sviluppo. Questi ritmi sono sempre una risultante storicamente determinata. Determinata dalle vicende biografiche del soggetto, da una realtà più o meno felice determinante la storia dell’allievo, del suo “bagaglio” per dirla in termini spicci. (...)

In verità la scuola non è fatta per amministrare gli spontanei ritmi di sviluppo. Dovrebbe esser fatta per stimolare gli allievi, arricchire le loro conoscenze, dotarli di un ricco apparato di pensiero, smuovendoli dalle loro fissazioni, dai loro errori e dalle loro erronee costruzioni della realtà.

Pertanto, prospettare una “democrazia della riuscita” che non consideri questi aspetti significa vendere una nuova forma di selezione sociale sotto mentite spoglie, significa veicolare un nuovo strumento classista all’interno dell’istituzione scolastica pubblicizzandolo come un progresso in termini di mobilità sociale. In sintesi, il rischio è quello di procedere a testa bassa verso una dimensione in cui le differenze sociali tra gli allievi non solo non verrebbero superate, ma verrebbero invece “certificate” e “amministrate” da un apparato – appositamente? – incapace di prevaricarle. Una dimensione, questa, che ben poco avrebbe a che vedere con la “democrazia della riuscita” da noi auspicata, nella quale la scuola diviene un tassello fondamentale del processo di riscatto e di affermazione sociale delle masse popolari, ancora costrette in una sudditanza culturale che le priva degli strumenti necessari ad una loro emancipazione.

³⁰Si vedano le considerazioni di Nico Hirtt nel suo articolo “L’approche par compétences: une mystification pédagogique”, op. cit., p. 18.

2.4. Innovazioni e investimenti, un binomio inscindibile

In conclusione, riteniamo quindi che tanto la personalizzazione quanto la differenziazione pedagogica, benché rimangano degli interessanti tentativi in materia di innovazione didattica e di democratizzazione dell'istruzione, siano ancora caratterizzate da numerose zone d'ombra e da alcuni rischi non trascurabili, che verrebbero notevolmente amplificati qualora non si fosse disposti a mettere in campo tutte le risorse necessarie affinché possano avere anche solo qualche possibilità di produrre dei risultati positivi.

Qualora si decidesse, com'è probabile, di proseguire sulla via delineata dal documento, occorrerà pertanto garantire tutta una serie di condizioni quadro minime che possano impedire (almeno in parte) le possibili derive di questi approcci: un finanziamento solido e duraturo dell'istituzione scolastica, una riduzione generalizzata del numero di allievi per classe, un aumento considerevole degli effettivi del corpo docente, ecc. sono a nostro modo di vedere delle premesse indispensabili per permettere agli insegnanti e agli studenti di operare in un contesto minimamente favorevole alle innovazioni proposte.

Il quesito che si ripropone è quindi sostanzialmente il medesimo degli ultimi due decenni: quanto siamo disposti a investire nella scuola affinché i nuovi cittadini godano di un'istruzione sufficientemente ampia e approfondita per poter rispondere con successo alle sfide del futuro?

3. Valutazione, certificazione e transizione al post-obbligo: dei nodi ancora da sciogliere.

Nel campo della valutazione la riforma introduce alcuni cambiamenti rilevanti nella scuola ticinese. Accanto all'*auto-valutazione*, alla *valutazione diagnostica e discorsiva*, al ricorso alle *competenze* compare lo strumento del *profilo dell'allievo*.

Viene inoltre abolita la licenza di scuola elementare e ogni studente ottiene una non meglio precisata licenza al termine del proprio percorso formativo obbligatorio. Infine la riforma prevede un accesso meno rigido al settore medio superiore.

Questi cambiamenti strutturali, che pure rispondono ad alcune legittime preoccupazioni sulle quali il SISA ha già avuto modo di esprimersi in passato, gettano tuttavia un'ulteriore ombra sull'intero progetto di riforma. Se da un lato le nuove direttive in materia di certificazione degli apprendimenti rischiano di sovraccaricare gli insegnanti (invero uno dei pochi pericoli emersi nel dibattito pubblico su *La scuola che verrà*, motivo per cui eviteremo di soffermarci oltre sull'argomento), dall'altro alcune di queste innovazioni espongono gli allievi a delle considerevoli insidie circa la trasmissione dei loro dati personali e l'equità di trattamento al momento della loro transizione alla "vita attiva".

3.1. Una valutazione "al servizio dell'allievo"? Non è tutto oro quel che luccica...

La riforma modifica la concezione meramente *sommativa* della valutazione e nobilita ulteriormente la *valutazione diagnostica*, come strumento al servizio dell'apprendimento. Sono conseguenti a questo più moderno punto di vista il maggior ricorso all'*autovalutazione* e all'utilizzo della *valutazione formativa*.

In questo senso la verifica e l'interrogazione perdono la funzione premiatrix o sanzionatoria e assumono un valore informativo (e formativo), facilitando tanto l'insegnamento quanto l'apprendimento. In questo modo si tende verso quel modello di scuola democratica più volte rivendicato dal SISA, nel quale la valutazione venga messa al servizio dello studente e non funga più da strumento di certificazione sociale (come purtroppo è spesso la regola al giorno d'oggi). Particolarmente apprezzabili dal punto di vista degli allievi saranno le valutazioni sommativie, accompagnate da un'esplicazione discorsiva, e l'autovalutazione. Gli alunni potranno essere così più coscienti della propria situazione scolastica, dei propri progressi e delle proprie difficoltà, comprendendo quindi (grazie anche all'insostituibile mediazione del docente) come colmare le proprie lacune e come progredire nel proprio sviluppo (e non semplicemente nel solo "rendimento" scolastico).

Tuttavia, nemmeno queste interessanti innovazioni nel campo della valutazione sono prive di incognite. Se apparentemente esse sembrano essere concepite e previste quale strumento "al servizio dell'allievo", occorre rendersi conto che non è propriamente "tutto oro quel che luccica" ... Il previsto contesto d'insegnamento per competenze e di differenziazione pedagogica, di cui abbiamo già evidenziato le criticità, rischia infatti di trasformare questa nuova forma di valutazione –

potenzialmente positiva e utile in sé stessa – in un ulteriore strumento di selezione e di segregazione su base sociale.

Come abbiamo visto, in un quadro di apprendimento per competenze l'acquisizione dei saperi (e in particolare dei saperi critici) perde gradualmente d'importanza in favore dello sviluppo di una serie di abilità mentali e pratiche. Ciò non significa però che tutti siano destinati a questo genere d'istruzione limitata e limitante: i figli delle classi agiate, coloro che si apprestano a divenire parte integrante della classe dirigente non potranno certo venire educati sulla base di un simile approccio. Di conseguenza, come evidenzia Nico Hirtt,

*le élites sociali continueranno a assicurarsi che i propri figli abbiano accesso alla formazione umanista che offrirà loro la capacità di dominare il mondo. Ma questo si svolgerà in parte al di fuori della scuola e in parte nelle scuole che già oggi sono riservate alle élites.*³¹

Il riconoscimento del ruolo di quanto viene svolto all'esterno dell'istituzione scolastica, ovvero dei cosiddetti "apprendimenti informali", costituisce uno dei pilastri fondamentali dell'approccio per competenze, che secondo alcuni illuminati pedagogisti dovrebbe permettere la "liberazione del processo educativo" dall'ormai obsoleto monopolio della scuola pubblica (si veda al capitolo 4). In effetti, una valutazione per competenze non permette più di distinguere quanto appreso in ambiente scolastico da quanto appreso in ambiente extrascolastico (l'assenza di programmi scolastici incentrati sui contenuti dell'insegnamento impedisce una simile verifica), e anzi, ne incentiva l'assimilazione e il riconoscimento.

È il caso anche per quanto riguarda il concordato *HarmoS*, "padre" della riforma oggi in discussione, che prevede la documentazione "non solo nel contesto formale della scuola ma anche nell'apprendimento informale". Tale approccio, come rileva lo psicopedagogo ticinese Giovanni Galli, è però all'origine di importanti discriminazioni nell'accesso all'istruzione:

La certificazione degli apprendimenti informali porta con essa una serie di importanti e sostanziali conseguenze:

- 1) *tramite la certificazione degli apprendimenti informali, HarmoS riconosce che:*
 - a) *i bambini in età dell'obbligo occupano e vivono spazi di formazione che oggi non sono ancora formalmente definiti come tali;*
 - b) *questi spazi vanno riconosciuti;*
 - c) *questi spazi sono importanti ed indispensabili, altrimenti non ci sarebbe bisogno di una certificazione.*
- 2) *questa certificazione sorvola come:*
 - a) *questi spazi di formazione sono economicamente determinati e determinanti, vale a dire che ci vogliono soldi per iscrivere i propri figli;*

³¹ Nico Hirtt, "L'approche par compétences : une mystification pédagogique", op. cit., p. 14. Nostra traduzione.

b) *tali spazi siano fortemente classisti, in quanto la loro occupazione è determinata in primo luogo essenzialmente dal reddito dei genitori.*³²

Una simile disparità sociale nelle opportunità di formazione rischierebbe peraltro di venire accentuata dalla nuova prospettiva pedagogica proposta dal progetto dipartimentale, quella della differenziazione. Se questa dovesse tradursi in una banale “amministrazione delle differenze”, in una cristallizzazione delle capacità degli allievi, la valutazione perderebbe ogni valore (in)formativo e si limiterebbe a “certificare” il livello dello studente in questione, senza dargli gli strumenti per superare le proprie difficoltà. Tale livello non sarebbe però determinato unicamente dal suo sviluppo precedente (potenzialmente già favorito o sfavorito da diversi fattori ambientali, familiari e sociali), ma anche e soprattutto dalla sua possibilità di frequentare delle attività extrascolastiche *à coté* del suo percorso scolastico “tradizionale” (anch’essa strettamente legata alle disponibilità economiche della famiglia d’origine). In tutto ciò, come ci apprestiamo ad illustrare, la certificazione degli apprendimenti (o meglio, delle competenze) assumerà un ruolo fondamentale.

3.2. “Cartella dell’allievo” e “Quadro descrittivo”: verso una libera schedatura dei cittadini?

In un’ottica di maggiore continuità è abolita la licenza di scuola elementare e viene introdotto un nuovo strumento. Per meglio constatare diacronicamente la situazione scolastica, non solo del singolo discente, ma anche di tutta una classe, il docente deve, infatti, utilizzare il *profilo delle competenze*. Questo documento conterrà innumerevoli informazioni di vario genere e permetterà il paragone nel tempo delle competenze acquisite nelle varie materie. Le informazioni saranno presumibilmente inserite nel server cantonale GAS-GAGI e al termine della scolarità obbligatoria il ragazzo ne riceve il *certificato finale*.

Se si può ritenere positiva la maggiore continuità tra scuola elementare e media, che afferma l’unitarietà della scolarità obbligatoria e facilita la transizione al grado secondario, bisogna però constatare le gravi criticità poste dal nuovo strumento. Dal punto di vista dello studente, la *cartella dell’allievo* e il *quadro descrittivo degli apprendimenti* potrebbero infatti venir considerati come una forma precoce di schedatura da parte delle autorità, rispettivamente ad una pericolosa ingerenza nella sfera privata da parte del padronato, perennemente a caccia di “figure altamente skillate” (espressione che inizia ad affiorare prepotentemente anche a “sinistra”³³). Il cosiddetto profilo dell’allievo rischia quindi di trasformarsi in un innovativo e capillare strumento di controllo sociale e di esposizione al libero sfruttamento e commercio del lavoro umano.

In primo luogo il cosiddetto *Quadro descrittivo degli apprendimenti*, ovvero “la sintesi del percorso formativo dell’allievo” (p. 33), rappresenta una nuova forma di *profiling* con chiare finalità professionali. Gli stessi autori del progetto ne mettono in evidenza la rilevanza:

³² Giovanni Galli, “La “qualità” della scuola e il diritto allo studio. Educazione tra standard pubblici e standard privati”, in *I quaderni dell’Altrascuola*, 2007: <http://www.sisa-info.ch/wp-content/uploads/2016/12/qualità-scuoladiritto-studio.pdf> ; pp. 7-8.

³³ Si veda: Daniele Danesi, “Quale scuola per i lavori di domani. Intervista a Manuele Bertoli”, *Gas.Social*, 21.02.2017: <http://gas.social/2017/02/quale-scuola-per-i-lavori-di-domani-intervista-a-manuele-bertoli/>.

*il quadro descrittivo permetterà al termine della scolarizzazione di **supportare il processo di orientamento**, fornendo indicazioni importanti agli ordini scolastici successivi e **rispondendo al contempo alle richieste dei potenziali datori di lavoro**.*³⁴

Nelle intenzioni dei riformatori nostrani, quindi, l'insieme delle informazioni personali degli 11 anni di scolarità obbligatoria dovrebbero poter essere tranquillamente messe a disposizione di "potenziali datori di lavoro", i quali potrebbero consultare liberamente un profilo dettagliato dei propri "potenziali impiegati". Una possibilità, questa, che rientra in un'ottica di conformazione umana verso una dimensione sociale e culturale asservita alle esigenze contingenti del sistema produttivo. Una logica innestata su una valorizzazione delle competenze che non ammette "degenerazioni comportamentali" (il cui spettro resta da definire), poco redditizie sul piano economico e potenzialmente "disturbanti" sul piano sociale. Ecco quindi che le situazioni d'insuccesso scolastico e di "cattiva condotta" (immaginiamo a che cosa questa possa essere attribuita a 15-16 anni...), spesso indice di una situazione socio-familiare sfavorita, vengono repute come economicamente sconvenienti e pertanto relegate ai margini della società. Una prospettiva che evidentemente (ci auguriamo) molti docenti potrebbero tentare di scongiurare, ma quale tipo di potere potranno essi mai avere al momento dell'uscita dalla scuola obbligatoria, quando gli allievi dovranno esporsi al libero mercato degli uomini, senza disporre di garanzie d'impiego o di opportunità di formazione?

Uno scenario tutt'altro che surreale, come dimostrano le varie esperienze già maturate da alcuni nostri vicini, quali ad esempio la Francia. Il sociologo transalpino Christian Laval esplica così l'evoluzione osservata nel sistema scolastico francese, in cui una prima "scheda individuale" venne introdotta nel 2004 e poi parzialmente ridimensionata a seguito delle proteste di docenti e genitori:

*Si comincia a vedere, in questi casi estremi di abbandono scolastico, come la logica economica della costruzione delle competenze può articolarsi con una logica securitaria d'osservazione, d'identificazione e di controllo dei comportamenti in riferimento alla norma dell'impiegabilità. Più in generale, si possono meglio comprendere gli usi che potrebbero venir rapidamente fatti delle cartelle dell'educazione nazionale e del "libretto elettronico delle competenze". Una sorta di casellario comportamentale individuale alimentato da tutte le informazioni numeriche apportate dagli insegnanti e dalle direzioni scolastiche potrebbe accompagnare un giovane nella sua scolarità e perfino costituire, al di là della scolarità secondaria, un mezzo d'orientamento nell'insegnamento superiore, rispettivamente un nuovo tipo di "libretto di lavoro" elettronico.*³⁵

In secondo luogo la *cartella dell'allievo*, ossia la raccolta dei "documenti che testimoniano la storia personale e l'evoluzione" dello studente (p. 32), costituisce un potenziale strumento di ulteriore controllo sociale da parte dello Stato. Ancora una volta, sono gli stessi promotori della riforma ad informarci dei loro propositi in materia di divulgazione del dossier:

³⁴ *La scuola che verrà*, 2016, p. 33.

³⁵ Christian Laval, "La réforme managériale et sécuritaire de l'école", in *L'école démocratique*, 01.01.2010, URL. Nostra traduzione.

*La cartella dell'allievo è inoltre un prezioso strumento di supporto in occasione dei colloqui con i genitori, i servizi esterni e le autorità.*³⁶

Il corpus di informazioni personali ivi contenuto (che va dai dati relativi al percorso scolastico fino alle indicazioni medico-sanitarie di maggior rilievo, passando per vari altri documenti testimonianti l'evoluzione personale dell'allievo) non avrebbe quindi una finalità unicamente educativa, ma si presterebbe anche ad un utilizzo più ampio e diversificato da parte delle autorità: polizia, magistratura, servizi sociali e di orientamento, ecc. Ma quale utilizzo, e con che finalità? Nel documento dipartimentale questo non viene specificato, possiamo però formulare alcune ipotesi al riguardo: potendo avere accesso ad una simile raccolta di dati scolastici, psicologici e comportamentali, le autorità pubbliche avrebbero a disposizione un vero e proprio "screening" individuale di ogni cittadino, che possa fungere da base per ogni genere di valutazione personale. Il processo di orientamento professionale, la concessione di una qualunque forma di assistenza sociale, l'inserimento in un programma occupazionale, perfino la formulazione di una condanna penale, potrebbero essere quindi viziati da una visione pregiudizievole fondata sull'identificazione di alcuni tratti più o meno "innati" di "devianza" sociale o comportamentale. Degli aspetti, questi, che potrebbero venir estrapolati da un profilo particolareggiato del percorso personale dello studente (o ex-studente) senza tenere ancora una volta in considerazione tutte le variabili sociologiche, familiari e ambientali che spesso sono alla base di alcune problematiche che dovrebbero trovare risposta prima di tutto all'interno della stessa istituzione scolastica.

Una "schedatura per la vita" già conosciuta in altre realtà scolastiche, di cui proponiamo nuovamente una volta il caso francese, in cui le autorità hanno imposto nel 2009 l'interconnessione delle differenti banche dati interne all'amministrazione pubblica, tra le quali il succitato "libretto elettronico delle competenze". Tale integrazione dei dati personali dei cittadini porta con sé alcune preoccupanti implicazioni, sulle quali ci ragguaglia ancora Christian Laval:

L'interconnessione di questo schedario centrale con tutti i dati pedagogici (note, giudizi) e comportamentali (assenze, maleducazione) come con il "libretto elettronico delle competenze" costituisce un mezzo particolarmente potente di controllo sociale, in perfetta complementarità con gli altri schedari di polizia. Esso permette così una tracciabilità esaustiva dell'allievo e costituisce il mezzo di una profilatura scolastica e psicologica che potrebbe servire non solo per l'orientamento, ma anche per la repressione delle "devianze" comportamentali.

*(...) Il principio strutturante dell'impiegabilità sfocia nella pratica in delle tecniche di normalizzazione inedita. Ormai l'assenteismo, l'insuccesso e l'abbandono scolastici non saranno più considerati prima di tutto come dei deficit da trattare sul piano scolastico, come era la regola nel vecchio regime scolastico centrato sull'acquisizione delle conoscenze, ma come delle anomalie comportamentali aventi valore predittivo della delinquenza. Si passa progressivamente da una problematica di disabilità scolastica a una problematica di devianza socio-economica.*³⁷

³⁶ *La scuola che verrà*, 2016, p. 32.

³⁷ Christian Laval, op. cit. Nostra traduzione.

In sintesi quindi, l'introduzione del *profilo dell'allievo* rischia di dare origine ad un temibile fenomeno di schedatura psicologica e comportamentale dei cittadini, a libera disposizione di padronato e autorità e con pesanti ricadute sui destini sociali degli studenti. Benché nella prima fase della consultazione fossero già state avanzate simili critiche, il secondo documento prodotto dal DECS non fornisce quasi alcuna garanzia a tutela dei ragazzi: l'assenza di "considerazioni troppo soggettive o (di) elementi di giudizio" (p. 32) e di espressioni negative circa le caratteristiche dell'allievo (p. 33) nei documenti in questione rappresenta evidentemente una risposta non solo pericolosamente blanda, ma addirittura elusiva del problema. In primo luogo, poiché essa si fonda su una raccomandazione di massima la cui corretta applicazione resta tutta da verificare (senza contare che aggiunge un'ulteriore, complessa direttiva al già sovraccarico mansionario dei docenti); in secondo luogo perché si presume che gli interessati a questo strumento non siano capaci di comprenderne il linguaggio e di porre in evidenza gli aspetti "mancanti" nel profilo di uno studente (dopo aver visionato 4 o 5 quadri descrittivi, siamo pronti a scommettere che qualunque datore di lavoro sia in grado di valutare quali siano non solo le peculiarità, ma anche le lacune e le caratteristiche negative dei propri potenziali apprendisti, benché solo sulla base di un documento essenzialmente "positivo").

3.3. Transizione al postobbligo: libertà di scelta o imposizione economica?

Infine, *La scuola che verrà* prevede alcune considerevoli modifiche nei meccanismi di passaggio al settore post-obbligatorio. In sintesi, il progetto di riforma propone di sopprimere l'attuale sistema di selezione basato sulle medie aritmetiche d'entrata per le differenti scuole, in favore di una libera scelta del proprio percorso e di un orientamento maggiormente incentrato sugli interessi e sulle attitudini dell'allievo. In questo processo, genitori, docenti di classe e orientatori dovrebbero svolgere un ruolo di accompagnamento e di consulenza allo studente, il quale dovrebbe però idealmente poter scegliere in piena libertà il proprio indirizzo scolastico e professionale.

Un simile modello di transizione scolastica risponderebbe in buona parte alle rivendicazioni più e più volte espresse dal SISA riguardo alla necessità di una revisione del sistema di valutazione e di selezione al termine della scolarità obbligatoria. Come correttamente rilevano gli autori del progetto, "*l'esito della valutazione risulta a volte poco equo o influenzato da fattori extrascolastici*" (p. 36): ancora una volta, l'ombra della selezione sociale si stende sulle opportunità formative della popolazione, precludendo l'accesso alle formazioni accademiche o pre-accademiche agli allievi di origine sociale modesta. La soppressione della rinomata media del 4.65 non può quindi che rallegrarci, in quanto permetterebbe di porre fine ad una dinamica di selezione falsata da una valutazione fintamente meritocratica che ancor oggi è fonte di gravi ineguaglianze. Inoltre, la scelta di lavorare maggiormente sulle potenzialità dei ragazzi e di responsabilizzarli (e non solo di coinvolgerli) nel processo decisionale potrebbe indubbiamente portare ad una maggiore equità e ad una loro maggiore soddisfazione nell'affrontare il proprio futuro scolastico e/o professionale.

Tuttavia, come si diceva in precedenza, "non è tutto oro quel che luccica". Occorre infatti ricordare come questa "liberalizzazione" dell'accesso alle formazioni post-obbligatorie sia già stata in parte ridimensionata dal Dipartimento, che ha deciso di introdurre un sistema di *raccomandazioni sui criteri di accesso* che rischia di riproporre, pur se sotto altre spoglie, le dinamiche attuali. Inoltre, nel quadro di questa revisione dei meccanismi di transizione va considerato l'impatto della recente

riforma della *Legge sull'orientamento scolastico e sulla formazione professionale e continua (Lorform)*, approvata dal Granconsiglio ticinese lo scorso gennaio. Quest'ultima modifica di legge, sulla quale non abbiamo mancato di esprimerci a suo tempo³⁸, aprirà le porte dell'orientamento scolastico al padronato, consentendogli di esercitare un'indebita pressione sugli allievi e sulle famiglie in favore della formazione professionale duale, pubblicizzata come garanzia d'impiego senza menzionare le limitazioni che essa comporta in termini di mobilità sociale.

In un simile contesto di progressiva ingerenza padronale nell'orientamento scolastico (peraltro condivisa dagli stessi promotori de *La scuola che verrà*), ci chiediamo pertanto se questo nuovo modello di transizione non rischi di trasformarsi in una privazione della libertà di scelta dell'indirizzo scolastico (in particolare per gli allievi di condizione sociale modesta, sui quali la pubblicità d'impiego promossa dalle associazioni imprenditoriali potrebbe fare più presa e le cui "raccomandazioni" potrebbero essere particolarmente confacenti ai profili di – basso – apprendimento "tipici" di questi gruppi sociali), piuttosto che in una sua affermazione e in una sua difesa.

³⁸ *SISA*, "Il nuovo orientamento scolastico: al servizio del padronato e del mercato del lavoro!", 30.01.2017:
<http://www.sisa-info.ch/il-nuovo-orientamento-scolastico-al-servizio-del-patronato-e-del-mercato-del-lavoro/>.

4. L'autonomia degli istituti scolastici, il primo passo verso la scuola-azienda

L'ultimo principale aspetto del progetto *La scuola che verrà* è costituito dalla cosiddetta *autonomia degli istituti scolastici*, che dovrebbe tradursi nella delega di alcune cruciali competenze gestionali alle singole sedi scolastiche. Benché questo elemento sembri rivestire un'importanza secondaria per gli autori del documento, vedremo di qui a poco come esso costituisca invece uno dei più pericolosi azzardi dell'intero progetto di riforma.

4.1. La decentralizzazione scolastica, nella scia di UE e OCSE

Contrariamente a quanto si potrebbe pensare in seguito ad una prima lettura dei rapporti dipartimentali, la concessione di una maggiore autonomia agli istituti scolastici non rappresenta né una reale “democratizzazione” del sistema-scuola, né una proposta originale gentilmente offerta dalla direzione “illuminata” del DECS. Al contrario, la riorganizzazione prevista per il Ticino è da considerarsi parte di un movimento globale che negli ultimi decenni ha ridefinito le gerarchie interne dei sistemi scolastici in buona parte d'Europa.

Come osservano i ricercatori delle istituzioni europee (che, come vedremo, svolgono un ruolo di primo piano nella promozione di questo genere di riforme), “il movimento si generalizza solo a partire dagli anni '90. Il decennio attuale è l'occasione per i nuovi paesi di convertirsi a questa forma di organizzazione scolastica”³⁹. Detto fatto: seppur con un certo ritardo, anche il Ticino si adegua alla tendenza in atto in molti dei paesi che ci circondano e “si converte” alla decentralizzazione.

Sono 3 le principali motivazioni addotte e sviluppate nel corso degli anni dai promotori dell'autonomia scolastica:

1. **La “democrazia partecipativa”**: “la scuola deve essere più aperta nei confronti della comunità in cui è inserita”⁴⁰. Gli “attori della comunità” dovrebbero essere quindi dei partecipanti attivi alla *governance* delle strutture scolastiche presenti sul proprio territorio.
2. **Il controllo della spesa pubblica**: “Le riforme di autonomia scolastica sono allora fortemente collegate sia ad un movimento di decentralizzazione politica che di applicazione delle direttive del nuovo «management» pubblico. Ciò articola la logica della gestione del settore privato e l'individualizzazione delle domande di beni pubblici (...) Il carattere di prossimità della decisione viene percepito come la garanzia di un miglior utilizzo delle risorse pubbliche”⁴¹.
3. **Il miglioramento della qualità dell'istruzione**: “l'autonomia didattica sembra maggiormente in relazione con il miglioramento dei risultati scolastici”⁴².

Sono quindi queste le ragioni che hanno ufficialmente guidato le più recenti politiche europee in materia di organizzazione scolastica. Ragioni che, nel corso dell'applicazione di tali politiche, hanno

³⁹Eurydice - Commissione europea, *L'autonomia scolastica in Europa. Politiche e modalità di attuazione*, Bruxelles 2007: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090IT.pdf; p. 9.

⁴⁰*Ibidem*, p. 11.

⁴¹*Ibidem*, p. 12.

⁴²*Ibidem*, p. 12.

svelato un progetto di graduale ma capillare asservimento dei sistemi scolastici pubblici alle esigenze mercantili del padronato e del capitale industriale e finanziario. Le direttive dell'Unione Europea hanno infatti spinto buona parte dei paesi membri verso la costruzione di quello che il sociologo francese Christian Laval definisce come un vero e proprio “mercato scolastico”⁴³.

Ma cerchiamo di fare un po' più di chiarezza in merito a tali indirizzi e di esaminarli con uno sguardo un po' più disincantato, che vada al di là della furbesca retorica europeista.

In primo luogo, riconsideriamo la cosiddetta “democrazia partecipativa”: un termine ingannevole, che richiama una concezione progressista della scuola, da intendersi quale luogo di confronto democratico, ma che, in realtà, maschera delle finalità assai meno nobili e condivisibili. Come possiamo leggere nei primi programmi d'attuazione della strategia di Lisbona (il programma dell'UE per la competitività economica del continente), uno dei temi chiave da sviluppare sarebbe la creazione di “partenariati tra tutti i tipi di istituti di istruzione e formazione, imprese e centri di ricerca nell'interesse reciproco”⁴⁴.

Possiamo quindi facilmente comprendere come le reali intenzioni soggiacenti a questo genere di decentralizzazione siano da ricondurre alla volontà di spalancare le porte della scuola pubblica agli interventi dell'economia privata, che, come vedremo, è particolarmente interessata alla possibilità di esercitare la propria influenza sui sistemi scolastici. Dal “territorio” da coinvolgere nella gestione degli istituti, emergono quindi determinati soggetti economici che mettono completamente in secondo piano gli altri gruppi coinvolti (dai genitori alle autorità locali).

Anche la retorica riguardo al presunto “controllo delle spese pubbliche” si inserisce in questo processo di strisciante privatizzazione della scuola pubblica. Paventando una miracolosa ottimizzazione dell'utilizzo dei fondi pubblici, i fautori dell'autonomia aprono in realtà la strada ad una progressiva sostituzione dello Stato nel suo ruolo di principale finanziatore (e garante) del sistema scolastico: spingendo le scuole verso una logica imprenditoriale (per la quale sono quest'ultime ad essere responsabili del proprio budget e della ricerca dei fondi), essi promuovono infatti l'apertura all'investimento privato all'interno dell'istituzione scolastica (permettendo di riflesso una riduzione dell'impegno finanziario richiesto allo Stato e, idealmente, del carico fiscale per le imprese e gli alti redditi). Come ci segnalano infatti i ricercatori della Commissione europea, “in materia di risorse finanziarie l'autonomia più diffusa è quella concessa per l'utilizzo dei finanziamenti pubblici per le spese di funzionamento, per la raccolta di fondi privati tramite donazioni e sponsorizzazioni, per l'affitto dei locali e per l'utilizzo di fondi privati per acquisire beni mobili”⁴⁵. Tutto ciò consente al padronato di poter gestire in prima persona gli investimenti in materia di formazione, senza dover più passare attraverso l'ingombrante (ma democratica) intermediazione dello Stato e riuscendo così a indirizzare la spesa scolastica verso i campi d'apprendimento più redditizi e suscettibili di un ritorno economico a breve-medio termine (in termini di formazione di manodopera o di pubblicità).

⁴³ Christian Laval, “La réforme managériale et sécuritaire de l'école”, *L'école démocratique*, 01.01.2010: <http://www.skolo.org/spip.php?article1138>.

⁴⁴ *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa*, Relazione del Consiglio Istruzione al Consiglio europeo di Barcellona, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, marzo 2002 (https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/Programma_lavoro_dettagliato.pdf).

⁴⁵ Eurydice, op. cit., p. 27.

Infine, possiamo facilmente osservare come il “miglioramento della qualità dell’istruzione” (che costituisce il *leitmotiv* del progetto dipartimentale⁴⁶) sia posto in relazione alla messa in competizione di studenti, famiglie e scuole.

Come si legge in uno dei numerosi rapporti sull’istruzione dell’OCSE⁴⁷ (l’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, uno dei maggiori centri del neo-liberismo globale) esisterebbe infatti un’associazione tra l’autonomia scolastica e le *performance* degli studenti. L’indipendenza degli istituti scolastici, abbinata alla pubblicazione dei risultati delle singole scuole, sarebbe infatti una delle principali ragioni del miglioramento delle prestazioni scolastiche degli allievi.

Per comprendere quale sia il retroscena ideologico sul quale si basa tale tesi, ci avvaliamo ancora della preziosa testimonianza del sociologo Christian Laval, che si riferisce qui alle riforme che hanno trasformato la scuola francese a partire dagli anni ‘80:

*Lo Stato ha fornito attivamente gli strumenti necessari alla costruzione di un mercato scolastico. Il cambiamento è iniziato negli anni 1980 attraverso una riforma che ha “pilotato” le scuole secondarie verso la decentralizzazione. La “domanda” delle famiglie è stata allora eretta a principio regolatore del sistema d’insegnamento secondo una logica concorrenziale. La “libera scelta delle famiglie” tra le scuole è vista come una fonte di trasparenza, di emulazione e di **progresso per il sistema scolastico**.*⁴⁸

Le logiche proprie del mercato e dell’economia privata hanno quindi trovato sempre più posto nell’ambito scolastico, andando a creare delle nuove esigenze in termini di gestione delle scuole:

*Fare agire la pressione della concorrenza presuppone la trasformazione degli istituti scolastici in delle sorta di piccole imprese. Come vi sono gli strumenti della concorrenza di mercato, vi sono gli **strumenti del management d’impresa**. (...) Dei progressi sono stati realizzati a partire dalla fine degli anni ‘80, permettendo di dare maggiore autonomia ai consigli di direzione, di dotarli di **poteri e mezzi di controllo più importanti sul loro personale**, anche in materia di reclutamento.*⁴⁹

Come andremo ad esaminare di qui a poco, il progetto *La scuola che verrà* ripropone buona parte di questi elementi, seppur in forma più “blanda” e celati dietro ad una cortina di retorica progressista. Duole dover rilevare come ancora una volta, purtroppo, gli errori commessi (e pagati a caro prezzo) dai paesi a noi vicini non siano stati minimamente di esempio per i riformatori nostrani: le ristrutturazioni dei sistemi scolastici di Francia o Italia (recentemente colpita dal progetto renziano noto come la “Buona scuola”, che vedremo presentare diverse assonanze con il documento promosso

⁴⁶ “Con questo progetto vogliamo migliorare il quadro entro cui avviene l’apprendimento degli allievi, affinché tutti loro possano imparare meglio e costruire un sapere più solido.” Manuele Bertoli, Prefazione de *La scuola che verrà*, 2014, p. 3.

“L’obiettivo principale di questa riforma è dunque quello di cercare di portare la scuola dell’obbligo ticinese ad uno sviluppo che, mantenendone l’equità, ne migliori anche gli esiti formativi”, *La scuola che verrà*, 2014, p. 6.

⁴⁷ OCSE, “Autonomia scolastica e accountability: sono associate alle performance degli studenti?”, *PISA in Focus*, 2011; [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus%209%20\(ITA\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus%209%20(ITA).pdf)

⁴⁸ Laval, op. cit. Nostra traduzione.

⁴⁹ Idem.

dal ministro Bertoli) non hanno infatti insegnato nulla a coloro che oggi vengono a ripresentarci le medesime “miracolose” ricette.

Ma vediamo ora quali sono le ragioni che spingono il DECS ad imboccare la strada dell'autonomia e, soprattutto, quali sono i provvedimenti proposti per tradurla in realtà.

4.2. La proposta del DECS: una scuola-azienda “light”

Le ragioni della decentralizzazione proposta dal DECS sono perfettamente riconducibili a quelle difese da UE e OCSE: al già citato miglioramento delle prestazioni degli studenti si aggiungono infatti la ricerca di una maggiore efficienza nell'utilizzo dei fondi destinati all'istruzione⁵⁰ e lo sviluppo di un ambiente di lavoro e di studio partecipativo e democratico⁵¹.

Allo stesso modo, si può riconoscere una certa continuità anche nelle misure proposte per concretizzare l'autonomia. Il primo strumento ipotizzato nel documento dipartimentale è la “definizione di un proprio budget globale, gestito in maniera autonoma dall'istituto”⁵²: in parole povere, la possibilità per le singole scuole di amministrare in totale indipendenza il denaro che viene loro destinato per finanziare l'attività scolastica. In secondo luogo, si ipotizza un “maggiore coinvolgimento delle direzioni nei processi di scelta e di accompagnamento dei docenti”⁵³: ovvero, il trasferimento dal Dipartimento alle direzioni scolastiche delle competenze concernenti la gestione del personale scolastico. Infine, il rapporto del 2016 propone la “trasformazione degli istituti di scuola media in Unità amministrative autonome (UAA)”, ossia in enti formalmente interni all'amministrazione pubblica ma di fatto slegati dal diretto controllo del Dipartimento, con una forma statutaria che ricorda quella degli enti parapubblici. Per garantire il buon funzionamento di tale organizzazione, si rileva la “necessità di affiancare alle direzioni dei profili professionali che possano supportarle nella gestione finanziaria”⁵⁴: potremmo quindi presto assistere all'entrata nel mondo scolastico di professionisti del mercato quali *manager*, contabili, esperti di *marketing* e comunicazione, ecc.

Come ricordano gli stessi autori del progetto, in seno al DECS erano già state sviluppate, nell'ambito del progetto *Amministrazione 2000*, delle riflessioni attorno al tema dell'autonomia scolastica: tra il 2003 e il 2005, il Gruppo operativo “Gestione istituti scolastici e professionali” si occupò infatti di riconsiderare e ridefinire le modalità di funzionamento dell'istituto scolastico. Come si può però leggere nel *Rapporto finale* pubblicato nel 2005⁵⁵, non tutte le proposte avanzate dal Gruppo operativo vennero adottate dal Consiglio di Stato, una scelta che il documento oggi in discussione valuta in questo modo: il progetto “ha dato luogo a interessanti riflessioni ma non a cambiamenti di

⁵⁰ “Le direzioni disporrebbero di maggiore autonomia nella pianificazione e nella gestione finanziaria degli istituti, come ad esempio nel riutilizzo di crediti non utilizzati o di maggiori ricavi. (...) L'istituto disporrebbe inoltre di più flessibilità nella pianificazione, nel finanziamento e nello svolgimento di progetti di sede”. *La scuola che verrà*, 2016, p. 61.

⁵¹ “(...) Una forte cultura organizzativa e un rafforzamento del senso di appartenenza di tutti gli attori coinvolti potrebbero facilitare l'attuazione delle idee illustrate”. *La scuola che verrà*, 2014, p. 40.

⁵² *La scuola che verrà*, 2014, p. 40.

⁵³ Idem.

⁵⁴ *La scuola che verrà*, 2016, p. 61.

⁵⁵ Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport - Gruppo operativo A 2000, *Rapporto finale A 2000 «Gestione istituti scolastici e professionali»*, Bellinzona 2005:

http://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/introduzione/allegati/a2000/Rapporto_definitivo_A2000.pdf.

rilievo in questo ambito”⁵⁶. Molti di questi provvedimenti sono stati quindi riesumati e inseriti nel progetto attuale: i più maliziosi potrebbero ipotizzare perciò che i liberali, quando ancora governavano sulla scuola ticinese, siano stati più prudenti dei socialisti che ne sono oggi a capo...

In sintesi, possiamo quindi concludere rilevando come l'intero impianto della riforma autonomista di Bertoli sia in realtà direttamente legata ad un progetto di portata globale, volto alla trasformazione radicale dei sistemi scolastici occidentali in favore di un modello di *scuola-azienda* asservita alle esigenze del padronato. Nulla insomma a che vedere con la concezione di scuola pubblica fino ad oggi strenuamente difesa dal campo progressista.

Se è necessario segnalare come tale deriva aziendalista non sia presente esplicitamente nelle dichiarazioni dei riformatori del DECS, e come il progetto di riforma non preveda tutti gli strumenti che sarebbero necessari ad una piena affermazione di questo modello d'istruzione, non è possibile considerare questa *scuola-azienda* “light” come estranea al movimento generale di cui sopra, ispirato e animato dal padronato europeo ma tragicamente riproposto da numerosi governi “di sinistra”.

Le conseguenze di questo cedimento ideologico, come ci apprestiamo ad illustrare, sono potenzialmente disastrose tanto per il diritto allo studio quanto per il futuro stesso della cultura e della conoscenza umane.

4.3. Le conseguenze dell'autonomia, tra privatizzazione strisciante e selezione sociale

I risultati delle esperienze maturate in numerosi altri paesi occidentali, tra i quali abbiamo già richiamato i casi di Francia e Italia, non lasciano presagire nulla di buono per il futuro della scuola ticinese. Le principali conseguenze manifestatesi in seguito alla decentralizzazione amministrativa dei sistemi scolastici di queste nazioni possono essere sintetizzate in tre punti:

1. **La distribuzione diseguale dell'offerta scolastica:** la competizione tra istituti scolastici e tra famiglie ha dimostrato di essere causa di squilibri territoriali e del rafforzamento della selezione sociale esercitata dalla scuola, dando di fatto vita ad una scuola a più velocità;
2. **La progressiva privatizzazione dei sistemi scolastici:** la crescente intromissione dell'imprenditoria privata nella pianificazione e nello svolgimento dell'attività educativa provocherà l'abbandono dei campi del sapere non immediatamente redditizi a livello economico, alimentando inoltre il fenomeno di disomogeneizzazione dell'offerta scolastica;
3. **La degenerazione aziendalistica dell'ambiente di lavoro e di apprendimento:** esercitando sempre maggiori pressioni sul corpo docente, sugli studenti e le famiglie, costretti in una logica competitiva finalizzata alla massimizzazione delle *performance*, le autorità scolastiche distorceranno e avveleneranno il clima di lavoro e di studio interno alle scuole.

Il nodo certamente più rilevante è quello dell'equità: benché nei rapporti dipartimentali abbondino le rassicurazioni al riguardo (le quali peraltro, come vedremo, risultano essere alquanto ambigue e lacunose), non possiamo non segnalare il serio pericolo di una deriva del modello (oggi) inclusivo proprio della nostra scuola dell'obbligo.

La radicale trasformazione del legame tra il territorio e l'istituzione scolastica rischia infatti di causare (o meglio, di accentuare) degli squilibri importanti nelle possibilità di accesso al sapere, tanto a livello

⁵⁶ *La scuola che verrà*, 2014, p. 40.

geografico che sociale. Erigendo a dogma la concorrenza e la competitività di tutti gli attori economici (ormai non più cittadini o insegnanti), si vanno ad accrescere notevolmente i fenomeni di esclusione e di emarginazione: come in qualsiasi “libero mercato”, le chances di successo non sono infatti equamente distribuite tra la popolazione (discriminata in base alla condizione sociale, al luogo di domicilio, ecc.).

L’impellente necessità mercantile di valutare e certificare costantemente le performance dei soggetti presi in considerazione conduce all’istituzione di un sistema di monitoraggio e confronto capillare delle prestazioni di studenti, scuole, insegnanti, ecc. (pratica che non abbiamo peraltro mancato di denunciare in passato⁵⁷). Tale apparato di controllo, noto anche come *accountability*, tende però a privilegiare determinate scuole, favorite da una popolazione scolastica di estrazione benestante e/o da una collocazione spaziale di prestigio (ad esempio in città o in una zona residenziale esclusiva) - un fattore, questo, che vedremo essere determinante nelle scelte d’investimento dei finanziatori privati. D’altronde, sono gli stessi promotori di tale approccio a prevedere questa eventualità: “Non vi sono relazioni tra l’autonomia nella distribuzione delle risorse e le *performance* a livello di paese. Ciò può essere dovuto al fatto che il modo in cui sono distribuite le risorse tende ad avvantaggiare specifiche scuole, ma non necessariamente influisce sulle prestazioni del sistema scolastico in generale”⁵⁸.

Lo psicopedagogo ticinese Giovanni Galli illustra così il funzionamento di tale sistema di concorrenza ed esclusione, in riferimento al concordato *HarmoS* (che persegue esattamente questo modello):

“Là dove ci sono sistemi comparabili, la documentazione internazionale non manca. Le osservazioni dicono pressappoco così: la pubblicazione annuale dei risultati delle scuole spinge i genitori a richiedere l’iscrizione dei propri figli negli istituti considerati migliori. (...)

Da ciò ne consegue che:

- *molto frequenti sono i tentativi o i desideri di fuga dalle sedi ritenute peggiori;*
- *principalmente sono i ceti alti che fanno questo tipo di richiesta, perché essi solo possono permettersi i costi maggiorati dovuti alla lontananza dalla sede di riferimento (trasporto, mensa);*
- *se i “migliori” si concentrano in pochi istituti, nei rimanenti istituti rimangono i “peggiori”. Si sviluppa così una dinamica che tende ad accentuare le disparità, che siano realmente certificate o anche solamente percepite soggettivamente;*
- *la creazione di stabilimenti (o classi) “cestino dei rifiuti” o “classi discarica”.*

La pubblicazione dei palmarès spinge e persegue implicitamente un concetto ed una pratica di “libera scelta” dell’istituto.

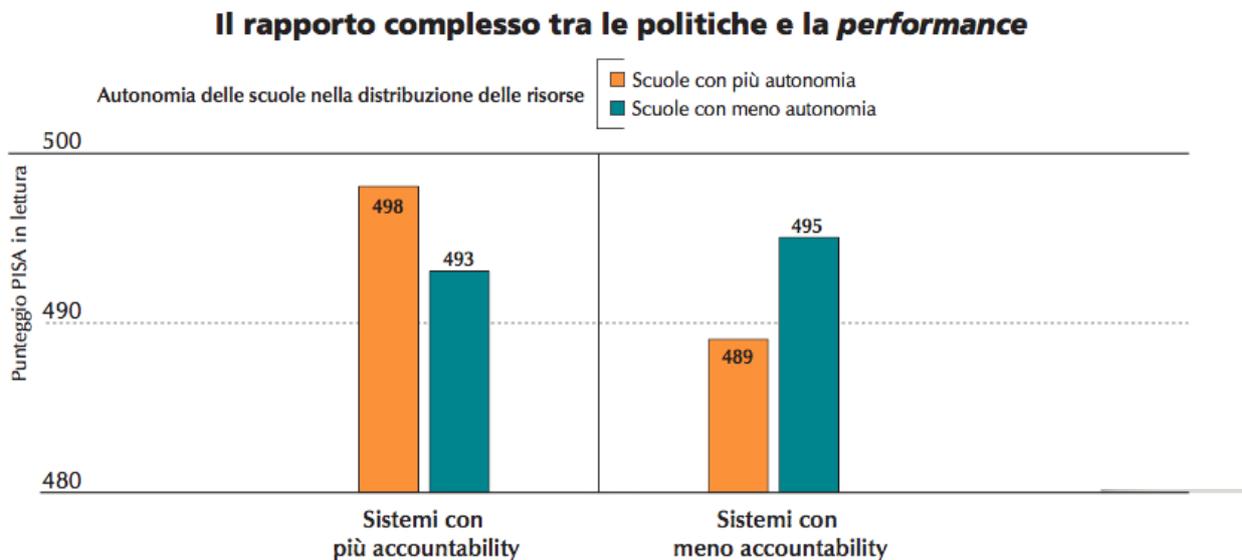
⁵⁷Sindacato Indipendente degli Studenti e Apprendisti - SISA, *Un monitoraggio cantonale per promuovere la competizione tra le scuole?*, 06.03.2016; <http://www.sisa-info.ch/un-monitoraggio-cantonale-per-promuovere-la-competizione-tra-le-scuole/>.

⁵⁸OCSE, op. cit.

*La pubblicazione dei palmarès spinge e persegue esplicitamente la competizione tra istituti ed implicitamente una scuola a due velocità, come pure la competizione tra famiglie, tese ad iscrivere i propri figli negli istituti ritenuti migliori.*⁵⁹

L'introduzione di un simile sistema di monitoraggio costante è prevista anche dal progetto "La scuola che verrà", seppur con un'accezione diametralmente opposta a quella finora descritta: tale apparato di valutazione sarebbe infatti necessario per "evitare che una maggiore autonomia porti a una diversificazione eccessiva delle realtà pedagogiche locali o che produca concorrenza e iniquità tra i diversi istituti scolastici"⁶⁰. Gli alti funzionari del DECS hanno infatti già opportunamente smentito la possibilità che i risultati di questi test vengano pubblicati. Inoltre, la scuola ticinese di oggi rimane ancorata ad una ripartizione territoriale dell'"utenza" scolastica: il sistema di comprensori che determinano l'iscrizione ad una o all'altra scuola esclude (fortunatamente) ancora il principio della "libera scelta" delle famiglie.

Tuttavia, non possiamo non notare come queste garanzie risultino essere nettamente insufficienti: ammesso (e non concesso) che oggi in seno alla direzione del DECS non si voglia promuovere un simile modello di competizione, occorre però ricordare come i rapporti di forza a livello politico non siano per nulla favorevoli a questa posizione. Inoltre, non possiamo nemmeno aspettarci che Bertoli resti per sempre alla testa del Dipartimento a difendere con le unghie e con i denti (come ha già dimostrato di non saper né voler fare) l'equità delle opportunità d'istruzione.



Gli argomenti per chi volesse portare a termine questo disegno sono d'altra parte già noti e "consolidati": come evidenzia la seguente figura⁶¹, le scuole con una maggiore autonomia ottengono dei risultati "peggiori" quando questa non è accompagnata dalla necessaria *accountability*. In parole povere, concedere l'autonomia senza pubblicare i risultati delle scuole sarebbe un po' come "fare il lavoro a metà" e se si volessero davvero migliorare le prestazioni degli studenti sarebbe necessario procedere ad una revisione di quello che verrebbe percepito come un "eccesso di discrezione"... Tutto

⁵⁹ Giovanni Galli, *La qualità della scuola e il diritto allo studio - Educazione tra standard pubblici e standard privati*, "I quaderni dell'Altrascuola", Bellinzona 2007; <http://www.sisa-info.ch/wp-content/uploads/2016/12/qualità-scuoladiritto-studio.pdf>.

⁶⁰ *La scuola che verrà*, 2016, p. 61.

⁶¹ OCSE, op. cit.

ciò senza menzionare naturalmente il fatto che tale miglioramento dei risultati sarebbe da realizzarsi sulle spalle di numerosissimi esclusi: questi “disinteressati” rapporti omettono infatti sistematicamente le indicazioni sulle “condizioni di realizzazione” (quali l’equità del sistema scolastico, la completezza dell’istruzione fornita ai cittadini, ecc.), inducendo il lettore a cadere nella trappola delle mediane.

Lo sbocco logico (e, in questo panorama politico, probabilmente ineludibile) di questa decentralizzazione è perciò quello ormai ampiamente noto ad esempio nella vicina penisola: enti appositi sono infatti incaricati di realizzare e diffondere annualmente dei rapporti sui risultati delle singole scuole⁶², utilizzabili poi dalle famiglie per le proprie valutazioni al momento dell’iscrizione dei figli.

La seconda problematica sollevata dalla decentralizzazione è quella di una progressiva privatizzazione del sistema scolastico, una realtà che i nostri colleghi italiani hanno iniziato a conoscere molto bene in seguito alla riforma scolastica promossa dal governo Renzi, la cosiddetta “Buona scuola”:

*Oggi per uno studente medio “Autonomia Scolastica” vuol dire aziendalizzazione della scuola. Questo accade perché negli ultimi anni (...) vi è stato il completo **lassismo dello Stato** nei confronti dei finanziamenti per la realizzazione dell’autonomia finanziaria degli istituti, che si è sostanziata nella pratica nell’**aumento della contribuzione studentesca** e nella **ricerca spassionata di finanziatori da parte delle scuole**.⁶³*

Il lettore avrà certamente notato come due di questi elementi siano già particolarmente presenti anche alle nostre latitudini: la progressiva riduzione dell’impegno pubblico nell’istruzione pubblica e l’aumento delle spese a carico degli studenti (e delle famiglie) sono infatti delle realtà ben note anche in Canton Ticino⁶⁴. La domanda rischia quindi di essere non se, ma quando assisteremo ad un’apertura (e ad una ricerca!) ai finanziamenti privati all’interno della scuola pubblica (che non stentano a manifestarsi anche alle nostre latitudini, come testimoniano le dinamiche già in atto nel sistema universitario nazionale⁶⁵).

Questa pratica aziendalistica è l’effetto diretto di un fenomeno analizzato dal professore e ricercatore belga Nico Hirtt: la cosiddetta “tripla mercificazione dell’insegnamento”⁶⁶. Stando alle sue ricerche, la scuola pubblica starebbe per essere infatti chiamata a rispondere in tre modi alle nuove esigenze dell’economia capitalista:

⁶²Si veda: Maria Novella de Luca, “Licei d’Italia, promossi e bocciati: ‘Da qui escono gli studenti migliori’”, *Repubblica*; http://www.repubblica.it/scuola/2016/11/16/news/licei_d_italia_promossi_e_bocciati_da_qui_escono_gli_studenti_migliori_-152101393/.

⁶³Unione degli Studenti - Il sindacato studentesco, *L’Altrascuola, quella giusta*, marzo 2015: <http://www.unionedeglistudenti.net/sito/wp-content/uploads/downloads/2015/03/altrascuola-2.pdf>; p. 25.

⁶⁴A questo proposito, rinviamo alla risoluzione assembleare del SISA dello scorso dicembre: <http://www.sisa-info.ch/patto-di-paese-cominciate-col-darci-quanto-ci-dovete/>.

⁶⁵Si veda: “Atenei, l’ombra delle lobby”, *RSI.news*, 21.04.2016: <http://www.rsi.ch/news/svizzera/Atenei-lombra-delle-lobby-7229834.html>.

⁶⁶Nico Hirtt, “La tripla mercificazione dell’insegnamento”, *L’école démocratique*, 01.11.2008; <http://www.skolo.org/spip.php?article942>.

1. Formando più adeguatamente i lavoratori;
2. Educando e stimolando i consumatori;
3. Aprendo sé stessa alla conquista dei mercati.

L'autonomia scolastica risponde perfettamente a questi tre obiettivi, in quanto permette di favorire notevolmente le interazioni e le collaborazioni tra mondo scolastico e imprenditoriale.

Per quanto concerne la formazione dei futuri lavoratori, ciò si traduce in un riorientamento dei programmi scolastici e delle modalità d'insegnamento:

*L'autonomia permette soprattutto di stabilire partenariati con le imprese (e stimola a farlo nella misura in cui questi possono convertirsi in patrocini, benvenuti in questi tempi di presupposta penuria). Così, secondo l'informativa della Commissione europea gli "conviene lanciare il laccio nell'ambito economico, alle imprese e gli imprenditori più concretamente, per **migliorare la comprensione delle necessità di questi ultimi e ampliare, così, l'impiegabilità degli studenti**". Fin dal 1995, nel suo Libro bianco la Commissione indicava che "i sistemi più decentralizzati sono anche i più flessibili, quelli che si adattano più rapidamente e che consentono lo sviluppo di nuove forme di partenariato".⁶⁷*

Un simile allineamento alle esigenze dell'economia privata non sarà però esente da conseguenze, al contrario. Possiamo facilmente immaginare come determinati campi del sapere e della cultura, la cui trattazione potrebbe venir ritenuta non solo uno spreco superfluo (in quanto non necessaria alla formazione professionale della manodopera) ma addirittura un investimento controproducente, potrebbero venir abbandonati o fortemente ridimensionati. La storia, la filosofia, la letteratura, l'arte, non solo non permettono di sviluppare delle "competenze" immediatamente spendibili sul mercato del lavoro, ma rischiano inoltre di creare numerosi grattacapi ai futuri datori di lavoro: un impiegato che ha studiato la storia del movimento operaio potrebbe infatti sviluppare delle riflessioni molto pericolose per la stabilità dei suoi profitti e per la "pace del lavoro" (potrebbe ad esempio capire che organizzandosi in un sindacato, i lavoratori riuscirebbero a negoziare un miglioramento delle condizioni salariali e di lavoro da una posizione di maggiore forza rispetto all'iniziativa individuale).

Ma i sistemi scolastici rappresentano anche degli importanti bacini di consumatori, spesso facilmente influenzabili in ragione della loro giovane età. Per questo le imprese sono naturalmente ben disposte ad impegnarsi in patrocini, donazioni e soprattutto in forniture di materiale didattico alle scuole, secondo una logica molto simile a quella delle offerte promozionali o delle sponsorizzazioni di attività e manifestazioni socialmente utili:

*L'entrata dei mercati nella scuola è un altro segno di questa tendenza all'utilizzo dell'insegnamento per appoggiare i mercati. Del pacchetto tecnologico "colazione salutare", prodotto dalla Nestlé, alle videocassette su "Il funzionamento dell'impresa moderna", realizzate esclusivamente con immagini della fabbrica della Coca Cola di Dunkerque, passando per i "masters in economia" del gruppo bancario CIC, **i centri scolastici si vedono inondati dalle generose offerte di patrocini e di materiale didattico***

⁶⁷ Nico Hirtt, op. cit.

gratuito. Una società francese di marketing specializzata nel mercato giovanile che si chiama, modestamente, L'Institut de l'Enfant, ha calcolato che il consumo delle famiglie è influenzato dai giovani per il 43%. Questo rappresenta, per la Francia, un mercato di 600'000 milioni di franchi (90'000 milioni di euro).⁶⁸

Questo “finanziamento interessato”, oltre a distorcere pericolosamente il significato e gli obiettivi dell'istituzione scolastica, rischia però di generare nuovi importanti squilibri nella distribuzione dell'offerta formativa. Se è vero che ogni studente costituisce un potenziale consumatore, è altrettanto vero che non tutti gli studenti hanno le stesse disponibilità finanziarie e non possono pertanto consumare gli stessi prodotti nella stessa quantità: di conseguenza, le imprese non avranno interesse a sponsorizzare nella stessa misura tutte le scuole, ma cercheranno di orientare le proprie “donazioni” verso quegli istituti dai quali potranno trarre i maggiori profitti. Possiamo quindi immaginare casi di scuole di città - frequentate da allievi benestanti - equipaggiate con un iPad (gentilmente offerto da Apple) per ogni studente, a fronte di istituti di periferia - indirizzati ad allievi di estrazione sociale meno agiata - con difficoltà a trovare i fondi per attrezzare le proprie aule con dei semplici *beamer*. Tuttalpiù, questi ultimi potrebbero sperare di ricevere offerte da McDonald's per la fornitura delle merendine da distribuire agli allievi.

L'apertura agli interventi del settore privato potrebbe innescare infine lo sviluppo di nuovi enti di formazione a scopo di lucro, che com'è noto sono fonte di ulteriori disuguaglianze nelle opportunità d'istruzione (non tutti hanno infatti i mezzi per potersi permettere di pagare lezioni private, sessioni di *tutoring*, soggiorni linguistici all'estero, ecc.):

Un'informativa della cellula europea Eurydice sottolinea il carattere internazionale di questo movimento di “liberazione” del tessuto scolastico: “Le riforme apportate all'amministrazione generale del sistema scolastico, si riassumono principalmente in un movimento progressivo di decentralizzazione e delega dei poteri verso la società. Praticamente, tutti i paesi interessati hanno introdotti nuove regolamentazioni che dislocano il potere decisionale dallo stato centrale alle autorità regionali, locali, comunali e, da queste, ai singoli centri di insegnamento”.

In questi momenti, dice l'OCSE, “si ammette che l'apprendistato si sviluppi in contesti multipli, formali ed informali” e precisa che “la globalizzazione - economica, politica e culturale - rende obsoleta l'istituzione localmente radicata e inserita in una determinata cultura che si chiama “la Scuola” e che, allo stesso tempo, spetta all’“insegnante”. I guru della Commissione europea sono ancora più espliciti, dato che stimano che “è arrivato il momento dell'educazione fuori della Scuola e della liberazione del processo educativo che così, se reso possibile, porterà ad un controllo da parte di fornitori di educazione più innovatori delle strutture tradizionali.”

Evidentemente quello di cui si tratta qui è dell'insegnamento privato mercantile, dell'educazione “for profit” come dicono gli anglosassoni.⁶⁹

⁶⁸ Nico Hirtt, op. cit.

⁶⁹ Idem.

L'ultimo elemento critico concernente l'autonomia scolastica è quello della potenziale degenerazione del clima di lavoro (per gli insegnanti) e di studio (per gli allievi). La promozione, implicita o esplicita che sia, della concorrenza e della competitività all'interno dell'ambiente scolastico rischia infatti di creare (ed esasperare) delle tensioni tanto all'interno del corpo docente quanto di quello studente, così come di accentuare quelle che già esistono tra i due.

Benché il progetto di riforma solleciti l'introduzione di numerose forme di collaborazione virtuosa tra i docenti (tra cui il *co-teaching*, la *Comunità di Apprendimento Professionale*, ecc.), il trasferimento alle direzioni scolastiche di maggiori competenze riguardanti la gestione del personale non può non far preoccupare: questa delega rischia infatti di dare luogo a nuove dinamiche clientelari (mai davvero debellate in questo Cantone) e ad una deriva aziendalistica dei rapporti di lavoro degli insegnanti. Il caso dell'Italia è particolarmente significativo da questo punto di vista:

*Con questa riforma la figura del Dirigente scolastico assumerà un ruolo da protagonista nella costruzione della scuola-azienda. Avrà infatti piena autonomia sulla gestione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali. Avrà compiti di direzione, gestione, organizzazione e coordinamento. Il dirigente scolastico potrà scegliere fino al 10% dell'organico dell'autonomia per essere affiancato in ambito organizzativo e didattico. Potrà inoltre utilizzare i componenti di questo gruppo per le supplenze inferiori ai 10 giorni. Come tutti i manager, il preside avrà la possibilità di scegliere chi lo affiancherà nella sua scuola. Infatti **potrà selezionare personalmente i professori adatti al suo progetto**, e fare così le domande necessarie per coprire i posti disponibili.*

(...)

*Questa legge istituisce un nuovo organo collegiale, di cui il dirigente scolastico fa parte, che dovrà stabilire dei criteri su cui lo stesso si baserà per distribuire a sua totale discrezione dei **bonus ai docenti "meritevoli"**. Il dirigente, ricevuti i criteri per la valutazione dell'organico scolastico, ha la **totale libertà di distribuire i bonus senza alcuna norma che gli imponga di tener fede ai criteri scelti dal comitato**, senza alcun organo di controllo e senza alcuna approvazione da ottenere.⁷⁰*

Ammesso (e non concesso: le indicazioni del DECS rimangono estremamente vaghe e non ci è dato sapere quali e quante competenze si vogliono trasferire alle direzioni scolastiche) che non sia questo lo scenario previsto da "La scuola che verrà", non possiamo non constatare come l'orizzonte cui tende questo progetto sia quello appena descritto: per dirla con le parole di Christian Laval, "si suppone che i docenti non agiscano che sotto la motivazione dell'interesse materiale e per paura della sanzione gerarchica"⁷¹.

D'altra parte, la maggiore pressione esercitata sui docenti accresce il pericolo che questa vada ad abbattersi sugli studenti: costretti a dimostrare costantemente la produzione di risultati (sotto la stretta sorveglianza dei direttori-manager), alcuni insegnanti potrebbero aumentare il carico di lavoro degli allievi, assumere un atteggiamento più severo nei loro confronti e, in definitiva, avvelenare il clima disteso e collaborativo che dovrebbe regnare in ogni classe (in particolare quando si parla di scuola dell'obbligo!).

⁷⁰ Unione degli Studenti - Il sindacato studentesco, *Manuale per una scuola ribelle*, pp. 8-9;

<http://www.unionedeglistudenti.net/sito/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Manuale-per-una-scuola-ribelle.pdf>.

⁷¹ Christian Laval, op. cit. Nostra traduzione

Questo processo potrebbe venir catalizzato dalla crescente partecipazione dei “partner” privati, evidentemente interessati ad un modello d’istruzione che simuli la realtà del mercato del lavoro e prepari al meglio i futuri impiegati alle esigenze dei nuovi posti di lavoro:

*La Commissione europea lamenta che “i temi d’insegnamento si concentrino sulla trasmissione delle competenze professionali, lasciando che **l’apprendistato delle attitudini professionali si realizzi in una forma più o meno aleatoria**. Senza dubbio è possibile migliorare queste attitudini in forma parallela all’insegnamento delle competenze professionali, facendo questo indirettamente per mezzo dell’insegnamento”. A questo punto interviene la collaborazione con le imprese. Così l’OCSE stima che il maggior vantaggio che si può trarre dall’insegnamento, in alternativa, sia : “**imparare ad essere membri di un gruppo di lavoro, ad accettare a ricevere ordini e a lavorare con gli altri**. Si tratta anche di **capire meglio il ritmo del lavoro** e di essere disposti a rispondere a esigenze diverse durante le tappe successive di una carriera professionale”.⁷²*

4.4. Cedimenti e concessioni del PS: a che pro?

In questa panoramica, nel corso della quale speriamo di essere riusciti a mettere in luce l’origine e i rischi legati a quella che potremmo chiamare l’*aziendalizzazione* della scuola pubblica, abbiamo ripercorso le tappe di tale processo in riferimento alle riforme applicate nei paesi che ci circondano. Tuttavia, dai rapporti de *La scuola che verrà* non emerge nessuna volontà (quantomeno esplicita) di perseguire una simile rivoluzione del sistema scolastico ticinese, al contrario si afferma di voler preservare i pilastri di equità, inclusività e educabilità che ogni fautore del diritto allo studio mai si sognerebbe di rinnegare. In questo senso, non possiamo non rilevare come il progetto dipartimentale mantenga una certa coerenza a questo proposito, senza promuovere aspetti centrali per lo sviluppo di una simile riorganizzazione: la libera scelta dell’istituto, la possibilità per finanziatori privati di sponsorizzare le strutture formative pubbliche, la pubblicazione dei risultati degli istituti scolastici, l’introduzione di remunerazioni “al merito” per i docenti ecc. non fanno parte delle misure previste dal DECS.

Tuttavia, occorre ricordare come buona parte di questi elementi siano invece presenti in un’iniziativa parlamentare elaborata che presto verrà messa al vaglio del legislativo cantonale. L’atto depositato da Paolo Pamini e Sergio Morisoli lo scorso settembre, intitolato *La scuola che vogliamo*⁷³, è quanto di più simile alla “matrice originale” della scuola-azienda si possa trovare in Ticino. Il Granconsiglio ticinese sarà quindi presto chiamato a decidere tra la “brutta copia” di Bertoli e la versione “dura e pura” di AreaLiberale, con l’handicap di partenza della già parziale accettazione del principio di fondo (ovvero dell’autonomia amministrativa degli istituti scolastici) da parte del Partito Socialista. E anche ammesso che questa volta si riesca ad evitare il peggio, nulla esclude che il problema si ripresenti tra qualche anno (soprattutto se la sinistra non riuscirà ad uscire dalla propria crisi d’identità, che pare ormai quasi irreversibile). Allora, ritornando con la mente ai presunti vantaggi miracolosi della “riforma Bertoli” e potendo osservarne i risultati, ci chiederemo: ne era valsa davvero la pena?

⁷² Nico Hirtt, op. cit.

⁷³ AreaLiberale, *La scuola che vogliamo*, 5 settembre 2016; http://www.arealiberale.ch/files/160913_IE_MORISOLI-PAMINI_La_scuola_che_vogliamo.pdf.

Conclusione – Difendere la scuola pubblica, costruire l'alternativa.

Da questa nostra panoramica sulle riforme (ticinesi e non) della scuola pubblica emerge un quadro che potremmo descrivere così nei suoi tratti essenziali: i sistemi scolastici dell'intero campo occidentale si trovano in una fase di rottura con il modello d'insegnamento finora dominante nella maggior parte di essi. Come evidenzia il ricercatore belga Nico Hirtt, “quello che si sta delineando è il valico tra l'era della *massificazione* dell'insegnamento e quella della *mercificazione*”⁷⁴: l'epoca dell'apertura della scuola alle masse popolari, dettata dalle esigenze di maggiore formazione legate allo sviluppo industriale post-bellico, sta per lasciare il passo ad un'epoca di progressiva privatizzazione dei sistemi scolastici, legata alla ricerca di maggiore competitività in un contesto globale che riduce la stabilità del sistema economico e comprime i margini di profitto.

Le pressioni esercitate sulla scuola tendono quindi ad aumentare in modo esponenziale, con sempre maggiori richieste di riforma dei contenuti, dei metodi e delle strutture dei sistemi educativi. Ciò è frutto in primo luogo, come detto, di impellenti necessità economiche, ma anche di esigenze sociali che rimettono in causa i principi di pari opportunità di formazione e di libero accesso all'istruzione. Le classi dominanti, in un periodo di crescenti tensioni sociali come quello attuale, temono i rischi di un'eccessiva coscienza sociale e culturale delle masse popolari, che vanno quindi progressivamente escluse, seppure in maniera informale, dall'istruzione superiore e generalista.

Il modello che viene proposto è quindi quello della cosiddetta *scuola-azienda*: una formazione professionalizzante (da attuarsi grazie all'approccio per competenze), in grado di adattarsi in modo flessibile ai cambiamenti repentini del sistema economico, un sistema scolastico gestito con spirito imprenditoriale e aperto agli interventi del capitale privato, una certificazione capillare e dettagliata delle competenze (tanto formali quanto informali) degli allievi-apprendisti, una promozione progressiva dell'apprendimento informale a detrimento del primato pubblico della scuola sono i principali capisaldi di un paradigma educativo che assurge ad orizzonti la competitività economica e la conservazione sociale.

Le riforme del DECS si inseriscono pienamente in questo movimento, seppur in modo ambiguo: gli indirizzi proposti sono in buona parte molto simili a quelli promossi da organizzazioni come l'Unione Europea e l'OCSE (ideatrici del modello di cui sopra), tuttavia si afferma di voler perseguire degli orizzonti opposti a quelli citati, mantenendo come basi dell'azione educativa principi intimamente democratici quali l'equità, l'inclusività e l'educabilità.

Per rispondere a tali presupposti, i pedagogisti del Dipartimento hanno previsto numerosi interventi potenzialmente interessanti e positivi in un'ottica di democratizzazione del sapere e dei percorsi formativi, quali la già citata personalizzazione delle forme didattiche, la differenziazione pedagogica o la riduzione degli ostacoli nella transizione al settore post-obbligatorio.

La presenza di questi spunti, sui quali come detto è possibile avviare quantomeno una cauta e attenta sperimentazione (tenendo conto delle criticità evidenziate nelle scorse pagine), non assicura però il buon esito di una loro generalizzazione: riorganizzazioni di questo tipo possono infatti avere delle *chances* di produrre risultati apprezzabili soltanto se supportate da investimenti adeguati. Non è infatti immaginabile l'adozione di un modello basato sulla personalizzazione senza che i docenti abbiano il

⁷⁴ Nico Hirtt, op. cit.

tempo e le energie per preparare lezioni *ad personam* e per seguire in modo adeguato ogni allievo della propria classe: ciò, va da sé, non è però possibile senza un ampliamento sostanziale del corpo docente (che possa permettere uno sgravio generalizzato in termini di ore di insegnamento).

Non possono quindi non farci preoccupare le cifre di preventivo allestite dal Dipartimento⁷⁵, rivelatrici di un'ulteriore ambiguità: si sono volontariamente sottostimate le maggiori spese derivanti dalla riforma, con l'obiettivo di facilitarne l'iter politico, o si crede davvero possibile realizzare quanto prospettato con delle risorse così scarse? Sia in un caso che nell'altro, le prospettive non sono particolarmente rosee.

La destra borghese ha infatti prontamente smascherato il gioco del DECS⁷⁶, esplicitando la propria contrarietà ad una politica d'investimento nell'istruzione pubblica. Una direzione, questa, che ci sembra essere invece una delle condizioni preliminari per garantire l'efficacia e la validità di qualsivoglia processo di riforma del sistema scolastico.

Il rischio concreto è infatti quello di un "effetto boomerang" di queste riorganizzazioni pedagogiche: in assenza di un finanziamento solido e consistente alla base, queste potrebbero produrre dei risultati addirittura peggiori di quelli attuali. Senza degli investimenti adeguati, l'intera manovra rischia di causare un calo della qualità dell'istruzione e uno sviluppo incontrollato del cosiddetto "apprendimento informale": se la scuola non fosse più in grado di portare a termine la propria missione, sarebbero altri enti educativi (in genere privati e *for profit*) a sostituirvisi (con importanti conseguenze in termini di esclusione sociale, delle quali abbiamo denunciato i pericoli già da tempo⁷⁷).

In soldoni, quindi, si tratta innanzitutto di compiere una scelta politica: si vogliono dare finalmente alla scuola le risorse di cui ha bisogno per compiere degnamente la propria insostituibile funzione o si vuole rimanere invece nella logica meramente contabile che già ha prodotto cotanti danni al nostro sistema scolastico e all'istruzione dei cittadini? Per il SISA la risposta è chiara, tuttavia la realtà dei rapporti di forza in questo Cantone ci impone una prospettiva decisamente più pessimistica: come hanno già avuto modo di sottolineare a più riprese i rappresentanti dei partiti borghesi, questi non saranno infatti disposti a sciogliere i cordoni della borsa pubblica per finanziare oltre una certa (ridotta) misura la riforma del ministro Bertoli.

Per quanto concerne l'iniziativa *La scuola che vogliamo*, presentata da Paolo Pamini e Sergio Morisoli, non crediamo (o meglio, ce lo auguriamo!) che questa abbia delle reali chance di venir adottata dal Granconsiglio. Se è pur vero che il PLRT, dopo le manovre dell'ex-presidente Cattaneo, non è più quello del 2001 (quando si era quantomeno diviso sull'iniziativa popolare *Un'effettiva libertà di scelta della scuola*), e che con Lega e PPD, come evidentemente i deputati dell'UDC, potrebbe sostenere almeno una parte delle modifiche legislative proposte, occorre ricordare che gli equilibri politici non sono ancora così favorevoli da poter dare la spallata definitiva all'istruzione pubblica senza commettere un azzardo. La reticenza dei settori meno radicali della destra borghese, determinata da fattori storici ma anche probabilmente da un certo tatticismo (per alcuni sarebbe ben

⁷⁵ "Il maggior costo della riforma è stimato a circa 32 milioni di franchi annuali." *La scuola che verrà*, 2016, p. 68.

⁷⁶ "La scuola che verrà propone diversi interventi di difficile attuazione, possibili solo con grossi investimenti di gestione corrente (quanti docenti in più?) e logistici (l'attuale edilizia scolastica non consente di organizzare quanto previsto se non costruendo aule e spazi didattici a carico di Comuni e Cantone)". Maristella Polli, *La scuola che verrà? L'analisi critica del PLR*, 03.02.2017; <http://www.ticinolive.ch/2017/02/03/la-scuola-verra-lanalisi-critica-del-plr-maristella-polli/>.

⁷⁷ Galli, op. cit., pp. 6-8.

difficile difendere di fronte al proprio elettorato il sostegno ad un “estremista” come Morisoli, benché probabilmente in molti siano sulla stessa lunghezza d’onda), si è già manifestata nel parere del Consiglio di Stato, che non condivide buona parte degli indirizzi⁷⁸ dell’iniziativa, e con ogni probabilità si tradurrà in una bocciatura del testo in aula. Non è però da escludere che alcune singole modifiche legislative vengano adottate, proprio in virtù della “continuità” tra quest’ultime e il progetto *La scuola che verrà*.

Ed è proprio questo uno degli aspetti più temibili dell’iniziativa di Pamini e Morisoli: benché così come formulata ed esposta oggi possa risultare piuttosto impresentabile agli occhi di una parte consistente dell’elettorato, essa delinea chiaramente la via da seguire e in un certo senso “prepara il terreno” per nuove, future offensive alla scuola pubblica. Non ci stupirebbe vedere, da qui a qualche anno (forse anche decennio), il riemergere di queste proposizioni, rivalorizzate da una forma nuova e meno esplicita e destinate a portare a termine l’opera che ci si appresta ad inaugurare.

In questo contesto, la sinistra che dovrebbe “salire sulle barricate” in difesa della scuola pubblica, contrastandone l’aziendalizzazione e la mercificazione, si troverebbe a dover condurre la lotta con un pesante *handicap* di partenza: essa (o meglio, una parte di essa) ne sarebbe stata la prima promotrice. Una lotta sociale in questo scenario non potrebbe che sfociare in una disfatta, in ragione di due motivi principali: da un lato, la socialdemocrazia nostrana non godrebbe più di alcuna credibilità di fronte alla popolazione, dovendosi districare tra la giustificazione di quanto fatto e la condanna delle derive da ciò generate. In secondo luogo, il fronte progressista potrebbe non disporre ancora delle armi intellettuali per identificare gli interessi di classe celati dietro a simili riforme mercantili e per condurre una battaglia capace di opporvisi con decisione.

È per questi motivi che è necessario attivarsi sin d’ora per ricomporre i cocci di quel fronte sindacale e politico progressista che tanto ha dato alla scuola ticinese, con l’obiettivo di difendere i diritti sociali fondamentali in materia d’istruzione (ma non solo) e di costruire una vera alternativa di sinistra per l’istruzione pubblica.

In quest’ottica è necessario ribadire sin d’ora la necessità di un coordinamento degli sforzi di tutti quei soggetti politici, sindacali e associativi che si pongono a sinistra del PS e che non ne condividono l’ambiguità politica e la deriva social-liberale.

Il secondo aspetto sul quale occorrerà concentrarsi sarà la costruzione di una proposta davvero progressista per la scuola ticinese, che ora più che mai dimostra di averne urgentemente bisogno. Ad un anno dalla mobilitazione del 23 marzo, che il SISA aveva contribuito a promuovere sotto il nome di *Giornata dell’altrascuola*, occorre rilanciare quella volontà di dibattito e di ricerca di un’alternativa che aveva caratterizzato le settimane e i mesi precedenti la manifestazione: in un panorama politico nel quale si discute unicamente tra la *scuola-azienda* di AreaLiberale e la *scuola-un-po’-meno-azienda* del DECS (e del PS), due modelli peraltro accomunati da parecchie significative assonanze (si veda il riquadro seguente), si avverte l’assenza di un progetto di sinistra per l’istruzione in Ticino. Recuperare, aggiornare e integrare le riflessioni che erano state sviluppate in occasione di quel momento di particolare vitalità e entusiasmo del mondo della scuola nel nostro Cantone risulta essere quindi più un’impellente necessità sociale che non una semplice volontà di miglioramento della

⁷⁸ Consiglio di Stato del Cantone Ticino, Messaggio 7274: *Rapporto del Consiglio di Stato sull’iniziativa parlamentare 19 settembre 2016 presentata nella forma elaborata da Sergio Morisoli e Paolo Pamini “La scuola che vogliamo: realista - Pluralità di istituti nell’unità educativa”*, 25.01.2017; [http://www4.ti.ch/index.php?id=83064&r=1&user_gcparlamento_pi8\[attid\]=92553&user_gcparlamento_pi8\[tat\]=100](http://www4.ti.ch/index.php?id=83064&r=1&user_gcparlamento_pi8[attid]=92553&user_gcparlamento_pi8[tat]=100)

propria realtà di lavoro e di studio. Un lavoro questo su cui bisognerà chinarsi con dedizione nei tempi a venire.

In conclusione, ci auguriamo quindi che il vento che spira con forza (purtroppo distruttiva) sulla scuola ticinese cambi presto verso e che, grazie ad un'unione degli sforzi e ad un'ampia mobilitazione del mondo scolastico, si possano evitare derive pericolose non solo per la cultura e la conoscenza umane, ma per il futuro dell'intera società.

Le scuole di Bertoli e Pamini, tra assonanze e (minime) differenze

La scuola che verrà (DECS)	La scuola che vogliamo (AreaLiberale) ⁷⁹
<ul style="list-style-type: none"> • Personalizzazione, diversificazione delle forme didattiche • Differenziazione pedagogica • Maggiore autonomia (finanziaria e amministrativa) degli istituti scolastici • Trasformazione degli istituti di scuola media in <i>Unità amministrative autonome</i> (UAA) • Delega di competenze gestionali e amministrative alle direzioni scolastiche • Ridefinizione del ruolo e delle competenze delle direzioni d'istituto 	
<ul style="list-style-type: none"> • “Maggiore coinvolgimento delle direzioni nei processi di scelta e di accompagnamento dei docenti” (ma nomina cantonale) • Monitoraggi cantonali sul raggiungimento degli obiettivi formativi nazionali • Riconoscimento informale degli apprendimenti extrascolastici 	<ul style="list-style-type: none"> • Potere di nomina e di licenziamento dei docenti delegato alle direzioni d'istituto • Monitoraggio e valutazione regolare per istituto delle prestazioni dei docenti e della soddisfazione dei genitori • Istituzionalizzazione della rete educativa con gli enti non scolastici
<ul style="list-style-type: none"> • Piani di studio di competenza del DECS • Sedi scolastiche di riferimento in base al luogo di residenza • “Occorre evitare che una maggiore autonomia conduca a concorrenza e iniquità tra i diversi istituti scolastici” • Mantenimento dell'attuale sistema di riconoscimento delle scuole private 	<ul style="list-style-type: none"> • Commissione tripartita per i piani di studio • Libertà di scelta di istituto dove mandare i figli all'interno di un comprensorio • Competitività “controllata e virtuosa” tra istituti • Parificazione definitiva tra scuola pubblica statale e scuola pubblica privata

⁷⁹ Le misure qui elencate sono tratte dal documento riassuntivo dell'iniziativa, reperibile a questo indirizzo: http://www.arealiberale.ch/files/160913_Fronte_retro_novita_IE_Legge_scuola.pdf.

Un impeto riformatore di natura ambigua

La scuola dell'obbligo ticinese si sta attualmente confrontando con un ampio progetto di riforma, che tocca tanto i contenuti dell'insegnamento quanto la struttura stessa dell'istituzione scolastica.

Il nuovo *Piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese* e il progetto di riforma *La scuola che verrà* costituiscono i principali assi di questo movimento riformatore.

Benché sulla carta buona parte delle innovazioni proposte vengano presentate come in continuità rispetto ai principi cardine dell'attuale sistema d'istruzione pubblica (equità, inclusività, ecc.), nella realtà dei fatti queste rischiano di dare vita ad alcune dinamiche profondamente in contraddizione con tali fondamenti pedagogici.

Delle riforme al servizio delle élites?

Buona parte degli interventi prospettati prendono infatti origine da un movimento di riforma dei sistemi scolastici comune a quasi tutti i paesi occidentali, sulla base di alcune direttive generali definite da organismi quali l'*Unione europea* (UE) o l'*Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico* (OCSE).

Tale movimento ha già dimostrato molti dei suoi limiti e dei suoi reali obiettivi, che rispecchiano quelli di un padronato e di alcune élites non disposti a rimettere in discussione i propri profitti o il proprio dominio sociale.

Comprendere per poter resistere!

La chiusura della seconda fase di consultazione sul progetto *La scuola che verrà* è l'occasione per interrogarci sulla natura, sull'origine e sulle potenziali conseguenze delle riforme proposte dal DECS, che vedremo non essere null'altro se non il primo passo verso l'instaurazione del modello di scuola-azienda promosso dal capitale globale.

La comprensione delle dinamiche distruttrici in atto nel mondo della scuola è infatti una condizione indispensabile per poter organizzare la resistenza e per costruire l'alternativa: come ci insegna la Storia, anche il diritto allo studio è una questione di lotta!

Il Sindacato Indipendente degli Studenti e degli Apprendisti (SISA) è un'organizzazione nata in Ticino nel 2003.

Da allora si batte per difendere e ampliare i diritti degli studenti e degli apprendisti, per permettere loro di godere di migliori condizioni di vita e di apprendimento.

Lottando in favore di una scuola pubblica, laica, solidale e democratica, il SISA condanna le politiche di mercificazione della scuola e della cultura.



 sindacatosisa@gmail.com

 www.sisa-info.ch

 **Sindacato
Indipendente
degli Studenti
e Apprendisti
(SISA)**

 [@sindacatosisa](https://twitter.com/sindacatosisa)

"Essere istruiti è il solo modo di essere liberi", José Martí.