



SCUOLA, UNIVERSITA E RICERCA

SERVE UNA EXIT STRATEGY

ATTI DELL'ASSEMBLEA NAZIONALE VERSO ED OLTRE IL G20 ISTRUZIONE – LAVORO

BOLOGNA, 13 GIUGNO 2021

VERSO ED OLTRE IL G20 ISTRUZIONE E LAVORO A CATANIA:

Contro il Blackout Pedagogico e la Crisi di Prospettive, costruiamo l'Exit Strategy!

La crisi innescata dalla **pandemia da Covid-19** ha fin da subito mostrato le sue **origini sistemiche**, diffondendosi in tutti i settori della società e colpendo soprattutto laddove da trent'anni si subiscono tagli e trasformazioni imposti dall'Unione Europea ed attuate sia da governi di centrosinistra che di centrodestra. Quella che viviamo oggi è infatti una **crisi sistemica del capitalismo** iniziata negli anni '70 a cui il capitale cerca di rispondere attraverso una modifica dell'**organizzazione del lavoro** e dei **processi produttivi**, **lo sviluppo e l'applicazione di tecnologie** in ogni ambito della vita, nonché un **aumento dello scontro interimperialistico**. Uno dei casi più emblematici di ciò riguarda il **mondo della formazione e della ricerca** di cui sono stati palesati tutti i limiti e le storture.

Formazione e ricerca, infatti, da decenni sono state sistematicamente riformate per essere adattate alle **esigenze del tessuto produttivo europeo e territoriale**. In particolare, per quanto riguarda l'Italia, si tratta di un tessuto produttivo a basso valore aggiunto, subordinato alle catene del valore mitteleuropee ed estremamente diversificato tra Nord e Sud e tra Centro e Periferie. Questo tessuto produttivo richiede quindi **pochi lavoratori qualificati e tanti lavoratori poco qualificati** disponibili ad accettare ogni tipo di condizione di lavoro, è incapace di assorbire tutta la forza lavoro e produce **enormi quantità di disoccupati**.

Il mondo della formazione diventa perciò il **primo filtro** e deve adeguarsi a questo cambiamento indirizzando gli studenti verso l'uno o l'altro destino. Deve infatti decidere **chi serve o meno** alle esigenze del mercato, il quale non può permettersi una sovra-formazione culturale delle fasce giovanili. Indicative in questo senso non sono solo le politiche attuate dagli anni '90 ma anche quelle immediatamente più recenti: dal reinserimento del **curriculum scolastico** annunciato già dalla Buona Scuola di Renzi alle politiche scolastiche attuate durante la pandemia, che hanno esasperato le contraddizioni già presenti da anni e che hanno **lasciato indietro più di 200.000 studenti** che il prossimo anno non si riscriveranno a scuola, aumentando un già **altissimo abbandono scolastico** presente nel nostro paese e in generale in tutto il Sud Europa. Un dato che viene recentemente confermato dal rapporto sull'università italiana della Corte dei conti che certifica l'aumento dei casi di chi si trova costretto ad abbandonare gli studi, così come di quanti direttamente **non possono permettersi di accedere all'università**, dati che riguardano per la gran parte chi arriva da famiglie a **basso reddito**. Il rapporto certifica anche che gli **sbocchi occupazionali sono sistematicamente sotto**

qualificati rispetto al percorso di studi, cosa che ha portato ad un incremento del 41,8% dal 2013 dell'**emigrazione forzata di forza-lavoro qualificata** verso il Nord-Europa.

Il mondo della formazione ha **abbandonato quindi qualsiasi funzione di emancipazione,** assecondando la via designata da questo sistema economico e sociale, una via di imbarbarimento che ha come risultato non solo un aumento dei NEET (sono 2,1 milioni i giovani che non studiano e non lavorano, ossia il 23,3%), ma che provoca in primis un "**blackout pedagogico**" senza precedenti, condannando milioni di giovani ad un vero e proprio abbandono e a non avere nemmeno una formazione scolastica dignitosa.

Finito o abbandonato il percorso di studi, insieme alla crisi pedagogica, si aggiunge un'altra profonda crisi tutta sulle spalle delle giovani generazioni: una crisi di prospettive, nella quale le uniche scelte sono tra precarietà, sfruttamento o disoccupazione. Se infatti nel settore privato la capacità di assorbire la forza lavoro qualificata ed offrire un lavoro dignitoso a tutti è impossibile, dall'altro lato al settore pubblico, unico in grado di adempiere a questa funzione, è stato sistematicamente proibito di farlo a partire dalla furia privatizzatrice degli anni '90 (di cui Draghi è stato tra gli attori principali) e sancito dai trattati europei. Ad oggi, davanti ad una crisi del privato innegabile, si sta riproponendo la necessità dell'intervento statale, ma solo a servizio del mercato, e di questo sono esempi lampanti il Recovery Fund e il PNRR. Questi progetti, infatti, servono solo per far ripartire i profitti senza mettere in discussione il sistema che ha causato la crisi sanitaria, la crisi pedagogica e quella di prospettive.

Il progetto del governo Draghi, inoltre, è necessario per riorganizzarsi davanti ad un'accelerazione della competizione a livello internazionale tra diversi poli imperialisti e nella quale l'Unione Europea deve necessariamente essere all'altezza dello scontro. Per questo motivo, si fa un gran parlare della necessità di rafforzare la distinzione tra università di serie B (in cui professionalizzare gli studenti) e pochi poli universitari di serie A (in cui fare ricerca per le imprese del territorio). Una necessità legata dal fatto che siamo nella fase del "capitalismo dei monopoli intellettuali", ossia un ambiente economico in cui la competizione avviene attraverso la massiccia privatizzazione della conoscenza anche grazie all'aiuto dello Stato che fornisce ricerca di base, finanziamenti, spazi e personale. Una divaricazione che segue necessariamente la differenza produttiva e che quindi accentua il divario Nord-Sud e Centro-Periferia e che accelera la subordinazione al profitto dei contenuti della formazione e della ricerca, nonché la tendenza alla "normalizzazione" del pensiero e all'espulsione di ogni contenuto critico.

In questo contesto, si inserisce il **G20 su Istruzione e Lavoro** tenutosi **a Catania il 22 e 23 giugno**. Una tappa del foro del G20 di cui l'Italia per quest'anno detiene la Presidenza e che, come abbiamo già affermato, si configura come uno scontro - e non un incontro - tra potenze mondiali il cui risultato è tutt'altro che lineare e scontato.

Come abbiamo già fatto per il primo appuntamento che si è tenuto a Roma il 21-22 maggio, siamo tornati nelle piazze pronti a **contestare un sistema economico-sociale che causa solo crisi e devastazioni**. Sappiamo, infatti, che per uscire dalla situazione nella quale ci troviamo e che mette a rischio la stessa esistenza dell'Umanità, non bastano misure palliative ma bisogna organizzarsi per **portare avanti un cambiamento sistemico**, serve una vera e propria "**exit strategy**". Solo ribaltando le priorità della società, quindi ponendo al primo posto il benessere collettivo piuttosto che il profitto privato, potremmo risolvere i nostri problemi e le esperienze di **Socialismo del XXI secolo** ce lo dimostrano.

Per organizzare la mobilitazione a Catania, ma anche per andare oltre questa data ed organizzare la lotta dentro il mondo della formazione e della ricerca, abbiamo organizzato l'assemblea nazionale "Scuola, università e ricerca: serve una exit strategy", un momento di analisi e dibattito tra docenti, ricercatori, organizzazioni giovanili e studentesche per poter essere in grado di cogliere i cambiamenti in atto e per poter offrire una risposta all'altezza.

Raccogliamo qui di seguito gli **interventi** e i **contributi** di quest'assemblea.

Indice

RELAZIONI INTRODUTTIVE	9
La cultura per comprendere la vita e i rapporti per costruire la nuova futura umanit	:à -
Luciano Vasapollo (docente all'Università La Sapienza, Rete dei Comunisti)	10
Le alternative di sistema alla crisi pedagogica neoliberista – Antonio Allegra (docente scu	ola
superiore, Rete dei Comunisti)	15
INTERVENTI DEL CONVEGNO	30
La lotta contro il blackout pedagogico	31
Passaggio dalle medie alle superiori come riproduzione delle disuguaglianze di classe	34
Istituti tecnici e professionali tra teoria e prassi	37
Risultati questionario e analisi del percorso "Ma l'università a chi serve?"	42
Lotta per il diritto allo studio alla luce del NGEU e PNRR	46
Scienza e conoscenza: serve una rottura	51
Questione di genere e pinkwashing in università:_quale emancipazione per gli studenti e studentesse nelle nostre università?	
Lotta per il tempo liberato	
La questione degli spazi	
CONTRIBUTI ESTERNI	
Formare un mondo diverso: contro una scuola delle classi dirigenti, per la scuola d	
emancipa - Lucia Donat Cattin (docente scuola superiore, Unione Sindacale di Base)	
Il G20 di Catania. Un evento decisivo verso l'aziendalizzazione del processo formativ Giovanni Carosotti (docente scuola superiore)	
Formazione e ricerca come pilastri fondamentali del processo capitalistico - Na Garbellini (ricercatrice precaria)	
Il capitalismo dei monopoli intellettuali e la privatizzazione della conoscenza - Ugo Paga	ano
(docente all'Università di Siena)	83
PER APPROFONDIRE	88
Le riforme scolastiche in Italia dagli anni Novanta ai nostri giorni	89
Le riforme dell'università italiana negli ultimi trenta anni	94
Inchiesta di classe nelle Scuole e nelle Università in Italia1	.00

RELAZIONI INTRODUTTIVE

La cultura per comprendere la vita e i rapporti per costruire la nuova futura umanità

Luciano Vasapollo (docente all'Università La Sapienza, Rete dei Comunisti)

«Cultura non è possedere un magazzino ben fornito di notizie, ma è la capacità che la nostra mente ha di comprendere la vita, il posto che vi teniamo, i nostri rapporti con gli altri uomini [...]».

Antonio Gramsci

Al centro delle tematiche affrontate in questo intervento vi è la **cultura**, intesa da noi in termini gramsciani e non in termini di studio puramente divulgativo, quantitativo e certificato dalle compatibilità di sistema. Oggi anche all'interno delle scuole e delle università si è passati da una comunicazione sociale, o comunque di massa, ad un linguaggio più specifico: quello aziendale e tecnicistico ("credito" e "debito formativo", ad esempio). Questo perché si cerca di mercificare il linguaggio utilizzato dagli studenti trasformandoli, seguendo le logiche del pensiero unico, in veri e propri clienti. Ed è quello che già negli anni 2000 Alessandro Mazzone, nel libro Comunicazione Deviante [1], cercava di anticipare e che noi (Luciano Vasapollo insieme a Rita Martufi) riaggiorniamo nel 2018 in "Comunicazione deviante. Gorilla ammaestrati e strategie di comando nella nuova catena del valore". Una tematica che rimanda inevitabilmente al pensiero gramsciano che già a inizio secolo XX parlava della comunicazione e propaganda fascista mirata ad «ammaestrare il gorilla». Oggigiorno, nella continuazione di base del servilismo delle menti, dobbiamo far sì che questi "gorilla" invece di farsi ammaestrare cerchino una loro identità, un proprio percorso, e creino una nuova modalità per la costruzione di un'unità di classe e del lavoro nella sfera non soltanto della produzione diretta ma anche in quella della distribuzione, dei servizi, delle tecnologie, della scienza, del consenso di mercato etc.

Dal momento che anche il **settore della cultura, della formazione, dell'istruzione** verrà totalmente inserito nelle **logiche di profitto** tipiche del Modo Di Produzione Capitalistico (MPC) si arriverà a sempre più a creare il servilismo del capitale intellettuale omologato; la conoscenza e i saperi diventano dunque comunicazione (deviata) che viene inserita nel plusvalore. Infatti l'attuale fase di mondializzazione capitalista si caratterizza per l'uso intensivo della scienza e della tecnologia inserite però nella sola ottica della produzione capitalistica per il profitto. Questo per giungere ad un'implementazione della **conoscenza come fattore produttivo** fondamentale e come **elemento di vantaggio competitivo**. Attraverso la messa a produzione della

comunicazione, si sperimentano **nuove modalità per la gestione del controllo delle menti**, ovvero per costruire un lavoratore tipo che risulti essere sul piano produttivo e ideologico un subalterno agli interessi del MPC. Quest'attacco culturale e massmediatico, si va ad inserire nel **contesto di piena crisi globale** aumentando la sua dimensione, già grave, nel conflitto di classe, nel conflitto militare, nel conflitto economico, sociale e ambientale.

Viene proposta dall'alto una neutralizzazione della scienza per arrivare a negare questi conflitti e le contraddizioni che muovono la cultura e la storia stessa. Non vogliamo con ciò opporci allo sviluppo della scienza, che deve continuare il suo libero cammino per non rimanere intrappolata nell'uso e nel controllo politico capitalista ed essere quindi utilizzata con lo scopo unico di estrapolare profitto, bensì sosteniamo che il suo utilizzo deve continuare a vivere in funzione della ricerca di risoluzioni ai bisogni collettivi. Mino Carchedi, carissimo amico e studioso marxista, sostiene che: «contrariamente a quanto proposto dai sostenitori di nozioni quali "la Nuova Economia", o "la Società dell'Informazione" o "la Società dei Servizi", che presumibilmente sarebbero basate sul potere e sulla creatività del lavoro mentale, la stragrande maggioranza dei lavoratori mentali non sono produttori indipendenti, liberi di creare teorie, scienze, tecniche etc. Piuttosto, essi sono soggetti al dominio del capitale. Più precisamente, sono i capitalisti che decidono quali creazioni mentali devono essere prodotte dai lavoratori mentali e i lavoratori mentali non solo devono produrre quanto loro richiesto ma sono anche assoggettati al controllo e alla sorveglianza dei capitalisti (o chi per loro) e quindi alle nuove e vecchie forme di dominazione menzionate più sopra. Per esempio, il lavoro mentale, come quello materiale, è assoggettato a continue ondate di innovazioni tecnologiche e ristrutturazioni che, tendenzialmente, dequalificano le mansioni dei lavoratori mentali [...]» [2].

C'è bisogno, dunque, che si formino **nuovi soggetti di classe in un nuovo blocco sociale**, che in un contesto storico e politico in cui si cerca di indottrinare cultura e conoscenza, agiscano in nome della storia e della Rivoluzione sociale e intellettuale. Bisogna lavorare per escludere dal dominio culturale l'impostazione antidemocratica del pensiero unico, andando a riconsiderare e rivalorizzare il cosiddetto lavoro mentale, a carattere sociale, riaffermando il ruolo prezioso e principale che la cultura popolare e di classe ha sempre svolto, dal dopoguerra fino ai giorni nostri.

Nonostante sia evidente che il MPC abbia fallito sul piano del conflitto capitale-lavoro e capitale-ambiente, e nella gestione delle contraddizioni a ciò correlate, vediamo che continua invece a guadagnare terreno tramite una **continua comunicazione deviante**, utilizzando strumenti che sono nati dal più recente sviluppo tecnologico e che si sono inseriti nel dossier delle "armi capitaliste". Il MPC si serve dunque dei *mass media* come arma distruttiva e distorsiva del sapere; pertanto, dobbiamo riappropriarci della scienza, dei libri, della storia, della filmografia e dei saperi popolari, per non cadere nell'oblio dell'omologazione *mainstream*.

Recentemente al Faro di Roma ho voluto dichiarare l'amore per la cultura di classe, l'università del sociale, nonché per il lavoro per tutti e socialmente utile. «Noi cerchiamo di sollecitare una nuova cultura. Gli studenti sono spesso bombardati dalla cultura che permea questa società, la cultura del Grande Fratello, la cultura del centro commerciale, de L'isola dei famosi, dell'individualismo sfrenato, del corri da solo, dell'essere il furbo, del non appartenere alla comunità. Ma non è vero che non sono interessati: noi abbiamo molti studenti che studiano che riconoscono il tuo lavoro. Mi scrivono in continuazione mail ringraziandomi per l'educazione e per la passione che ci metto [...]. Io dico no – ribadisce Vasapollo – alle remunerazioni del diritto d'autore perché non voglio in nessuna maniera che la cultura vada a incrementare quella che è la logica del profitto delle multinazionali. Noi dobbiamo invece far sì che la nostra cultura esca dalla produttività dall'economia e diventi così una relazione di sviluppo fra popoli» [3]. I brevetti, ricordiamo infatti, sono la nuova metodologia del controllo produttivo delle menti. Non bisogna essere assolutamente contro il diritto intellettuale d'autore, bensì contro la commercializzazione dell'opera e dell'ingegno che deve essere necessariamente patrimonio collettivo. È stata la più recente pandemia da COVID-19 a dimostrare l'importanza della condivisione dei saperi, non sottomessi al dominio della brevettabilità e dei diritti d'autore, che negano la socialità e la diffusione delle conoscenze; bensì come bene collettivo che permette il superamento di ostacoli e problematiche in un'ottica di complementarità.

Inoltre vogliamo mettere in collegamento tutte le figure della classe sociale, ormai spezzettata, in un'unica fabbrica sociale. Dai lavoratori del porto di Livorno o di Genova, che bloccano il traffico delle armi rischiando il loro posto di lavoro per un giusto ideale, al professore che cerca di spiegare in maniera scientifica come il processo di proletarizzazione parta dalla concezione del materialismo storico ma soprattutto dal materialismo dialettico. L'exit strategy a cui facciamo riferimento nel titolo, si trova dunque inevitabilmente nel materialismo storico e dialettico. Una storia che non può essere negata, ma che deve essere vissuta, conosciuta e se necessario per il futuro, come in questo momento, cambiata in meglio attraverso la ricerca e la scienza che rimangono strumenti di cooperazione fondamentali e necessari di questo grande paese che è il pianeta Terra. Per comprendere la logica del mettere a tacere, ricordiamo il clima di tensione che si è venuto a creare pochi giorni prima di quest'incontro in Francia e nel nostro paese. Lo Stato dopo quasi mezzo secolo torna sull'area francese dei rifugiati politici italiani, richiedendo l'estradizione di compagni, che negli anni '70 avevano chiesto e ottenuto asilo politico, per imporgli pene comminate dai tribunali speciali cinquant'anni fa; oppure irrompono in casa di **Paolo Persichetti**, perquisiscono e portano via libri e materiale archivistico, trattando coloro che sono stati parte attiva della storia politica di questo paese come fossero componenti di bande criminali. L'accusa principale che si rivolge a Paolo è quella di divulgazione di materiale riservato, quando in realtà è stato ottenuto previa autorizzazione da pubblici archivi. La verità è che in quegli anni molti si sono contrapposti alle stragi, alle bande fasciste, ai servizi segreti deviati, allo stragismo impunito del paese e quindi lo Stato delle stragi, definito ormai Stato "della vendetta" torna per farla pagare a una generazione di rivoluzionari, il loro è una sorta di richiamo all'ordine, al quale non intendiamo rispondere. Non si può lasciare un buco nero della storia di quegli anni, non si possono censurare o ritirare ricerche storiche, studi, racconti di quei giorni. Dobbiamo combattere, impegnarci, come suggerisce Contropiano: «in una giusta battaglia di civiltà, perché pensiamo che il vero motivo per cui si insegna, si indaga, si narra la storia è perché questa fornisce un'identità, ci dice cosa siamo oggi e da dove proveniamo. Anche quando la provenienza è scomoda. Pensiamo che il passato ci strutturi come individui attivi e partecipanti in un contesto sociale, mentre l'assenza di memoria storica ci rende manipolabili» [4]. Questa è un'intimidazione politica che volge il mirino anche ai nostri ragazzi, ai disoccupati, ai senza casa e a tutti coloro che cercano di creare un fronte collettivo per un'alternativa. Ma continueremo lo stesso a raccontare la storia di classe, la storia del proletariato, questa è la Vera storia che ha fatto la differenza e che può fornire la spinta per un'ulteriore rivolta di classe e noi proseguiremo divulgandola e sostenendola. Bisogna divulgare questi pensieri, bisogna dire esplicitamente che esistono valide alternative. I ragazzi di questa generazione devono essere parte integrante della classe che continua la nostra esperienza culturale, sociale, politica e sindacale, ognuno nel proprio contesto, ognuno con i mezzi suoi, ognuno nelle proprie forme e nei modi che il contesto sociale e politico dà, senza miti e senza estremismi.

Non c'è inoltre ad oggi un'offerta di lavoro che si presenti ai giovani, che renda le loro menti partecipi e attive, al contrario le nuove generazioni vengono colpite da disoccupazione e precarizzazione del lavoro che rendono incerto e instabile il loro futuro, delineando ancora una volta la subalternità della classe proletaria. Il problema per i **giovani** non è solo salariale, vi è una vera e propria umiliazione in termini di possibilità di vita poiché per la prima volta una generazione non sa dove volgere lo sguardo, c'è una sorta di apatia, di limbo, dove i giovani cadendo non riescono ad uscire dalla cultura dell'ignoranza, ovvero la cultura neoliberista. In questo modo si riesce, attraverso l'indebolimento delle menti, a manipolare l'agire umano per incanalare anche la forza mentale in un'unica direzione, quella del profitto. Per questo bisogna attivare delle forze rivoluzionarie che agiscano in nome della cultura popolare come base dei rapporti umani. Per questo è fondamentale collegare il lavoro con l'istruzione, promuovendo anche la **creazione di scuole a cultura popolare e di classe** che riportino al lavoro manuale e artistico nonché intellettuale per ristimolare l'agire umano, ormai troppo appiattito, per rilanciare la fantasia e l'iniziativa creativa del lavoratore e dello studente. Bisogna anche rompere con i vincoli coloniali eurocentrici legati all'insegnamento delle compatibilità del capitale è fondamentale, per costruire una «pedagogia decoloniale» fatta di intellettuali, militanti organici agli interessi del popolo, che agiscono rendendosi presenti con il corpo e con la mente in attività

alternative e di rivolta alla standardizzazione dei processi istruttivi su modelli prettamente occidentali.

Per essere liberi, bisogna essere colti, affermava spesso Josè Martí, ed è da questo principio che bisogna ripartire per la formazione di una nuova cultura di rivolta di classe, per prendere in seria considerazione le alternative, che si devono approfondire, sostenere e aggiornare costantemente per tenere vivo l'orizzonte della Rivoluzione. Così in *Volta la carta...* [5] come in *Si cantara el gallo rojo...* [6] si diffonde la critica delle relazioni internazionali, nonché si prospetta l'introduzione di nuovi progetti per la sostenibilità di un mondo multicentrico, che scalzi dal podio il primato monetario, economico, politico e culturale statunitense e che ponga invece al centro un pluripolarismo che agisca in un'ottica di vera democrazia partecipativa.

Una parte sostanziale del problema risiede nelle snaturate regole del gioco di una società nella quale il potere e l'importanza sociale si attribuisce esclusivamente in funzione del denaro che si possiede. È imprescindibile quindi nel contesto odierno continuare a lottare per riportare a galla la **centralità dell'uomo e della natura** a sfavore dell'ormai decrepito Modo di Produzione Capitalistico, che non fa altro che flagellare le libertà conquistate nella storia passata grazie al grande **percorso di lotte del movimento di classe**, che va **ripreso, attualizzato e approfondito** nei percorsi del socialismo rivoluzionario.

- [1] MAZZONE A. (2000), Comunicazione Deviante, Media Print.
- [2] PROTEO, http://www.proteo.rdbcub.it/article.php3?id article=341
- [3] RUSTICHELLI G. (2021), L'amore per l'Università come scelta di vita. Luciano Vasapollo e l'orgoglio per l'eccellenza conquistata da La Sapienza, Faro di Roma, 06 Marzo, https://www.farodiroma.it/luciano-vasapollo-e-leccellenza-delluniversita-pubblica-la-sapienza-g-rustichelli/
- [4] SANTELENA E. (2021), *Chi sequestra un archivio, attacca la libertà di ricerca*, Contropiano, 16 Giugno, https://contropiano.org/interventi/2021/06/16/chi-sequestra-un-archivio-attacca-la-liberta-di-ricerca-0139878
- [5] VASAPOLLO L., ARRIOLA J., MARTUFI R. (2020), Volta la carta... nel nuovo sistema economicomonetario: dal mondo pluripolare alle transizioni al socialismo, Edizioni Efesto, Roma.
- [6] VASAPOLLO L., ARRIOLA J., MARTUFI R., ECHEVARRIA E. (2021), Si cantara el gallo rojo...Cina e nuovo sistema economico-monetario. Critica delle relazioni internazionali e progetti di democrazia nel mondo pluripolare, Edizioni Efesto, Roma.

Le alternative di sistema alla crisi pedagogica neoliberista

Antonio Allegra (docente scuola superiore, Rete dei Comunisti)

La cornice neoliberista del blackout pedagogico

Il pedagogista e militante venezuelano Luis Bonilla-Molina ha coniato l'espressione "**blackout pedagogico globale**" per descrivere la condizione dell'istruzione a livello mondiale degli ultimi decenni, un'espressione che, al tempo della pandemia da Covid-19, sembra descrivere alla perfezione la "crisi pedagogica" di quest'ultimo anno e mezzo.

L'espressione in spagnolo (*Apagón Pedagógico Global*) richiama un altro blackout, l'*apagón cultural*, vissuto in Cile all'indomani del golpe che depose il presidente democraticamente eletto Salvador Allende (del fronte progressista e popolare) e pose al potere il dittatore e generale Augusto Pinochet con la compiacenza e l'aiuto diretto degli Stati Uniti. Il colpo di stato del 1973 in Cile sembrava riportare la storia indietro di 50 anni, al tempo della nascita del fascismo, ma la dittatura militare cilena, anziché introdurre il corporativismo fascista, introduceva il ben più avanzato neoliberismo, teorizzato da Milton Friedman a Chicago e introdotto tramite studenti dell'alta borghesia formatisi alla sua scuola (i c.d. "Chicago boys").

L'apagón di cui parla Bonilla-Molina è storicamente legato al neoliberismo, che si diffuse, dopo la sperimentazione cilena, a livello planetario negli anni Ottanta del secolo scorso grazie al primo ministro Margaret Thatcher nel Regno Unito (1979) e al presidente Donald Reagan negli USA (1981). Era la fine della fase keynesiana dello sviluppo capitalistico che aveva concesso alla classe operaia un peso più o meno paritario e un ruolo più o meno collaborativo nella governance capitalista. Il **neoliberismo** sarebbe diventato la **risposta politica alla crisi strutturale** che ha avuto origine proprio agli inizi degli anni Settanta e che, nella sua forma monetaria impazzita, avrebbe dato luogo alla finanziarizzazione spinta dell'economia e, dopo lo spianamento delle economie socialiste, alla globalizzazione. Il potere contrattuale e politico della classe lavoratrice veniva fortemente ridimensionato a livello mondiale, la borghesia internazionale avrebbe recuperato quanto era stata costretta a cedere ai lavoratori in virtù delle lotte di classe e dello spauracchio socialista, sempre dietro l'angolo. Come afferma l'economista Thomas Piketty nel suo libro Il capitale nel XXI secolo: «Nei paesi più ricchi, il reddito da capitale equivaleva nel 1975 al 15-25% del reddito nazionale, nel 2010 al 25-35%» [1]. Dentro questa dinamica economica mondiale si colloca la **trasformazione del mondo dell'istruzione a livello globale**, che proprio in questi anni diviene oggetto delle attenzioni delle organizzazioni economiche internazionali, dall'Ocse all'Unesco, dal WTO al FMI.

In sintesi l'Apagón Pedagógico Global si articola in 5 punti: frammentazione pedagogica; svalorizzazione istituzionale e sociale della figura del docente; svalorizzazione della scuola pubblica; riduzione dell'insegnamento e della valutazione scolastica a due aree cognitive (logicomatematica e letto-scrittura); riducendo il contenuto dell'apprendimento alla scienza e limitando la pratica all'uso strumentale delle tecnologie. Le radici di questa svolta affondano nel cuore della ristrutturazione capitalistica, che nell'ambito della competizione globale deve rendere più produttivo il lavoro, con lo sviluppo scientifico, l'estensione applicativa della tecnologia a tutti livelli produttivi possibili e la comunicazione digitale. Questo processo di destrutturazione e ristrutturazione dei sistemi educativi, che segue le esigenze di ristrutturazione produttiva, è avvenuto contemporaneamente al processo di atomizzazione e individualizzazione della vita politica, del consumo, della socializzazione e, da ultimo, dell'istruzione.

Il liberismo ha sempre puntato sull'individualismo, sull'esaltazione del valore dell'individuo. Senza andare indietro nel tempo e spiegare perché la lotta della borghesia contro il feudalesimo trovasse uno strumento ideologico efficace nell'individualismo e nei suoi corollari logici (meritocrazia, libertà di coscienza, liberalismo politico, ecc.), occorre dire che la "civiltà capitalistica", la società borghese, affonda le sue radici nell'atomizzazione [2] e che questa concezione atomistica e singolarizzante non è niente di nuovo. Ma è certo, però, che progressivamente nel regime sociale borghese ampie sfere del collettivo ricadono sempre più nella sfera singolare, atomizzata, dell'individuo. Il neoliberismo ha accentuato e, se possibile, accelerato questo processo fino al parossismo.

Luis Bonilla-Molina ha individuato alcuni fenomeni recenti di questo tipo che concorrono a determinare il black-out pedagogico globale: l'individualizzazione del consumo (consumo a casa), l'individualizzazione del rapporto politico (attraverso internet, come ha fatto ad esempio, il movimento politico spagnolo Podemos o, come potremmo dire noi, come ha fatto il Movimento 5 Stelle), l'individualizzazione della socialità, vissuta a casa tramite i social network e infine l'individualizzazione dell'apprendimento. Tutto questo avviene a casa, nel proprio luogo "privato", facendo a meno degli altri [3]. Oltre a ciò, si aggiunge una generale depedagogizzazione dell'istruzione, intendendo con ciò la mancata riflessione su cosa sia o debba essere l'essere umano. Poiché manca questa riflessione, il discorso sull'istruzione perde il suo carattere filosofico-politico e diventa discorso tecnico. Dunque non c'è più nessun ragionamento sulle finalità generali dell'essere umano in rapporto all'essere sociale. E non è un caso che spesso la riflessione più accreditata in ambito pedagogico, quella considerata più scientifica (perché si appoggia effettivamente a una scienza), sia quella legata alle neuroscienze che sposta però il discorso sull'educazione dal suo essere parte dell'essere sociale all'essere naturale (biologico-cognitivo).

Ora, tutto quanto detto finora può essere espresso con una celebre affermazione-slogan di Margaret Thatcher del 1987: «La società non esiste, esistono solo gli individui» [4]. Questo fondo individualistico è ciò che caratterizza le società borghesi, in particolar modo quelle neoliberiste, ossia quelle sviluppatesi dagli anni Settanta e Ottanta in poi.

Come nasce la scuola neoliberista

Il 1970 è l'anno in cui l'Unesco, l'organizzazione dell'ONU per l'educazione, la scienza e la cultura, affida a Edgar Faure il compito di scrivere un rapporto sull'educazione nel mondo, che verrà pubblicato nel 1972 con il titolo *Learning to be* [5]. È in questa sede che viene lanciato il famoso concetto dell'apprendimento permanente (lifelong learning), che godrà di una fortuna imperitura nei decenni successivi per giungere fino ai nostri giorni. Benché idealmente il documento si proponesse una finalità umanistica (ossia lo sviluppo integrale dell'uomo, raggiungibile attraverso una formazione permanente, «per elaborare, nel corso della vita, un sapere in costante evoluzione», per «apprendere cioè ad essere uomini che continuamente apprendono, adeguandosi alle infinite variabili della nuova condizione umana» [6]), nel corso degli anni ottanta queste aspirazioni umanistiche vennero investite da una **pervadente visione** economicista neoliberale, perdurante fino ad oggi. Qualunque fossero gli intenti del documento, il contesto economico e politico del tempo ne ha condizionato la "traduzione sociale". Infatti, il "saper essere" è diventato il saper essere in una società neoliberale, che ha posto fine (o si accinge a farlo) allo "stato assistenziale", in cui i singoli sono slegati dallo "stato-balia" per darsi da fare da soli, in un mondo in cui nessuno dirà loro cosa fare e come fare. E se va male, è colpa loro. Ecco il principio thatcheriano espresso in termini pedagogici. In termini economici, significava che la protezione di cui godeva la classe lavoratrice era finita (e doveva finire l'idea del collettivo, del sociale), e che i lavoratori avrebbero dovuto iniziare a pensarsi non come "classe" ma come individui che si preoccupano solo di sé e iniziano a introiettare che il fallimento è solo individuale. Appunto, "non esiste la società", esiste solo un perpetuo incontrarsi-scontrarsi di atomi secondo le modalità del cosiddetto moto browniano.

Ma chi era Edgar Faure? Divenne ministro dell'Educazione Nazionale in Francia proprio subito dopo il "maggio parigino", cioè il periodo della rivolta studentesca del '68 in Francia, la lotta studentesca per antonomasia. L'esito di quelle lotte era stata la riforma del sistema di istruzione superiore, nella quale venivano accolte alcune istanze di democratizzazione provenienti dal maggio parigino. Faure apparteneva al Partito radicale, una classica formazione politica socialdemocratica. La sua riforma ebbe un'approvazione trasversale, solo il Partito Comunista Francese si astenne. Il disegno di Faure mirava a **mutare in senso compatibilista le istanze più radicali**. La mancata rivoluzione partorì una riforma socialdemocratica, il mancato sbocco

politico di un movimento sociale radicale finì per avvicinarsi al futuro modello neoliberista di istruzione, in cui quello che prevale è esattamente una concezione privatistica del sapere, del lavoro e che nasconde la dimensione sociale del lavoro.

Da allora l'OCSE ha avuto un ruolo determinante nell'assunzione in chiave liberista dell'istruzione a livello mondiale: è stata questa organizzazione internazionale che ha posto le basi per la valutazione dei sistemi di istruzione a ogni livello (internazionale, nazionale, ecc.), per giungere poi alle famose prove PISA (e da noi INVALSI) e all'impianto generale dei processi di riforma europei dagli anni Novanta a oggi [7]. L'elemento quantitativo è ciò che è prevalso a discapito dell'elemento qualitativo dell'istruzione: la quantificazione in ambito valutativo, dalla valutazione del singolo studente a quella della singola scuola e infine del sistema nazionale. Così come è prevalso l'elemento individualizzante, con il quale si è declinata l'istruzione in termini di bene per il singolo individuo (e non come bene sociale) e quale strumento per il singolo per emergere nella società del lavoro, dove vige una forte concorrenza sovranazionale tra lavoratori.

In questa trasformazione hanno avuto una responsabilità importante la cultura pedagogica di "sinistra" (nel senso di socialdemocratica), i sindacati tradizionali e la politica della sinistra (come sopra) della governance capitalistica. Abbandonata l'idea di un'alternativa sociale, la sinistra è diventata solo l'altra faccia della governance capitalistica, per cui non va lontano dal vero chi dice che **tra sinistra e destra non c'è molta differenza**.

Che cos'è un'alternativa di sistema

La questione del potere

Anticipiamo subito le conclusioni: parlando di istruzione, un'alternativa di sistema richiede una società differente, ossia, per noi, una società socialista o di transizione socialista. Sembra banale dirlo, ma se riandiamo a quanto detto sopra sul maggio '68 a Parigi, ci rendiamo conto che è proprio il mancato "sbocco di potere" – che dà la possibilità (il potere...) di trasformare la società in una certa direzione – ad aver trasformato quelle rivendicazioni antiautoritarie, rivoluzionarie, libertarie, radicali quanto si vuole, in una risposta "del capitale" alla sua stessa crisi. Non è un caso che molto del lessico neoliberista in ambito educativo provenga dalla pedagogia critica o dai movimenti intellettuali di liberazione popolare. Ad esempio, la critica alla concezione "depositaria – o bancaria – del sapere" (il nozionismo riversato nelle teste degli studenti), formulata dal brasiliano Paulo Freire non è in contrasto con la didattica per competenze, perché in entrambi i casi si deve funzionalizzare l'apprendimento. Il punto, però, è per quale scopo? È la finalità sociale ciò che determina la "natura" di una concezione rispetto a un'altra. È l'assetto sociale ed economico a determinare, a far scaturire, certe possibilità. In una società in cui prevale

l'uniformità omogeneizzante del capitale – il quale deve misurare tutto e, per farlo, deve considerare tutto in termini quantitativi – e in cui prevale una falsa concezione privatistica e individualizzante del sapere, sarà estremamente difficile costruire un sistema educativo che non risenta di queste caratteristiche.

Il superamento della società borghese

È un errore tipico del pensiero cattolico e/o di sinistra pensare che a scuola si possa fare diversamente dalla società "esterna", per cui si può essere tutti uguali, mentre "fuori" dominano le differenze sociali. Questo errore è il frutto della conformazione delle società borghesi. Alla sua nascita, la società borghese si fonda su una divaricazione che la caratterizza nella sua essenza, quella tra la sfera pubblica e la sfera privata dell'esistenza degli esseri umani. Il pensiero politico francese illuminista che ha formalizzato questa divaricazione parlava del citoyen (cittadino, sfera pubblica) e del bourgeois (il borghese, privato). Il citoyen è il soggetto indicato dell'uguaglianza davanti alla legge (uguaglianza formale); il bourgeois è invece il soggetto che agisce nella sfera della vita privata, quella economica, dove vigono le differenze di classe. Lo Stato è il soggetto che sovrasta le differenze e uniformizza gli individui tramite il diritto. Benché la formazione dello stato moderno sia stato un elemento progressivo nella storia umana, perché ha sostituito il particolarismo feudale basato sul privilegio, tuttavia la divaricazione borghese cela la contraddizione tra sfera pubblica e sfera privata e condiziona un pensiero distorto che riflette passivamente tale divaricazione.

Affidarsi alla legge, magari alla Costituzione, per sperare nell'uguaglianza degli esseri umani, significa ancora una volta ricadere entro la sfera del pensiero borghese. Ecco perché la "scuola della Costituzione" è limitante, soprattutto oggi, perché anche la stessa carta costituzionale è di fatto superata dai rapporti di forza e di proprietà neoliberisti e da un ordinamento statuale sovranazionale che la priva di molte sue prerogative.

Per ragionare di un'alternativa di sistema e non di una semplice variante della scuola borghese (il modello finlandese o il modello americano, ecc.), bisogna allora **puntare a una società in cui l'uguaglianza sia reale**, sostanziale, **e non formale**; bisogna puntare anche a una società in cui il carattere sociale delle attività umane non venga obliterato dall'individualismo borghese.

Il superamento dell'opposizione lavoro manuale/lavoro intellettuale

Guardando nello specifico ai modelli socialisti possiamo notare alcune caratteristiche di fondo. Innanzi tutto, è sempre stata una preoccupazione del movimento operaio e socialista quello di **unificare formazione teorica e formazione pratica**, superando una storica e artificiale divisione della prassi lavorativa che è, al contrario, composta organicamente da teoria e azione pratica. Una millenaria divisione del lavoro, frutto della complessificazione dell'attività umana associata, ha portato a distribuire i ruoli sociali in modo tale da assegnare il "lavoro intellettuale" a ceti privilegiati e quello "manuale" ai ceti più bassi. Ora questa separazione diventa sempre meno stringente da una parte con l'emergere dell'automazione di certi processi produttivi e dall'altro con l'estensione dell'istruzione di massa di alto livello. Ma agli albori della società borghese questa differenza era molto forte e sopravvive larvatamente nella differenza tra licei e istituti tecnici, ad esempio, o tra Istituti tecnici e scuole professionali. Non è un caso che la preparazione si abbassi passando da un liceo a un istituto professionale, così come l'estrazione sociale diventi più modesta se si passa da un liceo a un istituto professionale. Le scuole politecniche di cui parla Gramsci e sperimentate nel mondo socialista, sono un esempio di questo tentativo di superare la divaricazione tra lavoro manuale e intellettuale. In un certo senso, l'alternanza scuola-lavoro è un'invenzione del mondo socialista atta a superare questa divisione tra parte teorica e parte pratica dell'attività lavorativa [8]. In una delle prime testimonianze di quanto stavano facendo i bolscevichi nel campo educativo, possiamo leggere: «Il primo passo pratico fu rivolto all'istruzione nei villaggi. E l'opera svolta si ispirò a criteri solidi. Si cercò di attrarre i contadini stessi, come cooperatori, nel movimento per l'educazione, destando e tenendo vivo il loro interessamento. Perciò, la scuola fu trasformata in una "Scuola di lavoro", dove, oltre alle lezioni, di lettura, scrittura e aritmetica, il lavoro era messo in relazione con tutte le pratiche della vita nel villaggio» [9].

Bisogna ricordare che **il marxismo e il socialismo sono pensieri fondamentalmente umanistici**, che mirano a esaltare l'essere umano nella sua complessità, nel suo sviluppo integrale, e vedono come una forma di impoverimento la standardizzazione e la riduzione a *una* "mansione" (ciò che normalmente chiamiamo "lavoro") della variegata attività umana [10].

Uno degli esempi più "recenti" è l'esperimento della *Escuela en el campo* che la rivoluzione cubana ha messo quasi da subito in atto nell'isola caraibica. Si trattava di scuole superiori di agraria collocate in campagna, dove gli studenti potevano studiare e lavorare, applicando quanto appreso direttamente sul luogo, unendo così teoria e pratica, lavoro e gestione. Questo esperimento, fortemente voluto da Fidel Castro (che già nel suo celebre discorso *La storia mi assolverà* aveva fortemente criticato lo stato arretrato dell'educazione cubana al tempo della dittatura di Batista perché viziata da una separazione annichilente tra teoria e prassi), aveva lo scopo di: a) portare l'educazione superiore al popolo, per lo più contadino, spostando i tradizionali centri educativi dalle città – riservati solo ai ceti privilegiati – alle campagne; b) rivoluzionare la metodologia didattica unificando teoria e prassi; c) fornire gli strumenti dell'autogestione al popolo cubano [11].

L'emancipazione dei subalterni e la "cuoca di Lenin"

L'ultimo punto appena citato ci conduce a un'altra questione, più squisitamente politica, che completa lo "sviluppo umano integrale" che il comunismo dovrebbe comportare: ci si riferisce al potere politico della gestione dell'intera attività lavorativa umana associata, in una parola l'economia, e sottometterla a decisioni politiche che rispecchino l'interesse generale dei lavoratori.

Finora, storicamente, la sottomissione delle decisioni economiche alle scelte politiche che mirano al raggiungimento dell'interesse generale dei lavoratori è passata attraverso la pianificazione centralizzata. Questa non necessariamente supera la divisione del lavoro di cui si è detto sopra, né tantomeno conferisce automaticamente e direttamente ai lavoratori la gestione politica dell'economia. Ciò avviene perché il processo di elevazione del proletariato da classe subordinata a classe egemone, in grado di autogestirsi, impiega più tempo della "semplice" presa del potere. Quando Lenin affermava "Sappiamo che una cuoca o un manovale qualunque non sono in grado di partecipare subito all'amministrazione dello Stato [...] Ma [...] esigiamo la rottura immediata con il pregiudizio che soli dei funzionari ricchi o provenienti da famiglia ricca possano governare lo Stato" [12], egli diceva una verità semplice: le competenze non si acquisiscono da un giorno all'altro, ma si può far sì che esse vengano assunte a livello generalizzato. Né l'Unione sovietica né gli altri paesi socialisti - a quanto ci risulta - sono mai riusciti a completare questo processo di elevazione dei lavoratori a gestori politici consapevoli. Questo non significa che il figlio di un contadino non abbia potuto ambire alle massime cariche statali (era avvenuto per Stalin e per Krusciov, per esempio). Tuttavia lo sviluppo generale delle forze produttive non è avvenuto a tal punto da consentire un simile salto di qualità. Ovviamente non fu soltanto una questione di sviluppo di forze produttive. Il socialismo, nella forma dell'economia pianificata centralizzata, con il necessario e inevitabile sviluppo dell'apparato burocratico (e con le storture che ne sono derivate...), ideato in tempo di "guerra" ed emergenza [13], ha costituito il modello per tutte le economie socialiste (escluso quella cinese del dopo Mao): questo modello, identificato come "stalinista" perché attuato sotto Stalin (ma successivamente ripreso anche da chi non necessariamente si ispirava al socialismo, come i paesi del Terzo mondo, più favorevoli alla via sovietica di sviluppo [14]) fu il modello dello sviluppo accelerato, e centralizzato proprio perché accelerato. Senza andare a indagare le ragioni storiche di questa accelerazione brutale dello sviluppo, occorre sottolineare che quel modello funzionò (almeno fino a un certo punto), ma mise da parte l'obiettivo, per dir così, della "cuoca di Lenin", ossia della preparazione politica generale e di massa per l'autogoverno socialista.

Il motivo di questa scelta non è attribuibile solo a responsabilità soggettive, ma anche a necessità storiche. Non dovrebbe mai essere dimenticato che il socialismo è una continua lotta

per l'instaurazione di una società diversa in condizioni che le sono sempre avverse. Questa lotta richiede *anche* lo sviluppo delle forze produttive. Lì dove il socialismo ha lottato e lotta per la sopravvivenza, lo sviluppo delle forze produttive è stato e rimane essenziale. L'industrializzazione forzata sotto Stalin, per quanto brutale, ha permesso a un sistema e a una società di sopravvivere e di affrontare la più potente macchina bellica europea, quella nazista. Purtroppo la storia non sempre – quasi mai, in realtà – asseconda i *desiderata* politici, per cui occorre fronteggiare la situazione che si ha davanti.

Il Venezuela bolivariano ha una storia drammaticamente importante da questo punto di vista. Con Chávez, alla fine degli anni Novanta, il Venezuela bolivariano si riprende quote di autonomia e libertà dalla dipendenza neocoloniale neoliberista che ha caratterizzato il continente latinoamericano del ventennio precedente (da alcuni definito "ventennio perduto"). Il provvedimento economico più importante è stato la nazionalizzazione della produzione petrolifera, con la quale si è potuto destinare ingenti risorse ai piani sociali, dalla sanità all'istruzione, alle abitazioni pubbliche. Tuttavia, l'economia venezuelana, fortemente dipendente dall'esportazione del petrolio, ha dovuto fare i conti con uno sviluppo economico arretrato, rimasto al tempo della sua posizione di dipendenza [15] (in quanto fornitore di materie prime per i paesi del "primo mondo"). Questo dato strutturale, difficilmente eliminabile nel giro di poco tempo, ha condizionato lo sviluppo del socialismo nel XXI secolo in Venezuela. Occorre dare uno sguardo rapido a quanto accaduto in campo educativo per giungere al dato politico. Prima della elezione di Chávez, esisteva un forte quanto composito movimento educativo che lottava per la riforma dell'istruzione in senso popolare, democratico e radicale: sindacati, associazioni, partiti, movimenti dal basso. La presa del potere - per quanto per via elettorale - ha reso possibile quanto fino ad allora era rimasta una richiesta dal basso. Tra i maggiori risultati – oltre "ovviamente" alla fine dell'analfabetismo - si annoverano il riconoscimento della cultura indigena basata anche sul rispetto della natura, insegnata a scuola e la creazione di una scuola in cui sapere e fare si compenetrano fin dai cicli scolastici iniziali per arrivare all'università. In tal senso, ad esempio, è notevole l'Università bolivariana dei lavoratori "Jesús Rivero", i cui studenti sono veri e propri operai di fabbrica, cui è destinato il sapere tecnico e teorico che sta alla base dei processi industriali. Questo permette non solo di avere conoscenze per il controllo dell'intero processo produttivo, ma anche per il controllo politico sul processo produttivo. Quello che nell'Unione Sovietica non era avvenuto fino in fondo, nel Venezuela invece è un'aspirazione di fondo che, pur tra mille difficoltà, e nella lotta giornaliera contro la destabilizzazione monetaria, si porta avanti nella consapevolezza che il processo di emancipazione dei lavoratori è strategico e non un dipiù occasionale [16]. I risultati raggiunti in Venezuela non si misurano in astratto, rapportandoli a un modello ideale di socialismo, ma li si misura nell'ambito della lotta politica, di classe, che a livello nazionale e internazionale le classi lavoratrici e le forze politiche organizzate portano avanti. In definitiva, pur nella stretta dell'imperialismo americano, quella del Venezuela bolivariano è una lotta eroica che punta tutto sullo **sviluppo dell'uomo integrale**, dell'"uomo nuovo", per ricordare le parole di Che Guevara.

Il superamento della concezione individualistica dell'uomo, del lavoro e della società

Che cos'è l'uomo nuovo, l'uomo socialista? Storicamente i sistemi educativi hanno dovuto rispondere a un'esigenza eminentemente politica: formare l'individuo in grado di vivere in una determinata società. Prima ancora delle scuole borghesi, l'istruzione per il popolo era dominio del mondo religioso: sia che si trattasse di educazione protestante (si imparava a leggere la Bibbia, libera dal controllo dell'apparato ecclesiastico cattolico), sia che si trattasse del catechismo controriformista insegnato dai gesuiti per insegnare la "vera dottrina" cristiana, il dato fondamentale dell'educazione erano i valori religiosi che dovevano conformare il modo di essere degli umani associati. Le società borghesi, invece, lottano per togliere il monopolio dell'educazione agli enti religiosi e dare un nuovo contenuto all'istruzione: innanzi tutto occorreva insegnare a leggere e a scrivere perché il cittadino o il suddito doveva conoscere le leggi dello stato; poi avrebbe dovuto saper far di conto in una società di mercato; avere alcune conoscenze scientifiche - che lo strappassero a una concezione arcaica della vita o lo sottraessero all'oscurantismo clericale - e infine avesse un minimo di conoscenza storica e geografica della propria nazione, in modo tale che si rafforzasse in lui il senso di appartenenza nazionale e il patriottismo. È un fenomeno davvero recente quello di voler sviluppare le forze produttive del lavoro attraverso l'istruzione. Prima ancora che se lo ponesse il neoliberismo, è stato il socialismo a porsi questa necessità.

Ma allora in cosa consiste la **differenza tra l'uomo che vive in una società borghese e capitalistica e l'uomo che vive in una società socialista** ("el hombre nuevo")? Innanzi tutto l'"uomo capitalistico", quello che viene definito *homo oeconomicus*, si genera "spontaneamente" nella società capitalistica, nel senso che ogni individuo che voglia sopravvivere in una società capitalistica deve apprendere la "razionalità" della società borghese. Per cui, per esempio, il principio dell'ottenimento del massimo profitto col minimo sforzo, oppure il raggiungimento del proprio interesse particolare a scapito di quello altrui o collettivo. La mistificazione della ideologia borghese è quella di pensare che l'uomo sia così per "natura", rendendo natura ciò che invece è storia. Questa distorsione è il frutto di un'"illusione ottica", per così dire, in quanto "sembra" che non ci sia nessuno che in modo coatto spinga gli esseri umani a comportarsi in un certo modo (per esempio, a seguire il proprio interesse personale), ma in realtà è lo stesso meccanismo sociale (ossia, il modo di essere sociale nella società capitalistico-borghese), "le

regole del gioco", che **costringe gli individui**. L'economista e filosofo scozzese Adam Smith, a tal proposito, nel Settecento parlava di "mano invisibile del mercato".

Nel socialismo, per contro, non esiste un automatismo del genere. Anzi, nel socialismo – poiché, come detto più volte, è la fase della lotta per la costruzione del nuovo ordine sociale e non è già il nuovo ordine sociale – gli individui si portano ancora dietro l'uomo vecchio. La lotta per il socialismo è anche la lotta per l'uomo nuovo. In tal senso l'educazione è lo strumento principale per l'edificazione del nuovo tipo di essere umano. Tutte le società socialiste sono società fortemente pedagogiche. Solo le società borghesi neoliberali hanno preteso di non esserlo, etichettando anzi quelle società che si preoccupavano di esserlo con un'espressione che a loro doveva suonare infamante: "stato etico" [17].

Nell'ottica del socialismo, l'educazione **non** può essere **oggetto di attività economica privata**, perché attraverso la porta stretta dell'educazione passa la strada per l'uomo nuovo. Se prendiamo ad esempio la storia dell'Unione Sovietica, vediamo che nei primi tempi i rivoluzionari si preoccuparono seriamente di questo aspetto. Ai vertici degli uffici competenti dell'istruzione c'erano personaggi del calibro di Nadežda Krupskaja (la moglie di Lenin) e di Anatolij Lunačarski (primo ministro dell'istruzione sovietica). L'obiettivo primo del sistema educativo sovietico era la creazione dell'uomo nuovo, il cui valore primario era proprio il collettivismo. Questo era il capovolgimento a 180 gradi dell'*homo oeconomicus*, il cui valore principale è invece l'interesse individuale.

Il maggior pedagogista sovietico è sicuramente **Anton Makarenko**, un pedagogista attivo che ha sperimentato sul campo un nuovo modo di fare scuola, partendo prima di tutto dall'uomo nel contesto collettivo. La sua opera più famosa, *Il poema pedagogico* è il racconto di questo suo lavoro in una scuola per gli emarginati dalla società (per lo più provenienti dalla delinquenza spicciola). È interessante osservare che Makarenko riuscì a trasformare quanto di più individualista ci fosse, il delinquente spicciolo, costretto a vivere di sotterfugi, in un individuo responsabile verso la comunità.

Si è fatta molta retorica sull'homo sovieticus [18], i cui difetti rispecchiavano i difetti della società sovietica russa, ma l'obiettivo di quello slancio pedagogico non era certa la macchietta abbozzata da Aleksandr Zinov'ev. Non si vuole negare che quanto lo scrittore facesse emergere nella sua opera non corrispondesse al vero, anzi... Si vuol soltanto ribadire che quell'esito, che era una delle spie della crisi della società sovietica degli ultimi anni, segnava un evidente ritorno indietro, al passato, in cui l'individuo torna ad essere contrapposto al collettivo. Sarebbe troppo lungo da spiegare perché questo avvenne, ma certamente non era quanto si attendevano le madri e i padri della Russia rivoluzionaria.

Eppure, nonostante ciò, stando alle statistiche ufficiali, nell'Urss degli anni Settanta e Ottanta vivevano complessivamente un milione e mezzo di scienziati, mentre coloro che lavoravano nel

campo scientifico, come la ricerca, erano quattro milioni e mezzo e rappresentavano quasi il 4 per cento dell'economia nazionale. Nell'Urss dei primi anni Settanta, su diecimila individui impegnati nell'economia nazionale, cento lavoravano nel settore scientifico. Negli Usa tale cifra ammontava, invece, a 71 e in Gran Bretagna a 49. Per ogni diecimila lavoratori impegnati nei settori manifatturiero ed edilizio vi erano 234 lavoratori scientifici; in rapporto, negli Usa ve ne erano 205 e in Gran Bretagna 116 [19].

Per concludere

Come dovrebbe apparire più chiaro, alla fine di questo breve *excursus*, la lotta per una scuola nuova è la lotta per il socialismo. Il socialismo stesso è una continua lotta. Non può essere diversamente. È stata sicuramente una utopia letale quella di credere che il socialismo fosse alcunché di concluso, definitivamente raggiunto, e irreversibile. È proprio perché è una lotta di "lunga durata", per riprendere un'espressione cara a Mao Tse-tung, che essa non può considerarsi né conclusa, né irreversibile. Nella lotta ci sono momenti in cui si avanza e momenti in cui si arretra. L'aver creduto il contrario ha creato lo sbando collettivo nel passato, all'indomani della fine del blocco sovietico, avvenuto trent'anni fa.

Altra cosa che dovrebbe apparire più chiara è che l'alternativa di sistema si basa su impostazioni di fondo completamente e radicalmente diverse rispetto alla scuola nel mondo borghese e capitalistico. Non sono gli aspetti superficiali a denotare la diversità di un sistema educativo. Lo abbiamo visto: la critica al "sapere depositario" l'ha fatta il pedagogista radicale Paulo Freire e la cita pure l'Unione europea nei suoi documenti; l'alternanza scuola-lavoro non è un'invenzione borghese, anzi la società capitalistica si è fondata alle sue origini sulla separazione tra scuola e lavoro manuale. Dunque, non questo segna la diversità. Lo sottolineiamo perché altrimenti si corre il rischio di passare per i difensori del "vecchio", e il vecchio era una scuola elitaria e, in modo diverso (perché diversamente funzionava la società capitalistica), sempre di classe. Anche la stessa scuola della Costituzione non può andare oltre la società borghese. Allora, un'alternativa di sistema è ciò che noi vediamo all'opera, in maniera certo non perfetta, né completa, ma esemplare a Cuba e, tra mille difficoltà, in Venezuela. È nei principi ispiratori e nelle prospettive la diversità radicale.

Infine, dovrebbe apparire chiaro che non ci può essere un'alternativa di sistema a questa scuola neoliberista se non si pone il **problema del potere effettivo del mondo del lavoro di autogovernarsi politicamente**. Senza questa possibilità, il mondo del lavoro sarà sempre subalterno al capitale. La **lotta di studenti e lavoratori per un'alternativa di sistema** non è una lotta separata, non è una lotta specifica per migliorare qualcosa di particolare (e il resto vada al diavolo), ma è una lotta per un modo diverso di stare al mondo, tra gli esseri umani e,

possibilmente, con la natura. Per questo, credo, il socialismo del XX secolo e quello del XXI secolo hanno ancora qualcosa da dirci.

- [1] T. Piketty, *Il capitale nel XXI secolo*, Bompiani, Milano 2014.
- [2] Su questo punto si veda R. Fineschi, *Violenza e strutture sociali nel capitalismo crepuscolare,* in *Violenza e politica. Dopo il Novecento*, a cura di F. Tomasello, Il mulino, Bologna 2020. Benché non sia questo il luogo per una disamina concettuale su individualismo e atomismo, occorre ricordare che nel pensiero di Marx si trova una concezione dello sviluppo dell'individualità completamente diversa e anzi opposta a quella del pensiero liberale, perché non nega e anzi presuppone lo sviluppo del genere umano complessivo. Infatti nei suoi giovanili *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, scriveva che "l'individuo è l'essere sociale". Non erroneamente è stato detto che Marx è il filosofo dell'individualismo e non dell'uguaglianza.
 - [3] https://luisbonillamolina.wordpress.com/2020/05/16/il-blackout-pedagogico-globale/
- [4] Cfr. Interview for "Woman's Own" ("No Such Thing as Society"), 23 sep. 1987, https://www.margaretthatcher.org/document/106689
- [5] Il testo fu pubblicato in inglese e francese contemporaneamente. Cfr. la traduzione italiana, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, a cura di E. Faure, Armando Editore, Roma 1973.
- [6] G. Gozzer, Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L'educazione oggi e domani, in Scuola Ticinese, n. 12, 1972.
- [7] Abbiamo trattato questi argomenti in modo più approfondito in *Contropiano*, atti del convegno "Formazione, Ricerca e Controriforme", Bologna 30 aprile 2016, Anno 25, n.2 2016. Per una lettura on line si veda qui: http://www.dialetticaefilosofia.it/public/pdf/96allegra.pdf
- [8] Se ne preoccupavano già Marx ed Engels. Il pensatore di Treviri, nella sua celeberrima *Critica del programma di Gotha*, ossia del programma del Partito Operaio Tedesco, scriveva: "*Proibizione del lavoro dei fanciulli*. Qui era assolutamente necessario dare i limiti d'età. La *proibizione generale* del lavoro dei fanciulli è incompatibile con l'esistenza della grande industria, ed è perciò un vano, pio desiderio. La sua realizzazione quando fosse possibile sarebbe reazionaria, perché se si regola severamente la durata del lavoro secondo le diverse età e si prendono altre misure precauzionali per la protezione dei fanciulli, il legame precoce tra il lavoro produttivo e la istruzione è uno dei più potenti mezzi di trasformazione della odierna società". Nella *Legge per un più stretto legame della scuola con la vita e per l'ulteriore sviluppo del sistema di educazione pubblica nell'URSS*, con la quale si avviava la riforma scolastica, sotto Nikita Krusciov, il 24 dicembre 1958, era scritto: "Lo sviluppo armonioso dell'uomo è inconcepibile senza il lavoro fisico, gioioso e creativo, che fortifica l'organismo e rafforza le funzioni vitali. Lenin [...] ci ha insegnato che la gioventù deve necessariamente unire lo studio al lavoro, alla lotta per

la riorganizzazione dell'industria e dell'agricoltura, per la cultura e l'istruzione del popolo [...] Il Soviet Supremo dell'URSS ritiene che l'avvicinamento della scuola alla vita creerà le condizioni necessarie ad una migliore educazione della generazione attuale destinata a vivere ed a lavorare nel regime comunista." Cfr. *L'URSS. Diritto, economia, sociologia, politica, cultura,* a cura di M. Mouskhély, Il Saggiatore, Milano 1965, vol. 2, p. 1025 e 1043.

[9] W.T. Goode, *Il bolscevismo all'opera*, Edizioni Avanti, Milano 1920.

[10] Friedrich Schiller, poeta e filosofo tedesco, scriveva a proposito della divisione della lavoro: "Eternamente legato solo ad un piccolo frammento del tutto, lo stesso uomo si forma solo come un frammento e, sempre avendo nell'orecchio il rumore monotono della ruota che gira, non sviluppa mai l'armonia del suo essere e, anzi che esprimere nella sua natura l'umanità, diventa solo una copia della sua occupazione, della sua scienza". Cfr. F. Schiller, Lettere sull'educazione estetica dell'uomo, a cura di Antimo Negri, Armando editore, Roma 1993, lettera VI, p. 127. Questo passo riecheggia nelle pagine del giovane Marx, in particolare dei Manoscritti economico-filosofici del 1844: "Soltanto attraverso la ricchezza oggettivamente dispiegata dell'essenza umana viene in parte perfezionata, in parte prodotta, la ricchezza della sensibilità soggettiva umana [...]. L'educazione dei cinque sensi è un'opera dell'intera storia universale fino ad oggi. [...] Così l'oggettivazione dell'essenza umana, tanto sotto l'aspetto teorico quanto sotto l'aspetto pratico, è necessaria sia per rendere umani i sensi dell'uomo, sia per creare la sensibilità umana corrispondente all'intera ricchezza dell'essenza umana e naturale" (pp. 195-196). La ricchezza dell'essenza umana è il frutto del complesso sviluppo delle attività umane. Che l'uomo possa possedere un ampio ventaglio di queste, senza cristallizzarsi in una specializzazione era un po' il sogno di Marx quando scriveva: "appena il lavoro comincia ad essere diviso ciascuno ha una sfera di attività determinata ed esclusiva che gli viene imposta e dalla quale non può sfuggire: è cacciatore, pescatore, o pastore, o critico, e tale deve restare se non vuol perdere i mezzi per vivere; laddove nella società comunista, in cui ciascuno non ha una sfera di attività esclusiva ma può perfezionarsi in qualsiasi ramo a piacere, la società regola la produzione generale e appunto in tal modo mi rende possibile di fare oggi questa cosa, domani quell'altra, la mattina andare a caccia, il pomeriggio pescare, la sera allevare il bestiame, dopo pranzo criticare, così come mi vien voglia; senza diventare né cacciatore, né pescatore, né pastore, né critico". Cfr. K. Marx,-F. Engels, L'ideologia tedesca, (cap. su Feuerbach), Editori Riuniti, Roma 1975, p. 24.

[11] Cfr. Fidel Castro, *La Educación en Revolución*, Institute Cubano del Libro, La Habana, 1974. Sul sistema cubano, consulta l'unico testo disponibile in italiano, risalente ai prima anni settanta: L. Aguzzi, *Educazione e società a Cuba*, Gabriele Mazzotta Editore, Milano 1973.

[12] V. I. Lenin, *I bolscevichi conserveranno il potere statale?* (1917), *Opere complete*, vol. 26, Editori Riuniti, Roma 1966, p. 99.

- [13] Dopo la fase del *socialismo di guerra* (durante la guerra civile del 1917-1922), succedono la *NEP* ideata da Lenin (con la quale si rallentava il processo di instaurazione del socialismo, reintroducendo elementi di mercato) e, infine, dopo la sua di Lenin nel 1924, la *pianificazione centralizzata* di Stalin.
 - [14] Cfr. Eric J. Hobsbawm, *Il secolo breve.* 1914-1991, cap. 5, p. 212, Rizzoli, Milano 2020.
- [15] La posizione di "dipendenza" di un paese periferico rispetto a uno o più paesi sviluppati dipende dalla conformazione del suo sistema produttivo: i paesi esportatori di materie prime per le necessità del primo mondo hanno visto di fatto bloccato il loro sviluppo economico, ridotto a un solo prodotto (si parla di "monocultura", anche in senso lato, quando l'economia di un paese dipende dall'esportazione di un solo prodotto, per cui tutta l'economia viene orientata alla produzione di quel prodotto). È questa la forma dell'imperialismo economico che fa a meno del dominio politico-statuale e può concedere una indipendenza formale (sovranità) al paese fornitore. Era questa, ad esempio, la posizione di Cuba verso gli USA in quanto esportatore di zucchero, prima della rivoluzione del '59. Per gli aspetti generali della dipendenza come forma di imperialismo e causa di sottosviluppo si vedano in generale i lavori di Samir Amin, André Gunder Frank e Hosea Jaffe.
- [16] Cfr. Rosa blanca. Martí e Bolívar per l'alternativa socialista di una futura umanità, a cura di L. Vasapollo, Edizioni Efesto, Roma 2019.
- [17] Desumendo la nozione di stato etico dalla filosofia di Hobbes e di Hegel, il pensiero liberale vede in esso uno strumento di coercizione dell'individuo. Lo Stato liberale, per contro, dovrebbe essere quello che non osa violare la sfera delle libertà individuali.
- [18] L'espressione fu coniata dallo scrittore russo dissidente Aleksandr Zinov'ev, che scrisse un'opera omonima.
- [19]https://it.rbth.com/societa/2013/09/03/il sistema scolastico sovietico e quello russo a confronto 26237

INTERVENTI DEL CONVEGNO

La lotta contro il blackout pedagogico

Come OSA e Cambiare Rotta, dallo scoppio della Pandemia e con questa l'avvento della DaD abbiamo ritenuto necessario nella nostra azione politica dare centralità e priorità alla lotta contro il blackout pedagogico e la crisi pedagogica - effetto diretto del primo - che stiamo vedendo nel nostro paese, di cui i 200.000 studenti che hanno deciso di smettere di frequentare la scuola a partire da settembre 2021 sono esemplificazione plastica, diretta e inequivocabile. Per semplificare la comprensione va fatto subito un distinguo fra i due concetti: la **crisi pedagogica** è l'enorme crisi del diritto allo studio con le conseguenti carenze didattiche e formative a cui sono sottoposti gli studenti italiani; mentre il **Blackout Pedagogico**, termine che abbiamo ripreso dal pedagogista venezuelano Luis Bonilla-Molina, indica la tendenza storica a marginalizzare ed estromettere il fattore pedagogico nei diversi sistemi di formazione, tendenza acuitasi negli ultimi anni e storicamente dettata dalla necessità di costruire modelli formativi funzionali al modo di produzione capitalistico e ai modelli organizzativi e produttivi specifici che esso assume nelle diverse fasi che si trova ad affrontare. Va detto chiaramente quindi che il BP non nasce con la Pandemia (che lo ha semplicemente accelerato) ma ha una dimensione storica più profonda che ha impattato anche nel nostro paese e che l'organizzazione giovanile comunista ha il compito di combattere, riuscendo in primis a non intendere il BP solo in termini generali e astratti, ma connettendolo alla situazione italiana, e quindi alla dinamica periferica e di subalternità del nostro paese nel polo imperialista europeo. Questa è la chiave di lettura che ci permettere di vedere il BP non come feticcio teorico astratto, ma in tutta la sua materialità, cioè nel nostro sistema di Istruzione modellato negli ultimi 30 anni sulla base di direttive, diktat e obiettivi dell'Unione Europea. È infatti la necessità di manodopera precaria e flessibile utile a rafforzare il mercato unico europeo (per le classi dominanti europee una necessità improrogabile per divenire più forti nella competizione interimperialista) che ha portato di pari passo alla costruzione della Scuola delle Competenze, pensata ed edificata con l'obiettivo di abituare sin da subito i futuri lavoratori a essere *smart*, flessibili, competitivi, competenti; cioè a essere sfruttabili e pronti alla continua precarietà lavorativa, che diventa precarietà esistenziale.

Gli obiettivi che vengono perseguiti dall'altra parte della barricata, come abbiamo visto, non hanno nulla a che fare con l'elemento pedagogico, che anzi viene continuamente marginalizzato e annullato: per noi allora è chiaro che lottare contro il Blackout Pedagogico significa lottare contro il modello di formazione europeo per come viene calato nel nostro paese. Questo è quello che abbiamo fatto negli ultimi mesi, come OSA (Opposizione Studentesca di Alternativa) individuando terreni di lotta in cui costruire mobilitazione, formazione, agitazione, consapevoli e forti anche della fertilità di questi terreni, dato il grandissimo

malcontento e la contestazione cresciuti negli studenti nei confronti del sistema scolastico, che ci han permesso di alzare la conflittualità in vari momenti, dagli scioperi spontanei contro la Dad o contro la mancanza di sicurezza, fino alle occupazioni, da quelle simboliche a quelle "di massa" modello pre-Covid, che abbiamo visto in particolare a Roma:

- Una delle prime tematiche su cui ci siamo mossi insieme sia a livello militante che di massa, nelle scuole e nelle piazze con gli studenti, è stato quella della **valutazione**. Quella che allo scoppio della pandemia a marzo 2020 poteva sembrare una battaglia semplicemente vertenziale per il 6 politico ha avuto sempre i caratteri di una **battaglia sul modello di scuola** complessivo che vogliamo, in cui la centralità va data alla formazione, alla didattica e all'elemento pedagogico e non alla valutazione degli studenti, funzionale solo ad aumentare le differenze di classe a far introiettare nelle coscienze il portato valoriale e ideologico del Capitale (competizione, meritocrazia, auto imprenditorialità etc etc). La certezza che ci rimane è che il tema sia quello più sentito fra gli studenti, costretti a una condizione di **stress altissimo** e che ora iniziano a interrogarsi su quale modello di istruzione sia migliore, e consapevoli che gli effetti di un modello incentrato ossessivamente e maniacalmente sulla valutazione si vedranno e si stanno vedendo con il passare del tempo, grazie anche alla forte accelerazione data dalla Dad: il dato di 200.000 studenti che hanno abbandonato la scuola è lì a dimostrarcelo. Su questo sarà necessario continuare a dare battaglia.
- Altro terreno di lotta su cui ci siamo impegnati prima dello scoppio della Pandemia ma su cui sarà necessario riprendere la mobilitazione è quello dell'INVALSI. La scelta di Bianchi di confermare lo svolgimento delle prove INVALSI per l'anno 2020-21 (dopo la precedente sospensione con il primo lockdown) ci indica che il tema non è da abbandonare e che potrebbe essere presto ripreso: non sappiamo se da questo o dai prossimi governi, ma la tendenza che abbiamo individuato da parte dell'Unione Europea ad utilizzare la crisi per accelerare il processo di costruzione del polo imperialista deve essere per noi una campanella d'allarme. Sul tema dell'INVALSI inoltre data la storica opposizione della sinistra di classe e di larghissimi e rilevanti settori del mondo scuola in questo paese è possibile sperimentare e organizzare momenti congiunti di lotta fra lavoratori e studenti, come accaduto il 6 maggio di quest'anno in occasione della giornata di sciopero del sindacalismo conflittuale e di mobilitazione studentesca. Un'importante alleanza di lotta da continuare a coltivare.

• Gli ultimi ma centrali temi su cui prioritariamente dare vita a iniziative di lotta sono due perni della Scuola per competenze, ossia Alternanza Scuola Lavoro (oggi PCTO) e Curriculum dello studente, introdotto da Renzi con la Buona Scuola ma attivato solo da poche settimane con il neoministro Bianchi. Queste sono le punte di diamante dell'entrata dei privati nel mondo della formazione, con cui normalizzare nelle coscienze degli studenti le logiche di precarietà e sfruttamento. Il nuovo ministro è solo l'esecutore di una netta accelerazione richiesta dalla Confindustria e dalle oligarchie economiche europee e con l'introduzione effettiva del Curriculum dello studente lo abbiamo visto in modo limpido: la nostra capacità però deve essere quella di guardare in prospettiva e la volontà di sostituire l'Alternanza scuola lavoro con l'Integrazione scuola lavoro come detto da Bianchi è indicativa del progetto in atto sulla scuola. Costruire mobilitazione su questi due temi significa allora mettere il bastone fra le ruote all'UE & Co., un compito che volentieri ci assumiamo, consapevoli della difficoltà di scagliarci contro i perni della narrazione dominante – e su come fare questo dobbiamo interrogarci – ma forti del crescente malcontento studentesco e della profonda crisi di prospettive che attanaglia le giovane generazioni, dato reale e largamente percepito che ci permette di smontare la retorica del capitale sul tema del lavoro.

Questi sono per noi i temi su cui costruire mobilitazione, queste le sfide che ci aspettano. Tanti sono ancora i punti di domanda su cui interrogarci, riflettere e discutere collettivamente, ma tanta è la **determinazione** che ci spinge. Il Covid ha accelerato la crisi di un sistema fallimentare per sua natura che ha ripercussioni sulle vite e le condizioni materiali di tutti così come sulla formazione: sta a noi allora **raccogliere la lezione dei rivoluzionari** che ci hanno preceduto e creare un **nesso fra teoria e prassi** per cambiare la realtà. Quello del convegno del 10 giugno è uno dei vari passi in questa direzione: la strada è lunga ma il sentiero è tracciato.

Passaggio dalle medie alle superiori come riproduzione delle disuguaglianze di classe

La riconfigurazione del mondo dell'istruzione si fa più che mai necessaria per l'attuale classe dominante all'interno del contesto di ristrutturazione generale del Modo di Produzione Capitalistico in particolare europeo. La funzione della scuola all'interno di questa cornice è infatti quella di **formare la futura classe lavoratrice** che abbia le competenze adatte a rafforzare il ruolo e la competitività dell'Unione Europea nella competizione interimperialistica. Vediamo bene come anche la scuola sia il riflesso dell'accelerazione del capitalismo europeo e delle conseguenti contraddizioni, prime su tutte le **disuguaglianze di classe** in una scuola che non le supera ma ne è lo specchio perfetto e anzi le rimarca dando una divisione netta nella società in classi, e in questo il **passaggio dalle scuole medie alle scuole superiori** è il primo step.

In questo senso possiamo definire le scuole medie come un **primo "centro di smistamento"** degli studenti sulla base di meccanismi di chiusura sociale e di mantenimento dei privilegi preesistenti. Tant'è che gli studenti che si ritrovano in condizioni di disagio economico e sociale alla fine delle scuole medie vengono indirizzati verso le cosiddette scuole di serie B (del sud o di periferia – tecnici o professionali), destinati quindi a essere nel migliore dei casi a futura classe lavoratrice da sfruttare, altrimenti a essere disoccupati e parte dell'esercito industriale di riserva a cui tantissimi giovani oggi sono condannati, basti pensare ai 200.000 studenti che quest'anno hanno abbandonato gli studi. In questo senso la scuola media funge da primo centro di smistamento che non fa altro che rinchiudere gli studenti all'interno della posizione sociale in cui si trovano, e non a caso vediamo una sempre più generale e crescente monopolizzazione dei licei e delle scuole "di serie A" da parte di chi proviene da un contesto privilegiato, dalle classi medie e alte. Un dato di fatto è anche la **conseguente competizione** che si viene a creare nella scelta delle scuole superiori in quanto questa scelta sancisce una distinzione sociale che già etichetta lo studente all'interno della società, determinandone il ruolo.

A dimostrazione della tendenza imposta al mondo della scuola di accelerazione sin dalle scuole medie del progetto UE, Bianchi in una dichiarazione si dice preoccupato per il rallentamento che il sistema scolastico italiano subisce all'interno del percorso di ristrutturazione del Capitale, in particolare nelle scuole medie, che il ministro definisce come l'anello debole del mondo dell'istruzione in quanto non abbastanza in linea con il resto del percorso formativo, nonché con il mercato. Anche il percorso formativo delle scuole medie, in quanto tassello fondamentale, deve essere ancora più in linea con questo sistema e facilitare, rimarcando le disuguaglianze di classe, la capillare divisione dell'assetto sociale e indirizzare gli studenti nelle nuove filiere produttive del mercato territoriale ed europeo. Infatti, all'interno del PNRR, ma in

generale nel progetto di ristrutturazione che vedremo nei prossimi, anni viene data particolare attenzione alla **riforma dei cicli scolastici** a partire proprio dalla scuola media che, stando sempre alle parole di Bianchi, andrebbe rivista in modo importante. Una riforma chiaramente in linea con la loro idea scuola, in cui prioritario è il ruolo della scuola nel salto all'industria 4.0. Si parla poi di competenze, di competitività, di digitalizzazione, di privatizzazione e di adeguamento al modello europeo già per le scuole medie.

Di fatto sappiamo bene che tutto ciò è sinonimo di precarietà e di futuro già rubato dai banchi di scuola, in quanto il loro modello di istruzione è volto unicamente a formare la futura classe lavoratrice condannata a portare sulle proprie spalle il peso di una crisi che col Covid si è acuita e che ha origini sistemiche. Quindi a essere richiesta è ulteriore flessibilità, vale a dire, accettare i ricatti, fungere da manodopera a basso costo, e sono proprio queste le competenze richieste dal mercato e al centro dell'insegnamento oggi, altro che crescita critica ed emancipazione. Ma la scuola dell'UE che **antepone le logiche di mercato alla reale formazione critica individuale e collettiva** che anzi viene sempre più messa da parte (lo vediamo con la crisi e il blackout pedagogico, l'abbandono scolastico ecc.), che condanna intere generazioni a un futuro misero e precario, non è di certo l'unica possibile.

Importante per noi come organizzazione studentesca è lottare all'interno delle scuole e questo significa puntare il dito su queste contraddizioni, smascherando ad esempio i progetti di PCTO (ex alternanza scuola-lavoro), le Prove Invalsi, il Curriculum dello studente, in quanto questi si trovano all'interno della cornice di cui si è parlato; chiedersi perché essi vengono portati avanti, nell'ottica della ristrutturazione della scuola in chiave neoliberista che passa per aziendalizzazione, privatizzazione, digitalizzazione e sono proprio queste le cause della distruzione della reale istruzione, dell'abbandono scolastico, del black out pedagogico, dell'allargamento delle disuguaglianze. Chiedersi qual è quindi la funzione di questa scuola, perché le giovani generazioni vivono una crisi di prospettive già tra i banchi di scuola e perché ci è sempre di più negato un futuro dignitoso. Contraddizioni tutte queste che non si possono di certo risolvere all'interno di questo modello di sviluppo che anzi ne è proprio la causa: è necessario mettere in campo una exit strategy.

Proprio per questo è fondamentale nel nostro lavoro politico nelle scuole **rivolgerci** in primo luogo **a chi da poco è stato inserito all'interno del processo di selezione** degli studenti e ne subisce le contraddizioni: gli studenti più giovani delle superiori, nell'ottica di costruzione dell'organizzazione e di sedimentazione delle forze. Quindi come organizzazione che vuole porsi da avanguardia e d'alternativa, abbiamo un ruolo importante nel G20 Istruzione e Lavoro del 22/06 di Catania per l'opposizione al loro modello e per la costruzione di **un'alternativa di sistema che passi anche per la scuola**, ma soprattutto oltre la contestazione e verso il rientro

nelle scuole a settembre e verso un autunno di lotta, di agitazione nelle scuole, di mobilitazione e di organizzazione per la costruzione passo dopo passo di un'alternativa.				

Istituti tecnici e professionali tra teoria e prassi

Gli istituti tecnici e professionali sono direttamente nati per rispondere alla disoccupazione giovanile e di conseguenza non sono solo frutto del processo di aziendalizzazione, privatizzazione e professionalizzazione dell'istruzione in corso negli ultimi trent'anni ma sono legati al modello economico-sociale nel quale viviamo; quindi, la critica da fare è direttamente sistemica. Con la crisi del modo di produzione capitalista e la contraddizione fra forze produttive e rapporti di produzione sempre più evidente, queste scuole assumono infatti un ruolo centrale per l'accelerazione del processo di ristrutturazione del mondo della formazione, che va di pari passo con quello del mondo del lavoro. Attraverso Draghi e il ministro Bianchi, con le già richiamate novità del curriculum dello studente e della scuola d'estate, e ovviamente attraverso i fondi del Recovery Plan, il tentativo della classe dirigente è quello di risollevare questo modello dalla crisi sistemica attraverso anche una riforma per le scuole di indirizzo tecnico e professionale. Una riforma, che come dice proprio il PNRR, "mira ad allineare i curricula degli istituti tecnici e professionali alla domanda di competenze che proviene dal tessuto produttivo del nostro Paese, quindi alle necessità delle grandi aziende e dei privati, rinnovate dal contesto dell'innovazione digitale". Il piano prevede il potenziamento dei laboratori con nuove tecnologie, docenti formati e educati ai programmi e ai fabbisogni delle aziende locali e lo sviluppo di una piattaforma digitale nazionale per le offerte di lavoro rivolte agli studenti. È posto al centro anche il **potenziamento del sistema degli ITS**, Istituti Tecnici Superiori, spesso privati, di cui viene rafforzata la presenza attiva nel tessuto imprenditoriale dei singoli territori. La riforma prevede anche un'integrazione dei percorsi ITS con il sistema universitario delle lauree professionalizzanti. Il coordinamento fra gli istituti tecnici e professionali, gli ITS, con le imprese sarà in linea con il "modello Emilia Romagna" nel quale collaborano scuole, università e imprese e nella cui Regione Patrizio Bianchi è stato assessore alla scuola per 10 anni.

Se prima abbiamo sperimentato la didattica per competenze introdotta nelle nostre scuole man mano con le varie riforme e novità dei governi e ministri che si sono succeduti negli ultimi anni, ora si passa direttamente allo step successivo di questo modello: un mondo dell'istruzione in cui viene **completamente annullata la dimensione pedagogica** con una "scuola delle competenze", un processo ormai giunto a un punto senza ritorno. In particolare, tutto ciò sarà reso possibile attraverso una massiccia attenzione alla **digitalizzazione della scuola**. Digitalizzazione che non è usata in alcun modo per l'avanzamento e il miglioramento delle condizioni dell'individuo e della collettività, come viene propagandato, bensì per l'avanzamento e lo sviluppo del **processo di individualizzazione dello studente**, in parallelo con quello **del**

lavoratore. Basti pensare al fatto che la Dad e lo Smart Working vanno di pari passo. Senza confronto con i propri colleghi e compagni di lavoro, ma con un'unica "interlocuzione" con il padrone (nella misura in cui questa possa ancora essere definita "interlocuzione"), non esistono reali condizioni per organizzarsi, confrontarsi e rispondere ai soprusi collettivamente con la propria classe sul posto di lavoro: le nuove tecnologie vengono quindi impiegate anche allo scopo di una deconflittualizzazione dei rapporti di lavoro. Gli stanziamenti del PNRR verranno quindi impiegati per avvicinare sempre di più queste scuole alle grandi industrie, ai privati e alle loro necessità tecnologiche e digitali per renderci già schiavi, con questa scuola che non ha nessun ruolo emancipativo per noi, come invece pensavamo quando ci siamo iscritti. Siamo coscienti che in questo sistema ricerca e tecnologia sono strumenti, per le scelte politiche che vi stanno dietro, di disuguaglianze, isolamento, competenze al servizio del mercato e schiavismo per i lavoratori. Ce ne dobbiamo riappropriare per renderli strumenti pubblici e garantiti, necessari per il fine di portare avanti una conoscenza accessibile a tutti per l'emancipazione dei lavoratori, per il riscatto degli studenti dei tecnici e professionali che si iscrivono in queste scuole per avvicinarsi al mondo del lavoro.

Vediamo, contemporaneamente, un'accentuazione della polarizzazione sempre più evidente nel sistema scolastico fra scuole e studenti di serie A e di serie B, fra i futuri dirigenti e la manodopera. Infatti, si parla di 1,5 Miliardi previsti per gli ITS, con il Ministro Bianchi che dichiara chiaramente la prospettiva di un modello analogo a quelli tedesco e francese per l'istruzione italiana. Si parla di un reale rilancio dell'autonomia scolastica, della rimodulazione delle materie, della riforma dei curriculum, del potenziamento dei PCTO in forma di integrazione scuola-lavoro, di percorso scolastico ridotto a quattro anni e di un percorso professionalizzante, che parta dalla prima qualifica agli Istituti Tecnici Superiori. Questi provvedimenti, evidentemente, "facilitano" (per le finalità della classe dirigente) il passaggio dalla scuola al lavoro, permettendo di avere ancora più precocemente manodopera giovanile, fin dai 16-18 anni, in uno scenario professionale ulteriormente precarizzato. Gli studenti così dovranno sempre più fare i conti col fatto che la scuola non ha alcuna funzione di ascensore sociale, ma li tratta come "gorilla ammaestrati" per gli interessi del profitto. Gli studenti vivranno, con questa accelerazione sulla trasformazione della scuola, parallela alla ristrutturazione del lavoro, una condizione di vita ancora peggiore di quella precedente senza alcuna prospettiva se non quella di futuri giovani sfruttati e disoccupati. Vivranno una vera e propria contraddizione tra aspettative e realtà, con una gran parte degli studenti materialmente lasciati fuori dal mondo del lavoro, poiché la disoccupazione è intrinseca al funzionamento di questo sistema produttivo.

Sul piano scolastico, come soggettività organizzata, abbiamo individuato immediatamente come contraddizione generale quella della **Scuola delle Competenze**. Si parla di criteri come quelli della flessibilità, della didattica a pillole, dell'individualismo e dell'autoimprenditorialità,

ancora più accentuati nei tecnici e professionali rispetto ai licei. Come detto prima, vediamo un'accelerazione della ristrutturazione di questo modello attraverso Bianchi - che ricordiamoci essere un economista industriale - e attraverso il Recovery Plan, con la significativa centralità che prevede per gli istituti tecnici e professionali. Questo per dare un quadro generale, ma è innegabile che in questi istituti ci sia **un forte fattore di classe**: studenti che si iscrivono a questo tipo di indirizzo per imposizione del sistema. Nati in una situazione famigliare e/o sociale difficile, perché abbandonati e confinati nella miseria da questo modello di sviluppo e dalle disuguaglianze che comporta, sono in sostanza obbligati e allo stesso tempo convinti ideologicamente che iscrivendosi a questo tipo di percorso scolastico matureranno, attraverso una scuola plasmata per essere preparatoria al mondo del lavoro, prospettive di riscatto. Concretamente, si parla di studenti della maggior parte di periferia, immigrati di seconda generazione e pluribocciati. Ragazzi che, nella realtà o abbandonano il percorso scolastico, oppure non concepiscono neanche la speranza di frequentare le scuole considerate di serie A, disillusi da un'istruzione completamente svuotata da ogni funzione emancipatrice e assolutamente non inclusiva, che non aiuterà in alcun modo la loro condizione. Agendo su questa fascia di studenti, specialmente in un momento di accentuazione delle contraddizioni a causa della mala gestione della pandemia, dovuta a limiti ben precisi di questo sistema, è stato d'obbligo parlare di disuguaglianze e discriminazione, specialmente dal punto di vista economico e sociale. Non a caso, nelle scuole di questo indirizzo, è emersa la necessità di parlare ancora più che mai di abolizione dell'ora di religione cattolica, data la grande presenza di studenti immigrati di seconda generazione appartenenti ad altri culti religiosi. Abbiamo ancora una volta sollevato la questione del contributo volontario, impossibile da pagare, compreso il costo di assicurazioni per le ore di laboratorio richiesto alle famiglie (indicativo anche dell'assenza di tutele), com'è emersa la necessità di chiedere materiali didattici per le discipline d'indirizzo garantiti da parte dell'istituto, insieme ad altre rivendicazioni specifiche sui laboratori, percepiti come le ore più importanti poiché più vicine al tipo di formazione preparatoria che hanno scelto. Durante l'emergenza Covid gli studenti si sono ritrovati a non poter usare queste aule per chiusure o perché sovraffollate, o in condizioni del tutto inaccettabili dal punto di vista della **manutenzione**. La pandemia è stata utilizzata anche per accelerare quel processo d'individualizzazione dello studente e di digitalizzazione della scuola, menzionato prima, anche in queste ore di lezione dedicate alle discipline pratiche, che dovrebbero necessariamente essere svolte in presenza per la loro specificità e per poter essere garantite a tutti gli studenti. Abbiamo visto queste ore usate per la valutazione degli studenti, con verifiche e interrogazioni, piuttosto che per il recupero didattico e formativo nelle materie più importanti per il loro indirizzo. Come detto prima abbiamo riscontrato la mancanza di strumenti digitali che non siano forniti da privati e che vengano effettivamente assicurati a tutti gli alunni. Tutto ciò si è manifestato ancora di più con

l'**emergenza sanitaria ed economica**, basta pensare all'aggravio economico rappresentato dagli strumenti per la Dad da doversi procurare a proprie spese in una condizione in cui genitori hanno perso il lavoro o, nei casi più drammatici, pure la casa.

Ci siamo accorti anche di come il **dirigente scolastico** sia il loro vero e proprio **datore di lavoro-padrone**, di conseguenza per i ragazzi è istintivo percepirlo come il **nemico e primo responsabile** della propria condizione. Quindi, la contraddizione riguardante il Preside manager, che si amplierà sempre di più a partire dall'anno prossimo con il rilancio dell'autonomia scolastica (come anticipato prima secondo le linee tracciate dal Ministro Bianchi), rimane in queste scuole più comprensibile di una critica alta a chi sta al potere, dal momento che si parla di studenti del tutto confinati in un'altra realtà rispetto a quella dei licei: si riconferma, quindi, questa, una contraddizione su cui fare leva.

Quanto ribadito finora ci porta, agendo su un tessuto di studenti che s'iscrive in queste vere e proprie scuole-azienda per avvicinarsi al mondo del lavoro, alla necessità di adeguare il nostro intervento declinandolo su temi molto più vicini, appunto, alla questione lavorativa e di assenza di prospettive, piuttosto che su quelli esclusivamente scolastici e studenteschi. Si tratta per noi, come soggettività, di una **sperimentazione aperta** a Roma. Appunto per questo, proprio nella capitale, abbiamo organizzato, fra le varie attività, un'iniziativa a valenza nazionale, realizzata anche attraverso un collegamento telematico per tutti gli studenti dei tecnici e professionali vicini ad Osa, nella quale abbiamo parlato delle prospettive e condizioni lavorative attuali insieme all'**Unione Sindacale di Base** e ad altri collettivi e realtà di lavoratori, di precari e di cittadini dei quartieri popolari, accomunati con questi studenti dalla lotta per la dignità, per le tutele e per quello che dovrebbe essere il valore del lavoro, che si può garantire solo con la conquista in prospettiva di un modello sociale alternativo. Si è vista l'attenzione, più che mai con questo tipo d'intervento, a date che hanno sempre avuto per noi una funzione più rivolta verso il fronte sociale e politico che agli studenti medi, come il 1º Maggio, verso cui invece quest'anno con gli istituti tecnici e professionali abbiamo strutturato un vero e proprio avvicinamento. Partendo dai processi dell'Unione Europea, che hanno sempre di più precarizzato il lavoro (e quindi il futuro di questi studenti), abbiamo parlato del rilancio delle lotte per la dignità sul lavoro che i sindacati di base hanno dimostrato di avere la capacità di indirizzare, basti pensare agli scioperi della logistica o ai lavoratori Alitalia in piazza; abbiamo discusso con gli studenti e i giovani precari e universitari di Cambiare Rotta, di quanto il mondo dell'istruzione, specialmente quella professionalizzante, sia subordinata alle logiche di sfruttamento del mercato del lavoro, ora più che mai con l'avvento di Bianchi e di Draghi; oltre ad aver fatto comprendere a questi giovani la forza dell'organizzazione, sia come nostro strumento di tutela e autodifesa, tramite anche la formazione, sia come soggettività capace di rilanciare le lotte con i lavoratori, con chi il conflitto lo pratica realmente.

Dopo aver esposto questo quadro generale tra teoria e prassi, ci impegniamo a proseguire la lotta in questi istituti, nei quali si trovano gli studenti che vivono e vivranno maggiormente il peso delle contraddizioni di questo sistema di sviluppo, senza scadere in tecnicismi e semplificazioni: si tratta di un lavoro in prospettiva per raggiungere **un'internità reale con la classe**, più che mai necessaria per noi comunisti, calata nelle realtà di questi indirizzi scolastici. Continuiamo a costruire un'organizzazione studentesca capace di rispondere con la lotta alla mancanza di prospettive per noi studenti, opponendoci al piano del capitale ora rappresentato da Bianchi e dal governo Draghi.

Risultati questionario e analisi del percorso "Ma l'università a chi serve?"

Come abbiamo già evidenziato negli interventi precedenti, la crisi sistemica del modo di produzione capitalistico, accentuata dalla pandemia globale, sta comportando un'accelerazione delle tendenze già in atto nel mondo della formazione e della ricerca all'interno del più ampio processo di riorganizzazione del lavoro e delle filiere produttive, attraverso cui le classi dominanti continentali cercano di adeguare la competitività del polo imperialista europeo all'intensificarsi della competizione inter-imperialistica, sfruttando la crisi come un'opportunità di ristrutturazione. È in questo contesto che ci troviamo ad affrontare i processi di ristrutturazione che stanno investendo tutto il mondo dell'istruzione - da sempre settore strategico per la definizione del polo imperialista europeo e nel quale il sistema universitario rappresenta la punta più avanzata – attraverso lo stanziamento dei fondi europei del Recovery Fund, secondo il nuovo paradigma "Più Stato per il Mercato". La scuola e l'università di massa come le avevamo conosciute, eredità del sistema capitalistico di tipo fordista (nonché degli effetti del ciclo di lotte operaie e studentesche degli anni Sessanta e Settanta) risultano obsolete per quelle che sono oggi le necessità della produzione. Nel nuovo capitalismo dei monopoli intellettuali, dove il settore della conoscenza è uno degli asset portanti, il mondo della formazione deve adeguarsi sia dal punto di vista qualitativo – con la completa subordinazione dell'università e della ricerca alle esigenze del mercato e della produzione ad alto valore aggiunto dei poli più competitivi - che da quello quantitativo, espellendo (parallelamente ai processi di digitalizzazione che diminuiscono la quantità di manodopera necessaria alla produzione) fasce sempre crescenti di popolazione giovanile dal mondo della formazione. La selezione inizia già dalle scuole, tra quei pochi studenti che andranno a ricoprire incarichi altamente qualificati, mentre tutti gli altri vengono indirizzati, attraverso una modalità di insegnamento professionalizzante, verso un futuro di lavori precari e scarsamente remunerati e tutelati, complementari ai settori più avanzati della produzione – se non direttamente ad essere espulsi dai processi produttivi. Gli investimenti previsti dal governo Draghi per il mondo della formazione – che senza una lettura adeguata rischiano di essere accolti come la tanto auspicata inversione di rotta dopo trent'anni di tagli e disinvestimenti – andranno quindi ad accelerare la polarizzazione tra atenei di serie A, già più competitivi perché integrati nei tessuti locali più produttivi, e quelli di serie B, relegati a parcheggi per la futura manodopera da sfruttare, portando a compimento quei processi di aziendalizzazione e privatizzazione del sistema universitario imposti dall'Unione Europea e portati avanti trasversalmente da tutti i governi. Vediamo quindi accelerare la creazione - in termini di accessibilità come di qualità della didattica

- di un **modello universitario** sempre più **regressivo** e che ha abbandonato totalmente la funzione storica di ascensore sociale.

Da qui abbiamo quindi sentito la necessità di avviare la campagna "Ma l'università a chi serve?" mettendo a verifica le tendenze che avevamo individuato attraverso un confronto con le condizioni materiali ed esistenziali che gli studenti si sono trovati a vivere in questi mesi di pandemia e problematizzando il ruolo e la funzione che svolgono oggi le nostre università e gli interessi che queste realmente tutelano. Abbiamo quindi indicato la necessità di rottura con questo modello di università, oramai irriformabile, all'interno di un cambiamento complessivo del nostro modello di sviluppo. Ci siamo quindi mobilitati per smascherare il fatto che anche il contenuto degli insegnamenti universitari diventa oggetto dello scontro ideologico per ribaltare il presente. Infatti, ci è sembrato utile mostrare come una serie di tendenze strutturali di questo modello universitario avessero delle profonde conseguenze nell'assetto didattico e nel contenuto di quel che nelle università si insegna, oltre ad una marcata funzione ideologica all'interno del percorso universitario. Ciò che viene insegnato nelle università rispecchia l'obiettivo che questa istituzione si dà, ovvero quale funzione ricopre nella società. Inoltre, gli insegnamenti sono scientemente mirati a fornire una specifica concezione del mondo agli studenti, attraverso la **rimozione forzata di materie, indirizzi di pensiero e studiosi** o con la selezione del personale che danneggia chi insegna certi contenuti "scomodi". Durante la campagna abbiamo quindi deciso di attaccare i vari dipartimenti e la funzione di formazione ideologica che i loro insegnamenti hanno. Questo è particolarmente evidente in diverse facoltà, a partire da quella di **economia**, che sia materialmente ma soprattutto ideologicamente, ha visto la comparsa del cosiddetto pensiero unico economico, il paradigma neoclassico, volto a cancellare qualsiasi forma di pensiero alternativo che fosse scomodo allo status quo e agli interessi che questo tutela. O nella facoltà di giurisprudenza dove la logica che permea l'insegnamento, ignora la profonda contrapposizione di interessi nella nostra società, parlando quindi di giustizia in senso astratto, volta a tutelare gli interessi di una classe o di un genere particolare contro il resto della collettività: attraverso la legislazione del lavoro, le riforme sul lavoro e non solo, la repressione dei movimenti politici organizzati e veramente di rottura (come il movimento NO TAV), o anche la difesa di un sistema patriarcale. Ancora, possiamo citare la facoltà di psicologia, responsabile di un'impronta metodologica individualistica, che va ad indicare il malessere psicologico come responsabilità del singolo, quando è evidente che esso abbia sicuramente concause, ma molto spesso origine dalle contraddizioni laceranti presenti nella nostra società¹. Nonché la facoltà di medicina e delle scienze naturali, per sottolineare come la nascita, la

.

¹ Su questo tema abbiamo scritto un approfondimento: https://cambiare-rotta.org/2021/04/03/rompiamo-il-silenzio-il-disagio-psicologico-e-politico-organizziamoci/

diffusione e la gestione del Covid-19 abbia reso palese che la scienza non è neutrale e come l'organizzazione capitalistica della società, cercando solo il profitto privato, mette a rischio la stessa sopravvivenza dell'Umanità. Infine, siamo stati davanti ai **rettorati** e agli **uffici Erasmus** per dimostrare come l'università serva a formare anche ideologicamente gli studenti e le studentesse, promuovendo l'immagine di un'Europa di speranza e pace, quando la realtà è quella di un polo imperialista in costruzione, fondato sulla concorrenza interna ed esterna, che esporta solo guerra e che determina un peggioramento delle condizioni di vita delle popolazioni, in particolare delle giovani generazioni.

A questa impostazione abbiamo abbinato un questionario che indagasse anche la percezione che gli stessi studenti hanno del ruolo dell'università. Riportiamo di seguito i risultati, che ci offrono uno spaccato molto interessante del tipo di studente che oggi attraversa le nostre università. Dalle risposte di un campione di quasi 500 studenti la prima cosa che emerge è che l'impatto della pandemia sulla componente studentesca ha inciso particolarmente sull'aspetto psicologico: il 35,6% ha infatti dichiarato di aver avuto problemi psicologici e il 42% di aver avuto difficoltà a studiare e a dare esami, a fronte invece del solo 14,8% che ha denunciato problemi economici, anche se il 29% ha sentito la necessità di cercare lavoro per aiutare sé stesso o la famiglia. Per quanto quindi la questione materiale sia certamente importante, il fatto che sia stato dato maggior peso a quella psicologica, ci conferma come il diritto allo studio, pur sotto attacco, eroso da processi di elitarizzazione, aziendalizzazione, polarizzazioni tra atenei e digitalizzazione, conservi ancora un minimo di tutele. Tuttavia, la sensazione di abbandono da parte di quelle istituzioni, quali Stato e Università, che avrebbero dovuto mitigare il disagio tanto economico quanto psicologico, è stata percepita come forte in entrambi i casi da ben più del 40% e superano il 70% gli studenti che non hanno percepito come prioritario per l'Università il loro benessere economico e psicologico, inoltre circa lo stesso numero crede che questo aspetto debba essere messo al primo posto. A fronte di ciò, si registrano percentuali simili o più alte di studenti che ritengono che l'esercizio al **pensiero critico**, al **dibattito** - che invece il 63,5% trova attualmente assente o insufficiente - e alla **cooperazione** - non stimolata dai docenti per quasi il 57% - dovrebbe essere l'**obiettivo dell'Università**. Tuttavia, la capacità degli strumenti valutativi di rispecchiare la preparazione degli studenti è messa in discussione solo da poco meno del 55% e solo meno della metà di questi ritiene che la valutazione numerica andrebbe abolita. Lo stesso tipo di discrepanza è evidente anche a livello strutturale: la necessità di cambiamenti radicali è sentita da più del 65% del campione, percentuale che si innalza quando si parla di ripensare il rapporto uomo-natura - quasi il 67% -, dell'urgenza di affermare nuovi obiettivi per l'università più del 70 % -, della necessità di spazi e momenti di aggregazione - più dell'80 %. E lo stesso accade nella sfera economico-politica, dove il consenso su questioni quali lavoro garantito per tutti come compito dello Stato, bene collettivo e non profitto privato come priorità sociale, nonché

sanità e beni essenziali pubblici, si colloca in uno spettro che va da circa il 67 a circa l'82%. Tuttavia, nonostante le elevatissime percentuali di consenso a questi temi, solo poco meno del 40% degli studenti vede il sistema dei brevetti come un problema, e meno del 20% indica Cuba e Cina come modelli da imitare. In generale solo il 42% del campione ritiene che il capitalismo sia in crisi, con uno studente su 4 che afferma che lo sia poco o per niente. Da questi dati emerge che nel corpo studentesco comincia a essere percepita all'interno del mondo della formazione la mancanza di momenti di confronto e di dibattito, di socialità e aggregazione e in parte anche l'inadeguatezza degli strumenti valutativi e la riduzione a esamificio dell'università, salvo poi però difendere in larga maggioranza la votazione numerica. Allo stesso modo il consenso accordato ai brevetti a fronte di posizioni molto nette sulle questioni strutturali che hanno caratterizzato il dibattito sul Covid, come le conseguenze dei tagli ai servizi pubblici o come quelle dello sfruttamento dell'uomo sulla natura, ci parla ancora di una incapacità della componente studentesca, pur sentendo il bisogno di un cambiamento, di mettere in discussione elementi intrinseci dell'attuale sistema e di indicare un'alternativa - per quanto sia possibile che la costante campagna mediatica anticinese sia pesata di più della solidarietà internazionalista di Cuba nella risposta alla domanda, il dato del favore accordato ai paesi socialisti resta inferiore al 20%.

Questi dati mostrano la necessità da parte nostra di continuare a portare avanti un lavoro di analisi e di attacco che ci permetta di collocare questioni, che sono evidentemente sentite, all'interno di una prospettiva più ampia. Riconosciuti i luoghi di formazione come campo privilegiato di scontro ideologico diretto, può quindi essere utile organizzare campagne, iniziative di controcultura e controinformazione, quali momenti di confronto e aggregazione, venendo incontro alle stesse necessità che sono emerse dai questionari degli studenti e ponendo le basi per una lettura che sia di classe, inserendosi in quella crepa che con la pandemia si è aperta, come in particolare abbiamo visto nel largo consenso espresso alle domande che riguardavano la necessità di cambiamenti strutturali. A partire da questo, inserire i temi trattati in una prospettiva più ampia e di concreta rottura che sappia attaccare le contraddizioni e che evidenzi la natura sistemica di ciascuna di esse, per cui nessuna riforma o investimento è sufficiente, e che mostri che mettere in discussione il ruolo sociale dell'università vuol dire necessariamente mettere in discussione il modo di produzione sul quale il mondo della formazione è modellato, obiettivo possibile solo tramite l'organizzazione degli sfruttati. La barbarie in cui questo modello di sviluppo ci sta trascinando comincia a essere evidente, insistere nelle nostre iniziative, nei nostri interventi su quello che dovrebbe essere il ruolo sociale dell'università, ampiamente riconosciuto dagli studenti, ci deve portare ad insistere nell'indicare esempi che già esistono di Socialismo del **XXI secolo**, ma che ancora non sono generalmente comprensibili dagli studenti.

Lotta per il diritto allo studio alla luce del NGEU e PNRR

Il tema del diritto allo studio è inserito nella cosiddetta missione del PNRR dedicata ad istruzione e ricerca. Già visualizzando il riquadro riassuntivo iniziale riportato nel testo, si leggono titoli e frasi che sono esplicativi: fra gli obiettivi generali vi è «rafforzare i sistemi di ricerca e la loro interazione con il mondo delle imprese e delle istituzioni», mentre il titolo del capitolo dedicato alla ricerca è «dalla ricerca all'impresa». Su quest'ultima voce di bilancio verranno riversati più di 11 miliardi di euro, mentre sul «potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università» verranno stanziati circa 20 miliardi. Ovvero, per cercare di far fare un salto di qualità nel campo dell'innovazione al sistema italiano delle imprese attraverso fondi pubblici e la colonizzazione dell'Università, si prevede un impegno finanziario che è più della metà di quello previsto per rafforzare asili nido, scuole primarie, secondarie di primo e secondo livello e Università messi assieme. Già questo fa capire che l'immissione di maggiori risorse nel comparto, pur generando un'inversione di tendenza dal punto di vista dei finanziamenti, non ne muta di una virgola gli orientamenti strategici. Nel PNRR, infatti, non si parla minimamente di autonomia scolastica e universitaria, del processo di Bologna, dei criteri attraverso i quali vengono stilate le classifiche degli Atenei e delle scuole e distribuiti, di conseguenza, i finanziamenti e quant'altro. Questi sono gli orientamenti strategici che sono parte del pilota automatico dell'Unione Europea e non sono nemmeno citati perché non vanno messi in discussione. Pertanto, nell'elencare le carenze strutturali in tema di immatricolazioni, laureati, abbandono scolastico, borse di studio, studenti universitari che hanno accesso alle residenze, disparità territoriali interne ecc., in cui l'Italia è al di sotto della media UE, si invoca implicitamente un rafforzamento di quel "pilota automatico" che tali carenze ha contribuito a determinare, spacciando l'idea che basti riversare più risorse e "spenderle correttamente" per poter recuperare. Uno sforzo strategico, semmai, come detto, va compiuto affinché le imprese nostrane guadagnino posizioni nell'ambito dell'avanzamento tecnologico. Da questo punto di vista, in un passaggio brutalmente chiaro si prende atto che la borghesia nostrana è parassitaria e composta da molteplici "nani", per cui richiede una bassa domanda di innovazione: «In Italia si registra una ridotta domanda di innovazione e capitale umano altamente qualificato da parte del mondo delle imprese, a causa della prevalente specializzazione nei settori tradizionali (che rappresentano, peraltro, un vasto e inesplorato mercato potenziale per le innovazioni) e dalla struttura del tessuto industriale (fatto in prevalenza di PMI), da cui deriva una maggiore propensione a contenere i costi e una limitata cultura dell'innovazione. Ciò limita il potenziale di utilizzo (e la relativa valorizzazione) della base scientifica e tecnologica già disponibile: deve

considerarsi, al riguardo, che il volume della ricerca condotta nel sistema di R&I pubblico e finanziata dalle imprese (in percentuale del Pil) resta ancora distante dalla media UE e ben lontano dalle performance dell'industria europea ed in particolare tedesca; nel 2019, inoltre, solo il 2 per cento delle pubblicazioni italiane erano copubblicazioni pubblico/privato rispetto al 4 per cento dell'UE». Si ammette, pertanto, la necessità di finanziare con i soldi pubblici del recovery fund gli investimenti tecnologici che i privati non fanno da soli. Qui si evidenzia una grande contraddizione: dopo anni ad esaltare la cultura dell'impresa e della libera concorrenza in ambito europeo, si prende atto che essa ha marginalizzato tecnologicamente l'Italia e c'è bisogno dello Stato per provare a recuperare posizioni. Tuttavia, un maggiore intervento dello Stato, se così ispirato, ovvero a riversare maggiori risorse secondo i criteri del "pilota automatico europeo", in determinati ambiti può portare all'amplificazione delle contraddizioni pre-esistenti.

Potrebbe essere questo il caso dell'istruzione, dove le **maggiori risorse** stanziate per le borse di studio, le residenze universitarie, la digitalizzazione delle aule scolastiche e quant'altro, verosimilmente finiranno nelle università e nelle scuole già ora più sovvenzionate delle altre, anche se ciò non è esplicitamente previsto nel PNRR. In buona sostanza, non è un esercizio divinatorio prevedere verso quali università si indirizzeranno gli investimenti in diritto allo studio; che poi saranno le stesse interessate agli 11 miliardi dei progetti di ricerca previsti dal capitolato «dalla ricerca all'impresa»; le stesse interessate dal maggiore tasso di "migrazione studentesca" dal sud al nord. Allo stesso modo, si fa fatica a pensare che gli investimenti previsti dal capitolato «Scuola 4.0: scuole innovative, cablaggio, nuove aule didattiche e laboratori» possano interessare massivamente gli istituti dell'area nord di Napoli, ad esempio, piuttosto che gli istituti brianzoli; anche se i primi, per "gocciolamento", potrebbero ricevere qualche briciola per la manutenzione o ottenere la costruzione di una palestra, come previsto in un altro capitolo di spesa. Capiamo che ci troviamo potenzialmente di fronte ad un trasferimento di risorse tale da riconfigurare effettivamente il sistema di istruzione italiano in maniera più coerente con il "processo di Bologna" e gli altri meccanismi europei, ovvero la creazione di pochi poli di eccellenza, ruotanti attorno ai politecnici di Milano e Torino e qualche altra realtà del centro nord, con diritto allo studio pienamente riconosciuto e ricerca applicata di eccellenza, a fronte di un deserto più o meno generalizzato, con piccole, eccezioni, quali, forse l'Università Federico II di Napoli e la Sapienza di Roma (che, però, saranno lungi dall'essere al livello delle prime). Inoltre, sembra **non** esserci minimamente più spazio per le **materie umanistiche** e la **ricerca di** base. Alla luce di ciò, diventa fondamentale il tema della lotta alle disuguaglianze territoriali rispetto al diritto allo studio e al livello delle infrastrutture e della didattica, che riguarda in primo luogo la contraddizione sud-nord, data dall'elevatissima migrazione studentesca a livello universitario e dalla concentrazione di residenze universitarie e borse di studio pagate in tempo utile negli atenei settentrionali; in secondo luogo, vi è anche una contraddizione nell'ambito del

nord, dove ampie aree stanno subendo gli effetti delle tendenze alla centralizzazione di risorse intorno agli istituti "di serie A".

Entriamo, ora, un po' più nel merito degli **stanziamenti previsti in tema di diritto allo studio** nel PNRR:

- Sono previsti **4.6 miliardi** di euro per la **costruzione di asili nido, scuole materne e servizi per la prima infanzia**, allo scopo di creare 22800 posti; resta da capire se tali posti siano solamente teorici, visto l'atavica carenza di organico, su cui non si dice una parola. In ogni caso, in questo comparto, la differenza da nord a sud è amplissima (nelle regioni del sud vi sono meno della metà in media di posti in rapporto alla popolazione), vedremo come verranno distribuiti i soldi. Le risorse sono comunque insufficienti a raggiungere l'obiettivo dichiarato, ovvero «colmare il divario che separa l'Italia dalla media Europea e dall'obiettivo del 33% per quanto riguarda l'accesso ai servizi educativi da 0 a 3 anni».
- Altro intervento destinato a rimanere lettera morta se non si interverrà sugli organici con stabilizzazioni, è quello di 960 milioni per l'estensione del tempo pieno nelle scuole; nel testo si parla esclusivamente di ristrutturazione di edifici scolastici e mense atti ad accogliere gli alunni per orari prolungati, tuttavia non si capisce con quali insegnanti e personale ATA ciò possa essere realizzato. Inoltre, si specifica che la finalità del tempo pieno non è principalmente istruttiva ed educativa, bensì è quella di conciliare la vita personale e lavorativa delle famiglie, in particolare delle madri, ovvero permettere ai genitori di sostenere orari di lavoro sempre più prolungati e stressanti.
- Il capitolato successivo è quello cui si è accennato in precedenza riguardo il «potenziamento infrastrutture per lo sport a scuola», 300 milioni per la ristrutturazione di circa 400 edifici, e rivolti in particolare alle aree meno sviluppate del paese, che hanno, per quanto riguarda il primo e il secondo ciclo, rispettivamente il 23.4% e il 15.1% di scuole sprovviste di palestre, contro il 13.3% e l'8.7% delle aree più sviluppate.
- L'investimento più odioso e da respingere nella maniera più assoluta è quello di un miliardo e cinquecento milioni per il consolidamento dei test PISA/INVALSI, sulla base dei quali istituire percorsi personalizzati per le scuole che riportano livelli critici, rivolti sia agli studenti, che ai docenti e ai dirigenti scolastici. In tale logica già si prevedono due gruppi target: uno composto da 120.000 studenti di età 12-18 anni, per ciascuno dei quali saranno previste sessioni online di mentoring individuale (3h) e di recupero formativo (per 17h ca.) e l'altro composto da 350.000 giovani tra i 18-24 anni, per ciascuno

dei quali saranno previste circa 10h di mentoring, o interventi consulenziali per favorire il rientro nel circuito formativo. L'intervento si intende come diretto specialmente verso il Mezzogiorno, in un'ottica di riduzione del divario territoriale. In buona sostanza, invece di aumentare gli organici e dotare le scuole delle aree più svantaggiate dei mezzi e delle risorse per il diritto allo studio necessari, sulla base delle crocette degli odiosi test INVALSI, vengono loro propinati **tutor e consulenti esterni**. Si tratta, in pratica, di un'umiliazione bella e buona nei confronti di chi riceverà queste "attenzioni", nonché di un'operazione di bassa politica e di regalie nei confronti di chi verrà incaricato di quest'opera di tutoraggio.

- Vi sono poi gli stanziamenti di 2 miliardi e 100 milioni di euro cui si è fatto cenno in precedenza per la digitalizzazione delle aule (trasformazione di circa 100.000 classi tradizionali in "connected learning environments", cablaggio interno di circa 40.000 edifici scolastici e relativi dispositivi, creazione di laboratori per le professioni digitali nel II ciclo) e 3 miliardi e 900 milioni di euro per la messa in sicurezza di una parte degli edifici scolastici, sulla carta dedicati specialmente alle aree svantaggiate.
- Per la scuola, inoltre, vi sono ulteriori annunci di riforme degli istituti tecnici, dell'intero ciclo scolastico e, con un generico, quanto inquietante riferimento al «superamento dell'identità tra classe demografica e aula», mentre riguardo i docenti si insiste continuamente sulla necessità di seguire corsi di aggiornamento su digitalizzazione e nuove tecnologie, con un tono quasi intimidatorio e colpevolizzante. Nulla si dice sull'infinita situazione di precarietà in cui decine di migliaia di insegnanti sono abbandonati per anni e anni.
- Riguardo l'edilizia universitaria, poi, vi è un'enorme marchetta per i palazzinari: al fine di triplicare i posti per i fuorisede si prevede la realizzazione, attraverso investimento pubblici e privati o solamente privati, di nuove strutture di edilizia universitaria, favoriti anche attraverso la copertura anticipata, da parte del MIUR, dei primi tre anni dei costi di gestione delle strutture stesse e garantendo un regime di tassazione simile a quello dell'edilizia sociale. Inoltre, si garantisce la possibilità di utilizzare queste strutture per un uso differente da quello di alloggio universitario quando non necessari a ricoprire questa funzione. Non solo regali ai privati e bassa politica: gli studenti potrebbero trovarsi ad essere cacciati dalle loro residenze nel momento in cui i proprietari dovessero decidere che, magari, per i mesi estivi, l'alloggio può essere dato in fitto a fini turistici.

• Vi è poi la previsione dell'aumento in media di 700 euro delle borse di studio e l'allargamento della platea dei beneficiari. Il tutto molto generico e senza precisare gli stanziamenti. Nulla si dice sulle tasse universitarie, in aumento costante e vertiginoso, vera e propria barriera all'ingresso per le classi popolari.

In conclusione, qualche considerazione sulla prossima fase di lotta rispetto ai processi in atto. Sicuramente si uscirà dall'epoca dei tagli lineari al diritto allo studio cui abbiamo assistito negli ultimi 20 anni e culminati con la famigerata legge 133, che prevedeva, appunto, tagli di 1.4 miliardi al fondo di finanziamento universitario e bloccava il turn over. Sulle lotte per il diritto allo studio contro quelle politiche si è formata una generazione di militanti, in particolare durante gli imponenti movimenti del 2008 e del 2010 e le occupazioni che ne sono scaturite. Da allora, però, le lotte per il diritto allo studio all'interno delle università si sono praticamente fermate, anche perché le riforme e i tagli hanno sortito i loro effetti e le iscrizioni all'Università sono diminuite, modificando la configurazione di classe degli studenti. Ora, come già accennato, la situazione subirà presumibilmente delle **modifiche sostanziali**, con i rifinanziamenti selettivi previsti dal PNRR, che potrebbero sì portare ad un nuovo aumento delle iscrizioni, ma aumenteranno le **sperequazioni territoriali** e le **differenze** nella didattica e nei servizi offerti **fra università di serie A e università di serie B**.

In questo quadro la lotta solamente sindacale e compatibilista è ancor più insufficiente. È necessaria una comprensione più profonda dei processi di riconfigurazione produttiva in atto, che stanno influenzando profondamente anche il comparto dell'istruzione, altrimenti si rischia di interpretare il ruolo dell'utile idiota delle classi dominanti, visto che gli stanziamenti economici comunque ci saranno. Diventa, dunque, necessario, rimettere al centro la lotta per un'istruzione pubblica, indipendente e che, soprattutto, garantisca gli stessi servizi, la stessa qualità della didattica e lo stesso ammodernamento delle strutture su tutto il territorio nazionale e in tutti gli istituti. Non bisogna, infatti, farsi trovare impreparati qualora l'accumulo di contraddizioni conseguenti all'applicazione del PNRR, dato dal palesarsi delle differenze territoriali e fra istituti, segni l'inizio di una nuova fase di mobilitazioni sul tema dell'istruzione avente come nodo centrale proprio tali disuguaglianze. In tal caso, sarà necessario porre delle parole d'ordine e degli obiettivi politici che mettano in discussione i criteri con cui vengono distribuite le risorse e, quindi, il pilota automatico che le riproduce e le amplia continuamente.

Scienza e conoscenza: serve una rottura

Dagli anni '80 in poi siamo entrati in una fase del capitalismo nella quale la proprietà intellettuale è la fonte principale dell'accumulazione capitalista: infatti se da una parte la competizione globale, le esternalizzazioni e le delocalizzazioni hanno determinato la diminuzione del valore aggiunto nella produzione e nella logistica, dall'altra la ricerca e l'accaparramento di conoscenze da mettere a valore hanno assunto un ruolo centrale nella catena del valore. Si pensi che la quota di diritti di proprietà intellettuale sul patrimonio delle 500 aziende più grandi al mondo è passata da circa il 25% a fine anni '70 all'84% di oggi. Quindi se già Marx considerava la scienza come parte integrante del capitale, oggi essa è ormai la parte prevalente. Questo processo è iniziato con la grande **privatizzazione della conoscenza** negli Stati Uniti a partire dal 1980 (Bayh Dole Act) ed ha assunto dimensioni globali dopo la fine del blocco socialista, quando negli anni '90 viene portato avanti da organismi internazionali come l'Organizzazione Mondiale del Commercio (attraverso l'accordo TRIPS che ostacola l'uso della proprietà intellettuale e la possibilità di apportare migliorie). Viene poi sussunto nella strutturazione dell'Unione Europea, che punta a diventare "la più grande economia della conoscenza". Il risultato di tutto questo è una nuova fase dove le grandi aziende, multinazionali occidentali principalmente, usano la ricerca pubblica e le conoscenze "open science" per accaparrarsi i risultati e "colonizzare" direttrici di ricerca, cioè usano i loro diritti di proprietà intellettuale per fare profitto e impedire ad aziende rivali di svilupparsi nello stesso settore; i **brevetti** diventano quindi un potente deterrente per impedire la produzione di un bene in qualunque parte del mondo: in poche parole si crea quello che è stato definito "capitalismo dei monopoli intellettuali". Un modello che porta in sé stagnazione perché più si va avanti, più le direttrici di ricerca sono colonizzate, più diventa rischioso investire in innovazioni che potrebbero essere bloccate da altre aziende.

Quanto siano importanti i **brevetti** per il capitalismo, del resto, è già dimostrato dall'uso che si è fatto di essi durante la **pandemia**, quando si potevano sospendere per il beneficio dell'umanità ed invece si è scelto di continuare ad usarli come **vettore della competizione internazionale** e come **fonte di accumulazione e profitto**². Uno sputo in faccia ai milioni di morti che ci sono stati in tutto il mondo e che in gran parte si sarebbero potuti evitare con l'esproprio dei brevetti sui vaccini e la produzione statale di questi. Un oltraggio che si fa ancora più indegno se pensiamo che la ricerca dei vaccini è stata finanziata principalmente dal pubblico,

 $^{^2} https://cambiare-rotta.org/2021/02/11/vaccino-contro-il-coronavirus-tra-fallimenti-del-capitalismo-e-competizione-interimperialista/$

che poi li ha dovuti ricompare una volta realizzati, mentre le multinazionali di Big Pharma tagliavano unilateralmente le dosi, producevano a rilento e le rivendevano al miglior offerente.

Questo processo ci conduce direttamente al quadro attuale della divisione internazionale del lavoro, ove le aziende occidentali si concentrano sui brevetti e sui loro marchi (ovvero i diritti di proprietà intellettuale), mentre invece esternalizzano la produzione ad aziende più piccole in paesi con manodopera a basso costo. I paesi PIGS (Portogallo, Italia, Grecia, Spagna), in questo processo perdono di rilevanza perché tendono a non assumere nessuna delle due caratteristiche: non sono né paesi cui esternalizzare la produzione, né paesi con adeguati bagagli di diritti di proprietà intellettuale. Così finiscono per subire questo processo internazionale e diventare sempre più dipendenti dalle multinazionali nord europee e americane, adottando un modello di industria o sbilanciato verso l'importazione di tecnologie dall'estero ed in genere confinato alla produzione di componenti per industrie europee, oppure a basso contenuto tecnologico e ampio uso di forza lavoro dequalificata e precaria. Questo porta alla "mezzogiornificazione" dei paesi PIGS che orientano sempre più la loro economia nel settore dei servizi. Ciò configura un quadro funzionale a quel drenaggio, fondamentale per la costruzione del polo imperialista europeo, di capitali, risorse umane, tecnologiche e conoscitive dai PIGS verso nord.

Ultimo aspetto generale da considerare è costituito dallo **sforzo statale** di sviluppare settori strategici della competizione internazionale, dal settore farmaceutico e biotecnologico³a quello militare. Quest'ultimo è al centro dei processi di integrazione dell'UE, ha infatti visto un notevole sviluppo con la pandemia ed un progressivo ingresso nelle università, soprattutto nel settore della ricerca pubblica, dove si studiano nuove tecnologie belliche⁴. Del resto, all'interno della ristrutturazione del MPC negli ultimi 40 anni, determinante è stata la **creazione di un sistema di ricerca pubblico funzionale al profitto privato**, mirato sugli interessi delle imprese, su ciò che le può rendere più competitive e sugli asset strategici della competizione internazionale ed i cui risultati sono oggetto di accaparramento e saccheggio. La subalternità della ricerca ed in generale dell'istruzione universitaria al profitto privato è stata realizzata con la **complicità di settori dell'accademia** ed anche attraverso l'**elevata precarietà** dei ricercatori, anch'essa un mezzo di controllo sul loro operato. Ma soprattutto per piegare la scienza è stata necessaria un'azione combinata: da un lato la **scarsità di finanziamenti** (l'Italia è tra i paesi OCSE che finanzia di meno la ricerca) che costringe a cercare enti, fondazioni e finanziatori privati; dall'alto la **concentrazione** di questi pochi finanziamenti verso gli atenei più integrati col sistema

³http://cambiare-rotta.org/2021/03/10/siena-e-lindustria-biotecnologica-un-caso-esemplare-del-fallimento-dei-privati-e-delle-ingerenze-con-le-universita/

⁴https://contropiano.org/news/politica-news/2017/11/29/universita-guerra-nato-ed-esercitoeuropeo-098252 52

produttivo, ovvero gli atenei di serie A situati nelle regioni più produttive del paese, in un processo che sta accelerando con l'autonomia differenziata ed ora con i fondi in arrivo col Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Nel concreto la dislocazione dei fondi per la ricerca è gestita da una serie di organismi e comitati centralizzati (di fatto dipendenti direttamente dal Ministro dell'Istruzione) istituiti negli ultimi 30 anni, con l'obiettivo di disciplinare valutando e premiando (o punendo) l'azione autonoma delle università e dei progetti di ricerca. La più importante è l'ANVUR (Agenzia Nazionale Valutazione Università e Ricerca), costituita nel 2006 dal governo Prodi e operativa dal 2010 con il governo Berlusconi, che valuta "l'efficienza" della ricerca tramite la qualità dei risultati e la capacità di attrarre finanziamenti esterni e di stimolare collaborazioni tra ricercatori. Dalle valutazioni dell'agenzia dipende l'erogazione dei finanziamenti pubblici a università ed enti di ricerca, in una logica meritocratica e di competizione tra atenei che li costringe ad entrare in sintonia col tessuto produttivo locale. All'ANVUR si è andata ad associare l'ANR (Agenzia Nazionale Ricerca) nata nel 2019 con l'obiettivo di coordinare e dirigere le attività di ricerca in sinergia con il mercato ed il tessuto produttivo, secondo indirizzi strategici decisi dal governo per la competitività delle aziende nazionali ed europee. L'ANR ha subito ottenuto ingenti finanziamenti, aumentati già nel 2019 e poi nel 2020 ad inizio lockdown, fino agli oltre 300 mln per il 2021. È importante notare che nel suo comitato direttivo siedono membri designati dal presidente dell'ANVUR, dal presidente dell'European Research Council e dal presidente dell'European Science Foundation. Infine, è stato istituito a maggio 2021 il nuovissimo CNVR (Comitato Nazionale Valutazione della Ricerca) che altro non è che l'ex Comitato Nazionale Garanti della Ricerca (CNGR), cui hanno cambiato nome, stravolto le funzioni e cambiata la composizione: adesso si affiancano ai vecchi 7 membri del comitato direttivo altri 8 di nomina diretta del ministro, finché dal 2026 diventeranno ben 10 su 15 i membri a nomina diretta. Il CNVR avrà la responsabilità di gestire ingentissimi finanziamenti, sia relativi ai PRIN (Progetti di Rilevante Interesse Nazionale), non meno di 500 milioni di euro l'anno, sia relativi ai progetti del PNRR, che dispone una decina di miliardi per la ricerca.

In questo contesto, l'Unione Europea sta incentivando e finanziando la **costruzione di tecnopoli di formazione e ricerca** (ne abbiamo esempi da Bologna con il nuovo tecnopolo, a Siena con il polo hi-tech in progettazione, a Milano con l'Humantecnopole nei padiglioni dell'Expo), che possono essere pubblici ma piegati al profitto privato, o anche privati (cui vengono spesso donati spazi e risorse pubbliche), oppure misti con partecipazione pubblica e privata. In ogni caso costruiti per creare risorse umane, tecnologiche e conoscitive ad uso e consumo delle aziende nazionali ed europee. Negli ultimi anni si vanno sviluppando poi anche i rapporti tra università e **hub di ricerca** privati basati proprio sul brevettare conoscenze sviluppate dalla

ricerca pubblica e svendute a loro: si pensi al rapporto tra Unibo e BI-REX (Big Data Innovation & Research EXcellence) o l'Unisi rispetto alla Toscana life-science.

Di fronte a tutto questo è necessario mettere in primo piano una **prospettiva di rottura** radicale ed attuare un'offensiva su tutti i piani.

- Sul piano generale, rivendicando il **ruolo dello Stato nell'economia**: dalla ricerca alla produzione fino alla distribuzione. E cioè colpendo i monopoli intellettuali e i diritti di proprietà intellettuale, chiedendo l'esproprio dei brevetti e la loro collettivizzazione; rivendicando la necessità che sia sempre lo Stato a farsi carico della ricerca, non per gli scopi delle aziende ma per quelli della collettività, e anche della produzione materiale dei risultati della ricerca pubblica.
- Sul piano universitario è necessario rivendicare il valore e la necessità di una ricerca pubblica svincolata dal privato: una ricerca scientifica aperta basata su dibattito aperto e verifica dei risultati, i cui frutti siano pubblici e non oggetto di privatizzazione. Ciò passerà anche attraverso l'attacco ai soggetti privati che piegano la ricerca ai loro interessi: fondazioni, aziende, competence center e hub privati. Nonché attraverso l'abolizione di enti come l'ANVUR, l'ANR, il CNVR, che dirigono la ricerca pubblica piegandola al profitto.
- È importante anche riuscire a mettere in luce il ruolo che ha ed ha avuto l'**Unione Europea** nel piegare la ricerca e l'università all'interesse privato: **smascherando** quella **retorica** tutta ideologica che punta a promuovere l'UE come paladina dell'open science, quando in realtà dirige dall'alto il processo di penetrazione delle imprese nella formazione e nella ricerca, vietando l'intervento statale nell'economia, promuovendo l'autonomia scolastica e accademica e finanziando i poli hi-tech di istruzione e ricerca.
- È necessario inoltre collegarsi a quello che è il **processo tecnologico attualmente** in atto nelle scuole e nelle università, posizionandosi in modo **da dirigere e non subire** il processo tecnologico: la digitalizzazione ha assunto un ruolo centrale come veicolo di profitto privato e come punta avanzata di penetrazione e saccheggio da parte delle imprese nel campo dell'istruzione. A questo noi opponiamo una distribuzione pubblica della conoscenza che sia libera dai privati (per esempio tramite la creazione di piattaforme pubbliche di elearning, finora appaltate a privati come Microsoft o Google).

In conclusione, ci aspetta una **lotta di ampio respiro** che deve puntare a dirigere e non subire il processo scientifico e tecnologico, gestito finora da multinazionali e grandi aziende per i loro

scopi, e che invece deve essere preso in carico dallo Stato a partire dalla ricerca delle conoscenze fino alla loro produzione e distribuzione. La nostra dovrà essere un'offensiva di ampio respiro per rivendicare il **primato del bene collettivo sull'interesse privato**, mettendo in luce le barbarie del massacro che c'è stato durante e prima la pandemia per garantire l'interesse di pochi, ed indicando l'alternativa, reale e già esistente in paesi come la Cina e soprattutto Cuba, che si sono velocemente mobilitati per la ricerca e la produzione di tamponi, attrezzature mediche e sanitarie, e soprattutto del vaccino: modelli, con una ricerca all'avanguardia⁵ che hanno saputo affrontare sia la gestione della pandemia, sia un'efficiente produzione e una rapida distribuzione del vaccino.

⁵ http://cambiare-rotta.org/2021/01/08/vaccini-e-modello-cubano-intervista-a-fabrizio-chiodo/

Questione di genere e pinkwashing in università: quale emancipazione per gli studenti e le studentesse nelle nostre università?

La recente rinascita di movimenti femministi ed anti-sessisti nel nostro paese così come a livello internazionale ha reinserito la questione di genere nel dibattito pubblico. Tuttavia, per comprendere la vera natura delle disparità di genere all'interno delle Università occorre guardare oltre la vuota retorica dei mass media e della politica istituzionale volta a deconflittualizzare le lotte, e indagare piuttosto la condizione reale della donna a partire dalla crisi pandemica in atto e dai suoi effetti nei luoghi di lavoro e nei nostri atenei. Questi ultimi, così come le scuole di ogni tipo, si sono gradualmente trasformati da luoghi di sviluppo del pensiero critico a luoghi di incubazione di manodopera sottopagata, dividendo gli individui in utili (possibili leader volti a mantenere il sistema economico in atto) ed inutili (che andranno a nutrire la platea di precari, disoccupati, NEET). Competizione ed individualismo hanno sostituito collaborazione ed accrescimento comune in una logica devastante in cui le classi subalterne, i giovani, i migranti e le donne (le categorie statisticamente più danneggiate dalla strategia occidentale della "convivenza con il virus") si trovano a sostenere sempre di più il peso della crisi. Del resto, l'indice di sfruttamento della donna equivale all'indice di sfruttamento di tutte le categorie precarie.

Il tentativo macchiettistico degli atenei di dipingersi di rosa proponendo **soluzioni di facciata** si scontra con la **brutalità della realtà materiale**. In Italia le studentesse universitarie sono il 50% e secondo i dati di Almalaurea sono la componente con risultati migliori in termini di esami sostenuti e voti e anche coloro che contano un maggior numero di lauree. Paradossalmente però nell'ambito lavorativo sono quelle maggiormente penalizzate, private di tutele e retribuite meno. I dati ISTAT mostrano chiaramente che i posti di lavoro persi nel 2020 sono a maggioranza femminili: nel mese di dicembre su 101.000 nuovi disoccupati 99.000 sono donne (il 98%). Inoltre, rispetto a dicembre dello scorso anno, su 444.000 persone che hanno perso il lavoro, 312.000 sono donne (ossia il 70%), il tasso di occupazione femminile è il 56,1% contro il 76,8% maschile. L'indagine «La condizione economica femminile in epoca di Covid-19» realizzata da Ipsos certifica che in Italia una donna su due ha visto peggiorare la propria situazione economica nell'ultimo anno, mentre la metà di coloro che sono riuscite a conservare il lavoro teme di perderlo. Le giovani pagano il prezzo più alto: 6 su 10, nella fascia di età tra i 25 e i 34 anni, si trovano adesso in condizioni economiche peggiori di prima. I dati statistici di ogni tipo rendono evidente che le donne, così come i migranti ed altre categorie subalterne, vengono utilizzate per

trascinare verso il basso i diritti di tutti. Fra l'altro è all'interno delle fasce sfruttate che c'è una maggiore incidenza di casi di **violenza di genere** perché è su di esse che ricadono gli effetti del ricatto economico e perché in una società in continuo imbarbarimento, nei posti di lavoro e nella famiglia viene riproposto il modello di dominio vigente, tant'è che è stata registrata una crescita esponenziale di circa 2900 casi di donne che si sono rivolte ai centri antiviolenza nel mese di marzo 2020, oltre il 74% rispetto alla media mensile registrata nel 2018.

È chiaro che per poter realizzare un mondo senza sfruttamento e violenza fisica, economica e psicologica bisogna partire dal mondo della formazione e della ricerca. Anche il percorso di studi presenta, infatti, svariate contraddizioni. Un esempio lampante è la recente tendenza alla promozione delle cosiddette lauree STEM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria, Matematica). I rettori e le rettrici di molteplici atenei le hanno rappresentate come gli unici veicoli di emancipazione per le giovani donne, incoraggiate ad iscriversi tramite sgravi ed incentivi economici. Risulta chiaro come questa campagna svaluti tutti gli altri corsi di studio, investendo maggiori energia e finanze su alcuni corsi dimenticandone altri, le cosiddette lauree di serie B. Le ragioni di questa preferenza sono palesemente economiche. Le lauree STEM sono funzionali alle esigenze del mercato, della digitalizzazione e della Green economy (su cui sono stati investiti i grandi capitali del Recovery Plan), e in ultima istanza finalizzate a risolvere la crisi aperta dalla pandemia. Dunque, l'emancipazione promossa dal nostro sistema è la conquista femminile della libertà di scegliere una laurea utile alle esigenze del capitale anche aumentando la competizione tra lavoratori per abbassarne i salari oppure, rifiutando il ricatto, finire nella massa delle precarie per aver scelto un settore obsoleto per la competizione economica. Le nuove generazioni femminili vengono indotte dalla società ad intraprendere gli studi scientifici, perché essi sono considerati come principale via d'accesso alle professioni più prestigiose. Questa strada viene indicata come quella che le condurrà alla vera parità di genere, come se fosse sufficiente un miglioramento nello status sociale per determinare il grado di emancipazione di una donna. Assumere, infatti, una posizione dominante all'interno della società, non rappresenta un reale balzo in avanti nel processo di emancipazione, ma solamente il conformarsi al modello dominante.

Per uscire dalla paradossale situazione che stiamo vivendo occorre pensare alle **vere esigenze delle donne**, non quelle che il sistema vorrebbe loro imporre. Il punto di partenza deve essere l'emancipazione femminile **all'interno e all'esterno dei luoghi di lavoro**. La donna è infatti divisa fra il lavoro produttivo e quello riproduttivo. La gratuità di quest'ultimo va ad influire negativamente sulla retribuzione del lavoro produttivo, sappiamo infatti che gran parte del tempo femminile è impegnato nel "lavoro di cura": istruzione, sanità, lavoro domestico e servizi sociali. Non è un caso se sono proprio le lavoratrici ad essere le più colpite dai contagi professionali da Covid-19, come emerge dai dati del nuovo Dossier donne dell'Inail pubblicato il

3 marzo. Su 147.875 denunce pervenute alla data del 31 gennaio del 2021, infatti, ben 102.942 sono femminili, ossia circa 70 contagi professionali ogni 100. Tra queste, le più colpite sono le infermiere. Ciò è legato al fatto che le donne sono sovra rappresentate nei servizi essenziali rimasti aperti durante la pandemia, che vanno dalla vendita all'assistenza, all'infanzia, come certificano i dati del Servizio Ricerca del Parlamento Europeo.

Emerge quindi la necessità di organizzarsi e lottare a partire dal mondo dell'istruzione ma mettendo in discussione tutto il sistema economico e sociale in essere nella sua concretezza. Oggi invece si tende a isolare singoli temi di lotta, come la lotta femminista o quella ambientalista, ma questa è un'astrazione: le lotte non sono a sé stanti, slegate tra loro. Per astratto e concreto generalmente si intende qualcosa che può essere o non essere percepito con i cinque sensi, Hegel, invece, intende tali concetti a partire dalla loro radice etimologica latina: astratto da *abstrahere*, cioè separare qualcosa da qualcos'altro, letteralmente "trarre da"; concreto, invece, da *concréscere*, cioè crescere insieme. Interpretare le cose in modo astratto significa dunque, per Hegel, concepirle come separate le une dalle altre, non tenendo conto delle reciproche relazioni dialettiche che le connettono. Al contrario, una concezione concreta è quella capace di prendere in considerazione tutte quelle relazioni, perché muove dalla consapevolezza che i singoli aspetti della realtà non possono essere adeguatamente compresi senza il riferimento al contesto complessivo in cui sono inseriti e agli altri elementi che ne fanno parte. La lotta quindi, quella concreta, è una sola, la lotta di classe contro ogni tipo di sfruttamento.

Lotta per il tempo liberato

All'interno del pensiero marxista, il concetto di tempo libero è strettamente collegato alla teoria del valore-lavoro: all'interno del modo di produzione capitalistico una classe, la borghesia, estrae pluslavoro, "ruba" lavoro e quindi tempo di lavoro alla classe operaia, ai lavoratori. Il rapporto tra tempo di lavoro e tempo libero, di non lavoro, è quindi intrinsecamente un **terreno di scontro** tra le classi: più tempo di lavoro equivale a meno tempo libero per i lavoratori e a più estrazione di valore e profitto per i capitalisti. In questo contesto, la classe operaia e il movimento comunista hanno sempre storicamente teso nelle proprie lotte alla riduzione della giornata lavorativa e della settimana lavorativa, e sono tanti gli esempi in questo senso, dalle battaglie sindacali fin dall'Ottocento per la riduzione dell'orario di lavoro ad otto ore - con lo storico slogan "otto ore per lavorare, otto ore per riposare, otto ore per studiare"all'altrettanto storico "lavorare meno lavorare tutti". In effetti, già in questo sistema economico ci sarebbe la possibilità concreta di una significativa riduzione dell'orario di lavoro: lo sviluppo tecnologico e la transizione di molte mansioni dal lavoro umano a quello meccanizzato, infatti, hanno ridotto la necessità di lavoro umano, permettendo almeno teoricamente una riduzione e divisione del tempo di lavoro tra i lavoratori. Questo, tuttavia, non avviene perché il Capitale segue le sue leggi: sicuramente non l'organizzazione razionale e secondo giustizia di una società - e della suddivisione del lavoro in questa società -, ma il perpetuarsi dell'accumulazione e dello sfruttamento sull'uomo (e sulla natura). Lo sviluppo tecnologico (nei casi in cui effettivamente le imprese investono in sviluppo e innovazione, il che non è scontato soprattutto in paesi di periferia come il nostro) e il progresso della scienza vengono quindi piegati a questi fini: invece di suddividere il tempo di lavoro tra lavoratori, si preferisce tagliare il personale, impiegare meno persone facendole comunque lavorare 8,10,12 ore al giorno (e facendo aumentare la disoccupazione). È chiaro quindi che per permettere effettivamente il dispiegarsi del potenziale emancipatorio per uomo e natura della scienza e del progresso tecnologico sia necessario modificare radicalmente i fini e gli obiettivi su cui si basa la nostra società, in quanto essi delineano il modo in cui saranno utilizzati anche questi mezzi. In uno slogan, potremmo rilanciare con "lavorare meno, lavorare tutti, lavorare meglio".

Ma non solo: in questo sistema socioeconomico, anche il cosiddetto tempo libero viene trascinato ed inglobato nelle logiche di accumulazione e profitto proprie del capitalismo, il **tempo libero** è anzi un **bene di consumo** perfettamente inserito nella catena di produzione: quando non siamo costretti a lavorare siamo costretti a consumare, e lo vediamo chiaramente nella spinta annichilente al consumo (consumo per il consumo, pubblicità, centro commerciale come svago, ristoranti ecc.) di cui è piena la nostra società. Da qui non è sufficiente la battaglia per il tempo

libero, ma si rende necessaria la conquista di un tempo di non lavoro che sia **veramente tempo** "liberato" dai lacci del consumo e del profitto figli del capitalismo, e quindi necessariamente connesso ad un **altro modello di sviluppo**.

Allo stesso modo, anche il tempo che passiamo a scuola e in università deve essere terreno di scontro. Il mondo della formazione sta infatti subendo da molto tempo controriforme e cambiamenti strutturali che stanno da un lato cancellando buona parte delle conquiste del secolo scorso, dall'altro approfondendo limiti e inadeguatezze storiche. Dalla riforma Ruberti alla Zecchino, dalla riforma Moratti alla legge Gelmini, tutte queste politiche sono state coerenti con un processo di fondo che è quello dell'aziendalizzazione degli atenei e dell'università pubblica che va ad inserire nel mondo della logica dell'impresa. Un'università azienda che non può far altro che considerare gli studenti alla stregua di clienti, utenti di un servizio, e la formazione come mera trasfusione sterile di competenze "in tempo reale", immediatamente spendibili su un mercato del lavoro povero per il futuro lavoratore (precario o disoccupato). Nessuna traccia e men che meno possibilità di sapere critico, di sapere alternativo e di libertà di pensiero (nelle ferree dottrine nelle quali sono ingabbiate le nostre facoltà), nessuna traccia di studio approfondito e del tempo che esso richiede: dalla moltiplicazione di corsi esami verifiche alla scansione in semestri e in trimestri, alla media di 30\40 ore a settimana e di 15 esami all'anno, la nuova didattica (creata dalle riforme cui sopra) impone ritmi di studio ferreamente pensati come ritmi di lavoro.

Da sempre il capitale lotta per piegare e degradare il mondo della formazione alle sue necessità. Noi dobbiamo ribaltare il tavolo. Dobbiamo lottare per ridurre il tempo di studio piegato alle logiche della produzione, dobbiamo lottare per imparare ad utilizzare il nostro tempo libero come tempo veramente liberato per dedicarci ad altro che non sia il profitto. Dobbiamo rivendicare un tempo della formazione liberato da queste logiche, le cui finalità non siano quelle di creare velocemente docili lavoratori precari (pedagogia dello sfruttamento), ma al contrario la logica pedagogica di formare una collettività pensante di cittadini dotati di sapere critico.

Studiare meno (ridurre il tempo di studio piegato alle logiche della produzione), **studiare tutti** (senza differenze di reddito, genere, razza), **studiare meglio** (aumentare il tempo studio per la formazione globale dell'essere umano).

La questione degli spazi

Quando ci addentriamo nell'analisi dei processi e delle tendenze di ristrutturazione che coinvolgono il mondo della formazione - e nello specifico di questo intervento, il mondo della formazione universitaria - uno degli ambiti che merita un occhio di riguardo per comprendere parte degli effetti delle trasformazioni in atto è l'ambito degli spazi accademici, intesi sia come luoghi fisici della didattica, sia come spazi critici di aggregazione, di confronto e dibattito politico, di socialità, incontro e condivisione. A seguito di una scia di riforme universitarie che partono all'incirca dagli anni '90, assistiamo ad un processo di privatizzazione dei luoghi universitari e al contempo di **normalizzazione** degli spazi di dissenso all'interno degli atenei. All'interno della competizione tra atenei, molti poli universitari, a seguito di una mancanza strutturale di fondi pubblici si rendono incapaci di adeguare alle esigenze degli studenti i luoghi fisici da destinare alla didattica, i posti dove studiare e fare lezione, le mense e residenze universitarie. Dall'altra parte ci troviamo di fronte a poli universitari che per fare fronte a questa competizione si rendono supini all'ingerenza di privati a cui assegnano e affittano luoghi dell'università per sopperire alla mancanza di fondi pubblici, e a poli d'eccellenza sempre più elitari che escludono una larga fetta della popolazione studentesca più povera. A fronte di questi processi ci troviamo, al giorno d'oggi, davanti ad un corpo studentesco estremamente disgregato e ad un'Università che non può più essere considerata come luogo di massa, ma al contrario come luogo frammentato e parcellizzato.

Il processo di atomizzazione della componente studentesca e di de-massificazione delle università pubblica è da individuare nelle sue radici dall'esigenza delle nostre classi dominanti di adeguare il mondo della formazione alle trasformazioni e alla ristrutturazione dei processi produttivi del modo di produzione capitalista. Infatti, con la fine del sistema Fordista ci troviamo davanti ad un sistema produttivo che non è più composto dalla centralità della grande fabbrica e che quindi perde la sua componente di massa, in favore di una parcellizzazione sempre più dilatante dei luoghi di lavoro e dei lavoratori. L'estremizzazione di questo processo di frammentazione del mondo del lavoro e di disgregazione della classe lavoratrice sta in fenomeni come lo "smart working" (o, meglio, lavoro a domicilio), che si è reso possibile grazie all'ingresso delle tecnologie e della digitalizzazione all'interno delle trasformazioni che investono il mondo del lavoro. Per adeguarsi alle ristrutturazioni del sistema produttivo, anche il mondo della formazione e della ricerca universitaria compie delle profonde trasformazioni in tal senso. Infatti, proprio la radice dei processi di de-massificazione dell'università, di carenza strutturale dei luoghi della didattica, e di normalizzazione degli spazi critici e di dissenso, è da ricercare nell'esigenza del mondo della formazione di ristrutturarsi in risposta alle profonde

trasformazioni che da anni coinvolgono il mondo del lavoro, e quindi la struttura economicosociale della nostra società.

Ad esempio, l'elemento della **Didattica a Distanza**, che con l'emergenza pandemica del Covid-19 è diventato un elemento totalmente dirompente e assolutamente necessario, in realtà non è affatto una novità e un elemento di innovazione all'interno dei nostri atenei. Infatti, la progressiva digitalizzazione e tecnologizzazione della didattica fa parte di un processo già presente prima della pandemia, che con il Covid-19 ha solamente subito una pesante accelerazione, e che risponde da una parte all'esigenza di adeguare la didattica universitaria ad un mondo del lavoro sempre più "a domicilio". Dall'altra parte, esattamente come succede nel mondo del lavoro sempre più digitale, questo ingresso della Didattica a Distanza risponde alla necessità di rendere la componente studentesca sempre più divisa, frammentata ed atomizzata, con l'intento di normalizzare gli spazi di aggregazione, di confronto critico e dibattito politico degli studenti per reprimere e disincentivare al massimo ogni possibilità di dissenso all'interno dei luoghi dell'università. In secondo luogo, la presenza sempre più rilevante della DAD permetterebbe agli atenei, in piena ottica aziendale, di dimezzare i luoghi destinati alla didattica in presenza e quindi di **risparmiare e ottimizzare i costi** di gestione e mantenimento delle aule e più in generale degli spazi fisici dell'università. Tutto questo ovviamente a discapito degli studenti su cui verrebbero invece scaricate tutte queste spese. In generale, l'indirizzo della nostra didattica verso una forma strutturale di didattica mista (parte in presenza e parte in DAD) stravolgerebbe radicalmente i modi di pensare gli spazi fisici dell'università e potrebbe portare alla verifica di alcuni fenomeni che per noi sono totalmente innovativi e sui quali varrebbe la pena aprire un ragionamento: uno tra questi è quello del "south studying".

Durante la pandemia hanno iniziato a proliferare alcuni casi di "south working", fenomeni per i quali lavoratori meridionali emigrati come forza lavoro nelle aziende delle città settentrionali più produttive, con l'ingresso dello "smart working", avevano la possibilità di continuare a lavorare nelle aziende delle città del Nord Italia, ma dalle proprie case nelle proprie città di origine. Questo fenomeno, senza soffermarci troppo sugli aspetti positivi o negativi che può rappresentare, potrebbe riprodursi fedelmente nel mondo dell'università andando, però, ad accentuare inevitabilmente le differenze sociali e di classe tra gli studenti. Infatti, il risultato sarebbe che una parte di studenti più facoltosi potrebbe permettersi di seguire in presenza e quindi potrebbe permettersi economicamente la vita dello studente fuori-sede; mentre la maggioranza degli studenti che versa in condizioni di povertà o di difficoltà economica, dovrebbe accontentarsi di potersi iscriversi magari anche ad un polo di eccellenza e ad un ateneo di serie A, ma sarebbe costretto a seguire le lezioni e a partecipare alla didattica universitaria a distanza, dalla propria città di origine, senza poter beneficiare di una serie di vantaggi che si prospettano nel vivere e attraversare i luoghi dell'università in cui si studia, sia da un punto di vista umano e

sociale, che da un punto di vista culturale e didattico. Questo fenomeno, oltre a produrre un ulteriore ridimensionamento dei poli universitari di serie B, nei quali andrebbe a ridursi la componente di iscritti della città di origine; da una parte permetterebbe alle università di andare a risparmiare in modo consistente sui costi di gestione e di mantenimento degli spazi della didattica, che quindi andrebbero decisamente a ridursi. Tuttavia, non dobbiamo dimenticare che molte delle città a vocazione studentesca vivono in larga parte degli introiti provenienti dagli studenti fuori-sede che diventano un soggetto economico non irrilevante nella vita economica di alcuni quartieri gentrificati "formato studente", se non addirittura di intere città, e la loro assenza potrebbe portare al tracollo di molte attività locali. Per leggere correttamente le tendenze e le controtendenze di questi processi, dobbiamo quindi andare a verifica di quali sono gli interessi predominanti nello scontro all'interno della borghesia, nel quale dobbiamo tenere conto di quale sia la borghesia più forte e capace di affermare i propri interessi e quindi di dirigere questi processi.

Un ultimo elemento da prendere in considerazione quando ragioniamo riguardo la questione degli spazi universitari, è il processo di privatizzazione a cui sono sottoposte le università pubbliche italiane. La mancanza strutturale di fondi pubblici all'istruzione ha fatto sì che le istituzioni universitarie per sopperire alla mancanza fondi, dovessero ripiegare sul tessuto produttivo della città e rivolgersi a finanziamenti e fondi privati (inutile evidenziare come questo fenomeno sia reso possibile solo ai poli universitari inseriti in territori altamente produttivi dove sono effettivamente presenti dei privati). Per quanto riguarda la questione spazi vediamo come questa tendenza delle università ad accettare le ingerenze dei privati, produca diverse contraddizioni, come ad esempio affittare o svendere spazi e luoghi pubblici di amministrazione dell'Università ad aziende o locali privati. Il risultato è che in molti casi troviamo campus universitari che in realtà sono veri e propri centri commerciali, mentre gli studenti non hanno luoghi adeguati dove fare lezione, aule e biblioteche adeguate dove poter studiare, abbastanza mense dove poter mangiare, o abbastanza residenze pubbliche che possano ospitare tutti gli studenti che ne avrebbero bisogno. Il Covid-19 non ha fatto altro che accentuare questa contraddizione, che si è resa estremamente più evidente nel momento in cui le aule per le lezioni riaprivano in percentuali ridottissime e le mense universitarie e le aule studio sono rimaste chiuse, mentre per quasi tutta la totalità della pandemia gli esercizi commerciali all'interno dei campus sono sempre stati aperti e funzionanti.

Come abbiamo ribadito più volte nel corso della campagna universitaria nazionale "Ma l'università a chi serve?", ciò che dobbiamo fare è uscire dal seminato del dibattito corrente in seno all'università, che si stringe sulla dicotomia "università aperte/università chiuse" e non lascia spazio a nessuna considerazione o analisi più profonda su quale sia, in questo momento storico, il ruolo sociale di un'istituzione pubblica come quella accademica-universitaria. Per

questo motivo il dibattito in seno alla questione degli spazi universitari, in un momento storico segnato dalla pandemia da Covid-19, in cui ancora dopo un anno e mezzo abbiamo visto tutta l'inadeguatezza dell'istituzione universitaria a garantire un rientro in sicurezza nelle aule, non deve portarci a ragionare in termini di riapertura/chiusura generale dei luoghi dell'università, ma deve essere elemento per interrogarci, approfondire e sviscerare le contraddizioni profonde che si aprono nel momento in cui parliamo di spazi universitari; e di come, in qualità di militanti comunisti che agiscono in un terreno altamente di scontro come quello dell'alta formazione, possiamo agire nelle crepe e agitare queste contraddizioni. Come ci restituisce l'**esperienza di mobilitazioni e di lotte** che abbiamo portato avanti in questi anni nei luoghi della formazione. (Giusto per ricordarne alcune: le mobilitazioni nell'Università di Torino contro l'apertura di un **Burger King** all'interno di uno spazio universitario di un nuovo campus in costruzione; le mobilitazioni universitarie a Bologna contro l'inaugurazione dello **Student** Hotel, uno studentato di lusso; o ancora la più recente occupazione della mensa universitaria Bandini di Siena). Prendere parola sulla questione degli spazi ci permettere di agitare la contraddizione riguardante la sempre più imperante privatizzazione degli spazi, connessa alla strutturale ineguaglianza di distribuzione dei fondi pubblici alle università, da cui provengono la carenza e l'inadeguatezza dei luoghi della didattica. Una contraddizione che oltre ad essere di per sé politicamente alta, ci permette di mettere a critica un intero modello di formazione che sempre più è reso succube di fronte gli interessi e le esigenze dei privati, ed è estremamente evidente agli occhi degli studenti che spesso vivono in maniera diretta questa contraddizione sulla pelle e che proprio a ragione di questo sono più suscettibili ai percorsi mobilitativi che si aprono in questo senso.

Ragionare e agire su questi temi è centrale per la **potenzialità di aggregazione** e al tempo stesso **di politicizzazione** degli studenti verso un discorso politico più alto, che parta dalla carenza e dall'inadeguatezza di luoghi per gli studenti e arrivi a interrogarsi sulla funzione e sull'utilizzo che viene fatto di questi luoghi, e che quindi metta a critica l'intero processo di privatizzazione e di élitarizzazione degli spazi universitari e del modello di Università.

CONTRIBUTI ESTERNI

Formare un mondo diverso: contro una scuola delle classi dirigenti, per la scuola che emancipa

Lucia Donat Cattin (docente scuola superiore, Unione Sindacale di Base)

"La scuola tradizionale è stata oligarchica perché destinata alla nuova generazione dei gruppi dirigenti, destinata a sua volta a diventare dirigente [...] L'impronta sociale è data dal fatto che ogni gruppo sociale ha un proprio tipo di scuola, destinato a perpetuare in questi strati una determinata funzione tradizionale, direttiva o strumentale. Se si vuole spezzare questa trama, occorre dunque non moltiplicare e graduare i tipi di scuola professionale, ma creare un tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca 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".

A. Gramsci "Quaderni dal Carcere" QXII

L'assemblea di Cambiare Rotta, che si terrà a Bologna il 13 giugno, si terrà in quel luogo perché lì ha avuto inizio quel "processo di Bologna", nato a fine anni '90 del Novecento, volto ad "armonizzare" i sistemi europei di istruzione, che aveva in realtà lo scopo di metterli tutti armonicamente al servizio delle aziende e del sistema di produzione capitalistico. In questa direzione sono andate, da quel momento in poi, tutte le iniziative europee sull'istruzione e quelle dei governi del nostro paese, innestando quel pilota automatico che ben conosciamo e che caratterizza le scelte politiche, economiche e sociali dei governi dei paesi europei da vent'anni a questa parte: l'Unione Europea decide e i governi nazionali applicano. In Italia abbiamo quindi assistito a una serie di riforme dell'istruzione più o meno riuscite volte a trasformare il nostro sistema scolastico nella direzione di un sempre maggior asservimento dell'istruzione al mercato e alle esigenze delle imprese. Questo processo è stato portato avanti, dopo vent'anni possiamo ben dirlo, avendo ben chiaro il ruolo subordinato dell'Italia nel contesto economico europeo. Il nostro è un paese PIIGS, uno degli ultimi anelli della catena del valore tedesca, un paese destinato ad occuparsi di logistica e turismo, il cui sistema di istruzione è stato progressivamente impoverito e depauperato, dal punto di vista delle risorse, delle strutture e dell'idea di sapere che lo abita; esso deve sfornare giovani lavoratori a bassa-media preparazione e per quello viene progressivamente modellato. Solo la qualità delle scuole "dei ricchi" deve essere tutelata.

L'ultimo atto di questa trasformazione in negativo è il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, prodotto dal governo Draghi, ma per comprendere in che direzione andremo è importante capire

bene come si è concretizzata questa trasformazione a partire appunto dalla fine degli anni Novanta. Molti sono gli elementi che compongono il mosaico di questa trasformazione, ma possiamo tranquillamente dire che i cardini organizzativi e didattici di questo cambiamento sono stati l'autonomia scolastica, che ci ha portato fino ai perniciosi "Patti Educativi di Comunità"; la progressiva centralità acquisita dalla valutazione, intesa come pratica "oggettiva" di misurazione delle performances, utilizzando parametri quantitativi, i cosiddetti benchmark, definendo i tempi di raggiungimento di tali obiettivi, secondo il modello dei "risultati di apprendimento"; la scelta dell'Approccio per Competenze, con il corollario dell'Alternanza Scuola Lavoro (oggi PCTO – Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento), introdotta obbligatoriamente in tutti i percorsi scolastici; la progressiva centralità di un concetto distorto di interdisciplinarietà, orientata in realtà allo svuotamento dei saperi disciplinari, che trova la sua ultima espressione nell'introduzione dell'educazione civica nei curricula.

1. Dall'autonomia scolastica ai patti educativi di comunità: l'ingresso dei privati nella scuola

L'origine del processo di progressiva messa al servizio della scuola agli interessi dei privati e del mercato e della trasformazione del sistema di istruzione in mercato dell'istruzione (si pensi alla gara che ogni anno si instaura tra istituti per accaparrarsi studenti tramite il sistema degli "open day" e al peso progressivo delle scuole private, cui lo Stato elargisce fondi e che sono o scuole ad orientamento religioso, o scuole per ricchi, messi al sicuro dal contatto con i figli di altre classi sociali, o diplomifici) è l'art. 21 della L. 59 del 1997, con cui viene introdotta l'autonomia scolastica (autonomia didattica, organizzativa e gestionale). Da allora in poi le scuole hanno potuto relazionarsi come soggetti autonomi con il territorio in cui sono inserite, e, sebbene all'inizio ciò non appaia con tutta la chiarezza che si disvelerà negli anni, questo cambiamento sarà foriero di conseguenze importanti nelle relazioni con il mondo delle aziende private e del privato sociale. Quella che venne prospettata all'epoca come la capacità delle scuole di autodeterminarsi, figlia delle richieste di maggior democrazia all'interno della scuola portate avanti negli anni '60 e '70 del Novecento e di una sua più radicata relazione con il territorio e la società, si concretizza nella possibilità di cambiare parte dei curricula scolastici, la strutturazione didattica (organizzazione oraria, inserimento delle tecnologie nella didattica, "ottimizzazione" del tempo scuola...) e di gestire in autonomia fondi che vengono sostanzialmente sottratti alla retribuzione dei docenti, per dare avvio a quella che nei decenni successivi sarà sempre di più la scuola dei progetti, costruiti insieme a soggetti del privato sociale, fondazioni, aziende e finanche multinazionali.

L'autonomia scolastica ha nei fatti aperto la strada all'ingresso dei privati nella scuola **statale**. Essa ha permesso di modificare le offerte formative delle scuole: questo, soprattutto per le scuole tecniche e professionali, ha significato mettersi al servizio delle esigenze del tessuto imprenditoriale del territorio. Sia chiaro, nessuno nega che la scuola debba e possa avere una relazione con la successiva collocazione lavorativa degli studenti (essa è anzi una questione su cui un'organizzazione studentesca dovrebbe interrogarsi), ma questa relazione si è sviluppata tutta a favore dei privati, senza alcun ruolo progettuale e di programmazione delle scuole, quando non proprio in un'ottica di scambio diretto tra privati che offrivano fondi, strumentazioni, risorse, progetti e scuole che garantivano percorsi funzionali al tessuto produttivo del territorio. Questo, complice anche il ruolo di dirigenti scolastici assunto dai presidi: ormai dirigenti della Pubblica Amministrazione a tutti gli effetti, con compiti manageriali, volti a garantire l'efficienza dell'utilizzo delle risorse (il risparmio), nulla a che vedere con quel primus inter pares, all'interno del Collegio Docenti, che erano in precedenza. Da allora il percorso è stato quello della progressiva aziendalizzazione della scuola da un lato e della sua "messa a mercato" dall'altra: inventarsi progetti, curvature, indirizzi che attirino studenti, aumentando una polarizzazione di classe già fortemente presente nella scuola tradizionale, tra le scuole per i ricchi e quelle per i poveri, tra scuole che garantiscono un diploma "facile" (possibilmente liceale, ma nei cosiddetti licei deboli - scienze umane, scienze applicate per capirci) e scuole selettive per le élites, possibilmente collocate in centro città, nelle metropoli, più al Nord che al Sud, è stata la parola d'ordine degli ultimi vent'anni.

L'ultimo frutto di questo processo sono i Patti Educativi di Comunità, introdotti dal Piano scuola 2020-21, ovvero accordi tra enti locali, istituzioni pubbliche e private, le realtà del terzo settore e le scuole, per promuovere e rafforzare la collaborazione tra la scuola e tutta la comunità, garantendo, ci dice il legislatore, un'offerta educativa integrata pubblico/privata, arricchendo il curricolo scolastico di esperienze di apprendimento non formale e informale. Non è difficile vedere cosa nascondano questi Patti: si tratta di ulteriori aperture della scuola pubblica al privato, nella logica che pervade l'intero sistema dello stato sociale italiano, quello per cui il privato in crisi, perché in crisi è il Modo di Produzione Capitalistico, si riconverte e lucra (tramite fondi pubblici, per lo più, ovvero pagati dai cittadini italiani ed europei) sul pubblico, nel tentativo disperato di galleggiare in una crisi che appare, a nostro avviso, irreversibile e non è un caso che i progetti che dovrebbero essere portati avanti tramite questi patti (a partire dal piano estate 2021) riguardino ambiti come la musica d'insieme, l'arte e la creatività, le attività sportive e motorie, ovvero in gran parte aspetti che poco hanno a che fare con la didattica reale che si svolge, o meglio, si dovrebbe svolgere, nelle scuole; l'educazione alla cittadinanza, ovvero lo strumento ideologico che la scuola sta utilizzando da anni per costruire il futuro lavoratore e cittadino europeo, adattabile, flessibile, privo della capacità critica per rifiutare il modello proposto; la vita collettiva e l'ambiente, ovvero progetti che orientino verso quella transizione ecologica, tutta interna al capitalismo, su cui la borghesia continentale punta per uscire dalla crisi; infine non possono mancare le tecnologie digitali e le conoscenze computazionali, per sviluppare le competenze necessarie al lavoro mentale e digitale, che caratterizzerà il futuro professionale di molti ragazzi, o per lo meno per sviluppare quelle competenze digitali minime, richieste ormai in ogni contesto lavorativo.

Questo processo ventennale di invasione del privato nella scuola pubblica si è sviluppato in parallelo alla sempre maggior rilevanza assunta dalla valutazione nel processo di insegnamento/apprendimento, una valutazione, fortemente orientata, il cui ultimo frutto malato è sicuramente il curriculum dello studente, cui si affianca la valutazione per competenze nel primo ciclo di istruzione.

2. La valutazione: uno strumento di disciplinamento

La **valutazione** è diventata, nel corso di questo processo, **sempre più centrale**, dicevamo: non momento conclusivo di un percorso didattico, basato sulla relazione didattica tra docente e discenti, ma strumento per indirizzare il sistema, i docenti e gli studenti su quella strada aziendalista e manageriale che stiamo descrivendo. Si valutano performance, risultati di apprendimento, prodotti, certo non si dà valore al lavoro svolto insieme in aula da chi insegna e chi apprende. Il corrispettivo approccio didattico di questo modello valutativo è l'approccio per competenze che vedremo a breve, ma quello che possiamo anticipare è che lo scopo di una valutazione di questo tipo è **certificare conoscenze**, esperienze, ma soprattutto competenze, in base a livelli standard stabiliti dall'alto, non certo avere un feedback chiaro di quanto appreso, per rimodulare il percorso da lì in poi.

Sia chiaro, la valutazione è sempre stata uno strumento che la scuola, in quanto istituzione che si fa portavoce delle idee e dei modelli delle classi dominanti, utilizzava per disciplinare, incanalare, separare, classificare; ciò non toglie che il vecchio modello lasciasse maggior spazio per piegare in senso formativo e non meramente produttivistico il processo di verifica e valutazione. Gli spazi di manovra si sono brutalmente ristretti, in un contesto in cui i numeri, i livelli, gli standard la fanno da padroni (si pensi alla progressiva trasformazione dell'esame di Stato del secondo ciclo, legato ad un sistema di debiti e crediti che lascia ben poco spazio di manovra alla libertà di insegnamento e apprendimento).

Il frutto più negativo di questo modello sono sicuramente i **test INVALSI**, il cui obiettivo è proprio quello di valutare l'intero sistema, il lavoro dei docenti e i "rendimenti" degli istituti scolastici, in quell'ottica di sempre maggior distanza dalle conoscenze e dalla scuola come luogo di scambio e co-costruzione di saperi e di costruzione del futuro lavoratore flessibile e adattabile,

che sa poche cose, anche male, purché sappia applicare quel poco che serve in contesti lavorativi imprevedibili e in continua mutazione.

Ouesta trasformazione della scuola da istituzione che educa e istruisce in istituzione che valuta, si coniuga con lo svuotamento del suo ruolo formativo ed emancipativo, luogo dove si dovrebbero condividere e costruire conoscenze e saperi che possano diminuire le differenze sociali e di classe con cui gli studenti accedono alla scuola pubblica. Questo anche perché essa diviene negli anni sempre più un ente che deve certificare competenze e conoscenze acquisite altrove e non tra i banchi di scuola, in un delirio certificativo, che va dalle certificazioni linguistiche, alle più disparate esperienze svolte in contesti cosiddetti informali (associazioni culturali e sportive, corsi di vario tipo, oratori...), passando per le certificazioni informatiche e i soggiorni all'estero. Il curriculum dello studente, introdotto quest'anno per l'esame di Stato del secondo ciclo va esattamente in quella direzione: lo studente dichiara cosa ha appreso e dove e la scuola lo certifica. I fautori di questo processo ci direbbero che lo scopo è rendere comparabile i curricula scolastici degli studenti in tutta Europa, oltreché valorizzare tutte quelle esperienze che sono svolte fuori scuola, istituzione che, sebbene snaturata, non è comunque al passo coi tempi. Noi sappiamo bene invece che lo scopo è collocare la formazione dei giovani fuori da scuola, certificare le differenti occasioni e possibilità che possono avere gli studenti sulla base della classe sociale di appartenenza (il tanto ambito anno all'estero, per fare un esempio tra molti, ha un costo che si aggira intorno ai 20.000 euro, impossibile da affrontare per famiglie che non siano benestanti), anche in vista dell'ammissione all'Università, fornire un passaporto per quegli studenti che saranno costretti ad andarsene dall'Italia per trovare lavoro, andando ad ingrossare quel numero ormai importante di giovani che ogni anno lasciano il paese, perché non riescono a trovare qui un lavoro che risponda ai percorsi di studio intrapresi, alle loro aspettative, o che, perlomeno, non sia troppo precario e flessibile.

Concludiamo la trattazione di questo aspetto, ricordando che se il curriculum dello studente è lo step conclusivo del percorso che abbiamo delineato, le premesse vengono poste con il modello di valutazione per competenze divenuto oramai obbligatorio nel primo ciclo, modello introdotto già all'inizio degli anni Duemila e passato in sordina come se fosse innocuo, tranne andare oggi a snaturare il senso della formazione di base.

3. L'approccio per competenze: depotenziare i saperi

Come accennavamo, il corrispettivo didattico dell'enfasi valutativa e certificativa della scuola italiana è l'**approccio per competenze**. Da anni il legislatore spinge sul fatto che la scuola deve sviluppare competenze prima che conoscenze. Non è un caso che ormai sia obbligatorio valutare per competenze alla scuola primaria e alla secondaria di primo grado, così come definito dal

D.Lgs. 62/2017, legge delega figlia di quella Buona Scuola renziana che ha dato l'ultima spallata a quel che restava di una scuola pubblica con una vocazione emancipativa, secondo il dettato costituzionale. In questi gradi di scuole si stilano ormai rubriche di competenze, valutate per livelli, sulla base di autonomia, continuità, tipologia della situazione (nota e non nota), risorse mobilitate ed eventuali altre dimensioni a scelta del collegio dei docenti, da testare su prodotti e cosiddetti compiti di realtà che non sono affatto modalità per rendere la scuola più viva e più vera, ma contesti di addestramento ad un preciso modello lavorativo e produttivo, quello del capitalismo della flessibilità e dello sfruttamento più violento.

Ma, cosa sono le competenze? Al di là di una definizione di senso comune, per cui la competenza sarebbe la capacità di utilizzare conoscenze e attitudini in situazione, non si tratta in realtà d'altro che del semplice calare le conoscenze nella quotidianità di chi apprende. Le competenze **servono** a "mobilitare" i saperi, saper fare, atteggiamenti e attitudini in situazione. Questa definizione si collega nei fatti in modo esplicito alle esigenze di un mercato del lavoro globalizzato, sempre più imprevedibile e indipendente da qualsiasi tassonomia delle mansioni, mutevole e alla ricerca della prestazione adatta a quel particolare momento, a quella particolare contingenza economica, che può modificare le richieste con tempi estremamente veloci. Come scrive Nico Hirtt, uno tra i primi critici del modello didattico per competenze, la domanda frenetica di innovazione tecnologica e di redditività produce un'instabilità estrema nell'ambiente produttivo, economico e sociale. Le imprese sorgono e spariscono, i lavoratori sono occupati e disoccupati, i mercati nascono e scompaiono ad un ritmo senza precedenti. Apprendere competenze è un processo funzionale a questa situazione economica e sociale, a formare un capitale umano (modo elegante e orientato per dire "lavoratori") sempre pronto ad adattarsi. Nessuno può prevedere di quali saperi scientifici o tecnici i lavoratori dovranno essere dotati domani. Ciò comporta la necessità di formare soggetti portatori di conoscenze, atteggiamenti, emozioni e soprattutto competenze acquisite in vari contesti (ecco il vero senso dell'apprendimento in contesti non formali e informali, ovvero esterni alla scuola e per lo più interni al mondo del lavoro) che siano finalizzati al raggiungimento di obiettivi sociali e soprattutto economici. Le competenze permettono di adattarsi e di utilizzare i saperi, anche scarni, anche male appresi, nei contesti che il mercato metterà davanti ai futuri lavoratori.

In questo senso è facile comprendere come all'affermarsi delle competenze si affianchi un **progressivo impoverimento dei saperi**, dovuto a molti fattori: la sempre maggior vacuità delle indicazioni nazionali (che hanno sostituito i vecchi programmi), la quantità di tempo scuola perso in favore di progetti e progettini o dell'alternanza scuola lavoro, l'incapacità della classe docenti di reagire a questo processo, hanno svuotato di contenuti l'insegnamento in modo funzionale a un modello di scuola povera, per un paese sostanzialmente impoverito, in termini economici, ma anche di programmazione del futuro.

Non è difficile capire come l'**Alternanza Scuola Lavoro** si inserisca in questo quadro: contesto naturale di addestramento, compito di realtà per eccellenza, luogo di sviluppo e messa alla prova delle competenze. Che poi oggi sia stata depotenziata, divenendo **PCTO**, è una questione riconducibile al fatto che ormai è stata assunta da gran parte della scuola italiana come inevitabile e che essa è essenziale soprattutto nei tecnici e nei professionali, meno nei licei, dove l'addestramento al mondo del lavoro è rimandato agli stage universitari.

Ancora in quest'ottica, a nostro avviso, va letta l'introduzione dell'**educazione civica** come disciplina obbligatoria, ma priva di un monte ore e di un docente dedicato. Questa disciplina, calata per obiettivi e contenuti dall'alto, con un approccio funzionale alla logica europea, dovrebbe essere insegnata e valutata in modo interdisciplinare, in un contesto scuola che è invece diviso rigidamente per discipline e che ha tagliato ogni possibile compresenza, nell'ottica del risparmio. È chiaro che la sola interdisciplinarietà possibile è quella dei **contenuti preconfezionati e/o vaghi**, senza la possibilità di un vero e reale approfondimento.

4. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza: cosa ci aspetta

Crediamo di non dire nulla di eclatante affermando che, per la scuola come per altri ambiti di investimento pubblico, la **pandemia** sia stata **un'occasione** colta dalle élites europee per spingere con forza su quel processo di trasformazione innescato a inizio anni Duemila, quando si è espressamente dichiarato che l'**Unione Europea** doveva diventare la **società della conoscenza più dinamica e competitiva del mondo**. L'idea è usare le problematiche prodotte dalla crisi pandemica per forzare i passaggi verso una **scuola al servizio del mercato e del Capitale**, contro i quali docenti e studenti ancora esercitavano qualche forma di resistenza.

Non è un caso che la seconda priorità del PNRR sia proprio rendere obbligatori i test INVALSI e PISA (lo strumento usato dall'OCSE per mettere in scala gerarchica i sistemi formativi dei 'paesi più avanzati), ovvero quel modello di valutazione che è maggiormente funzionale a questo sistema economico, né che si prevedano per la prima volta investimenti di un certo peso nell'edilizia scolastica (quasi 6 mld di euro, cui aggiungerne 3,90 per la messa in sicurezza degli edifici fatiscenti), ma solo in cambio del fatto che le scuole primarie e dell'infanzia restino aperte oltre il loro orario, elette a parcheggi pubblici dei figli di uomini e donne la cui vita lavorativa occupa ormai gran parte del loro tempo ed è caratterizzata da un altissimo grado di flessibilità. Né possiamo non vedere che molto denaro verrà speso per incrementare la strumentazione tecnologica delle scuole (4 mld se si mettono insieme le varie voci). Mettiamo insieme tutto questo alla volontà di rendere la formazione dei docenti, già obbligatoria ma su libera scelta del docente, obbligatoria all'interno di un percorso definito e guidato da una scuola ministeriale di Alta Formazione, con una spinta ancora più forte sulle competenze digitali e potremo ben

comprendere come l'idea sia quella di mantenere la digitalizzazione introdotta a forza, a causa della pandemia e di creare una scuola ancor più funzionale al sistema, all'interno della quale lo spazio per una reale relazione di insegnamento/apprendimento sarà ancora più ridotto. Non dimentichiamo che il documento non accenna ad alcun aumento dell'organico docente e anzi afferma di voler «...ripensare all'organizzazione del sistema scolastico con l'obiettivo di fornire soluzioni concrete a due tematiche in particolare: la riduzione del numero degli alunni per classe e il dimensionamento della rete scolastica. In tale ottica si pone il superamento dell'identità tra classe demografica e aula, anche al fine di rivedere il modello di scuola». Quindi affronteremo le questioni essenziali della scuola, quelle che realmente ne definiscono la qualità: il rapporto tra numero di alunni e docenti, gli spazi a disposizione, la stabilità dei docenti aumentando l'uso delle tecnologie, creando classi con studenti di età diverse, costruendo una classe docente ancora più omologata, trasformando le scuole in parcheggi e baby sitting.

Di fronte a una situazione così delineata appare ancora più urgente e necessario che gli studenti, così come i lavoratori, prendano consapevolezza di quelle che sono le reali intenzioni delle classi dominanti e dei governi: svuotare definitivamente la scuola statale della sua funzione formativa ed emancipativa, annientare quella funzione di ascensore sociale che ancora, faticosamente e in modo residuale, svolge, metterla a mercato e renderla funzionale ad esso in ogni suo aspetto e ad ogni livello. Solo da questa presa di coscienza può ripartire la lotta per riprendersi la scuola e l'educazione.

Il G20 di Catania. Un evento decisivo verso l'aziendalizzazione del processo formativo

Giovanni Carosotti (docente di Storia e Filosofia)

Il G20, tenuto a Catania il22 e 23 giugno, dedicato al **doppio tema lavoro-istruzione**, significativamente legati fra loro nel titolo, rappresenta sicuramente un evento decisivo e per certi versi imprescindibile per il destino della scuola pubblica, come lo sono stati, ai loro tempi, il *Rapporto Delors* (1996), il *Processo di Bologna* (1999), il *Trattato di Lisbona* (2007). Eventi che, quando si verificarono, non furono colti in tutte le loro dirompenti conseguenze, ma si rivelarono poi decisivi rispetto all'obiettivo di smantellare definitivamente la scuola pubblica come concepita dalla Costituzione repubblicana, per introdurre quello strisciante processo di **privatizzazione delle forme di apprendimento** che fatalmente conducono al di fuori di quella scuola che era stata concepita nella cornice della Costituzione repubblicana; e legarla invece a filo doppio alle esigenze della produzione e del mercato del lavoro, che avrebbero dovuto da quel momento dirigerne e controllarne tutti i processi. Eventi che hanno dettato una linea che poi successivamente i vari governi europei – e il nostro forse in misura ancora più radicale di altrihanno seguito; e inoltre sono serviti per legittimare provvedimenti ostili ai principi con i quali la Costituzione ha immaginato la scuola pubblica, per il fatto stesso che provenivano da un contesto riferibile all'Unione Europea.

Un evento come quello di Catania, significativamente dedicato al **nesso che si vorrebbe strutturale tra lavoro e istruzione**, non fa altro che legittimare in forme ancora più estreme quella volontà di piegare e condizionare ai propri obiettivi di profitto la scuola, cioè l'istituzione che più di tutte è responsabile dell'acculturazione dei cittadini della Repubblica, e rappresenta quindi il fondamento dei processi di emancipazione, della produzione di quel sapere critico capace di impedire il diffondersi del conformismo e la passività politico-sociale delle nuove generazioni. Ma del resto l'obiettivo di tutte le riunioni del G20 e di altri organismi transnazionali è stato sempre quello di **sottomettere tutte le principali espressioni della vita sociale**, e in particolare quelle formative, **alla logica del Capitale**. Quindi subordinare la scuola alle esigenze di un mercato del lavoro, il quale ha in mente lavoratori destinati a un futuro di precarietà permanente, ai quali non risulta evidentemente necessario offrire strumenti concettuali critici, con i quali potrebbero anche legittimamente proporre riforme di quel sistema che li condanna a una vita di totale incertezza; a loro viene destinato unicamente un **sapere pratico-operativo**, per farne una manodopera flessibile, che in qualche modo risponda alle richieste produttive, e bassamente scolarizzata, non consapevole quindi dei propri diritti.

È chiaro quindi che si tratta di un avvenimento che dovrà delineare ulteriori indirizzi nella logica di questa politica. Peraltro, in un contesto storico che, soprattutto per l'Italia, risulta particolarmente significativo. La scuola che ha in mente l'attuale ministro dell'Istruzione, infatti, ben delineata in molteplici documenti pubblici, è la definitiva realizzazione di questo processo, che **sfrutta l'emergenza pandemica** e la straordinarietà di un esecutivo di emergenza per compiere questo **definitivo salto di qualità**, spacciato evidentemente come coincidente con l'interesse generale. In realtà, come abbiamo appena detto, si tratta di portare a compimento un disegno strategico che è in atto da più di vent'anni, non certo nuovo: far gestire la scuola da soggetti esterni, i cosiddetti *stakeholders*, quasi tutti manager d'impresa (basti vedere le loro referenze nel documento OCSE sulle competenze di qualche anno fa). Il perché è evidente: tali soggetti sarebbero a conoscenza (da questo punto di vista rappresenterebbero le personalità più competenti) delle richieste del mercato del lavoro che i giovani, se hanno interesse a inserirvisi, devono mostrare di possedere. In ragione di questa priorità, ogni aspetto della vita scolastica deve essere condizionato da tale imperativo:

- i **contenuti**, a scapito di conoscenze di ordine culturale, le quali avrebbero ben più importanza nella costruzione di un'intelligenza critica;
- i **metodi**, anche questi prettamente laboratoriali e in grado di essere progettati nelle minime sequenze, così da poterne lasciare una traccia quantitativa per future valutazioni;
- la libertà d'insegnamento, poiché la deontologia dell'insegnante, dovendo unicamente rivolgersi all'interesse prioritario dello studente, ovvero avere capacità in grado di soddisfare un mercato del lavoro quanto mai esigente, lo obbligherebbe a seguire contenuti e metodi suggeriti appunti dagli stakeholders. Come scrisse già anni fa un dirigente di Confindustria: «le imprese devono inserirsi in tutti i processi della vita scolastica: contenuti, metodi, valutazione».

I contenuti vengono dunque decisi in base a logiche puramente economicistiche, poco attente invece a quei valori di cittadinanza che dovrebbero privilegiare il pluralismo metodologico e dei saperi, al fine di mettere in grado il futuro cittadino di intervenire nel dibattito democratico, che si spera possa conservare sempre la caratteristica fondamentale di doversi pronunciare in merito a opzioni diverse, anche di natura sistemica. Finalità economicistiche peraltro di debole respiro, localistiche, che non è detto reggano alla prova del tempo. Per cui potrebbe darsi che alcune competenze specifiche insegnate a scuola sulla base di tali richieste provenienti dall'esterno siano già obsolete quando l'ex studente cercherà di inserirsi nel tessuto produttivo. Insomma, nulla per fermare il destino di precarietà cui abbiamo fatto cenno poco sopra.

Tale situazione è già in fondo realtà. In quanto tutte le piattaforme con cui le scuole si devono presentare all'esterno richiedono una costante auto analisi, e soprattutto autocritica, in merito

proprio alle capacità di rispondere alle richieste provenienti dall'esterno. Esiste un documento, che si chiama "Rendicontazione sociale", che le scuole tutte hanno dovuto compilare alla fine del 2019, che risponde proprio a questo scopo. C'è però un aspetto nuovo; anzi, forse non del tutto nuovo, ma che si sta presentando in tempi recenti in maniera effettivamente originale. Da una parte il percorso dell'attuale ministero è quello di portare a compimento quella che i tecnici del MIUR chiamano «innovazione normativa» (leggi *Buona Scuola* o *Legge 107*), in perfetta continuità con il disegno riformatore più che ventennale. Lo stesso ministro afferma del resto che è sua intenzione di applicare finalmente in modo definitivo tutte le implicazioni legate alla per lui formidabile **riforma dell'***autonomia scolastica*.

Di nuovo c'è però la costruzione di un **monumentale apparato ideologico** a sostegno di questi provvedimenti, che intende far passare un progetto di scuola profondamente diseguale, che inchioda buona parte degli alunni alla loro condizione (sociale, familiare, economica) di partenza, con parole d'ordine che, ingannevolmente, esprimono l'esatto contrario. La recente polemica sull'introduzione del "Curricolo dello Studente", su cui in questa sede non torneremo, ne è una prova. Le parole d'ordine di questa comunicazione ideologica sono per l'appunto «eguaglianza», «affettività», «inclusione»; parole sottoposte però a un'**evidente distorsione semantica**, giacché esprimono una realtà tutt'altro che corrispondente ai concetti che quei termini implicano. Per esempio, la subordinazione delle scuole ad interessi esterni, che nulla hanno a che vedere con i reali interessi degli studenti, viene definita come la formazione di una nuova «comunità»; comunità fittizia, perché modellata su un unico paradigma, quello competitivo dell'impresa, con una gerarchia interna dove un gruppo di comando decide obiettivi e metodi e ai sottoposti si richiede solo un'operatività che attui questi percorsi obbligati (il grande pedagogista americano H. Giroux li ha definiti «comodi prepensati»).

Ovviamente si tratta di una **perdita di sovranità dei docenti**, della loro libertà d'insegnamento garantita dall'art.33, per piegarla a interessi specifici; si afferma in realtà che questi corrispondano agli interessi generali (non solo degli studenti ma della società tutta) solo perché esiste un mercato del lavoro così competitivo e con meno diritti rispetto a qualche anno fa, che può esercitare azione coercitiva coi singoli. È bene ricordare che, con l'articolo 33, i padri costituenti hanno voluto offrire non una garanzia corporativa agli insegnanti, ma ribadire una **tutela per tutti i cittadini**, in quanto quell'articolo impedisce proprio che si formi un sapere di Stato, che l'insegnamento offerto dalla scuola sia uniforme e non piegato a interessi particolari, come sarebbe invece il caso se i contenuti trasmessi fossero unicamente dettati non tanto e non solo da imperativi di ordine economico, ma da quei soggetti imprenditoriali che l'economia la governano, ma le cui idee corrispondono a ben determinate logiche politiche, legittime anche ma che certo non corrispondono all'interesse generale; e che dovrebbero accettare di essere limitate in virtù del fatto che nello spazio pubblico vi sono opzioni politiche ed economiche altrettanto

valide, che hanno tutti i diritti di essere anch'esse rappresentate nell'iter formativo. Oltre al fatto che la **finalità prima della scuola**, in particolare nel percorso pre-universitario, non può che essere quella di **formare i cittadini**, di dare consapevolezza dei propri diritti politici e di come si interviene politicamente nel contesto democratico. Far coincidere le competenze di cittadinanza con il saper padroneggiare attività utili per inserirsi nell'unico modello economico dominante è una distorsione che, a nostro parere, non corrisponde affatto allo spirito della Costituzione.

L'*inclusione* tanto sbandierata non corrisponde affatto alla possibilità di facilitare il successo formativo per tutti, strutturando e organizzando la scuola in modo che il sapere emancipativo possa essere offerto a tutti, al di là delle condizioni di partenza, me è intesa come la **cooptazione** del futuro lavoratore in un mercato del lavoro feroce, escludente e competitivo proprio perché la scuola fornirebbe quelle abilità per poterci quanto meno entrare e giocare le proprie carte, per quanto senza alcuna garanzia di stabilità. Anche quando si fa riferimento all'"attenzione all'individualità degli alunni", all'"individualizzazione del percorso e delle esigenze formative" non si intende affatto la valorizzazione della soggettività di ciascuno in quell'ottica di partecipazione comune a un progetto di emancipazione sociale, bensì la sua sottrazione dal gruppo classe. Il quale, rappresenta invece – e forse proprio per questo lo si vuole abolire - il modello di comunità maggiormente egualitario che esista, un gruppo in cui – soprattutto quanto ci si trova a scontrarsi con anacronistici comportamenti e manifestazioni di autoritarismo - si sperimenta effettivamente l'esperienza della solidarietà collettiva e delle funzioni di rappresentanza. L'individualizzazione cui fanno capo i recenti documenti ministeriali, e l'incredibile definizione della classe quale «gabbia del Novecento», che testimonia ancora una volta un cinico uso politico della storia che non dovrebbe prodursi nel contesto scolastico, introduce invece quella **falsa socialità** (tipica proprio dei *social network*) in cui la comunità è solo virtuale, ma ciascuno è lasciato solo con sé stesso, privato di quelle dimensioni di collettività autentica, all'interno del cui scambio dialogico è possibile trovare risorse e risposte alle proprie difficoltà individuali. Un classico divide et impera, per avere a disposizione soggettività poco critiche e facilmente manipolabili. È chiaro che, in questo contesto, parlare di "eguaglianza" risulta un vero e proprio eufemismo.

Siamo quindi chiamati a un'**importante operazione critica**, di destrutturazione sia di questa ingannevole costruzione linguistica, sia dell'apparato ideologico cui ha dato vita; lo stiamo facendo da tempo, ma un'occasione per rilanciarla è proprio il G20 che, nel suo stesso titolo, il nesso lavoro-istruzione, si vuole tutto all'interno di tale narrazione ideologica. Porre le basi per una strategia di resistenza, culturale innanzitutto, che sembra molto difficile da attuare; soprattutto perché la stampa *mainstream* (ma, ahimé, spesso anche quella di sinistra, che non sempre dimostra di avere in mano gli strumenti di conoscenza per effettuare una critica realmente progressista della politica scolastica) ripropongono le banalità concettuali che

abbiamo poco sopra richiamato. Ma in alcuni casi, grazie anche a interventi finalmente mirati di intellettuali di prestigio, si è mostrato come si può penetrare nelle numerose falle (intellettuali) che questa costruzione ideologica possiede. È il caso che richiamavo prima del "curricolo dello studente".

Le possibilità quindi di una **politica di opposizione**, ma realmente propositiva rispetto a quei valori che la scuola della riforma finge di voler valorizzare, ci sono tutte, ed è l'impegno a cui in questa fase storica siamo chiamati.

Formazione e ricerca come pilastri fondamentali del processo capitalistico

Nadia Garbellini (ricercatrice precaria)

"Lo sviluppo della tecnologia avviene interamente all'interno [del] processo capitalistico"

"Lo sviluppo capitalistico della tecnologia comporta, attraverso le diverse fasi della
razionalizzazione e di forme sempre più raffinate di integrazione, un aumento crescente del

controllo capitalistico"

Lo scriveva già Panzieri nel 1961, in *L'uso capitalistico delle macchine*: **lo sviluppo della tecnologia – e quindi la ricerca – non è, e** *non è mai stato***, neutrale. Il tema della formazione e della ricerca, quindi, è tutt'altro che slegato da quello politico/economico – e anzi, assume oggi più che mai una rilevanza cruciale.**

Parlando di Università, sono diversi gli aspetti rilevanti da prendere in considerazione. Sono tutti interconnessi, ed emblematici della direzione in cui la nostra società sta 'evolvendo'. Cercherò di essere sintetica e per quanto possibile schematica, nella speranza che il filo rosso che collega tutto sia chiaro ed evidente.

In estrema sintesi, prima di iniziare questo elenco, possiamo dire questo: **formazione e ricerca sono due pilastri fondamentali del processo capitalistico**. La classe dominante, nel suo riuscito percorso verso la costruzione di una indiscussa egemonia culturale, è riuscita a riformare scuola ed università piegandola alle proprie esigenze – con la collusione, è bene sottolinearlo sempre, dei partiti politici appartenenti all'intero arco costituzionale.

Vediamo quindi quali sono gli **elementi costitutivi** di questo sistema, e come siano a favore della classe dominante.

• Valutazione della ricerca. Non si può non partire da qui. Non solo per l'importanza intrinseca della ricerca, ma anche per il ruolo che tale valutazione riveste nella distribuzione dei fondi ai diversi atenei – e quindi alla distinzione tra atenei di serie A e di serie B – e nella definizione dei percorsi di carriera in ambito accademico, con una chiara discriminazione di classe. Mi limito a parlare del mio settore disciplinare, l'Economia Politica, ma la logica sottostante ovviamente è sempre la medesima. Valutazione della ricerca, in primo luogo, vuol sostanzialmente dire valutazione della collocazione editoriale degli articoli pubblicati. Esistono riviste di fascia A, per esempio; maggiore è il numero delle pubblicazioni in fascia A, più alta la valutazione per la propria attività di ricerca. Immagino non sia sorprendente scoprire che le riviste in fascia A in larghissima misura pubblicano ricerche mainstream. Su un migliaio di riviste in elenco, forse meno di 20 sono cosiddette

'eterodosse'. Inoltre, gli *editorial board* di queste riviste sono spesso e volentieri composti da membri delle più prestigiose università mondiali, il che, nel campo dell'economia politica, vuol sempre dire Chicago Boys. Non solo: è ormai prassi molto diffusa quella di offrire l'accesso libero ai lettori, che quindi non pagano nulla per leggere gli articoli. Non si tratta di un gesto liberale volto a concedere anche ai più sfortunati la possibilità di partecipare alla comunità accademica: a pagare non sono i lettori, ma gli aspiranti autori. Aspiranti perché si paga non solo per pubblicare, ma proprio per sottoporre un articolo all'attenzione della rivista.

- **Distribuzione dei finanziamenti agli atenei**. Uno dei criteri per l'attribuzione dei fondi ai vari atenei è proprio la qualità della ricerca. Ecco, quindi, che gli atenei più ricchi si trovano in una posizione molto migliore nella competizione con quelli più poveri: i loro ricercatori possono pagare la quota alle riviste utilizzando i fondi dell'ateneo stesso. Gli atenei più ricchi diventano quindi sempre più ricchi; i più poveri languiscono sempre più.
- **Reclutamento**. Anche intraprendere la carriera accademica richiede pubblicazioni. È ben difficile, per chi non si colloca nel mainstream, riuscire a competere con i colleghi, vista la sproporzione nel numero di riviste 'papabili'. Inoltre, il percorso per arrivare alla stabilità economica è lungo e tortuoso. Si deve trovare un modo per lavorare e intanto fare ricerca nei ritagli di tempo, senza fondi per andare a convegni, acquistare libri, ecc. È quindi molto difficile competere con i colleghi che hanno la possibilità di intraprendere un percorso privilegiato o che hanno famiglie in grado di sostenerli. La discriminazione di classe è chiara.
- **Diffusione del precariato**. La riforma Gelmini ha cancellato completamente la figura del ricercatore a tempo indeterminato. Ad essere strutturati quindi sono solo i professori associati e ordinari (e ovviamente i ricercatori pre-Gelmini). Dopo il dottorato, il percorso verso un'eventuale stabilizzazione passa per gli assegni di ricerca, i posti da ricercatore a tempo determinato di tipo a) di fatto degli assegni di ricerca triennali, che possono essere poi rinnovati per un altro triennio e gli ambitissimi posti di tipo b). Questi ultimi sono contratti di durata triennale; non possono essere rinnovati ma al termine del triennio, previa valutazione positiva di una specifica commissione, danno diritto a diventare professori associati. Chi non riesce a percorrere un percorso standard può provare a trovare dei finanziamenti per la propria ricerca in attesa di un concorso, oppure diventare un docente a contratto. I docenti a contratto nell'università italiana sono 28000, circa il 30% del totale. Si tratta di lavoratori formalmente autonomi che vengono pagati per svolgere un determinato numero di ore di didattica. Quindi, per i corsi che eccedono il monte ore del personale strutturato, si ricorre a questi contratti. Vengono pagate solo ed esclusivamente le ore in aula, quindi preparazione delle lezioni, esami, relativa correzione, colloqui con gli

studenti, tesisti, riunioni di vario genere e tipo – tutte attività che l'ateneo (e, giustamente, anche gli studenti) pretende, se uno spera di essere rinnovato – vengono rese a titolo completamente gratuito. Le retribuzioni variano da ateneo ad ateneo a seconda delle disponibilità. In alcuni atenei si parla di 25 euro lordi all'ora, ovviamente tenendo conto che le ore effettivamente svolte sono molte ma molte di più di quelle ufficiali. Come si può competere con i colleghi che hanno un assegno di ricerca o un posto da ricercatore a tempo determinato?

- Aziendalizzazione dell'università. Non è sufficiente che l'istruzione sia pubblica: deve anche funzionare in base a criteri diversi da quelli meramente aziendalistici che prevalgono nel privato, altrimenti la proprietà formale è del tutto irrilevante. Un esempio su tutti: il ricorso sempre più frequente a cooperative esterne a cui appaltare i servizi, prevalentemente di pulizia e portineria. Come molto spesso avviene in questi casi, le condizioni di lavoro di chi è impiegato di queste cooperative sono pessime. Anche la ricerca è sempre più aziendalizzata, con la diffusione ampiamente caldeggiata da governo e partiti delle cosiddette *partnership pubblico-privato*. Come a voler sottolineare che l'interesse dell'impresa e quello 'del paese' coincidono. E a voler scaricare sulla collettività le spese per quelle attività di ricerca 'di base' che i privati non si vogliono certo accollare. Il percorso di studio non è più visto come parte della propria formazione umana, personale e di cittadino, ma come produzione di forza lavoro pronta per essere impiegata dalle imprese, che di fatto scaricano sulla collettività l'onere della formazione. Forza lavoro ben indottrinata e mansueta, impaziente di mettersi nelle mani del padrone che, facendo il proprio interesse, fa anche il suo.
- Frammentazione. Avrete notato quante volte ho utilizzato il termine competizione? Atenei che competono con altri atenei, precari che competono con altri precari. Nell'ambito dell'università l'obiettivo di frammentare la classe lavoratrice è riuscito alla perfezione. Non solo: il precario dell'università, quando veste i panni del docente, è mal visto anche dagli studenti, molti dei quali pretendono molta attenzione da parte del docente. Forse se conoscessero le condizioni di lavoro, potrebbero trovare nel docente un alleato per le proprie rivendicazioni.

Per chiudere, è necessario superare le distinzioni fra studenti e docenti, fra docenti e altri lavoratori impiegati in università, fra strutturati e non strutturati e fra precari di diverse categorie: la **distinzione** da operare è quella di classe, ma l'analisi deve riguardare tutti gli aspetti della vita universitaria.

Il capitalismo dei monopoli intellettuali e la privatizzazione della conoscenza

Ugo Pagano (docente dell'Università di Siena)

Nuove tecnologie della comunicazione e informatica hanno indotto cambiamenti radicali in tutti settori produttivi e anche nella nostra vita quotidiana. La diffusa programmazione e automatizzazione dei processi produttivi e la rapida condivisione delle informazioni sono state da molti viste come i segnali più evidenti dell'avvento di una nuova società della conoscenza - una idea rafforzata dall'avere visto che anche gli esseri viventi contengono dei programmi che possono essere analizzati dai computer ed opportunamente modificati. Si è sperato che questo cambiamento, da molti visto come una terza rivoluzione industriale, potesse rilanciare il ruolo delle strutture di ricerca pubbliche che mettessero i loro risultati su mercati aperti e concorrenziali, anche perché la conoscenza è un bene non-rivale, cioè un bene che può essere usato contemporaneamente da tutti. Se è anche un bene comune, anche piccole imprese e cooperative possono giovarsene. Con l'istituzione del WTO e con gli accordi TRIPS del 1994 è stata invece perseguita una politica di privatizzazione e di monopolizzazione della conoscenza che ha avuto conseguenze peggiori di quella della recinzione delle terre della prima rivoluzione industriale. Ai tempi della prima rivoluzione industriale le recinzioni limitarono solo le libertà delle persone che vivevano in loro vicinanza. La proprietà intellettuale limita invece la libertà di milioni di persone in diverse parti del mondo e si configura come un elevatissimo dazio doganale globale. Dopo tutto, il massimo che può fare una tariffa doganale è impedire del tutto l'importazione di un bene in un certo paese. Un **brevetto** può fare molto di più: può vietarne la produzione in tutti i paesi del mondo. Esso si configura così come un dazio globale dal valore quasi infinito.

In particolare, gli effetti negativi sulla crescita economica e sulle disuguaglianze possono essere spiegati se si guarda ad uno specifico aspetto del cambiamento strutturale, organizzativo e tecnologico a livello globale consistente in un **nuovo assetto della divisione internazionale del lavoro basato su catene globali del valore**. La catena del valore descrive l'insieme di attività che contribuiscono al valore del prodotto finale. All'origine della catena sono le attività di ricerca e sviluppo del prodotto e alla sua fine le attività di marketing, seguite anche da forme di assistenza e garanzia per i consumatori finali. La crescente monopolizzazione intellettuale ha innalzato sia la percentuale di valore all'origine della catena, caratterizzata da una forte intensità di brevetti, progetti e disegni proprietari, sia la percentuale di valore alla fine della catena, dove si è avuto un rafforzamento del potere di monopolio dei marchi. Il risultato congiunto di questi cambiamenti dell'economia mondiale è stato un aumento della curvatura verso il basso della catena del valore

dovuto all'aumento di valore della prima e ultima fase rispetto a quelle intermedie. Nella figura 1 si vede il confronto tra la curva del valore, la c.d. **smile curve**, del 1970 con quella del 21esimo secolo.

Fig. 1. «Smile curve» e monopoli intellettuali

Fonte: Durand e Milberg (2018).

Ne è scaturita una nuova forma di capitalismo dei monopoli intellettuali caratterizzata al contempo da diseguaglianza e stagnazione. Infatti, dopo un boom iniziale, dovuto alla ricerca di rendite monopolistiche, il crescente numero dei diritti di monopolio ha bloccato numerose opportunità di investimento in molte parti del mondo e ha portato a una stagnazione, da alcuni definita come secolare, dell'economia. Inoltre, i diritti di rendita sui monopoli hanno costituito la base per una enorme espansione della finanza. Questi diritti, pur non avendo come corrispettivo un aumento della ricchezza di un paese (spesso è il contrario) possono essere detenuti e scambiati sui mercati finanziari. La **finanziarizzazione** è l'altra faccia della crescita degli "intangibili" [i cosiddetti intangibles] nei bilanci delle imprese che caratterizza il capitalismo dei monopoli intellettuali. L'aumento della curvatura verso il basso della curva del valore ha effetti profondi anche in termini di diseguaglianza. Gli individui che operano nei tratti intermedi della curva hanno spesso visto, insieme a una caduta del valore che aggiungono al prodotto, anche una notevole caduta delle retribuzioni. Molte grandi imprese dei paesi avanzati si sono concentrate sulla prima e l'ultima fase della catena del valore, mentre hanno decentrato le fasi intermedie ad altre imprese più piccole, situate in zone diverse del mondo, con salari medi più bassi e spesso in concorrenza fra di loro. Ciò ha portato a un forte aumento della precarizzazione del lavoro e a una marcata crescita della diseguaglianza.

Questo processo ci descrive un capitalismo in cui gli "intangibili", prevalenti nel primo e nell'ultimo tratto della catena del valore, sono diventati la parte più importante del capitale delle grandi imprese. Nello stesso periodo in cui si è accentuato il sorriso della catena del valore, gli intangibili sono passati dal 38 per cento all'84 per cento dei beni capitali delle 500 imprese più grandi del mondo (OECD Outlook, 2004; fig. 2).

Market value (s&P 500)

Market value (s&P 500)

62%

1982

1992

1999

Tangible assets

Intangible assets

FIG. 2. Peso relativo dei beni tangibili ed intangibili nella composizione del valore di mercato delle prime 500 imprese a livello mondiale – 1982, 1992 e 1999

Fonte: OECD Outlook (2004).

La questione del brevetto e dei monopoli intellettuali si è imposta nel dibattito pubblico per quel che riguarda il vaccino da Covid-19. Purtroppo, alcuni colleghi economisti (incluso il nostro primo ministro) non si accorgono di criticare la sospensione dei brevetti in modo contraddittorio: inutile perché è impossibile imitarne la produzione, dannosa perché disincentiva chi ha brevettato. Ma se è inutile perché altri non possono imitare non risulta dannosa per chi ha brevettato che continua ad avere il monopolio anche senza brevetto. E se disincentiva gli innovatori perché altri imitano, la imitazione deve essere evidentemente possibile. Questi economisti dovrebbero scegliere fra uno di questi due argomenti. Altrimenti fanno delle critiche che si criticano da sole. In realtà (soprattutto indiani e cinesi) sarebbero in grado di produrre i vaccini mRNA nel giro di pochi mesi e contribuire così più rapidamente a vaccinare il mondo. Quanto all'effetto disincentivante della sospensione occorre chiarire bene il problema visto che la forza mediatica dei monopoli intellettuali ha inculcato nell'opinione pubblica una visione molto fuorviante della cosiddetta proprietà intellettuale. Si cerca di far credere che da sempre la ricerca dei vaccini si sia avvalsa dello stimolo dei brevetti. È esattamente il contrario. Hanno finora reso possibile la disponibilità dei vaccini una scienza aperta a tutti e dei mercati accessibili a tutti. In passato per i vaccini più famosi come quello contro la polio i loro inventori Sabin e Salk non solo si opposero alla brevettazione ma perfino la derisero.

Per capire chi sta cercando di cambiare sistema di innovazione e scoperta dei vaccini basta chiedersi come ogni anno molti di noi hanno usufruito del vaccino (ogni volta diverso) contro l'influenza. Il sistema grazie al quale abbiamo questo vaccino è (specialmente nel caso di virus che mutano spesso come il Covid) ben più efficiente di quello proposto dai fautori del monopolio intellettuale. Ogni anno un network di laboratori pubblici nazionali finanziati dai rispettivi stati

cerca non solo di prevedere le nuove mutazioni del virus dell'influenza ma rende anche disponibili i modi di riprodurre il vaccino nel modo più efficiente. Queste conoscenze vengono rese simultaneamente disponibili a tutte le imprese accreditate che operano su un mercato concorrenziale e ci riforniscono poi del vaccino. Non sono i brevetti ma "open science" e "open markets" che ci hanno permesso finora di fronteggiare le mutazioni dell'influenza ed è davvero improbabile che monopoli intellettuali offrano un modo più efficace per fronteggiare le mutazioni di quella nuova temibile influenza che è il Covid-19. Comunicare e condividere velocemente le conoscenze (e non privatizzarle!) serve per fronteggiare questa nuova temibile influenza ancora di più di quanto servisse per le sue forme meno letali e infettive degli ultimi anni.

Tuttavia, difendere il libero accesso a scienza e conoscenza, che sono i beni comuni del genere umano più importanti, sta diventando sempre più difficile. Una ideologia, diffusa vigorosamente da forti gruppi di pressione, ha trasformato in un diritto naturale quello che era un privilegio di monopolio da accordare stando ben attenti ai suoi possibili danni. Se una gran parte della ricerca è svolta in strutture pubbliche, o anche private, che hanno standard aperti, come scopo primario la divulgazione dei risultati e brevetti limitati sia in termini degli ambiti di applicazione che temporali, allora molti saranno a portati a dialogare, cooperare nella ricerca ed interagire nei processi innovativi. Le capacità di innovare saranno molto diffuse nella società e presenti in molte imprese. In una situazione del genere le innovazioni potranno essere adottate in tempi brevi da molte imprese e un mercato concorrenziale caratterizzato da un numero elevato di imprese potrebbe emergere. Se invece gran parte della ricerca è svolta in istituzioni che presentano un quadro normativo diverso, caratterizzato da rigidi diritti di proprietà intellettuale, molto estesi nel tempo e nello spazio, si tenderà ad avere un minore scambio di idee fra ricercatori e si avrà una concentrazione delle attività innovative in pochi centri che, grazie a brevetti preesistenti e marchi forti, possono garantirsi una appropriazione dei frutti delle loro attività innovative. Si verrà rapidamente a creare una gerarchia fra imprese.

Rompere il circolo vizioso fra finanziarizzazione e privatizzazione della conoscenza significa cambiare una direttrice di sviluppo tecnologico che sovrainveste in diritti di proprietà intellettuale a scapito della stragrande parte dei lavoratori. Ridimensionare la lunghezza e l'ampiezza dei diritti di proprietà intellettuale ci porterebbe verso una diversa direzione del cambiamento tecnologico, compatibile con una maggiore eguaglianza e una creatività più diffusa.

PER APPROFONDIRE

Le riforme scolastiche in Italia dagli anni Novanta ai nostri giorni.

I governi di Centro-sinistra: l'autonomia scolastica, l'apertura al territorio e la scuola come servizio.

La *Conferenza nazionale sulla scuola*, tenutasi a Roma tra gennaio e febbraio 1990, inaugura la stagione della scuola neoliberista di stampo europeo. È in questa occasione che viene introdotta l'idea dell'autonomia scolastica, accogliendo quanto Il gruppo di lavoro della European Round Table of Industrialists (la Confindustria europea) aveva raccomandato nel suo rapporto *Educazione e competenza in Europa* (1989). Dagli anni '90 in poi la scuola sarà sempre più orientata al mercato del lavoro e al risparmio di spesa. Sono gli anni del governo di centro-sinistra, fortemente europeista.

La Legge n. 59 del 15 marzo 1997 fissa i principi generali per il riconoscimento dell'Autonomia delle Istituzioni Scolastiche, tale articolo verrà poi applicato dal DPR 275/1999. Si afferma l'autonomia organizzativa, didattica, di ricerca di sperimentazione e di sviluppo delle scuole. Si amplia l'offerta formativa delle scuole e si promuove l'integrazione con il territorio. Il modello centralistico di organizzazione dell'istruzione viene sostituito dal modello dell'organizzazione "orizzontale flessibile". Il centralismo scolastico, costruito sulla logica dell'«adempimento» delle direttive ministeriali, dall'alto verso il basso, è sostituito da quello della "scuola-servizio" centrato sulla singola realtà scolastica (decentramento), finalizzata al «successo formativo» degli allievi. È la traduzione nella pubblica amministrazione di quanto avviene in fabbrica, con la sostituzione del fordismo con il toyotismo (flessibilità e qualità totale). Viene introdotto il **principio di sussidiarietà**: esso regola i rapporti tra i diversi livelli territoriali di potere, stabilendo che lo svolgimento di funzioni pubbliche debba essere portato avanti al livello più vicino ai cittadini e che i livelli superiori (e più lontani) possano intervenire solo se in grado di assolvere al compito meglio del livello inferiore (sussidiarietà verticale). Ciò comporta che singoli e formazioni sociali, quali la famiglia, siano riconosciuti come titolari di servizi alla persona. L'autonomia costringe le scuole a costruire una propria identità in collaborazione con altre risorse del territorio: lo strumento principale di questo tipo di scuola è il Piano dell'Offerta Formativa (oggi triennale: PTOF). Con il POF ogni scuola sceglie i percorsi di insegnamento/apprendimento che considera più efficaci, attraverso forme di flessibilità organizzativa che realizzano la flessibilità didattica. Dal 2000 non si parla più di programmi scolastici, ma di Indicazioni nazionali, in base alle quali ciascuna scuola definisce il proprio curricolo. Ogni scuola entra nel mercato dell'offerta formativa, in diretta competizione con le altre, e mostrando il loro servizio offerto tramite il PTOF e la fiera dell'*open day*. Anche in questo caso si seguono le direttive della ERT, tradotte in "linee guida" e "raccomandazioni" europee.

Subito dopo la riforma sull'autonomia segue la cosiddetta **Riforma Berlinguer** (L. 30/2000) che non entrerà mai in vigore, a causa della caduta del Governo di centrosinistra e della sua sostituzione con quello di centrodestra. Gli obiettivi erano quelli di innalzare l'obbligo scolastico a 10 anni, la crescita di abilità/competenze professionali e l'affermazione di una moderna "cultura professionale" che coniugasse il sapere con il saper fare attraverso l'armonizzazione fra preparazione "culturale" e preparazione "professionale". Un elemento importante della riforma era rappresentato dal coinvolgimento degli Enti Locali nella gestione della scuola in quanto capaci di comprendere e di esprimere i bisogni del territorio. La riforma aveva poi l'obiettivo esplicito di colmare la frattura tra sistema educativo/formativo e mercato del lavoro attraverso la ridefinizione organica dell'impianto complessivo del sistema, delle funzioni dei vari soggetti pubblici e privati, statali, regionali, degli Enti Locali, in ordine alle responsabilità di indirizzo, gestione, controllo e certificazione delle attività di formazione.

I governi di Centro-destra: le riforme Moratti e Gelmini tra tagli e impresa

La linea politica del nuovo Governo di Centrodestra, con Letizia Moratti come Ministro dell'Istruzione, fu chiaramente indicata negli Stati Generali sull'istruzione che si svolsero a Roma nel dicembre 2001, dove apparve evidente l'inversione di rotta rispetto al governo di centrosinistra. Le idee di fondo dei progetti del centrodestra (iniziati dalla Moratti e completati dalla Gelmini) si possono sintetizzare nella volontà di ridimensionare gli interventi dello Stato nelle politiche sulla formazione in nome della libertà di scelta delle famiglie e della libera concorrenza tra scuola pubblica e scuola privata. Per il centrodestra la scuola ha un costo eccessivo, ci sono troppi insegnanti, ci sono troppi sprechi e, soprattutto, le ore di scuola settimanali sono troppe: da qui la necessità di semplificare e riordinare l'intero sistema dell'istruzione riducendo progressivamente le risorse finanziarie da destinare ai progetti, al tempo prolungato e al tempo pieno. Viene varata quindi la Legge 53/2003, meglio nota come riforma Moratti, che si prefigge di adattare la scuola alle attese del mondo del lavoro (con le 3 di Inglese, Informatica, Impresa in enfasi). Il sistema dell'istruzione professionale, con i progetti Moratti, si distanziava da quello liceale e diventava di competenza regionale. Si stabiliva inoltre un sistema di alternanza scuola-lavoro (che la L. 107/2015 varata dal Governo Renzi renderà obbligatoria), le cui esperienze da svolgere nel mondo del lavoro sarebbero state valutate come un percorso didattico. Un altro importante cambiamento è stata l'introduzione dei test INVALSI, ancora oggi in vigore nella scuola primaria e nella secondaria di primo e secondo grado. L'**obbligo scolastico scese a 14 anni** (anche se, il cambio di governo e l'insediamento del dicastero Fioroni (2006) lo riportò rapidamente a 16).

Nel 2008, il nuovo governo di Centrodestra continua l'opera di ridimensionamento degli investimenti sulla scuola pubblica avviato dalla Moratti. È con la **Legge 133/2008** che il ministro Tremonti e il ministro Gelmini avviano una vasta operazione di razionalizzazione del sistema di istruzione: **tagli per 8 miliardi di euro** (riducendo il personale scolastico e il tempo scuola); ritorno ai voti numerici alla scuola primaria – abrogati nel 1977 con la legge 517; dal lato del scuola secondaria di secondo grado, rispolvera la legge Moratti e rivede tutti i curricoli delle scuole superiori, tagliando le discipline umanistiche nei professionali, ma anche nei percorsi tecnici e liceali, riducendo le ore di laboratorio (sostituite con l'ASL), eliminando le compresenze, aumentando il numero di studenti per classe.

La "Buona Scuola" dell'Unione Europea

Emanata nel 2015, integrata dalle leggi Delega uscite nel 2017 (**D.Lgs 59- 66/2017**), ha riformato il sostegno, il percorso 0-6, la valutazione e gli esami di Stato (con un nuovo peso alla valutazione delle competenze sia nel primo che nel secondo ciclo), l'istruzione professionale, ma anche il diritto allo studio, le scuole italiane all'estero, la formazione obbligatoria dei docenti (oggi superata), la promozione della cultura umanistica.

Trasforma il POF in **PTOF** (il POF diviene triennale) e apre ancora di più all'ingresso di privati e territorio in generale. Centrali sono per la scuola, tra le altre cose: la valorizzazione delle competenze linguistiche, il potenziamento abilità logico-matematiche, scientifiche, di musica e arte, diritto ed economia, discipline motorie, competenze digitali; si definisce l'obbligatorietà dei percorsi di alternanza scuola-lavoro (oggi PCTO e diminuiti per numero di ore dal Ministro Bussetti, rispettivamente da 200 e 400 in Licei e Tecnici-Professionali a 90 e 180 ore nel triennio); si introduce la premialità e il merito per i docenti.

In questa legge **si rafforza la figura del Dirigente Scolastico** (non più preside, ma **manager**), per dare piena attuazione all'autonomia scolastica e livellare verso l'alto "le competenze ed una buona gestione delle risorse umane". Il Piano è realizzato dal dirigente scolastico, il Collegio Docenti ed il Consiglio d'istituto danno solo un parere. Il Dirigente Scolastico è il capo dell'azienda e dove occuparsi di delineare efficienza economicistica tra risorse impiegate e risultati.

Questa modalità di attuazione rischia di provocare grandi disparità tra le diverse regioni rispetto agli organici impiegati, considerate le forti disuguaglianze presenti nel paese, e ancora una volta valorizzare le scuole d'élite, piuttosto che quelle più in difficoltà, visto che a seguito dei test INVALSI, ad esempio, non sono mai arrivati fondi aggiuntivi alle scuole che mostrassero

debolezze. La Buona Scuola nei fatti certifica la distinzione tra scuole di serie A e di serie B, tra centro e periferia, città e provincia, Nord e Sud.

Viene introdotto il **curriculum dello studente**, funzionale anche all'orientamento dello studente stesso verso percorsi di studio o di lavoro successivi (percorso di studi, competenze acquisite, scelte opzionali, esperienze formative dell'alternanza scuola-lavoro, sport, musica e attività culturali di volontariato).

Nel disegno di legge viene **ampliata l'alternanza scuola-lavoro** non solamente agli istituti tecnici. Rispetto alla ASL (oggi ridimensionata ai percorsi PCTO dal Ministro Fioramonti, governo Conte II, M5S e PD), aspetto preoccupante il fatto che l'apprendistato nell'ambito dei percorsi di istruzione e formazione professionale possa coprire tutto il percorso di studi dai 15 anni in poi, cosa oggi estesa con la legge delega sulla Riforma degli Istituti Professionali (D.Lgs 61/2017), anche alla formazione statale. In generale i professionali sono stati ulteriormente depauperati di discipline culturali e, tramite la costruzione di un Piano Didattico Personalizzato per ogni studente, è possibile iniziare un percorso lavorativo (senza retribuzione) appunto in seconda superiore. Si ripropone l'apprendistato come assoluzione dell'obbligo scolastico, un espediente totalmente inaccettabile, congiunto inoltre con l'eliminazione della tutela della Carta dei diritti degli studenti in apprendistato. È sempre il DS ad individuare le aziende o gli enti pubblici con cui sottoscrivere i concordati di alternanza scuola lavoro, con i quali può altresì avviare anche percorsi di orientamento al lavoro.

La legge opera poi sul potenziamento delle competenze digitali degli studenti, nell'ambito dell'aggiornamento del **Piano Nazionale Scuola Digitale**. Vengono programmati: sviluppo delle competenze digitali degli studenti, in relazione all'ampliamento dell'offerta formativa; potenziamento degli strumenti didattici e laboratoriali; potenziamento degli strumenti organizzativi, tecnologici e didattici necessari a migliorare i processi di governance, la trasparenza e la condivisione di dati e informazioni da parte delle istituzioni scolastiche; formazione dei docenti per l'innovazione didattica; formazione dei DSGA, degli assistenti tecnici e amministrativi per l'innovazione digitale dell'amministrazione; potenziamento delle strutture di rete (in particolare il Wi-Fi nelle scuole); valorizzazione delle migliori esperienze delle istituzioni scolastiche. Ancora una volta tutto viene demandato alla capacità della scuola di attirare finanziamenti.

Nella Legge si dispongono i **laboratori territoriali dell'occupabilità** attraverso la partecipazione delle imprese, oltreché di altri soggetti come enti locali, università, fondazioni etc. Gli obiettivi che prefigurati sono: l'orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del Made in Italy, in base alla vocazione produttiva di ciascun territorio; la fruibilità di servizi propedeutici al collocamento al lavoro o alla riqualificazione di giovani non occupati;

l'apertura della scuola al territorio e possibilità di utilizzo degli spazi anche al di fuori dell'orario scolastico.

La didattica e la formazione sono declinate secondo le specificità produttive territoriali, il che allarga il divario tra territori produttive e territori impoveriti, tra nord e sud, frammentando ulteriormente il sistema formativo italiano. L'orientamento al lavoro, chiamato un tempo "collocamento", è svolto senza il contributo dei sindacati e delle associazioni studentesche. Questo è l'ultimo aspetto assunto e stravolto, in questa società neoliberista vocata al mercato, di quello che nei Decreti Delegati del 1974 voleva essere il coinvolgimento democratico del territorio.

Le riforme dell'università italiana negli ultimi trenta anni

Nel processo di costituzione dell'Unione Europea come polo imperialista in grado di competere con gli altri blocchi geopolitici, il mondo dell'alta formazione e della ricerca rappresentano terreni privilegiati nei quali investire al fine di rafforzarsi e ristrutturarsi internamente. A partire dal **Bologna Process**⁶, che dal 1999 ha posto le basi del processo riformatore europeo intento ad armonizzare i sistemi educativi nazionali, tutti i processi di riforma che hanno toccato l'istituzione universitaria italiana, sono stati portati avanti tenendo come punto di riferimento fisso le esigenze del capitale europeo e i tentativi di ristrutturazione dell'Unione Europea. Attraverso quest'ottica possiamo leggere, analizzare e interpretare correttamente il ciclo di **riforme universitarie** che a partire all'incirca dagli anni '90 ha investito il nostro paese. In questo capitolo, quindi, riprendiamo e aggiorniamo l'analisi fatta nel 2016 in "**Giovani a Sud della Crisi**7" in merito alle riforme universitarie avvenute in Italia negli ultimi trent'anni, facendo una breve cronostoria delle varie riforme susseguitesi nell'ambito dell'alta formazione ed indicandone quindi i punti e le novità più salienti e che più hanno avuto impatto nel sistema universitario italiano.

LEGGE RUPERTI

La legge Ruperti, emanata nel **1990**, non corpo unico ma come serie di leggi e ordinamenti, è la legge che nel mondo dell'alta formazione universitaria muove i primi passi verso il **processo di aziendalizzazion**e. Dal momento in cui verrà emanata la presenza di soggetti privati nell'istituzione universitaria sarà sempre più rilevante per quanto concerne il suo sviluppo e l'influenza che ne avrà sulla ricerca che diverrà sempre meno libera e sempre più soggetta agli interessi del mercato.

Ma un altro fattore importante che viene sancito con la legge Ruperti è **l'autonomia delle università**, che nonostante venga presentato come un incentivo per le università a migliorare l'offerta formativa, in realtà si traduce nel produrre maggiore competitività e soprattutto nella differenziazione tra atenei di serie A che riescono ad accaparrarsi più fondi privati perché propongono un'offerta formativa utile agli enti privati portatori di finanziamenti e perché sono collegati in un tessuto produttivo più ricco, e atenei di serie B che non riescono ad essere

⁶ http://cambiare-rotta.org/2019/06/25/bologna-process/

⁷ https://cambiare-rotta.org/2018/10/07/giovani-sud-della-crisi-libro-introduzione-sommario/

altrettanto competitivi e si trovano in zone più povere. Incentivare l'autonomia degli atenei significa andare a differenziare gli atenei del Nord Italia che si trovano in un tessuto produttivo sempre più connesso al capitalismo centro-nord europeo, da quelli del Sud Italia situati in regioni con un tessuto produttivo più debole e impoverito.

I **punti principali** della Legge Ruperti sono:

- Introduzione della possibilità per le università di avviare **collaborazioni esterne** con soggetti sia pubblici che privati per realizzare corsi di studio e altre attività culturali e formative: "le università possono avvalersi, secondo modalità definite dalle singole sedi, della collaborazione di soggetti pubblici e privati, con facoltà di prevedere la costituzione di consorzi, anche di diritto privato, e la stipulazione di apposite convenzioni" (art.8).
- Marginalizzazione degli studenti dagli organi decisionali dell'Università: mentre il Consiglio d'amministrazione, che si occupa anche di questioni di bilancio, vede una presenza sempre più massiccia di professori ordinari, per gli studenti verrà creato un consiglio ad hoc con funzioni meramente consultive.
- Autonomia degli atenei a proposito di regolamenti didattici e piani di studio. Viene introdotto il "lump sum budget": un metodo sulla base del quale allocare le risorse ottenute. In questo modo gli atenei possono decidere con maggiore libertà l'assegnazione di fondi a seconda delle esigenze di ciascun settore. Vengono anche definiti i criteri finanziari che danno diritto all'attivazione dei corsi, criteri che difficilmente potranno essere rispettati a meno che non si faccia ricorso a sovvenzioni private o ad un aumento delle tasse d'iscrizione. Perfettamente in linea con l'introduzione dell'autonomia universitaria c'è anche l'introduzione dei crediti didattici declinati in modo diverso in ciascun ateneo.

BOZZA MARTINOTTI

La Bozza Martinotti, del 1997, in piena continuità con la Legge Ruperti, è un testo che anticipa molti elementi che saranno poi introdotti definitivamente con la Legge Zecchino-Berlinguer di due anni dopo. La Bozza Martinotti illustra il modello di Università a cui si vuole giungere: ovvero un'università che si faccia imprenditoriale e capace di competere con gli altri atenei avendo come base fondamentale il principio dell'autonomia. Un'università sempre più connessa al mercato del lavoro e capace di essere luogo di investimento utile per le imprese fornendo saperi sempre più settorializzati e professionalizzati. Viene inoltre redatta nel momento in cui il pacchetto Treu sul lavoro diviene legge: l'obbiettivo finale a cui si punta con questo testo è

adeguare il mondo della formazione alle esigenze che si vanno configurando nel mondo del lavoro con le nuove disposizioni del pacchetto Treu.

I **punti principali** della Bozza Martinotti sono:

- Contrattualità del rapporto tra studente ed ateneo, e quindi la negazione del ruolo dell'università come servizio pubblico.
- Divisione fra **carriere part time** e carriere **full time**, che viene presentata come una risposta alle esigenze dei giovani adulti lavoratori, ma altro non è che un tentativo di differenziare il corpo studentesco.
- Aumento della concorrenzialità tra atenei strettamente collegata al principio dell'autonomia universitaria.

LEGGE ZECCHINO-BERLINGUER

La riforma Zecchino-Berlinguer riguarda una **ampia riorganizzazione** universitaria portata avanti da Ortensio Zecchino e Luigi Berlinguer, rispettivamente ministro dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica e ministro dell'Istruzione durante il governo D'Alema, con il decreto del MURST del 3 novembre 1999. La riforma vedrà poi vari aggiustamenti fino alla riforma Gelmini del 2010.

I **punti principali** della Legge Zecchino-Berlinguer per l'università sono:

- Introduzione del modello di **didattica per competenze di base**. Il risultato del tentativo di portare avanti il modello di apprendimento per competenze di base è l'abbassamento della qualità della formazione in un livellamento costante delle conoscenze trasformando il sistema d'istruzione in un sistema di formazione professionale piegato alle esigenze delle imprese.
- Introduzione dei corsi di studio a **numero programmato** e il **sistema del 3+2** con l'obiettivo di diversificare la formazione e abbassarne il livello generale.

LEGGE MORATTI

La legge Moratti del **2003** è una riforma che riguarda più l'ambito della scuola secondaria che quello universitario; infatti, per quanto concerne nello specifico il sistema universitario la riforma Moratti non fa altro che accentuare alcuni aspetti della riforma Zecchino-Berlinguer nella direzione di un ulteriore **consolidamento del legame tra percorso formativo e mercato del lavoro.**

I **punti principali** legati all'ambito universitario della Legge Moratti sono:

- Viene sancita l'**indipendenza dei corsi di laurea magistrale** che iniziano ad avere vita propria non necessariamente collegati ad un corso di laurea triennale di riferimento.
- Nascita dei **corsi specialistici** in base alle **esigenze delle imprese** presenti sul territorio con le quali l'ateneo vuole far coincidere la sua offerta didattica.

LA RIFORMA GELMINI

La riforma Gelmini, emanata dall'omonimo ministro dell'istruzione del quarto governo Berlusconi nel **2010**, è la riforma che forse più di tutte porta modifiche sostanziali all'ordinamento di tutto il mondo della formazione, compreso quello universitario. Questa legge, in piena linea con le leggi che hanno coinvolto il mondo dell'alta formazione nel ventennio precedente, esaspera, portandole alle loro **estreme conseguenze**, le tendenze già accennate nelle riforme precedenti di **aziendalizzazione**, **elitarizzazione e polarizzazione** tra atenei di serie A e atenei di serie B.

I **punti principali** della Riforma Gelmini sono:

- Taglio massiccio del FFO (Fondo di finanziamento ordinario): per compensare il ridimensionamento dell'unica entrata statale alle università derivante dal FFO, sarà necessario avvalersi sempre di più dei finanziamenti privati e dall'aumento dei contributi studenteschi.
- Suddivisione del Fondo di Finanziamento Ordinario in quota di base e quota premiale. La
 quota di base dal 2009 in poi è sempre stata decrescente in valore assoluto mentre invece
 la quota premiale, basata sulle valutazioni dell'ANVUR, è sempre cresciuta negli anni sia
 in valore percentuale che in valore assoluto portando a gerarchizzazione dei saperi e degli
 atenei, peggioramento dell'offerta didattica ed espulsione di pensiero critico.
- Introduzione nel **Consiglio di Amministrazione** degli atenei di **rappresentanti di aziende** che avranno molto potere decisionale nella vita dell'ateneo. Di pari passo l'organo del Senato Accademico perde di influenza rispetto all'organo del Consiglio d'Amministrazione, che diventa l'**organo decisionale di riferimento** sia per quanto concerne i fondi, sia per quanto concerne la didattica.
- Riordino dell'attività di **ricerca** sulla base delle medesime **logiche aziendalistiche**. Tra cui l'eliminazione della figura del ricercatore a tempo indeterminato e l'introduzione della **precarietà esistenziale** dei docenti e ricercatori universitari.

RIFORMA ISTITUTI TECNICI SUPERIORI (O ITS ACADEMY)

Il testo di riforma degli ITS proposto dal deputato di Italia Viva Toccafondi e approvato alla Camera dei Deputati nell'estate del 2021 è una riforma ripresa da una proposta di legge che veniva dall'allora ministro dell'istruzione Maria Stella Gelmini. Questa riforma, che allo stato attuale deve ancora passare il vaglio del Senato, ha l'obbiettivo di andare a segmentare ulteriormente il percorso di studi post-diploma, creando percorsi di formazione tecnica, strettamente connessi alle imprese del territorio, che si configurino come percorsi paralleli a quelli universitari. Gli ITS sono stati istituiti nel 2010 e sono volti a rendere il percorso di formazione del singolo studente iper-specializzato su alcune competenze tecniche, con l'intento di agevolare l'esigenza delle imprese e delle aziende private. Infatti, un elemento caratteristico degli ITS è la forte compresenza delle imprese private nei percorsi di formazione e quindi nella preparazione degli studenti, presentano una durata biennale o triennale con numerose ore di tirocini (30%), si concentrano in modo specifico sulle aree di indirizzo interessate dal nuovo sviluppo tecnologico (le famose materie STEM). Proprio il ministro dell'istruzione Bianchi a questo proposito sostiene che "l'approvazione della riforma è la riprova dell'interesse del Parlamento per una delle riforme strategiche per il futuro della formazione, che si lega al rilancio dell'intera filiera tecnico-professionale, su cui il mio ministero è già al lavoro".

Questa riforma, rappresenta l'ennesimo attacco al modello di università pubblica e cambierà in modo radicale il sistema formativo italiano post diploma che andrà a segmentarsi sempre di più tra percorsi universitari e percorsi tecnici-professionali, dove quest'ultimi raccoglieranno sempre più studenti che, usciti dalle scuole superiori con in mano un diploma professionale, non potranno permettersi l'università e quindi un percorso di studi più generale, e saranno indirizzati verso percorsi di formazione professionale dove acquisiranno le competenze necessarie per essere gettati il più presto possibile verso un mondo del lavoro che ha bisogno di manodopera poco qualificata dal punto di vista tecnico e professionale. Una riforma, quindi, plasmata in base alle esigenze di questo sistema produttivo, che costituisce un ulteriore smacco al sistema universitario pubblico italiano.

I **punti principali** della riforma degli ITS sono:

- La creazione di **fondazioni** di riferimento dell'ITS che vedrà presenti le aziende, in gruppi o reti d'imprese, il cui il presidente dovrà essere espressione diretta del mondo produttivo.
- L'accesso alla **docenza** da parte di figure che vengono direttamente dal **mondo del lavoro**. Infatti, l'unico requisito necessario per diventare professore negli ITS sarà la maturazione di almeno 5 anni di esperienza nei settori produttivi correlabili all'area tecnologica dell'ITS.

- La creazione di un **coordinamento nazionale** che coordinerà gli ITS e sarà composto dai ministeri, da Conferenza delle regioni, da INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) e da associazioni imprenditoriali.
- Assegnazione dei **fondi su criteri meritocratici**, sulla base della quota capitaria riferita al numero degli allievi dei corsi che nell'anno precedente hanno conseguito un giudizio positivo da parte del sistema di monitoraggio e valutazione che è curato da Indire.

Inchiesta di classe nelle Scuole e nelle Università in Italia

Premessa

Andare ad individuare la composizione sociale e di classe all'interno del mondo della formazione italiano non è materia semplice per diversi motivi. Come primo aspetto, c'è sicuramente la **relazione con il mondo del lavoro**, sia dalla prospettiva della narrazione della classe dirigente che della scuola pubblica si serve, sia per il ruolo che il mondo della formazione riveste nella nostra società. Gli appelli ad una scuola che si compenetri maggiormente con il mondo dell'impresa li ritroviamo in tutte le parti politiche dell'arco parlamentare e nelle diverse leggi sulla scuola che in questo paese sono state fatte, su pressione di organismi come l'Unione Europea o l'Ocse (e non solo). Questo aspetto, però, non è evidenziato solamente dall'involuzione della scuola pubblica avvenuta negli ultimi trent'anni (si potrebbero citare i progetti dell'European Round Table, come la più recente alternanza scuola lavoro o la formazione delle scuole di specializzazione tecnica come gli ITS), ma anche dal carattere strutturale che presenta il mondo della formazione all'interno di una società capitalistica. Il suo ruolo è quello di dotare la futura forza lavoro degli strumenti necessari al mondo della produzione, in tutte le sue diverse forme. Non stupisce quindi che la classica spaccatura di classe presente nella scuola fino agli anni 70', che doveva preparare la classe dirigente, i lavoratori specializzati e gli operai, si sia modificata, andando verso una stratificazione anche più complessa, di pari passo con il cambiamento del modo di produzione capitalistico in occidente, ovvero con lo smantellamento dei settori industriali, le privatizzazioni del pubblico e dei servizi, l'attacco ai diritti sui posti di lavoro e la precarizzazione generalizzata dell'occupazione. Anche oggi, però, l'obiettivo non cambia: produrre forza lavoro, possibilmente in linea con i nuovi settori strategici di questo capitalismo (i cosiddetti settori STEM – scienza, tecnologia, ingegneria, matematica – in cui tutta l'Europa scarseggia per formazione8) e pronta a realizzare le necessità delle aziende. Una preparazione che è sia **professionale** e di **specializzazione** quanto **ideologica**.

Un'inchiesta di classe nelle scuole e nell'università, quindi, deve sempre tener da sfondo la funzione a cui la formazione è destinata, l'utilizzo che ne fa la classe dirigente e la selezione che essa fa sin dalla più tenera età: si possono trovare dati che partono dai 6 anni, dall'ingresso quindi nelle scuole elementari, e procedono per tutto il percorso formativo fino alle scuole secondarie di secondo grado o all'università. La questione di classe è quindi quella lente che permette di leggere

⁸ https://www.istat.it/it/files/2021/03/2.pdf, p. 64.

a che cosa serve quel tipo di scuola, a cosa saranno destinati gli studenti che la frequentano e quale posto nella società verrà loro affidato.

Caratteri generali

Per iniziare non si può non citare una certa difficoltà nell'inquadrare la questione, che dipende molto dai tipi di dati rintracciabili negli istituti di ricerca più famosi. Un motivo è sicuramente la pandemia del Covid-19, che ha ritardato e reso più difficile la ricerca dei dati, andando a creare un caso molto anomalo: per quanto ciò sia vero, però, il caso anomalo rappresentato dalla pandemia non dista molto dalla crisi del 2008, e questo è facilmente riscontrabile dai dati sull'occupazione, il numero di immatricolazioni o di iscrizioni, l'abbandono, ecc. Questo ci conferma quindi come i caratteri individuati dalle statistiche siano strutturali – e ciò risulta ancora più evidente andando a leggere le serie storiche. Una complicazione maggiore è però la struttura stessa dei dati: la questione di classe è stata rimossa o messa in secondo piano, rendendo la sua ricerca di matrice molto indiretta (attraverso il titolo di studi dei genitori, ecc.). Sono citate molto spesso le diseguaglianze, ma viste ovviamente in un'ottica sempre di possibile miglioramento e non come caratteristica sistemica. In più, si riscontrano numerosi problemi a partire dal carattere geografico che la questione di classe assume. La **stratificazione di classe** nel nostro paese ha assunto storicamente la forma di differenza Nord/Sud (la famigerata "Questione Meridionale"): se oggi questo carattere storico ha ovviamente ancora delle ripercussioni, la conformazione che assume è quella cosiddetta a macchia di leopardo, che percorre trasversalmente sia il Nord sia il Sud del Paese. Questo infatti spiega la presenza, per esempio, di grandi atenei nel Sud Italia, una presenza tendenzialmente omogenea di laureati fra Nord e Sud, le nuove sacche di disoccupazione nel Nord (Nord-est in particolare) che si sono presentate col covid, ecc. Questa differenza a macchia di leopardo è sottolineata anche dal Censis⁹, ma non trova un preciso riscontro nelle impostazioni generali dei dati.

Superate queste difficoltà, è importante partire da alcuni dati generali: la **povertà educativa** è strettamente collegata alla **provenienza di classe** dello studente, e presenta delle specificità o dei peggioramenti in base **anche al genere** dello studente stesso. Secondo il Censis, fino al 2018 sono più di 3 milioni i minori a rischio di povertà. Per converso, i deficit scolastici si ritrovano maggiormente negli studenti provenienti da famiglie più povere: «la quota di coloro che non raggiungono le competenze minime in lettura, tra i ragazzi che appartengono a famiglie che si collocano nel quintile socioeconomico più basso è pari al 42% contro il 13,8% dei coetanei che vivono in famiglie benestanti. Parimenti in matematica, le rispettive quote ammontano a 40,6% e

⁹ https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi/la-scuola-e-i-suoi-esclusi

10,9% e in scienze a 38,3% e 11,4%»¹¹¹. Questo tipo di differenza è stata esacerbata dalla pandemia su diversi fronti. Per quello che riguarda la digitalizzazione, considerando che anche le conoscenze digitali risentono della provenienza di classe, si calcola che 850 mila ragazzi fra i 6 e i 17 anni non hanno tablet o Pc a casa, di cui la metà si trovano nel mezzogiorno. Per chi possiede questi dispositivi, invece, si riscontra comunque un 57% che li devono condividere con gli altri parenti. Inoltre, anche gli edifici che hanno sostituito le scuole, ovvero le proprie abitazioni, hanno influito sulla didattica e sui risultati. Questa discriminante è cresciuta maggiormente anche per il fatto che gran parte del peso dell'istruzione ricadeva su chi stava a casa insieme allo studente (madre, padre, zii, nonni, ecc.): è chiaro quindi che chi aveva parenti con alti titoli di studio era maggiormente avvantaggiato.

Le scuole superiori

Le scuole superiori risentono allo stesso modo delle dinamiche sopra esposte. Qui, anzi, la selezione procede già in maniera avanzata. L'istruzione raggiunta da un individuo è strettamente collegata a quella dei suoi genitori; dinamica che influenza pesantemente anche l'abbandono scolastico (che tratteremo più avanti in uno specifico paragrafo). Per chi frequenta le scuole superiori, abbiamo una prima selezione già nel tipo di scuola che si sceglierà. Le differenze si vedono direttamente nella scelta fra scuole pubbliche e scuole paritarie: la differenza di classe fra queste due scuole è evidente dalle statistiche. Addirittura, si tendono a registrare differenze all'interno delle stesse scuole paritarie, che vedono quelle a carattere religioso avere la presenza di studenti con reddito familiare più alto rispetto alle scuole laiche. Ovviamente il gap maggiore rimane fra pubblico e privato.

Per quello che riguarda il pubblico, anche qui la scelta è fortemente correlata al reddito e alla formazione della famiglia di provenienza¹¹: la **ripartizione** che avviene fra **licei, istituti tecnici, professionali e artistici** risente dell'occupazione del genitore e dell'area geografica. È quindi chiaro come non siano né il caso né la libera scelta ad influenzare le decisioni di chi esce dalle medie e si avvia al percorso delle superiori. fatto Come verrà ulteriormente specificato più avanti, la continuazione degli studi dopo il diploma subisce la stessa influenza, vedendo i tecnici e i professionali come quelli che tendenzialmente procederanno direttamente nel mercato del lavoro, con le eccezioni degli **Istituti tecnici professionalizzanti (ITS)**. Queste meritano un rapido passaggio, vista anche l'attenzione che l'attuale ministro dell'istruzione Bianchi e il Presidente del Consiglio Draghi dedicano ad esse. Nei 201 istituti presenti nel 2019, il 59% proviene da istituti tecnici, mentre dall'11,1% al 13,7% dai professionali e un 21% dai licei. I

٠

¹⁰ Ibidem.

¹¹ https://www.istat.it/it/files/2017/04/Studenti-e-scuole.pdf

diplomati sono aumentati moltissimo dalla data di fondazione di questi istituti, da 1112 fino a 5097, quasi quintuplicati. In questo senso si deve leggere uno dei futuri possibili di chi esce dal diploma e che oggi sta subendo una forte attenzione da parte delle classi dirigenti europee e italiane per via del loro indirizzo strettamente tecnologico: infatti, sono in grado di fornire quelle cosiddette *soft skills* molto meglio degli istituti pubblici normali e sono direttamente pensati per le aziende; non a caso, gran parte dei percorsi collabora direttamente con le aziende (al di là dei tirocini prestabiliti dalla legge).

Se questo è uno dei possibili sbocchi futuri, insieme all'università, per gli studenti iscritti alle superiori, una grossa fetta di studenti subisce un destino molto diverso: nel nostro sistema della formazione scolastica è un dato strutturale quello dell'abbandono scolastico. Le stime per il prossimo anno, realisticamente al ribasso perché considerano solo i dati certi provenienti da statistiche, parlano di 200 mila abbandoni¹². Infatti, già prima della pandemia l'abbandono scolastico riguardava il 15 per cento degli studenti. La distribuzione di questo dato varia anche nelle aree geografiche: Il Sud vede una percentuale molto maggiore di abbandono, pari al 16,7%, mentre il Nord si attesta su dati più bassi rispetto alla media. L'evidente connotazione geografica non offre però una visione completa del fenomeno: esso, infatti, risente anche dell'origine familiare, come i dati ci mostrano perfettamente. Dall'Istat traiamo queste informazioni: «I figli di genitori con al massimo il diploma di scuola secondaria inferiore hanno un tasso d'uscita dai percorsi di istruzione e formazione del 24%, che si riduce al 5,5% tra i figli di genitori con il diploma di scuola secondaria superiore e all'1,9% tra i figli di genitori con almeno la laurea. Analogamente, i figli con almeno un genitore occupato in professioni qualificate e tecniche abbandonano gli studi nel 2,5% dei casi rispetto al 24% dei figli di genitori occupati in professioni non qualificate»13. Questo ci aiuta in qualche modo ad inquadrare alcune premesse di cui parlavamo all'inizio. L'abbandono scolastico è sempre stato una costante del nostro sistema di formazione, elitario proprio nel senso che tende a respingere gli individui che partono da posizioni svantaggiate. Un modello scolastico costruito sullo stesso mondo del lavoro che si concentra su caratteristiche ben precise: competizione, individualismo, frammentazione dei rapporti e disoccupazione dilagante. Tutti questi studenti che abbandonano la scuola non vedono in essa nessuna possibilità di emancipazione, di cambiamento per la loro vita. Di fronte alle prospettive buie che si ritrovano di fronte, magari con alle spalle una famiglia che ha difficoltà a garantire un percorso costante e sereno nello studio, la soluzione più facile risulta l'abbandono. Questa crisi di prospettive, vissuta sin dalla giovane età, viene confermata dall'ultima ricerca Istat sul 2021, dove si scrive: «la crisi legata alla pandemia ha contribuito alla diminuzione del tasso di

https://www.linkiesta.it/blog/2021/02/abbandono-scolastico-prima-del-diploma-italia-tra-i-peggiori-europa-pandemia/

¹³ https://www.istat.it/it/files/2021/03/2.pdf

occupazione dei giovani di 18-24 anni con abbandoni precoci - dal 35,4% del 2019 al 33,2% del 2020 (contro rispettivamente 45,1% e 42,6% in Ue27) - e all'aumento nella stessa fascia di età dei giovani con abbandoni precoci che vorrebbero lavorare (da 48,1% a 48,9% in Italia e da 33,3% a 35,6% in media europea)»¹⁴. Utilizzando questi dati si può metafora compiere un'inferenza che appare giustificata dai processi stessi: l'abbandono scolastico, seppur in forma diversa, non è nient'altro che quella disoccupazione strutturale propria del mercato del lavoro capitalistico.

I NEET

L'abbandono scolastico si lega ad un altro fenomeno che caratterizza i giovani in generale e il loro percorso di istruzione: il **fenomeno dei NEET** (Neither in Employment or in Education or Training), ovvero quei giovani che non sono occupati e non sono inseriti in nessun percorso di formazione. Si calcola che in Italia, nel 2020, ci fossero 2 milioni e 100 mila ragazzi classificabili come Neet, un dato che sicuramente con la pandemia è continuato ad aumentare. Se la cifra assoluta non dovesse rendere l'idea, il dato percentuale ammonta al 23,3% dei giovani fra i 15 e i 29 anni. L'incidenza è maggiore tra gli **stranieri** (35,2% contro 22,0% degli italiani), nel **Mezzogiorno** (32,6% contro 16,8% nel Nord) e tra le **donne** (25,4% contro 21,4% degli uomini)¹⁵. Il dato che riveste maggiore interesse, però, si ottiene se si va a guardare l'età dei Neet, quindi disaggregando il dato totale. La concentrazione maggiore si ritrova in due fasce di età: quella immediatamente successiva alle scuole superiori, fra i 20 e i 24 anni con un 26,6% e quella fra i 25 e i 29 anni, con il 31,5%. ¹⁶

Questo ci mostra quale sia il fallimento del percorso dell'istruzione all'interno di questo modello di formazione: dopo le scuole superiori quasi un giovane su tre rimane a casa senza nessuna prospettiva, senza trovare un'occupazione e senza continuare il proprio percorso di formazione.

Università

L'università si mostra in perfetta continuità con i dati che fino ad ora abbiamo registrato. Le tendenze che andremo ad esaminare ci parlano di una **stratificazione di classe** perfettamente inquadrata nei diversi tipi di lauree. Nell'anno 2019/2020 erano iscritti all'università 1730563 giovani: di questi, i nuovi immatricolati erano circa 475 mila. Un dato che ha registrato un aumento nonostante la presenza della pandemia (+6%) e che ha visto una concentrazione delle nuove iscrizioni negli atenei del Sud e della provincia¹⁷. Questa prima informazione ci permette

¹⁴ https://www.istat.it/it/files/2021/07/Pillole_Rapporto_Annuale_2021.pdf

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_NEET1

¹⁷ https://www.open.online/2020/11/23/covid-19-universita-la-pandemia-non-ferma-le-iscrizioni/

di ritornare su un punto già citato nella discussione: sull'università, visto anche il consolidamento dei processi che l'hanno investita negli ultimi 30 anni, la **differenziazione a macchia di leopardo** si vede molto bene; infatti, la polarizzazione fra atenei di serie A e atenei di serie B per quanto sia influenzata da disuguaglianze storiche come quelle fra Nord e Sud, oggi si mostra anche tra i grandi centri in cui le migliori università sono concentrate e gli atenei periferici. Non troveremo perciò i classici dati che rapportano il Nord con il Sud del paese, ma, anzi, certe volte delle inversioni di tendenza.

Negli anni i processi che hanno interessato l'Università hanno visto un continuo calo delle iscrizioni a partire soprattutto dal 2008, che è continuato fino all'anno 2013/2014. La composizione sociale degli iscritti appare abbastanza omogenea in tutta l'università: I laureati nel 202018 provengono per il 31,6% e per il 22,5% da famiglie della classe media, rispettivamente impiegatizia e autonoma, per il 22,4% da famiglie di più elevata estrazione sociale (ove i genitori sono imprenditori, liberi professionisti e dirigenti) e per il 21,9% da famiglie in cui i genitori svolgono professioni esecutive (operai ed impiegati esecutivi). Il dato di maggiore disomogeneità si vede, però, nei diversi corsi di laurea: per dare un inquadramento generale, basta sottolineare che nell'Università forse più di tutti i segmenti della formazione si vede l'impronta di classe, in maniera molto netta. Gli studenti presentano una forte coerenza di scelta rispetto al titolo di studio dei genitori: sia per quello che riguarda le discipline sia per lo stesso conseguimento del diploma. La differenza maggiore, però, si trova nel tipo di corso di laurea intrapreso. Se i dati sull'estrazione sociale sono più o meno omogenei, vediamo come questi si modifichino con la scelta del percorso di studi: le lauree a ciclo unico presentano un'estrazione sociale più elevata degli iscritti (33,3%), data dal fatto che è un investimento più di lungo periodo; le lauree magistrali sono anch'esse interessate da un'estrazione sociale più elevata (22,1%), in quanto anche qui il percorso riceve un investimento maggiore. Se andiamo invece a vedere i dati delle persone provenienti dalle classi più basse, vediamo come esse ammontino al 23,9% fra i laureati dei corsi di primo livello, 20,9% fra i laureati magistrali biennali, solo il 15,1% fra i laureati magistrali a ciclo unico. Questo evidenzia anche come fra i due livelli di lauree (triennale e biennale) si registri una forte selezione economica.

L'altro elemento che ci mostra bene come influisca la selezione di classe nell'università è la provenienza degli studenti, ovvero **da quale scuola superiore arrivano**. I diplomati nei licei sono i soggetti con la percentuale maggiore degli iscritti (75,4%), mentre dagli istituti tecnici provengono circa il 20% dei laureati. È interessante osservare come dalla creazione degli ITS nel 2010 si sia registrato un calo degli iscritti all'università con diplomi tecnici. Questo ci permette di

105

-

Da qui sono presi tutti i dati sull'università: https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2021/rapportoalmalaurea2021_sintesi-profilo.pdf

inquadrare bene la funzione che la formazione svolge: l'università è in grado di formare forza lavoro specializzata, in grado di lavorare nei settori più avanzati dell'industria e della produzione; dall'altro lato, però, servono anche lavoratori professionalizzati, in grado di svolgere al meglio un lavoro specifico quando arrivano in azienda – e a questo servono gli ITS. Dal 2010, quindi, possiamo vedere come la separazione fra specifici compiti di formazione si sia consolidata.

Un'ulteriore variabile presente nel mondo universitario italiano è quella **geografica**, che si mostra molto più a macchia di leopardo in base ad una questione molto semplice: l'università ha alti costi extra curriculari. Bisogna trasferirsi, poter vivere in una città (e le residenze universitarie sono molto più basse rispetto al bisogno che ci sarebbe) con un affitto e mantenersi lì per tutta la durata del percorso di studi. Per questo motivo nel 2020 quasi la metà (44,8%) degli studenti ha frequentato il percorso di laurea nella propria provincia di provenienza. Se si va invece a guardare nelle magistrali a ciclo unico, dove l'estrazione sociale è più elevata, il dato cala di quasi dieci punti percentuali.

Sull'università, quindi, abbiamo un quadro semplice per quanto stratificato: l'iscrizione all'università presenta una forte selezione di classe, sia all'entrata sia fra i diversi tipi di laurea.

Conclusioni

Il **sistema della formazione** si conferma come **profondamente classista** sia nei suoi risultati immediati (o riesci a scuola o vieni cacciato fuori, lasciato a te stesso) sia sul lungo periodo, con una precisa e scientifica selezione della forza lavoro. Non sono poi comprensibili la sua strutturazione e i suoi effetti se non si inquadrano rispetto alla sua funzione svolta in una società capitalistica. La scuola, tanto quanto la società, è attraversata da contraddizioni che vanno a condizionare non solo il futuro dei singoli studenti ma anche il contributo che ciascuno potrebbe apportare alla collettività. La scuola, l'università e più in generale il mondo della formazione sono quei luoghi nei quali una società forma il suo futuro, ovvero le persone che prenderanno il posto di quelle che oggi ci sono. Inoltre, sono quel luogo dove la stessa cultura di una società si sedimenta e si riproduce, si allarga. Non dobbiamo avere, però, l'ingenuità di pensare che questo percorso sia neutro: individuare una forte contraddizione di classe nelle scuole come nelle università significa indicare che c'è una classe dominante che utilizza il mondo della formazione per i suoi scopi. La sfida è quindi riuscire a rompere il meccanismo di selezione di classe rompendo la scuola di questa classe dirigente: una scuola che non si può cambiare dall'interno, ma che necessita di una rottura delle differenze di classe in tutta la società. Insomma, per formare una scuola e un'università diverse serve abolire e superare lo stato di cose presenti.



cambiare-rotta.org | cambiarerotta.ogc@gmail.com







osa.claims I osa.organizzarti@gmail.com



