

Relazione gruppo 1 – PNRR e scuola

Il lavoro del gruppo, dedicato all'analisi delle misure previste dal PNRR per la scuola si è concentrato principalmente nell'individuazione degli argomenti che andrebbero esplorati per avere un quadro esaustivo, analizzandone alcuni in modo più dettagliato. In tutto sono 5. La nostra relazione, dunque, ha come obiettivo principale quello di proporre un percorso da approfondire insieme a tutti quelli che ne avranno voglia...

- IL PNRR in generale

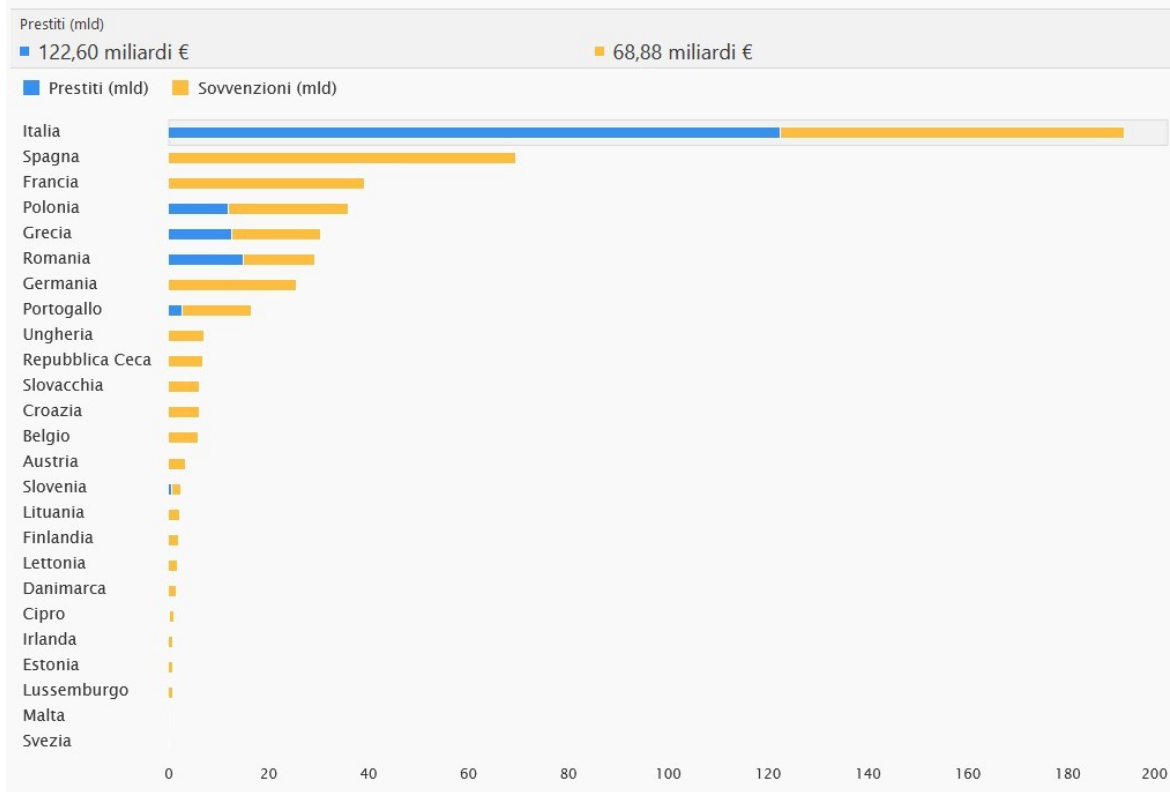
Il Piano Nazionale per la Ripresa e Resilienza (PNRR) è il documento che il governo ha predisposto per illustrare come intende gestire i fondi di *Next generation Eu*, programma di rilancio economico attivato dall'Unione Europea e dedicato agli Stati membri. L'ammontare complessivo delle risorse messe in campo per il *Next generation Eu* è di 723,8 miliardi di euro, ripartiti tra prestiti (385,8 miliardi) e sovvenzioni (338 miliardi).

Il PNRR è nato nelle prime formulazioni durante il secondo governo Conte, fu poi riformulato da Mario Draghi (sorretto da una coalizione trasversale di centro, di destra e di sinistra) ed è stato presentato all'Unione europea a maggio 2021.

La maggior parte degli stati europei ha fatto domanda solamente per la parte di risorse erogata sotto forma di **sovvenzioni**, solo 7 paesi hanno richiesto anche i **prestiti**: tra questi, l'Italia è il paese che ne ha richiesto la quota più consistente con 122,6 miliardi di euro. Solo 2 paesi su 7 hanno richiesto una frazione di prestiti superiore al 50% delle risorse complessive: il nostro paese risulta al primo posto con circa il 64% ¹

Next generation Eu, all'Italia la quota più consistente di prestiti

Ripartizione delle risorse Ngeu assegnate agli stati europei



¹ <https://www.openpolis.it/il-pnrr-italiano-e-il-confronto-con-gli-altri-paesi-europei/>

I fondi PNRR, giustificati come reazione alla crisi economica legata all'emergenza Covid, hanno subito scatenato i peggiori appetiti del mondo economico e politico italiano.

Ma questa montagna di soldi non ce li regalano affatto, sono essenzialmente una parte di soldi nostri (quelli che mettiamo e metteremo nel bilancio europeo) e altri che ci vengono concessi in prestito, ma che dovremo restituire sino all'ultima moneta dal 2028 in poi: insomma, sono soprattutto soldi nostri, che tornano a casa dopo una specie di partita di giro nel bilancio europeo, anche perché nel bilancio ordinario dell'UE l'Italia è da sempre un contribuente netto, avendo sin qui versato ogni anno qualche miliardo in più di quanto ricevuto.

Secondo la stima del prof. Emiliano Brancaccio, il differenziale tra il tasso d'interesse di questi prestiti "agevolati" e quello di mercato oscillerebbe tra 0,5 e 4 miliardi all'anno, per sette anni: in conclusione, una cifra assai modesta, per ottenere la quale però, abbiamo sostanzialmente lasciato commissariare una buona parte della politica finanziaria nazionale e pregiudicato la nostra stessa sovranità debitoria.

La Commissione Europea sorveglierà con cura non solo la puntuale restituzione del prestito, ma anche il suo puntuale utilizzo, che sarà vincolato a una precisa serie di condizioni e di criteri.

Le condizionalità del PNRR sono l'attuazione di un più stretto controllo comunitario delle politiche economiche dei singoli paesi per imporre una serie di logiche che rispondono in pieno agli obiettivi del più estremo ordoliberalismo.

Si procede con la riforma della giustizia e della pubblica amministrazione per introdurre la competizione e il mercato un po' dappertutto: la soluzione è quella della privatizzazione ad oltranza dei servizi pubblici e dell'adozione, in ogni campo, di criteri di gestione mutuati dal mondo dell'economia e del profitto. Infatti, uno dei presupposti del Piano è proprio l'idea che in ogni campo l'introduzione del mercato e dell'interesse degli operatori privati migliori necessariamente l'efficienza, soprattutto nel settore dei servizi pubblici: un vero e proprio assalto dell'interesse privato sui servizi gestiti dalle pubbliche amministrazioni.

Con la retorica dell'eccellenza e del merito che trasuda da ogni pagina del PNRR, tutta la massa di denaro a disposizione verrà concentrata sugli ambienti e sui settori più ricchi dell'economia italiana a spese di tutto il resto del paese.

- Il PNRR e la scuola

Tra i settori nel mirino del PNRR c'è, ovviamente, anche la scuola, per la quale sono stati previsti moltissimi soldi – soprattutto se paragonati ai continui tagli economici subiti negli ultimi decenni – ma pur sempre una piccola percentuale rispetto al flusso totale per un sistema che viene dichiarato essere “al centro della crescita del Paese” (cfr. <https://pnrr.istruzione.it/riforme/>). Appare evidente come l'idea che la scuola dello Stato sia il cuore del sistema democratico nazionale non interessa né i Ministri che si sono succeduti nel dicastero competente né i Presidenti del Consiglio che hanno gestito e gestiscono la partita del PNRR.

A conferma di questo, basti citare il lavoro fatto dal Servizio Studi della Camera dei Deputati sul PNRR e l'Istruzione nel quale si afferma che le misure messe in campo complessivamente “perseguono un potenziamento quantitativo e qualitativo dell'istruzione sia nella prospettiva della coesione economico-sociale, sia del rafforzamento della competitività del sistema-Paese”.

Le macro direttrici individuate per raggiungere questi obiettivi sono tre: “maggiore copertura territoriale dei servizi di educazione e istruzione, specie d'infanzia e primaria” soprattutto dove carenti; “rafforzamento dell'offerta formativa sotto il profilo delle

competenze digitali e scientifico-tecnologiche” per compensare il presunto divario tra istruzione e domanda di lavoro; l'ultima ha come obiettivo “il miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti, con l'intento di incentivare il merito e l'aggiornamento continuo”.

Molti insegnanti e molti genitori e studenti hanno contestato i soldi arrivati alla scuola con il PNRR sottolineando che “pagheremo caro, pagheremo tutto” (noi e le generazioni future schiacciate dal debito, che porterà ulteriori e progressivi tagli allo stato sociale), mettendo anche in evidenza come la scuola non abbia avuto modo di scegliere come sarebbe stato meglio investire quei soldi. Arrivano i soldi, ma bisogna spenderli solo in un certo modo, deciso altrove, per interessi diversi da quello comune.

Il PNRR nella Scuola rappresenta la messa a sistema definitiva e la stabilizzazione di interventi e processi in atto da circa un trentennio: da una parte l'aziendalizzazione e dall'altra la scuola resa più uno spazio di intrattenimento che di formazione e crescita individuale e collettiva, una scuola che tende a eliminare i corpi e le relazioni sostituendoli con le macchine e la digitalizzazione.

Non a caso riprendono linfa vitale l'Invalsi e l'Indire che entrano nella struttura di vertice della neonata *Alta scuola di formazione*, ma è anche previsto un abbondante finanziamento per il “consolidamento” dei test PISA/INVALSI, che dovrebbero essere implementati in modo capillare. Il *Benchmarking* (ovvero la compilazione di classifiche dei buoni e dei cattivi stilate in base a meri criteri di utilità economica, di profitto o anche di semplice *placet* arbitrario dell'autorità) servirà soprattutto a identificare le carenze e a premiare le eccellenze; per i “carenti” il PNRR prevede articolati interventi di tutoraggio, azioni di supporto e affiancamento ai DS e ai docenti, nonché attività di “mentoring” e di “formazione anche da remoto” per almeno il 50% dei docenti: una specie di intervento punitivo da parte di esperti esterni alla scuola, un “riaddestramento” forzato.

Sarà attuata la *Riforma degli Istituti Tecnici e Professionali*, in base alle “esigenze del mondo dell'economia e del lavoro” e il pesante abbassamento del livello culturale e formativo con la loro quadriennalizzazione (la stessa sperimentazione viene caldeggiata anche per i licei, dove non è riuscita mai a decollare); verranno potenziati e stra-finanziati gli ITS, che di fatto rappresentano il regalo della formazione terziaria alle fondazioni e alle imprese private. Per cogliere la portata globale di queste riforme bisogna leggerle nel quadro dell'incombente *autonomia differenziata*.

Si prevedono inoltre ulteriori riforme: l'organizzazione del sistema scolastico; la riforma del sistema di orientamento (già in atto con un ulteriore monte orario “trasversale” in aggiunta a quelli dell'Alternanza/PCTO e dell'Educazione Civica, più l'istituzione di “tutor” e “orientatori”); la riforma del reclutamento scolastico; l'istituzione di una *Scuola di Alta Formazione* per dirigenti e docenti, prevedendo forme più o meno coatte di addestramento e di formazione.

Il cuore del progetto è però la “*transizione digitale*” della scuola, con il connesso obbligo di formazione per i docenti, una trasformazione epocale che intende far scomparire del tutto la scuola della Costituzione, del pensiero libero e critico, della crescita nella relazione interpersonale, subordinandola e rendendola dipendente dalle macchine in ossequio alla nuova religione digitale.

Il PNRR pertanto, oltre a rappresentare una ghiotta occasione di profitto per multinazionali e soggetti privati in generale, utilizzando il Ministero dell'Istruzione come un erogatore di finanziamenti pubblici al mondo del *big-tech*, si iscrive perfettamente nelle politiche scolastiche di lunga durata e di persistente azione di smantellamento dell'istruzione

pubblica per come l'abbiamo conosciuta, conquistata e difesa.

Il percorso era stato già avviato con lungimiranza quasi trent'anni fa a partire dall'Autonomia Scolastica di Luigi Berlinguer, per proseguire con continuità con Letizia Moratti (2003), Maria Stella Gelmini (2008 – 2010), Matteo Renzi ("Buona scuola", Legge 107/2015). Infine, poiché molte di queste riforme si sono in parte arenate per l'impossibilità di disarticolare del tutto l'impianto collegiale democratico della scuola, la pressione verso la sua aziendalizzazione e trasformazione è stata ripresa con forza grazie all'occasione offerta dall'emergenza Covid, attraverso il PNRR e la connessa retorica dell'innovazione digitale e delle varie transizioni, più o meno sedicenti "green".

- Aspetti giuridici

Importante ricostruire il quadro giuridico, sottolineando le ipotesi già avanzate di incostituzionalità; sarebbe utile approfondire i paventati aspetti sanzionatori per le scuole e i meccanismi ricattatori esistenti in particolare nei confronti dei DS. In questo contesto, quindi, si analizzerà l'ulteriore spinta verso la gerarchizzazione in atto. Per ora si è analizzato come contrastare giuridicamente la Scuola 4.0

Da quanto detto e per quanto si dirà è evidente che la battaglia contro lo stravolgimento della scuola determinato dal PNRR, in particolare con l'attuazione della Scuola 4.0 e le riforme previste, è soprattutto di carattere politico e culturale. Eppure non sono da escludere alcune considerazioni che si possono avanzare sul piano giuridico – che devono però necessariamente essere sottoposti alla valutazione di avvocati e giuristi – e l'individuazione delle violazioni puntuali in singole scuole da poter impugnare per tentare di sollevare la questione di legittimità costituzionale e/o di inserire delle "zeppe" che possano ostacolare, rallentare il processo di svuotamento e distruzione della scuola pubblica in Italia.

Per esaminare le possibili contestazioni dal punto di vista giuridico formale, prendiamo come esempio il Decreto ministeriale che adotta il "Piano Scuola 4.0" (DM n. 161 del 14 giugno 2022) ed è teoricamente finalizzato ad accompagnare le linee di investimento nel campo della didattica digitale (ben 2,1 miliardi di euro). Il Decreto in questo caso ha valore di Regolamento e interviene anche sulla Formazione obbligatoria dei docenti, perché "la formazione alla didattica digitale dei docenti è uno dei pilastri del PNRR e rappresenta una misura fondamentale per l'utilizzo efficace e completo degli ambienti di apprendimento innovativi realizzati nell'ambito di Scuola 4.0". Formazione che verrà definita nei contenuti e modalità dall'Alta scuola, altra creatura del PNRR di cui si parlerà in seguito.

Dunque, per riassumere: un decreto che ha valore di regolamento, che impone un certo tipo formazione che avrà, come uscita finale, una classificazione gerarchica degli insegnanti suddivisi in sei livelli determinati dalle competenze digitali: da A1 Novizio a C2 Pioniere.

Appare evidente come già solo questo Decreto-Regolamento modifichi sostanzialmente l'assetto della scuola con importanti ricadute sulla didattica.

Dal punto di vista giuridico si possono sollevare alcune sostanziali questioni: può un decreto ministeriale con valore di regolamento portare modifiche sostanziali al sistema scolastico?

Partiamo dalla sua definizione formale: questo Decreto-Regolamento è stato "emanato in attuazione della linea di investimento 3.2, Scuola 4.0: scuole innovative", ma non è limitato agli aspetti di mero investimento (es. comprare dei nuovi banchi o computer, verniciare i muri o rifare gli infissi) e invece il suo contenuto ha sostanzialmente dato nuovo volto e

nuova dimensione alla scuola.

La massiva ed estesa digitalizzazione prevista dal DM non può assimilarsi a una mera operazione pratica di investimenti, in quanto stravolge la scuola nei suoi valori e principi primi. Quindi per introdurre modifiche sostanziali come quella prevista è necessaria una fonte normativa primaria, come previsto dall'art. 117 della Costituzione, comma 1, lettera n) il quale dispone che le "norme generali sull'istruzione" devono essere emanate dallo Stato con legge.

A conferma di quanto detto interviene anche il d. lgs. n. 297/1994 (Testo Unico in materia di Istruzione) che all'art. 205 individua espressamente cosa possa essere normato per regolamento ministeriale: dalle disposizioni relative agli scrutini ed agli esami alle determinazioni delle materie di insegnamento con il relativo quadro orario, ai programmi, passando per la validità dei titoli di maturità conseguiti negli istituti professionali e il funzionamento delle istituzioni educative statali. Ma il DM in esame non affronta nessuno di questi elementi, bensì va a normare argomenti completamente diversi.

Ma l'elemento giuridicamente più importante a sostegno di quella che è principalmente, come già detto, una battaglia politica e sociale, è costituito dalle violazioni dei diritti costituzionali che in materia scolastica sono la libertà d'insegnamento e il diritto degli studenti a ricevere un'educazione culturale ed umana che consenta loro di essere un domani cittadini liberi e dignitosi di una società democratica e pluralista.

La libertà di insegnamento è garantita espressamente, come è noto, dal 1° comma dell'art. 33 della Costituzione ed è ribadita dall'art. 1 del d. lgs. 16 aprile 1994 n. 297 e confermata dall'art. 1 del DPR 8 marzo 1999 n. 275 (Autonomia scolastica).

Invece il Piano Scuola 4.0 *obbliga* sostanzialmente gli insegnanti a condividerlo ed applicarlo; l'istituzione scolastica non ha più il potere/dovere di autodeterminarsi e il collegio dei docenti si vede privato di fatto del suo "potere deliberante in materia di funzionamento didattico" e di curare la "programmazione dell'azione educativa". In altre parole l'istituzione scolastica si trasformerà in mera esecutrice del *format* del PNRR ed è tenuta ad attenersi al quadro di riferimento.

Inoltre gli insegnanti non potranno scegliere se seguire o meno i corsi formativi della didattica digitale, perché il Piano Scuola 4.0. espressamente prevede la "erogazione della formazione obbligatoria per dirigenti scolastici, docenti e personale tecnico-amministrativo".

Infine vedranno lesa il principio della "pari dignità", perché il Piano Scuola 4.0 prevede una gerarchizzazione relativa alla trasformazione digitale, al cui vertice ci sarà il leader: dare un ordine di scala ai docenti è una novità in contrasto con i principi che regolano l'insegnamento nella scuola pubblica.

Il diritto costituzionale degli studenti a ricevere dalla scuola pubblica una libera e ragionata formazione culturale per permettere lo sviluppo della persona umana costituisce la finalità della scuola e su di esso è fondata la sua obbligatorietà fino ad una certa età. In contrasto con questa funzione fondamentale, la digitalizzazione della scuola avrà come obiettivo non tanto di sviluppare il senso critico degli allievi, quanto quello di prepararli al mondo del lavoro e al disbrigo di attività meramente pratiche.

Ci sono anche altri motivi giuridici per contrastare il DM analizzato. È, per esempio, in chiaro contrasto con le valutazioni del Parlamento e con le risultanze scientifiche in relazione agli effetti sull'apprendimento e sulla salute umana (documento della 7^a commissione permanente del senato del 9 giugno 2021 dal titolo "Sull'impatto del digitale sugli studenti, con particolare riferimento ai processi di apprendimento").

Si potrebbe inoltre configurare un danno all'erario per cattiva gestione dei finanziamenti

rispetto alle finalità istituzionali e costituzionali del sistema pubblico d'istruzione.

Ancora: si potrebbero ipotizzare richieste di risarcimento per i danni sulle minori capacità sviluppate dagli studenti costretti ad utilizzare tecnologie negative per l'apprendimento e per la salute.

Infine, il "Piano Scuola 4.0" utilizza termini inglesi per definire i concetti fondamentali; la legge prevede che ogni norma avente effetti in Italia non può che essere scritta in italiano: si delineano profili di incostituzionalità anche solo per questa ragione.

I rilievi giuridici sottolineano nel loro complesso che la digitalizzazione della scuola è sostanzialmente la distruzione della scuola stessa, intesa come il luogo dove si incontrano le persone per crescere culturalmente, psicologicamente e socialmente, nella misura in cui essa sostituisce l'insegnante con una macchina, evita che un bambino si dimenzi personalmente con un suo simile e trasforma il luogo reale in un altro virtuale.

La digitalizzazione della scuola imporrà su tutto la logica del rigore che, col tempo, soffocherà ogni libertà di pensiero, soffocherà il senso critico, emarginerà gli spiriti più estrosi in favore di quelli più portati alla sottomissione e/o alla mera ripetizione e riproduzione di dati. La scuola, viceversa, ha il dovere di preservare lo spirito libero.

Aspetti generali: la mappa del PNRR e scuola

Descrizione delle azioni legate al PNRR nella scuola (per citarne alcuni: formazione e Scuola di alta formazione, orientamento, tutor, selezione del personale, liceo quadriennale, riorganizzazione sistema scolastico, riforma ITS, istituti tecnici, istituti professionali statali, percorsi lfts, leFp regionale e lts Academy). Si partirà da una mappa per schematizzare l'operazione complessa messa in atto. Da ricordare di mettere in evidenza le ricadute se dovesse passare l'autonomia differenziata e ricostruire gli elementi che sembrerebbero dimostrare una regia concordata PNRR-AD.

LE RIFORME

Le sei riforme contribuiscono a mettere il sistema scolastico al centro della crescita del Paese, integrandolo pienamente alla dimensione europea. Le misure afferiscono, infatti, agli aspetti più strategici della scuola: la riorganizzazione del sistema scolastico, la formazione del personale, le procedure di reclutamento, il sistema di orientamento, il riordino degli istituti tecnici e professionali e degli Istituti Tecnici Superiori (ITS).

In conformità alle linee guida della Commissione Europea e al Regolamento UE n. 241/2021 tutte le riforme saranno adottate entro il 2022.

	In brevissimo contenuti e obiettivi dichiarati	Cronoprogramma ed eventuali investimenti DIRETTI
Riforma Istituti tecnici professionali	Si formano gli studenti sulla base delle richieste delle aziende chiedono; "portiamo il paese in Europa".	2022-2024 2022 adozione riforma 2024 verifica riforma
Riforma sistema ITS	Si formano le figure professionali richieste dalle aziende del territorio. Tra i 6 settori, il made in Italy.	2022-2025 2022 adozione riforma 2025 piena attuazione
Riforma dell'orientamento	Orientamento (minimo 30 ore nelle scuole secondarie di I e di II grado) + piattaforma digitale offerta formativa terziaria = occupazione e diminuzione dispersione scolastica. Da 100 a 1100 licei e tecnici quadriennali.	2022 adozione della riforma
Reclutamento del personale docente	Percorsi abilitanti da 60 cfu + deroghe fase transitoria; nuova tipologia di concorso (prova scritta unica a crocette)	2022-2024 2022 adozione riforma 2024 70mila assunzioni col nuovo metodo
Scuola di Alta Formazione e Formazione continua	Formazione per tutto il mondo della scuola, dai percorsi abilitanti alla formazione continua. Definisce i contenuti e riconosce gli enti accreditati. Posto di rilievo per i presidenti dell'Indire e dell'Invalsi che faranno parte del gotha decisionale.	
Riorganizzazione del sistema scolastico	Dimensionamento (quasi fatto) e riduzione del numero di alunni per classe (ci pensa il calo demografico)	2022 adozione della riforma

INFRASTRUTTURE	
Fonte: https://pnrr.istruzione.it/competenze/	
	Finanziamenti PNRR e cronoprogramma
Costruzione di nuove scuole Con ambienti di didattica innovativa	800mln 2022-2026
Asili nido e scuole dell'infanzia	496 mld 2021-2026 2024-2025 lavori
Infrastrutture sport	300 mln 2021-2026 2024-2025 lavori
Mense	400 mln + 200 budget aggiuntivo 2021-2026 2024-2025 lavori
Messa in sicurezza 2158 interventi (gli edifici con necessità di interventi sono 40151 – dato MIUR 2018)	39 mld 2021-2026 2024-2025 lavori
Scuola 4.0 Realizzare la transizione digitale a scuola	2,1 mld 2020-2025 2022-2024 realizzazione

COMPETENZE		
Fonte: https://pnrr.istruzione.it/competenze/		
	Obiettivi dichiarati in termini di numeri e/o azioni	Finanziamenti PNRR e cronoprogramma
DDI e formazione digitale Sviluppare la didattica digitale e formare tutto il personale della scuola alla transizione digitale	650mila formati 20mila corsi attivati	800mln 2021-2026 2023-2025 formazione digitale
Nuove competenze, nuovi linguaggi per - garantire pari opportunità - rafforzare STEM - conoscenze multilinguistiche	Intervento finalizzato a far sviluppare, in ambito scientifico, la cultura e la forma mentis necessarie per un diverso approccio al pensiero computazionale, prima ancora che vengano insegnate le discipline specifiche.	1,1 mld 2022 implementazione nuova piattaforma 2025 rilascio certificati STEM
Riduzione divari territoriali Mentoring per potenziare le competenze e contrastare la dispersione scolastica	820mila studenti coinvolti Ridurre al 10,2% la dispersione scolastica	1,5 mld 2022-2026
Sviluppo e riforma degli ITIS Incrementare l'offerta formativa Laboratori 4.0 e reti con le imprese	Piattaforma nazionale con i corsi attivi + 100% degli e delle studenti	1,5 mld
Estensione del tempo pieno Incrementare la formazione per contrastare la dispersione	Percorsi e progetti formativi in orario extra-scolastico	360 mln 2021-2022 avvio progetto 2026 valutazione e rendicontazione

Questi schemi sono utili per iniziare ad analizzare come i Governi propongono le misure adottate per utilizzare i soldi del PNRR e la scuola; in realtà i 3 assi si intersecano tra loro in una trama complessa. La proposta di lavoro emersa, dunque, è quella di destrutturarlo e rianalizzarlo sulla base di quelle che ci sembrano essere le 4 parole chiave che attraversano in particolare l'asse delle riforme e quello delle competenze:

1. Digitalizzazione
2. Orientamento
3. Valutazione
4. Reclutamento e formazione

- Aspetti generali: PNRR nella scuola e impatto ambientale

Il tema dell'impatto ambientale non poteva essere escluso dal PNRR: l'obiettivo è dimostrare come le linee principali di investimento vadano esattamente in senso opposto.

Il PNRR dichiara anche per la scuola, fra le sue finalità, quella della sostenibilità ambientale: ma gli investimenti disposti sono coerenti con tale dichiarazione?

Il Dispositivo per la ripresa e la resilienza (Regolamento UE 241/2021) stabilisce che tutte le misure dei Piani nazionali per la ripresa e resilienza (PNRR) debbano soddisfare il principio di "non arrecare danno significativo agli obiettivi ambientali". Tale vincolo si traduce in una valutazione di conformità degli interventi al principio del "Do No Significant Harm" (DNSH). Tale principio è pertanto ribadito nelle "Istruzioni Operative" del Ministero per la realizzazione dei progetti PNRR per la Scuola 4.0

Per rispettare il Regolamento europeo del 2020, le riforme del PNRR non devono, per esempio:

- ✓ produrre significative emissioni di gas ad effetto serra: sono pertanto escluse iniziative connesse con l'utilizzo di fonti fossili;
- ✓ compromettere lo stato qualitativo delle risorse idriche con una indebita pressione sulla risorsa;
- ✓ utilizzare in maniera inefficiente materiali e risorse naturali e produrre rifiuti pericolosi per i quali non è possibile il recupero.

Questo in teoria.

Nella pratica, il Piano Scuola 4.0 costringe a dismettere dispositivi digitali anche comprati da pochissimi anni e magari anche mai usati, per far posto a quelli nuovi.

I dispositivi sostituiti vanno ad aumentare considerevolmente la produzione di rifiuti e il loro smaltimento, a causa dei contaminanti contenuti all'interno, comporta un danno significativo e duraturo all'ambiente. E intanto per produrre i nuovi dispositivi si attinge a risorse naturali, fonti energetiche non rinnovabili e materie prime; nuovi dispositivi progettati per avere una vita limitata, per essere poco riparabili e/o migliorabili, scarsamente riutilizzabili o riciclabili. Si buttano macchine ancora efficienti e con una vita tecnica davanti, per far spazio a nuove macchine, "nuove" solo perché sono un modello più recente (spesso già in parte superato).

I rifiuti digitali vengono accumulati in luoghi semideserti, con inevitabile percolamento nel sottosuolo nuocendo gravemente al buono stato o al buon potenziale ecologico di corpi idrici, comprese le acque di superficie e sotterranee.

I contaminanti dannosissimi incrementano considerevolmente l'inquinamento dell'aria, dell'acqua e del suolo.

L'estrazione mineraria delle terre rare (neodimio, disprosio, praseodimio, indio, lampade fluorescenti, ittrio ed europio) e dei minerali come litio e cobalto, necessari per batterie e dispositivi digitali, ha un importante impatto ambientale, oltre che sociale e sanitario sulle comunità che abitano i territori da cui vengono estratti; la desertificazione che comporta l'estrazione mineraria nuoce in misura significativa allo stato di conservazione degli habitat e delle specie e quindi alla buona condizione e alla resilienza degli ecosistemi.

L'energia consumata nella produzione di queste macchine viene da combustibili fossili, cui si aggiunge quella per il trasporto a lunghissime distanze; tali consumi hanno un impatto negativo sui cambiamenti climatici per emissione di grandi quantità di gas serra.

La gestione, la trasmissione e la memorizzazione di milioni di dati in formato elettronico e con i dovuti requisiti di sicurezza (duplicazione molteplice, allocazione in diversi server, ecc.) determinano un consumo energetico enorme, di gran lunga superiore ai sistemi analogici (le Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione rappresentano l'8-10% del consumo europeo di elettricità e fino al 4% delle emissioni di carbonio).

Il piano, dunque, è totalmente insostenibile dal punto di vista ambientale, sanitario, sociale, oltre che economicamente irrazionale. E contraddice le linee del MEF che, proprio per tutelare l'ambiente, in relazione all'acquisto di PC ed apparecchiature elettroniche da parte delle Pubbliche Amministrazioni, consiglia fortemente il servizio di noleggio e, laddove possibile, l'impiego di prodotti ricondizionati. Nessuna di queste opzioni è stata realizzata.

Gli aspetti riguardanti l'impatto ambientale diretto degli investimenti del PNRR sono legati, nella scuola, anche all'impatto educativo prodotto da un così rilevante spostamento della didattica dallo spazio fisico a quello digitale.

Il gruppo di lavoro sulla didattica tratterà questo tema nel suo insieme; qui intendiamo sottolineare, fra le questioni educative e didattiche sollevate da una digitalizzazione massiccia e commerciale, il legame fra gli strumenti e gli spazi di apprendimento scelti, e il

rapporto con il corpo, con l'ambiente e con il pianeta che spazi e strumenti digitali producono.

Il Piano Scuola 4.0 si apre con premesse importanti riguardo all'importanza degli spazi di apprendimento come "terzo educatore", citando Malaguzzi; lo spazio dell'apprendimento ha in particolare un ruolo strategico nell'educazione al rapporto con l'ecosistema e con il pianeta. È importante dunque vedere quanto gli investimenti siano coerenti con le premesse dichiarate. A quanto stiamo vedendo, le scelte fatte sono molto distanti da un'idea di scuola ecologica, e in continuità con i presupposti e gli interessi di un sistema che sfrutta e dissipa le risorse e le persone.

La crisi ecoclimatica sta minacciando le condizioni di sopravvivenza di popolazioni sempre più ampie e dell'intera specie umana. Cambiare strada richiede di cambiare i paradigmi economici, sociali e culturali oggi dominanti, e in questo cambiamento la scuola ha un ruolo importante: se oggi i sistemi dell'istruzione tendono a riprodurre l'adesione al sistema sociale esistente, occorre lavorare per una loro "riconversione ecologica", parallela a quella richiesta per la società nel suo complesso.

- Aspetti generali: il linguaggio del PNRR

Le operazioni come questa che tendono a trasformare radicalmente un settore utilizzano parole evocative per l'immaginario collettivo: Futura, digitalizzazione, impatto ambientale, merito, reclutamento, competenze, orientamento al lavoro, investimenti possono essere alcuni esempi. Come non è un caso che spesso si ricorra a termini inglesi che rendono spesso incomprensibile ai più il pensiero espresso (ma non lo ammetterà nessuno, perché se oggi non conosci l'inglese sei un troglodita). L'obiettivo di questo lavoro è di individuarle e dimostrare perché sono solo strumenti per far accettare dalla maggior parte delle persone il PNRR come "una grande opportunità", "un treno che non possiamo perdere".

Tavolo 2: Impatto didattico, ricadute didattiche e pedagogiche del PNRR (missione 4)

INTRODUZIONE

Al lavoro del nostro tavolo hanno contribuito soprattutto insegnanti di vari ordini di scuola.

Come nei lavori del tavolo 1, anche il tavolo 2 ha individuato la necessità di una mappatura delle riforme collegate al PNRR, nel nostro caso con lo sguardo rivolto alle loro conseguenze sulla quotidianità della nostra pratica didattica e al restringimento della libertà di insegnamento tramite il consolidamento e l'imposizione di procedure di addestramento.

Abbiamo prestato particolare attenzione al processo attraverso cui è stata preparata e veicolata l'idea generale di scuola che il PNRR incarna, ma che precede il PNRR e arriva già dall'autonomia: la finalizzazione aziendalistica di tutto il percorso scolastico (dall'infanzia alle "sperimentazioni" del 4+2 nei tecnici e nei professionali...), con l'affermazione di una mentalità funzionale al profitto che assoggetta e svende la scuola al mercato, trasformandola da luogo della cultura e della formazione di cittadini consapevoli da inserire in un contesto democratico, in un luogo di esecutori da sfruttare esclusivamente in ambito economico produttivo.

A causa dell'introduzione delle "8 COMPETENZE CHIAVE", la Didattica basata sulle Competenze ha sostituito la Didattica basata sulle Conoscenze, indirizzando il tempo scuola non più allo studio delle discipline sia umanistiche che scientifiche, ma principalmente allo sviluppo di capacità pratico/operative, rispetto alle quali le discipline stesse risultano essere del tutto strumentali.

"[...] La mia preoccupazione è che altre capacità [...] stiano correndo il rischio di sparire [...].la capacità di pensare criticamente; la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come cittadini del mondo; e, infine, la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell'altro" (*Martha C.*

Nussbaum, Non per profitto – Perché le democrazie hanno bisogno di una cultura umanistica).

In particolare, nel nostro lavoro, abbiamo concentrato l'attenzione su quattro filoni che hanno ricadute pesantissime sul senso del nostro lavoro: **digitalizzazione, valutazione, orientamento, formazione**; abbiamo tenuto presenti anche altri aspetti che sono fondamentali nella nostra esperienza quotidiana, quale il ruolo e la funzione degli organi collegiali.

Per ognuno di questi è già significativo qualche nome di chi c'è dietro (esempio fondazione Agnelli, TreElle ...). E abbiamo osservato come per ognuno di essi c'è chi lavora sul piano ideologico e comunicativo, attraverso le agenzie di formazione e i media, per presentarlo agli insegnanti come imprescindibile elemento di formazione e in generale all'opinione pubblica come innovazione positiva, costruendo l'equazione aprioristica nuovo=buono.

Un esempio è quello della scuola senza voto. Bisognerebbe valorizzare le considerazioni di chi da tanto tempo, nella scuola di primo grado e primaria ma non solo, si espone contro il condizionamento e gli ostacoli derivanti dal modo in cui si usa il voto (o il giudizio) non vengono sottaciute proprio nel discorso nostro. Mentre al contrario se ne appropriano altri che raccolgono e indirizzano dalla parte sbagliata le criticità del voto numerico/giudizio banalizzandole e svuotandole di significato. Tanto più adesso, con il registro elettronico che interferisce con la valutazione (il voto numerico e la media, il tempo reale, il controllo genitori sui figli e dirigenti/coordinatori sugli altri insegnanti...).

DIGITALIZZAZIONE

Risvolti psicologici, didattici, pedagogici dell'uso del digitale/esperienze

Abbiamo impostato la nostra critica non su una condanna a priori, ma sull'analisi delle ripercussioni del digitale sul piano didattico, pedagogico e psicologico, anche in relazione ai diversi ordini di scuola; sull'analisi del modo in cui il digitale viene descritto e imposto come nuovo approccio "pedagogico" e "didattico", cioè non come insieme di strumenti da utilizzare se e quando occorrono, secondo il giudizio degli insegnanti, nell'ambito della libertà di insegnamento ma come fine dell'istruzione.

In realtà la questione non è di ordine metodologico, bensì rispecchia un ben preciso modello educativo, rispetto al quale la digitalizzazione dell'apprendimento appare coerente nella sua finalità: creare "menti" funzionali al sistema globale, dove le conoscenze sono già date e risultano inutili mentre devono essere sviluppate quelle capacità di tipo operazionale, "utili" al fare, pragmatiche. Si tratta di formare menti computazionali in altre parole, che riconoscono solo un linguaggio di codici precostituiti, etichette, scelte tra opzioni obbligate, combinazioni e che sono in grado di operare all'interno di contesti già strutturati o semi-strutturati, quali le piattaforme educative e i metaverso. Il tutto in ambienti virtuali dove non c'è spazio reale per la formazione di una mente allenata a pensare, a confrontarsi dal vivo, a creare. Le emozioni stesse vengono veicolate e mascherate, in un solipsismo che resta la base di una mentalità competitiva, in perfetta linea con il modello sociale.

Bisogna a tal proposito riflettere sulla costituzionalità dell'intero Piano Scuola 4.0 – tutto destinato alla digitalizzazione quale nuovo paradigma che informa e riforma l'intero impianto dell'istruzione pubblica – che viene adottato con atto amministrativo e normativo del ministro sia per gli aspetti finanziari che contenutistici (con la creazione di ambienti, aule e laboratori digitali che soppiantano gli ambienti di apprendimento a misura del gruppo classe; formazione degli insegnanti; programmi d'insegnamento), quando da poco la VII commissione parlamentare (del Senato) aveva concluso la sua indagine sull'impatto del digitale sui bambini e giovani. Le due pagine con le quali la Commissione conclude le sue indagini

costituiscono un appello allarmato al Parlamento perché limiti e regoli l'esposizione di giovani e bambini alla digitalizzazione.

Altro documento autorevole è una ricerca dell'Unesco di 650 pagine secondo cui la conversione tecnologica a livello educativo è una tragedia. Il primo capitolo è una premessa sulla digitalizzazione, su cosa ci si aspettava. Nei capitoli successivi si spiega che con la digitalizzazione coatta gli studenti sono rimasti indietro, si sono impegnati di meno, c'è stato aumento delle disparità, il settore privato ha rafforzato il controllo sull'istruzione pubblica, i costi ambientali si sono moltiplicati.

In pratica durante il covid abbiamo sperimentato una digitalizzazione coatta che l'Unesco ha studiato a livello internazionale, arrivando alle nostre stesse conclusioni basate sull'esperienza e sul riscontro di forme di dipendenza, di isolamento dei ragazzi/e, di ricadute sulla socialità, di perdita di autonomia non solo rispetto agli adulti, ma nel rapporto con il sapere (“delega al fatto che da qualche parte c'è scritto”).

Possiamo osservare questi aspetti negativi riflettendo ad esempio su quanto il registro elettronico interferisca e di fatto impedisca un'autonoma organizzazione del lavoro e del pensiero sia da parte del discente che del docente: ogni sezione del registro tende a sostituirsi alle naturali funzioni dell'immaginazione produttiva e della memorizzazione, e inoltre riduce ogni spazio di confronto diretto sia nel gruppo dei pari che tra il gruppo stesso e il docente, interferendo anche nella relazione tra i genitori e i loro figli e tra genitori e docenti.

A proposito delle nostre esperienze ci siamo confrontati su aspetti ordinari del nostro vissuto quotidiano:

- la perdita di autonomia degli alunni è rispetto agli adulti ma anche rispetto al controllo degli alunni sulla vita di classe (non riguarda solo i compiti a casa o il riscontro a casa del percorso scolastico come attività, voti e provvedimenti disciplinari, ma anche il rapporto stesso con gli insegnanti e con i compagni di classe).

Il controllo da parte delle famiglie non è un mero trasferimento alla famiglia della funzione, per esempio, di controllo sui compiti ma è anche un controllo incompetente sull'attività in classe e sulla interpretazione delle valutazioni, in quanto astratto dal contesto e dal percorso e dalle relazioni nella classe e tra classe e docente (a prescindere dal livello culturale e dal lavoro dei singoli genitori). Analogamente in alcune situazioni il confronto all'interno del consiglio di classe viene sostituito dal controllo incompetente e gerarchizzato del coordinatore e del dirigente scolastico.

- l'uso di strumenti come classroom e altri è ormai diventato usuale: forse non tutti sanno che c'è una pressione verso la produzione di banche dati di materiali. L'effetto è sia quello della standardizzazione e uniformazione in sostituzione del lavoro sulla situazione, sia quello della spinta verso l'intrattenimento (avere qualcosa per tenere occupati i ragazzi) in sostituzione del coinvolgimento nel lavoro di classe.

Anche nella percezione dei ragazzi e delle famiglie esiste ciò che è stato messo online e bisogna giustificarne la mancanza, non esiste tutto il resto che viene messo in campo durante l'attività didattica e bisogna spiegarne il valore.

- la cultura del gaming, per cui vengono considerate come attività attrattive quelle che comprendono giochi online. Se ne sono accorti anche all'Osservatorio Italiano E-sport che in un programma per la promozione dei videogiochi presentato alla Camera dei deputati propone di "diffondere l'educazione al gaming verso scuole e famiglie, abbattendo gli stereotipi negativi attraverso programmi che utilizzino il gaming come attività formativa e di sviluppo delle abilità cognitive dei ragazzi" e di "includere il gaming nel curriculum scolastico"!

- per quanto riguarda le linee guida sulle discipline stem l'innovazione e la formazione promosse con le risorse del PNRR, privilegiano metodologie didattiche cosiddette "innovative per l'apprendimento delle STEM, anche basate su percorsi

“immersivi”, centrati su “simulazioni in spazi laboratoriali innovativi”.

- la possibilità di riunioni online ormai entrata nel contratto, cosa vuol dire veramente? Qui oltre alla perdita della qualità dell'interazione e la svalutazione dei momenti di confronto collegiale come se si trattasse di adempimenti burocratici si possono anche determinare pressioni per la partecipazione da remoto. Sono questioni insidiose anche rispetto al diritto sul lavoro.

Noi siamo consapevoli del fatto che gli strumenti determinano i processi e le esperienze e quindi vanno scelti e valutati. Ma, con buona pace di tutta la nostra sapienza e consapevolezza, la fatica che ci mettiamo anche nello scegliere gli strumenti non servirà più se accettiamo gli indirizzi imposti dal PNRR perché da strumento il digitale deve diventare il fine.

Del resto, visto che di scuole ce ne sono tante sul territorio nazionale, per qualcuno sono anche luoghi in cui poter fare veramente tanti profitti, un mercato in cui espandersi.

Quindi le ricerche nazionali e internazionali, anche dell'Unesco, vengono in malafede richiamate dal Piano Scuola 4.0 . In considerazione del fatto che esso prevede l'utilizzo esclusivo della didattica digitale e di ambienti di apprendimento prettamente virtuali, prevediamo accentuazione di questi fenomeni: perdita di facoltà e abilità cognitive di base; comparsa di danni psicologici dovuti alla costante sovraesposizione a schermi digitali di ogni tipo (sia in ambito scolastico che in quello familiare in conseguenza del tempo dedicato a compiti prima e videogiochi dopo...); trasformazione degli studenti in meri cittadini globali e digitali e mancato sviluppo dello spirito critico; sottovalutazione delle discipline umanistiche erroneamente contrapposte alla formazione tecnico scientifica accompagnata da una visione riduttiva di quest'ultima; confusione tra realtà reale e realtà virtuale.

Infine, quando ci siamo ritrovati a parlare dei risvolti didattici e pedagogici dell'uso del digitale non abbiamo potuto slegarsi dagli altri tre aspetti (orientamento, formazione, valutazione).

Tutto è pensato per realizzare un sistema di formazione che abbia come finalità non certo di preparare alle professioni digitali (o di farlo in maniera effimera perché, dopo qualche anno, quella preparazione è datata), ma in generale per renderti non realmente preparato, un esecutore o utente. I docenti devono essere formati a loro volta a lavorare per questo scopo, trasformandosi in trasmettitori di buone pratiche e soprattutto in semplici facilitatori tecnologici, con la conseguente scomparsa del processo di insegnamento/apprendimento quale relazione autentica tra esseri umani.

Luciano Floridi, promotore del digitale e dell'uso dell'intelligenza artificiale, fa un ragionamento critico. La nuova frontiera dell'IA generativa, con piattaforme che generano testi e immagini, usa meccanismi di connessione, statistici, in base ai dati forniti da noi. Agisce ma non capisce.

Siamo ancora in grado di governare questi meccanismi, ma ciò richiede una grande cultura, il contrario di quello che si sta facendo a scuola! Quello che dovremmo fare è fornire gli strumenti culturali, ma non riusciamo a farlo perché non abbiamo tempo e saremo formati ad altro. Non solo ci chiedono di formare cittadini digitali, ma evidentemente non devono essere cittadini digitali critici.

RISVOLTI DIDATTICI, PSICOLOGICI, PEDAGOGICI DI ALTRE OPERAZIONI LEGATE AL PNRR

Orientamento, valutazione e formazione

Mentre sulla valutazione dobbiamo riprendere a parlare di INVALSI – profilazione degli studenti, portfolio – cosa di cui non si occupano i promotori della scuola senza voto, sarebbe utile interrogarsi a fondo sul ruolo di INDIRE come strumento per imporre costrizioni didattiche e metodologiche, attraverso le

piattaforme per la “formazione” dei nuovi docenti e ora con i corsi di formazione per i tutor.

Dovremmo occuparci della questione delle “competenze non cognitive” o “life skills” e del loro collegamento con l’idea ad esse collegata di orientamento poiché le “competenze non cognitive” o soft skills sono la bussola per sostituire l’obbiettivo formativo dell’acquisizione di conoscenze, strutture e strumenti concettuali storici, scientifici e critici con quello dell’addestramento a specifiche funzioni e abilità.

Di quale orientamento stanno parlando? Per esempio, sul sito “Programma il futuro”, progetto finanziato esclusivamente da partner privati, (ENI, Confindustria et similia) compare però il logo del MIM!

Sul sito di indire campeggia il riferimento agli ITS e il PNRR finanzia le fondazioni private che ci sono dietro ad essi tagliando di un anno i tecnici e i professionali.

Uno dei punti della Riforma che presenta le maggiori ricadute didattiche è rappresentato dai moduli curricolari di orientamento nella scuola secondaria. Nelle scuole secondarie di primo grado si prevedono «moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore, anche extra curricolari, per anno scolastico, in tutte le classi»; nelle scuole secondarie di secondo grado, si stabilisce che i moduli si svolgeranno in orario anche extracurricolare per le classi del Biennio e in orario curricolare per le classi del Triennio (già gravate dalla progettazione e dalla messa in atto dei PCTO, il cui monte orario resta invariato e solo parzialmente intaccabile dai moduli di orientamento). I docenti, quindi, saranno costretti a rimodulare e, di fatto, a ridurre i programmi delle discipline per la realizzazione dei moduli di orientamento formativo, che sono a carico dei Consigli di classe: per la loro progettazione i docenti potranno avvalersi della collaborazione di soggetti esterni quali le università, gli ITS Academy e, naturalmente, il mercato del lavoro e le imprese, ai cui interessi particolari i moduli di orientamento sembrano essere principalmente indirizzati. Per valutare le attività di orientamento

si prevede di utilizzare lo strumento della «certificazione delle competenze», già in vigore alla fine del primo ciclo e del primo Biennio delle scuole superiori, estendendolo gradualmente a «ciascuna annualità del secondo ciclo di istruzione» (LGO, p. 4), con inevitabile aggravio di lavoro burocratico a carico del corpo docente.

Bisogna evidenziare che le nuove attività di orientamento, previste «sin dalla scuola dell'infanzia e primaria», impongono procedure di insegnamento che indirizzano e circoscrivono la libera scelta del docente sul piano della metodologia didattica.

Di quale orientamento parliamo noi? L'attività didattica disciplinare dei docenti è di per sé orientante, proprio ad essa viene tolto spazio a seguito dell'introduzione di sempre nuove attività e proposte in orario curricolare, come l'insegnamento dell'educazione civica, i percorsi di PCTO, e adesso le ore di orientamento.

“La quotidiana attività didattica dei docenti è già attività che contribuisce all'orientamento, perché fondata sulla conoscenza di sé e delle proprie attitudini, sulla valorizzazione delle potenzialità e dei talenti di ciascuno studente, sulla consapevolezza dei propri punti di criticità e del percorso da compiere per raggiungere i propri obiettivi. Lo studio delle diverse discipline è orientante, perché si rivolge alla persona nella sua globalità, forma lo spirito critico, educa alla bellezza e alla ricerca di senso”, frase tratta da una tra le mozioni raccolte su tutor e orientatori presentate in un collegio. Questo per partire sempre dal valorizzare quanto già fatto: le mozioni su tutor e orientatori sono stati documenti espliciti e chiari, e quelle riflessioni vanno diffuse tra insegnanti, studenti e i genitori cercando il modo migliore per veicolare e eventualmente ampliare con altri punti di vista quelle riflessioni.

Le figure di tutor e orientatore, inoltre, rientrano all'interno di quel processo di presunta valorizzazione dei docenti che mina l'unità del collegio docenti introducendo la logica della

competitività tra docenti in un ambiente, la scuola appunto, che richiede forme di collaborazione e continuo confronto tra docenti, inducendo invece una sempre più spinta verticalizzazione. Inoltre, l'accesso alla funzione di docente tutor e orientatore prevede un percorso formativo obbligatorio cui è vincolato un compenso aggiuntivo: questo significa che si prevede di subordinare un aumento salariale a una formazione di tipo obbligatorio, di fatto scardinando il principio della libera formazione del docente.

Anche le azioni di contrasto alla dispersione scolastica sono inserite in questa logica: ecco di nuovo l'INVALSI che ha questa volta il ruolo esplicito di profilazione, l'indire con le costrizioni didattiche e metodologiche in direzione di una visione dell'orientamento che schiaccia gli alunni sulle caratteristiche che gli vengono attribuite. A questo si aggiungono le dichiarazioni punitive verso le famiglie (di quali classi sociali?).

Materialmente il rapporto capillare che nelle scuole a rischio dispersione può essere attuata dal consiglio di classe è fondamentale. Non si tratta di un conteggio e di una comunicazione arida con la famiglia, si tratta di relazionarsi attivamente con la situazione perché vogliamo far rientrare a scuola chi è in dispersione, in qualche caso anche con l'aiuto dei servizi sociali.

Le azioni di contrasto alla dispersione scolastica previste dal ministero mettono insieme alla dispersione reale la dispersione "implicita" (misurata dall'INVALSI !?).

Sulla prima non si agisce. Anzi si continua ad andare in direzione contraria rispetto alle indicazioni del mondo della scuola poiché continuano i tagli strutturali: organici, numero alunni per classe, servizi sociali con cui la scuola si rapporta e ultimo il dimensionamento su cui alcune regioni hanno presentato ricorso e le comunità educanti e gli studenti di alcuni territori si stanno mobilitando.

Sulla seconda si avalla il valore dei risultati dell'INVALSI e il suo diritto alla profilazione e poi si prospettano strade che peggiorano la situazione: personalizzazione sempre più accentuata che

diventa il contrario dell'inclusione, indicazioni anche attraverso l'indire su come e cosa insegnare, l'orientamento e le competenze. Il tutto presentato come finanziamento e aumento del personale nelle scuole (confermato?) vedi agenda sud.

Particolarmente antipatico inoltre è l'aspetto punitivo sulle famiglie, addirittura in alcuni interventi istituzionali è stato nominato il carcere. Al di là del fatto che si pratici o meno questa strada, l'effetto del solo fatto di parlarne in questi termini è di mettere a repentaglio anche le relazioni già faticose tra scuola, famiglie e servizi sociali, perché nelle situazioni in cui si è creata fiducia e si riesce a lavorare insieme si ritorna indietro, alla paura di una segnalazione ai servizi.

ORGANI COLLEGIALI

Di fronte a queste trasformazioni che sembrano inarrestabili abbiamo individuato per ora le seguenti risposte possibili a breve e lungo termine, che possiamo portare avanti in maniera organizzata come genitori, studenti, insegnanti.

Prima di tutto la necessità di difendere e utilizzare gli organi collegiali. I dirigenti hanno avuto bisogno di fare pressioni e di aggirarli anche illegalmente per poter portare avanti il piano 4.0. (nel caso dell'Albertelli vedi resoconti genitori, in alcuni collegi dopo il voto favorevole alle mozioni contro i tutor le dirigenti hanno comunque fatto pressione sui singoli docenti per fargli fare il corso).

Non si tratta di una sconfitta degli organi collegiali, ma al contrario lo diciamo sia per denunciare quanto avviene sia come valorizzazione: quando organi collegiali di varie scuole hanno argomentato di fronte a certe derive, non cercando soluzioni facili di mediazione, hanno ottenuto il risultato di rendere la riflessione sulla scuola patrimonio collettivo, come è stato per l'Albertelli, nonostante quello che gira sulla scuola nei media allineati. Mentre, nonostante abbiamo dalla loro il potere e la narrazione dominante, i dirigenti hanno dovuto ricorrere alla illegalità.

Come reagire di fronte a quello che viene presentato come obbligo nell'insegnamento e nella formazione

Denunciamo l'illegalità e l'anticostituzionalità dell'imposizione di metodologie e scelte didattiche, nonché di contenuti e metodi della formazione obbligatoria per gli insegnanti. Quando necessario produciamo documenti ad hoc per deliberare di opposizione dei Collegi dei Docenti, o diffondiamo i documenti già prodotti nei collegi e nei consigli di istituto

Didattica: se questo è quello che ci chiedono di fare, noi facciamo in quest'altro modo. Diffondiamo le nostre pratiche didattiche e ragioniamo insieme su di esse. Laddove ci tolgono gli alunni dalle classi per fargli fare altro, non collaboriamo.

Formazione: se questa è la formazione che ci viene imposta, noi ci formiamo in un altro modo: per esempio ragionando sul perché ci viene imposta, come in questo convegno. Possiamo partecipare o organizzare anche la formazione disciplinare...Organizziamoci per reagire se ci sono abusi con interpretazioni arbitrarie del nuovo contratto da parte dei dirigenti (per esempio confondendo l'eventuale obbligo sul numero di ore con l'obbligo di seguire un determinato corso di formazione), facendo sapere che nessuno è tenuto a partecipare a corsi di formazione imposti nel collegio (anche senza aver presentato opzione di minoranza in realtà). Condividiamo le motivazioni delle nostre scelte tra studenti, insegnanti, genitori nelle nostre scuole o con i gruppi organizzati di studenti

Sperimentazioni: è importante sapere e far sapere che, oltre a difenderci, possiamo far nascere altre cose, per aprire la mente e darsi prospettive

Però cosa possiamo fare se in questo momento si deve quasi aver paura a sentire parlare di sperimentazioni, poiché le cose peggiori vengono spacciate per innovative e sperimentali (e questo ben prima ancora dell' "innovazione digitale")?

Al momento, più che proporre sperimentazioni (che tanto piccole cose possono pure fare vedere che te le concedono, ma adesso il problema è smontare le grandi trasformazioni calate dall'alto), è utile la formazione anche su questi aspetti, intanto per fare un po' di storia su quello che è stato possibile in passato, dalle sperimentazioni alle superiori al tempo pieno, che non era scontato e si è sperimentato sul campo prima che ci fosse una legge.

Oggi se si vuole sperimentare bisogna farlo valorizzando quello che già si può fare usando la libertà di insegnamento. Magari per aiutare a ribadire con più forza che nell'ora di lezione si può già fare tutto, e proprio per questo va difesa dagli esperti, dalle lezioni online, dallo smembramento delle classi che accompagna i PCTO e non solo.

Il nostro obiettivo è dunque quello di ri-occupare intellettualmente il mondo della scuola italiana per far rinascere la scuola della Costituzione, la vera Scuola Pubblica e Democratica.

BIBLIOGRAFIA

<https://rivista.clionet.it/vol7/la-scuola-del-futuro-un-progetto-gia-vecchio>

<https://www.roars.it/il-piano-scuola-4-0-disciplinamento-digitale-e-fine-della-liberta-di-insegnamento-parte-ii>

<https://laletteraturaenoi.it/2023/03/13/una-catastrofe-per-listruzione-pubblica-dalla-scuola-dello-stato-alla-scuola-delle-regioni>

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386701>

<https://www.senato.it/leg/18/BGT/Schede/docnonleg/42324.htm>

Giovanni Barracco, Anna Angelucci, *I mezzi determinano i fini. Sul rapporto tra infrastruttura digitale e scuola*

<https://www.italiatopgames.it/articoli/news/le-10-proposte-per-lo-sviluppo-degli-esports-in-italia/144840/>

<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/nota-prot-4588-del-24-ottobre-2023>

Michel Desmurget, *Il cretino digitale*

J. Vygotskij, *Il processo cognitivo*

Marco Gui, *Il digitale a scuola*

https://acp.it/assets/media/download/Quaderni_acp_2023_301_22-25.pdf

<https://www.oggiscuola.com/web/2023/05/10/fisi-scuola-pnrr-e-scuola-4-0-restiamo-umani/>

<https://laletteraturaenoi.it/2022/02/08/soft-skills-2-come-ti-spaccio-le-soft-skills-per-risorse-emotive-della-classe/>

<https://nostrascuola.blog/2022/01/14/competenze-non-cognitive-le-parole-dello-psicoanalista/>

<https://laletteraturaenoi.it/2023/10/09/lorientamento-nella-scuola-delle-competenze/>

<https://genitoreattivo.wordpress.com/2021/04/27/la-grandiosa-occupabilita-dei-diplomati-its-istituti-tecnici-superiori/>

<https://genitoreattivo.wordpress.com/2021/06/23/its-la-rigida-scuola-per-lavoratori-usa-e-getta/https://www.roars.it/dopo-linvalsi-ora-tocca-allindire-bacchettate-dalla-corte-dei-conti/>

Mauro Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*

GRUPPO 3 Documento per la riflessione e l'apertura di nuove piste

(Barbara, Giusi, Letizia, Lucia, Maestre; Eduard, Professore di liceo; Renata, ex Maestra, Dirigente Scolastica)

A mo' di esergo

“...cause intrinsecamente non distinguibili quando considerate in se stesse, non possono dare effetti distinguibili”

Giorgio de Santillana, *Le origini del pensiero scientifico*, 1961

"Si tratterebbe di sapere se la volontà di verità non eserciti, in relazione al discorso, un ruolo di esclusione analogo a quello che può giocare l'opposizione di follia e ragione o il sistema dei divieti. Detto altrimenti, si tratterebbe di sapere se la volontà di verità non sia altrettanto profondamente storica di tutti gli altri sistemi di esclusione; se essa non sia, come questi, arbitraria alla sua stessa radice, se essa non sia, come essi, modificabile nel corso della storia"

Michel Foucault, *Lezioni sulla volontà di sapere*, 2015

C'è qualcosa nei dispositivi – i frameworks, i test, le tabelle di raffronto – messi in campo dalle agenzie di valutazione, sempre più simili a quelli usati in ambito economico, che ci stupiscono.

Si tratta dell'effetto prodotto in noi da tutto quanto appare oggettivo, realistico, inconfutabile nella sua perfetta simmetria di parola e numero. Stupore, stupefazione, istupidimento vengono dalla stessa radice indoeuropea *eklepsis*, il colpo inferto. La nostra cultura scolastica e accademica fatta di lezioni magistrali, di libri, di interrogazioni, di scrittura tematica, vacilla a fronte di questo colpo, di quello che questo apparato produce, sull'apprendimento: cambiamento, modificazione, atti del valutare. Assistiamo oggi alla fascinazione, in parte frutto di rassegnata depressione professionale, che le metodiche cosiddette oggettive esercitano sugli insegnanti, sulle famiglie, sugli analisti al capezzale della scuola. Il sistema è malato, ha bisogno del *termometro* del test, ha bisogno della durezza del numero, della misura della prestazione, e più in generale di una verità-vera sull'andamento dell'intero processo di insegnamento-apprendimento.

Questo stordimento – ed è un altro dei paradossi che incontriamo analizzando quel che ruota intorno agli apprendimenti – ha prodotto alcuni degli effetti distorsivi di quel lavoro di veridizione di cui parlava Foucault: a) la sdegnata reazione della élite verso la scuola pubblica e i suoi risultati, le grida contro la scuola di, e per, tutti voluta dalla Costituzione, la rivendicazione del ruolo di soggetto supposto sapere dell'insegnante (di liceo!); b) la demagogica reazione contro la misura del voto numerico come effetto di potere del *Professore* e causa di ansia da prestazione nello studente. Sia l'una che l'altra posizione sono armi di distrazione dai problemi strutturali (nella loro materialità di lavoro docente sottopagato e/o precario, di edifici

inadeguati, di dimensionamenti irragionevoli, di riduzione di tempo scuola, ecc) e da quelli culturali e politici di cui daremo conto in questo incontro.

Questo lavoro si articola in 4 paragrafi:

1. Il nodo che lega merito e meritocrazia: analisi critica della letteratura di argomento e servitù ideologica al costruito della Missione 4 del PNRR
2. INVALSI, la mega macchina della Missione 4: come l'istituto è diventato un tassello importante – con INDIRE – nel delineare gli scopi, le strategie, le tecniche della didattica digitalizzata (effetti di ricaduta sulla formazione dei docenti e sul percorso scolastico degli alunni)
3. Voci Maestre: valutazione nella scuola primaria fra obblighi istituzionali e spazi di resistenza
4. Le linee di attraversamento del discorso: il corpo escluso, precluso, ob-ietto, ab-bietto?

MERITO E/O MERITOCRAZIA?

“Callicle: la natura, secondo me, mostra come sia assolutamente giusto che chi vale di più abbia di più di chi vale di meno, la diversa capacità deve essere diversamente ricompensata. Socrate: Quindi le regole della maggioranza sono le regole degli uomini superiori...e chi è superiore è anche migliore? Callicle: Sì, certo!”

Platone *Gorgia* intono al 413 a.C.

In quello che probabilmente è il *Dizionario di Politica* ⁽¹⁾ italiano scientificamente più completo, leggiamo che: “Per meritocrazia si intende una forma di società nella quale il successo educativo e sociale è il risultato dell’intelligenza (misurata attraverso il QI) e dello sforzo individuale (intelligenza + sforzo = merito)”. In poche righe vediamo sintetizzata una diade merito/meritocrazia, leggermente diversa nella forma e decisamente difforme per il contesto nel quale era già stata anticipata dai Padri costituenti.

L’articolo 34 della Costituzione sostiene infatti che: “... I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”. Diritto che viene reso effettivo con la concessione di borse di studio. Nel secondo dopoguerra il sistema delle borse di studio è stato, come sappiamo, introdotto ed è di qualche settimana fa la notizia di un aumento della borsa a quanti si siano diplomati all’Esame di Stato con la lode.

1 di Lorenzo Fischer, *Meritocrazia*, in Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino (a cura di), *Dizionario di Politica*, Seconda edizione aggiornata, Novara, De Agostini Libri, 2016 [2004], pp. 565-566

Come mai questa decisione? Bisogna fare un piccolo passo indietro, agli inizi dell'attuale legislatura.

Durante il 3° Consiglio dei Ministri del governo Meloni, infatti, nel novembre del 2022, fu approvato un D.L. nel quale si decise di rinominare il Ministero dell'Istruzione che da allora si chiama Ministero dell'Istruzione e del Merito. Fino a quella data – come vedremo – non si può certo sostenere che l'opinione pubblica italiana avesse sviluppato un interesse di qualche rilevanza circa il merito e il suo concetto derivato, cioè la “meritocrazia”. Anzi. Almeno fino al 2022 l'argomento era rimasto sostanzialmente limitato a studi specialistici. Diverso il caso dei paesi dell'Anglosfera – a cominciare da Gran Bretagna (anni '50) e USA (anni '70) – dove l'opinione pubblica, sollecitata dalle riflessioni di politologi, filosofi, sociologi e scrittori, da tempo aveva familiarità con i termini della questione e, pur da posizioni ideologiche diverse, aveva colto tutti i pregi e limiti di questa visione ideologica della società.

Cerchiamo di ricostruire brevemente un la storia di questa diade che, come dicevamo, iniziò in Gran Bretagna sul finire degli anni '50.

Merito e meritocrazia: un po' di storia.

Personaggio centrale nel dibattito merito/meritocrazia è il sociologo inglese Michael Young che nel 1958 pubblicò il suo romanzo distopico *L'avvento della meritocrazia* ⁽²⁾ nel quale vengono narrate le vicende di una ipotetica società “meritocratica”. Cosa racconta il romanzo? Nel 2033 il Regno Unito è scosso da gravi disordini sociali, dovuti al fatto che la società si era nel tempo profondamente divisa in due: da una parte una élite di governo, selezionata in base al proprio superiore quoziente intellettivo e ai meriti acquisiti grazie allo studio ed all'impegno costanti. Intelligenza, studio e impegno ripetutamente misurati da test. Dall'altra parte vi è la stragrande maggioranza della popolazione che, per non aver superato i test, a causa di un quoziente intellettivo inferiore, era stata costretta a svolgere i lavori più umili e degradanti. Con il tempo le contraddizioni si erano acuite al punto da diventare insostenibili. La meritocrazia – questa la tesi di fondo di Young – era nata con il lodevole scopo di sostituire ai privilegi di casta una selezione aperta a tutti i talenti, a tutti i “meritevoli”. Ma poi tramite un processo selettivo feroce si erano venute a costituire delle gerarchie rigide ed esclusive, dovute anche ad una sorta di selezione eugenetica, visto che l'élite meritocratica generava figli altrettanto intelligenti e competitivi: “i migliori di oggi sono i figli dei migliori di ieri”.

Perché questo romanzo distopico inglese ha avuto e continua ad avere così tanta importanza nel dibattito circa il significato che i termini merito e meritocrazia hanno avuto da ormai 50 anni? La risposta all'interrogativo è legata al fatto che cinque fra

2 M. Young, *L'avvento della meritocrazia*, 1958; trad. it. di Cesare Mannucci, Edizioni di Comunità, Roma, 1962.

gli studiosi più autorevoli fra quelli che alla questione si sono dedicati – John Rawls³ filosofo neocontrattualista, politicamente appartenente ad un'area socialdemocratica; Michael Sandel, filosofo “comunitarista” e quindi attento all'importanza del “bene comune”; lo storico Mauro Boarelli e i succitati Ricolfi e Sant'Ambrogio – citano Young e si confrontano con la sua tesi di fondo. Mentre Rawls e Sandel – fortemente critici nei confronti di merito/meritocrazia – mostrano i limiti teorici che inficiano ogni speculazione che intende porre il merito alle basi della società (ed è questo che gli accomuna a Boarelli), Ricolfi e Sant'Ambrogio tentano di mostrare i vizi logici del suo ragionamento antimeritocratico del sociologo inglese. Perché sono entrambi sostenitori del merito.

Neo-Contrattualisti e comunitaristi criticano merito/meritocrazia. Rawls.

Una teoria della giustizia di John Rawls è considerato fra i testi di filosofia politica più importanti del II° dopoguerra ed ha suscitato molto interesse proprio per avere in qualche modo riportato in auge un filone politico del '700 (contrattualismo) che si riteneva ormai defunto. Rawls appartiene a una corrente politica che possiamo definire “liberal di sinistra”. È impossibile riassumere qui le 500 pagine nelle quali l'autore delinea quello che ritiene essere un modello di società “equa” e quindi ci limiteremo ad enucleare la tesi di fondo e a spiegare i motivi per i quali essa non ammette il merito. Immaginiamo – e ciò spiega il motivo per cui Rawls viene definito *neocontrattualista* – dei cittadini che si trovino a dover scegliere i “principi di base” di uno Stato, ignorando la posizione sociale che poi andranno ad occupare. Secondo Rawls la scelta dovrebbe seguire due criteri: oltre al principio di libertà, vi sarebbe anche il “principio di differenza” il quale ammetterebbe le disparità di reddito e di ricchezza solo se esse contemporaneamente avvantaggiassero i cittadini meno fortunati dal punto di vista economico. Spieghiamo meglio: un noto avvocato o un cantante di fama potrebbero guadagnare cifre astronomiche, ma lo Stato, tramite una tassazione fortemente progressiva, permette anche a chi svolge i lavori più umili di condurre una vita libera e dignitosa. Investendo molto in Istruzione e Sanità. Due sono gli argomenti che egli usa per contestare l'assolutizzazione del merito. Innanzitutto, egli critica la prospettiva di fondo, cioè la prospettiva individualista e competitiva alla base dei comportamenti di chi vuole, a tutti i costi, primeggiare. Inoltre egli sostiene che coloro i quali risultino, in base a voti e ai test, fra i più meritevoli, in realtà non possono rivendicare particolare bravura o impegno. Perché? Perché devono tutto al privilegio della nascita: gli studenti migliori hanno infatti frequentato i licei e le università migliori, che si sono potuti permettere solo grazie alle famiglie benestanti. Anche gli eventuali corsi di preparazione ai famigerati test di ammissione alle università americane (le migliori delle quali sono, come è noto, private) sono molto cari e solo gli studenti più ricchi possono affrontare le relative spese.

3 J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Roma, 1971.

Sandel e il “bene comune” contro merito e meritocrazia.

Più recente (2020) è il saggio di Sandel⁴ che rappresenta probabilmente la denuncia più articolata e argomentata dell'ideologia del merito, perché oltre a mostrarne i limiti etici ritiene che gli effetti nefasti della corsa al successo dei meritevoli abbia a tal punto lacerato la società statunitense, da aver causato la rivolta populista delle masse escluse le quali, per reazione, avrebbero poi votato Trump, vedendo in lui un politico non-elitista, cioè non allineato alla retorica meritocratica dei democrats. La società americana, osserva Sandel, vive nel mito del successo individuale: chi si impegna duramente, chi studia con assiduità e quindi arriva al successo, se l'è meritato. I migliori si laureano e i non-laureati appartengono ad una categoria inferiore. I soldi e la fama premiano i volenterosi. In realtà, così Sandel, questa ideologia si è rivelata profondamente falsa. Perché? Perché la competizione sfrenata tipica dell'era della globalizzazione e del capitalismo finanziario assolutamente non premia i meritevoli. Le crisi economiche gettano sul lastrico intere fasce di popolazione che, per la casualità insita nel sistema capitalista, sono vittime non della propria pigrizia o dello scarso impegno, ma dei meccanismi perversi del capitalismo. Quando poi la società non riesce più a interpretare la rabbia degli esclusi, questi indirizzano le loro speranze verso demagoghi come Trump.

Sandel riprende parte della critica al sistema dell'Istruzione USA già formulata da Rawls e ne illustra gli effetti perversi. Ci sono stati casi eclatanti di corruzione relativamente ai test di accesso alle Università della Ivy League: le famiglie più facoltose si sono comprati l'ammissione alle università più prestigiose sborsando centinaia di migliaia di euro.

La sua proposta è duplice: intanto egli rifiuta in blocco la corsa al successo individuale tipica della società postmoderna e propone una politica “comunitarista” nella quale i cittadini scelgono la solidarietà e il vincolo comunitario rispetto alla concorrenza. Inoltre – questa proposta ha suscitato le critiche più feroci – ritiene che sarebbe più equo una estrazione a sorte relativamente all'ammissione alle università rispetto a test fintamente selettivi.

Il dibattito italiano: Mauro Boarelli, Marco Sant'Ambrogio e Luca Ricolfi

Sono in particolare tre gli studiosi italiani che nei loro saggi hanno esaminato l'ideologia del merito/meritocrazia, arrivando a risultati opposti. Boarelli⁵ è un deciso oppositore del merito perché ritiene che su di esso poggia una visione “aziendalista” della società, orientata a privatizzare l'istruzione e la sanità pubbliche, perché solo i privati sono in grado di massimizzare i profitti. In particolare, il successo scolastico è misurato dai Test Invalsi che, come sappiamo, intendono decostruire dall'interno la scuola delle conoscenze ed edificare sulle sue rovine la

4 M. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Roma, 2020.

5 M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Roma – Bari 2019.

scuola dei saperi standardizzati e delle competenze. Tutto ciò è voluto dall'UE e dalla sua ideologia liberista.

Grandi sostenitori del merito (con qualche lieve differenza su aspetti secondari) sono Marco Sant'Ambrogio⁶ e Luca Ricolfi⁷. Il primo, filosofo, per argomentare la validità del suo progetto merito/meritocratico, parte da Aristotele il quale nell'Etica Nicomachea sosteneva che posizioni lavorative, oneri e premi dovessero andare necessariamente ai più meritevoli. Anche il “buon senso” dell'uomo della strada, così Sant'Ambrogio, capisce intuitivamente che i vincenti in qualsiasi campo – dallo sport ai Premi Nobel – sono quasi sempre i più meritevoli e, quando invece a vincere è un “non meritevole” tutti siamo istintivamente inorriditi. È sbagliata quindi la posizione di Sandel che fa notare l'arroganza dei vincitori, perché si tratta solo di invidia sociale.

Chiudiamo con Luca Ricolfi, un sociologo. Da tempo interessato al mondo della scuola e dell'Università egli a sostegno della sua visione cita l'articolo 34 della Costituzione Italiana. Mentre i Padri Costituenti erano “autenticamente” di sinistra, e quindi volevano aiutare i meritevoli, anche se economicamente svantaggiati, la sinistra italiana, complice anche una lettura distorta di Don Milani, ha regalato il merito alla Destra. E quindi ha fatto benissimo il Ministro Valditara a cambiare il nome al ministero. Tramite la Fondazione David Hume (filosofo empirista scozzese del 700, politicamente un Conservatore) egli propone un sistema di borse di studio per i meritevoli, dalla scuola all'università, che una volta a regime dovrebbe costare 1,3 miliardi di euro. Nulla dice Ricolfi sui tagli che anche l'Istruzione italiana sta subendo negli ultimi decenni. Nulla dice sul ridimensionamento scolastico e sull'accorpamento degli Istituti scolastici. Il problema della scuola italiana è il merito. E, per i problemi legati alla valutazione, ovviamente va bene anche l'INVALSI.

6 M. Sant'Ambrogio, *Il complotto contro il merito*, Laterza, Roma – Bari, 2021.

7 L. Ricolfi, *La rivoluzione del merito*, Rizzoli, Milano 2023.

INVALSI, LA MEGA MACCHINA DELLA MISSIONE 4

“...Si tratterebbe, in altri termini, di ammettere il deficit democratico delle agenzie nazionali e internazionali di valutazione, cioè il loro essere orientate solo in relazione a determinati circuiti di expertise”

Gert J. Biesta *Riscoprire l'insegnamento*, 2017

Secondo la filosofa Valeria Pinto occorre distinguere il giudizio, la valutazione, la misura - in qualsiasi forma espressa - riservando solo al primo il rango che questo atto, o insieme di atti, ha nella stessa storia del pensiero. Agli altri due termini, messa a valore e parametrizzazione di tale valore, spetterebbe un ruolo succedaneo, quasi ancillare ⁸.

Noi vorremmo porre tale disquisizione in termini più maneggevoli per il sentire comune di insegnanti e studenti: come si manifestano gli atti valutativi in una comunità di soggetti, ovvero l'espressione di giudizio in base al quale, chi ne fa parte, definisce l'adeguatezza o meno di un comportamento proprio e altrui, dove la distinzione fra giudicare e valutare è relativa agli scopi che non alla sua forma, all'espressione medesima. L'epistemologo Francisco Varela qualificò come *know-how* etico il giudizio intuitivo, contestuale, analogico che, con immediatezza fa sì che si valuti un comportamento e la reazione ad esso. In una comunità di intenti, l'espressione di un giudizio su un comportamento, una prestazione attoriale, a seguito di un intervento volto a produrre una conseguenza (lungo un asse temporale di attese e di risposte), è – per ragioni tipiche di quel determinato contesto – inserito in una catena di valore-valorizzazione, dunque valutazione, misura ⁹. Gli anelli della catena valutativa vanno a costituire i parametri su cui bilanciare la correttezza rispetto alle attese del soggetto giudicante (e anche degli altri attori coinvolti).

Dunque, ogni parametro di riferimento è inserito nel sistema valoriale di chi osserva e giudica. In una comunità di lavoro (ricerca, studio), l'elemento idiosincratico, personale, è temperato, dal sistema di potere tipico della comunità medesima, diversamente fondato. Entrando ancora più nel vivo delle comunità scolastiche, i parametri derivano dagli scopi propri dell'istituzione, dagli statuti epistemologici di ciò che vi si insegna, dalla cultura dei singoli attori, spesso in una dispersione di modelli e di azioni valutative assai difformi. Se questi atti, abiti, modalità relazionali sono ascrivibili a una raccolta di osservazioni e di valutazioni a carattere instabile, diffuso, discorsivo, il passaggio ulteriore consiste nel misurare, ossia nel portare l'oggetto dell'osservazione e del giudizio immediato al confronto con una scala, a gradienti di adeguatezza. La linea di variazione necessariamente discreta (malgrado i

⁸ Università Sant'Orsola Benincasa (NA) Dip. Sociologia *Quale missione per l'università del XXI secolo?* 16 ottobre 2023

⁹ F. Varela *Un Know-how per l'etica*, Laterza, Bari-Roma 1992

tentativi di ponderare lo spazio che intercorre fra un gradino l'altro) può esser espressa in termini numerici o in giudizi sintetici.

A chi appartiene la facoltà di giudicare, valutare e misurare a scuola? Fino alla fine del secolo scorso sembrava evidente che ne avesse facoltà il maestro, l'insegnante, e che la esercitasse in virtù di un sapere fatto di conoscenze disciplinari, psicologiche circa le diverse fasi dell'età evolutiva degli alunni, orientato da obblighi istituzionali. Agli esordi del secolo attuale, paradossalmente, in virtù di un cambiamento epocale nel sistema scolastico italiano (e non solo), mentre si conferiva autonomia di indirizzo, di gestione, di offerta formativa (come venne chiamato il negozio giuridico fra aventi diritto ad accedere all'istruzione e le istituzioni eroganti le condizioni per il suo esercizio), si ravvisò la necessità di misurare le prestazioni scolastiche mediante un sistema nazionale, affidato a un soggetto terzo, un perito, estraneo al contesto di osservazione del rapporto insegnamento-apprendimento. La conseguenza è stata la messa a margine del valore formativo – e del prestigio sociale – delle valutazioni effettuate dai docenti. Si è diffusa la convinzione che non solo il sistema standardizzato, staticamente affidabile, per corpi disciplinari ritenuti fondamento per ogni altra disciplina (Italiano, Matematica, Inglese), garantisse equità di giudizio, ma che tale inequivocabile misura di prestazione scolastica rendesse più solidamente fondato il titolo di studio conferito in uscita e la certezza di una sua buona accoglienza sul mercato del lavoro. Le prove standardizzate su circa due milioni e mezzo di studenti, da 8 a 18 anni, sembrò abbisognare di un'ulteriore indagine sulle *competenze*, accertamento che, provenendo metodologicamente proprio dal mondo dell'impresa privata, del management aziendale, stabilisse l'attendibilità e la spendibilità dei saperi acquisiti a scuola ¹⁰. La *competenza*, fuori dal suo significato banale, è un complesso semantico di impossibile e stabile definizione: propensioni personali, caratteriali (softskills), abilità sociali in grado di garantire la correttezza nello svolgimento di un compito, empowerment come capacità di riuscita personale, (*personalità risolta*: controllo sulla propria vita grazie a una pluralità di risorse), conoscenza del contesto sociale per un profittevole adattamento, passaggio da una dotazione potenziale semilavorata a un concorrente capitale umano ¹¹. Se la competenza è potere e sapere fare qualcosa, questo qualcosa appartiene al soggetto che la fa, è inseparabile da esso. Un soggetto con una sua potenzialità di lavoro che, immessa nella catena del valore, dello sfruttamento, ha un periodo di vitalità e uno successivo di obsolescenza: un flusso che va alimentato, misurato, messo al passo dei cambiamenti ¹².

10 Raccomandazione Consiglio Europeo del 22 maggio 2018: "Competenze-chiave per l'apprendimento permanente"

11 <https://www.roars.it/misurare-le-soft-skills-la-scuola-come-fabbrica-di-cittadini-di-successo/>

12 Questo ragionamento potrebbe essere ricondotto alla distinzione marxista fra lavoro vivo e lavoro morto, fra lavoro concreto e lavoro astratto: livelli che impegnano da un lato il lavoro contenuto nella tecnologia della macchina, dall'altro il lavoro già speso e salariato, ma anche quello sempre in potenza, come forza-lavoro astratta. R. Finelli *Un parricidio compiuto. Il confronto finale di Marx con Hegel*, Jaka Book, Milano 2014; nei termini in cui lo stiamo

L'edificio su cui poggia tutto questo sistema, artefice-esecutore di un mandato istituzionale che attraverso emendamenti a norme di rango superiore (leggi finanziarie), regolamenti e leggi specifiche, è l'Istituto INVALSI. Con l'INDIRE, ente di ricerca e formazione professionale per i docenti, costituiscono due elementi portanti per orientare la ricerca sul concetto stesso di valutazione – senza troppi distinguo – e per l'elaborazione del consenso intorno ai presupposti da quella ricerca sistematizzati. L'INVALSI nasce sulle ceneri del CEDE – di cui si liquidò pure il gruppo direttivo - si è consolidato come perito di stato con la Buona Scuola L 107/2015), il successivo decreto delegato n 62/2017, fino al ruolo in seno alla Missione 4 del PNRR ¹³.

Un accademico, durante un intervento sull'ANVUR, il gemello di INVALSI per il ranking universitario, chiedendosi come si fosse arrivati a cambiare così profondamente la scuola italiana, concluse dicendo che, di questa deriva, se ne erano perse persino le tracce. Noi, invece, pensiamo che le macerie sono ancora ben visibili: basta andare alla storia, che qui non faremo, e rintracciare i passaggi fra le diverse stesure degli statuti di INVALSI, ricordare le non casuali presidenze di economisti, l'assist spesso bonariamente critico della fondazioni ¹⁴, la complicità della stessa accademia che lamenta di dover sottostare all'ANVUR ma che, nei Dipartimenti di Pedagogia, a Scienze della Formazione, alleva i futuri docenti a fior di test, per farne somministratori efficaci e convinti, totalmente espropriati di una parte cogente della libertà di insegnamento costituzionalmente garantita.

Su macerie, e fondamenta affondate nella melmosità di quelle, si potrebbero fare molti esempi. Alcuni, i più vistosi, attinenti la costruzione stessa dei test dal 2004 ad oggi su una modellistica OCSE-PISA di per sé criticabile malgrado i potentissimi mezzi a disposizione dell'Europa e del consesso economico OCSE, la loro stortura censuaria (da Aosta a Pantelleria, da Napoli Posillipo e Casoria: tutta la platea scolastica risponde agli stessi quesiti), la modalità raffazzonata nell'uso di modelli statistici per la lettura del campione, funzionale alla diffusione dei Dati nel Rapporto Annuale, visto che, anche un bambino capisce che una somministrazione censuaria fa collassare qualsiasi velleità statistica ¹⁵.

coniugando sotto la voce *competenza* si veda: M. Foucault *Nascita della biopolitica (1978-1979)*, Feltrinelli, Milano 2004,

13 Acronimi utilizzati in questa riflessione: Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (**PNRR**); Centro Europeo Dell'Educazione (**CEDE**); Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione, Formazione (**INVALSI**); Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (**INDIRE**); Programme for International Student Assessment (**PISA**), Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (**OCSE**); Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (**ANVUR**); Not Education Employment Training (**NEET**); Science, Technology, Engineering and Mathematics (**STEM**)

14 Ci riferiamo a: Compagnia di San Paolo, Fondazione Giovanni Agnelli, TREELLE, e molte altre fondazioni legate a consorzi bancari, ad aziende, ecc

15 Sulla modalità di correzione dei test e sulla elaborazione statistica dei dati si vedano i Rapporti INVALSI su **Invalsi open**; qui il problema non lo affrontiamo, malgrado il suo interesse rispetto all'uso della modalità di valutazione standardizzata censuaria (il modello RASCH di elaborazione dei dati ha dato motivo di critiche autorevoli)

La Missione 4, soprattutto per alcuni punti e linee di finanziamento (indicate nel primo intervento di oggi) non può fare a meno del compatto asse INVALSI-INDIRE, sotto lo scudo protettivo delle raccomandazioni europee, dal sapore molto forte di imposizioni di un occhiuto creditore.

Norme, note, avvisi, percorsi vanno a costituire per il nodo istruzione-orientamento formazione una sorta di combinato disposto che distingue in specifiche azioni, e salda in uguali intenti, la carriera scolastica degli alunni e quella dei docenti ¹⁶.

Studenti. Il percorso delineato, dal *primo vagito* alla carriera universitaria o alla più precoce uscita sul mercato del lavoro, deve darsi un'ambiziosa *direzione inclusiva*. Si tratta di tener dentro il sistema, evitare i fenomeni di dispersione, quelli dei soggetti NEET fuori da ogni ambito scolastico e lavorativo, consentire il conseguimento di un mestiere o di una professione per il mercato, mediante lo sviluppo delle competenze suddette, nel cui disegno andranno orientate quelle più confacenti la singola personalità. Il percorso, ratificato nel documento finale chiamato *e-portfolio*, evidenzia le performances nei 5 step delle prove standardizzate, certificate da INVALSI, ovviamente. Le scelte sulla propria vita adulta potranno essere consapevoli, frutto della miscela fra autovalutazione e *consiglio di orientamento* fornito dall'esperto che - come vedremo - è un super-docente. Ma, anche l'insegnante di classe adeguatamente formato diventerà capace di cogliere e indirizzare propensioni. Lo farà sia insegnando letteratura ¹⁷, *magistra vitae*, forse considerata meno impegnativa della storia che non a caso è lasciata ai margini delle offerte formative e dei curricula scolastici, sia attivando precorsi digitali in ambienti dedicati, materie quali Scienze, Tecnologia, Matematica (STEM), apparentemente libero di scegliere il tipo di percorso per gli alunni tutorati. In realtà starà sotto l'egida delle proposte di orientamento formulate dagli enti formatori esterni, privati e pubblici (sedicenti formatori di agenzie neonate, dipartimenti universitari, fondazioni, ecc). La macchina orientativa sarà meritocratica, a ogni studente verrà garantito un gradino premiale: non a caso il quadro delle Otto Competenze chiave europee fa il paio con il Quadro Europeo delle Qualifiche Professionali ¹⁸. Dal livello *dignitosamente basso*, quello che alimenta il giro dei lavoretti, dei *bullshit-job* (lavori di merda), delle diversificate, per pletora di leggi e di livelli contrattuali, il precariato come modello di vita perfino accettabile nella sua varietà di tempi, luoghi, importi salariali, per arrivare fino ai profili manageriali del livello più alto. Del livello percepito dal soggetto a quello valutato oggettivamente, si può avere un assaggio se lo studente

¹⁶ Si veda - a proposito di percorsi per la formazione dei docenti - il decreto presidenziale relativo alla formazione in ingresso del 4 agosto 2023

¹⁷ Ci riferiamo agli interventi sull'uso orientativo della letteratura e del suo insegnamento svolti dai professori Federico Batini e Simone Giusti al convegno di cui alla nota 19. Sicuramente la letteratura può contribuire ai percorsi di formazione in età infantile, adolescenziale, adulta, ma risulta inquietante - almeno nel quadro in cui i due docenti hanno inserito le loro riflessioni - pensarla utile, performante per skills caratteriali, spendibile nel mercato del lavoro.

¹⁸ <https://europa.eu/europass/it/strumenti-europass/il-quadro-europeo-delle-qualificazioni/quadri-nazionali-delle-qualifiche>

sarà riuscito a produrre un *capolavoro* (così nella definizione che viene dato a un prodotto eccellente che lo studente può inserire nel suo curriculum). Le Linee Guida all'Orientamento del 2022 hanno dato il quadro, i decreti attuativi del 2024 detteranno i passaggi obbligati, obbliganti.

Docenti. Uno sguardo alla piattaforma Futura del MIM sugli scopi della missione 4 (come da prima relazione), ci dice con chiarezza che l'obbligo di formazione per i docenti è saldamente ancorato al quadro precedente e non potrebbe che esser così. Dal 18 ottobre scorso i Dirigenti Scolastici invitano, sollecitati dal MIM, i docenti ad iscriversi alla Piattaforma Unica su cui è possibile trovare le proposte formative: transizione digitale, materie STEM, riduzione di divari. Dall'estate scorsa sono partiti i corsi INDIRE per docenti orientatori e per docenti tutor: si tratta di metter mano al progetto di vita degli alunni, sotto la supervisione dei tutori (i consiglieri) nella cornice del mega-progetto formulato dal docente orientatore della singola istituzione scolastica¹⁹.

In sintesi. Il terreno favorevole all'applicazione del dettato della Missione 4 ha una sua lunga preparazione. L'elaborazione del consenso intorno al potere della macchina, dell'AI che i ricercatori definirono quasi mezzo secolo fa intelligente (MIT 1956/1959) - una sorta di *hybris divina* !- la convinzione fatta di bias, doxa, millenarismo macchinico, tutto è stato coltivato con cura dal capitalismo cognitivo. Per quanto riguarda l'educazione e l'istruzione delle creature piccole, la stretta istituzionale negli ordini e dei gradi scolastici mediante la valutazione standardizzata, le sue modalità, l'aura culturale che ha creato Il PNRR intorno alla veridizione, ha avuto un ruolo importante, e per questo ne parliamo oggi in questo incontro. Le famiglie, gli insegnanti, onorevoli associazioni di rango mondiale, governanti europei, media di ogni tipo e indirizzo politico e, in Italia, destra e sinistra unite in un'opaca adesione alla inesorabile consistenza dei fenomeni di abbandono e dunque dell'operazione salvifica, inclusiva svolta dalla Missione 4. Soprattutto si enfatizza il disallineamento fra formazione e mercato di cui la scuola sarebbe responsabile, più che le feroci politiche del lavoro, più della auto-emarginazione dello Stato dalla *economia fondamentale*²⁰ verso l'assunzione del ruolo di guardiano neoliberista. Un coro che accetta come una sentenza inappellabile i responsi annuali scritti da INVALSI. La *questione meridionale* torna ogni anno a riempire le pagine dei giornali e dei rapporti delle fondazioni, non nelle parole risorgimentali, nell'analisi della condizione dei contadini deportati in migrazioni bibliche verso le fabbriche del Nord, nelle parole di Gramsci, di recente, nello Zero al Sud previsto dalle mosse improvvide, proprio per la parte debole del Paese, dettate dalle norme di Autonomia

19 Università di Siena, Fondazione per la Scuola/Compagnia di San Paolo *Le nuove linee guida per l'orientamento nel sistema di istruzione: verso un curriculum di orientamento formativo in verticale* 26 aprile 2023; Nella piattaforma Futura del MIM si trovano tutte le informazioni relative alle linee di finanziamento e ai contenuti sull'orientamento.

20 A. Salento in AA *IL capitale quotidiano. Un manifesto per l'economia fondamentale*, Einaudi, Torino 2019

Differenziata, ma nei Rapporti annuali di INVALSI. L'effetto scuola, il valore aggiunto che segna lo scarto fra il background personale e le performance in uscita dalla scuola, il ruolo enfatizzato delle pratiche di insegnamento come responsabili uniche della riuscita scolastica delle platee studentesche, è sempre molto basso al Sud e nelle Isole (classifiche per macroregioni che riempiono di grafici le pagine di resoconto annuale di INVALSI). E non sono certo attendibili i Questionari, i Rapporti di Autovalutazione compilati dalle scuole, per la loro stessa struttura improvvisata, *casalinga*, per descrivere lo stato di salute di scuole e territori. Così, quasi ingenui appaiono i tentativi dei dirigenti di riempire con progetti di intervento inclusivo le falle del tessuto sociale del sud geografico e di quello che potremmo chiamare il sud del nord, ovvero le aree periferiche delle grandi città. Tutto ciò è fallace o ingenuo: poco o male descrive la realtà socioeconomica di intere aree del nostro paese.

L'insuccesso, l'abbandono, la dispersione *implicita*, soprattutto questa che misura lo scarto fra voti, valutazioni, titoli di studio e risultati dei test nei 5 step longitudinali, ci viene raccontata con altra voce in una recente ricerca condotta in due aree particolarmente difficili e tristemente note del napoletano ²¹. I grafici di INVALSI sono fitti di frecce volte al basso, nel linguaggio del test, prove non svolte (mancano i dati di intere classi: dove stavano gli alunni? e i somministratori?), cheating (aiutini o imbrogli), inadeguatezza nella risposta a scelta multipla, incapacità di comprensione del testo e della consegna in matematica. Emergono con amarezza le parole di un dirigente e di alcuni insegnanti. Nelle Terre del Fuoco, nell'immenso hinterland napoletano, la motivazione sociale e professionale (docenti, personale amministrativo, collaboratori, da anni in servizio continuativo), lo sforzo a rendere più che dignitosi gli ambienti scolastici, la valorizzazione delle abilità degli alunni, spesso addestrati precocemente dalla strada, in famiglie disarticolate dalla precarietà economica e culturale, in case nelle quali un tablet, un PC non sono oggetti ordinari (come dimostra la ricerca: il comodato d'uso in pandemia è stato altissimo), sembra un lento lavoro di pestatura dell'acqua. Eppure, perfino di fronte a questo smacco, alcuni docenti non smettono di credere alla bontà delle prove INVALSI, in quella che pare al lettore disincantato, la classica autoflagellazione di chi ritiene di non fare abbastanza a fronte del sapere esperto e inesorabile della statistica.

Del resto, basta guardare alla ricerca che in venti anni ha guidato INVALSI alla costruzione delle prove, basta guardare alle più autorevoli, ma altrettanto orientate al furto di tempo e saperi, di OCSE PISA, per rendersi conto di quel che diciamo. Un bambino di otto anni, solo, al suo banco (per 45 minuti non può rivolgere la parola ai compagni o all'insegnante), legge un testo di un racconto manipolato, adattato alle esigenze della formulazione delle domande (nella punteggiatura, nella scelta del

21 A. Zappelli *La scuola strabica. Analisi dei processi di monitoraggio e valutazione nel mondo dell'istruzione. Il caso INVALSI*. Università Sant'Orsola Benincasa, anno accad. 2021/22; le scuole oggetto di analisi nella tesi di dottorato sono situate nei comuni di Sant'Antimo e di Casoria, in provincia di Napoli.

discorso diretto o indiretto, nella sintassi risistemata per fa emergere un dubbio su un pronome o su un tempo verbale). Se i suoi insegnanti lo hanno addestrato mediante quel *teaching to test* che Paolo Mazzoli (ex Direttore INVALSI) disdegna e sconsiglia, ma che viene costantemente promosso dalle pubblicazioni sul sito dell'Istituto (e dai libri di testo in cui mai manca un esercizio a test), se avrà imparato che non deve pensare ma agire prontamente, d'intuito, per scartare il distrattore e la risposta palesemente sbagliata, allora, quel bambino risulterà un buon lettore. Cacciatore di informazioni, competente nella literacy OCSE-PISA, mimata da INVALSI ²².

Ma niente paura, ora questo quadro desolante troverà una risposta sia nel disegno formativo e orientativo della missione 4 e, con una sorta di colpo di reni dell'INVALSI medesima. Roberto Ricci, Presidente INVALSI, candida l'Istituto a guardiano dei fondi per la fragilità, in quella che è stata definita una massiccia schedatura di stato. Come se non bastasse la vendita dei dati da anni già all'opera, complici i test e il Registro Elettronico, le piattaforme operanti in pandemia e mai dismesse, il gioco identitario di password e indirizzi di posta. INVALSI contribuirà a una equa ripartizione di risorse, e ovviamente, si è detto, alla formazione dei docenti giusti... per posti sbagliati, per destino sociale, per incapacità personale di chi li abita o ci lavora, non per scelte di governance macroeconomica.

Ma se di convinzioni e consenso a ciò che si va preparando con la Missione 4 dobbiamo ancora sottolineare il lungo addestramento a cui sono sottoposti tutti gli alunni testati, di cui più su si è dato un esempio per gli studenti più piccoli. Il tempo lento richiesto dalle discipline, gli apprendimenti in cui l'errore ha un ruolo enorme di messa la lavoro di intelligenze e saperi, la costruzione di contesti-classe che pur nella numerosità degli alunni renda fattiva la cooperazione, la reciprocità, lo scambio relazionale, la lettura come lenta acquisizione del piacere del testo, la scrittura cartamata, le strade inconsuete di risoluzione di un problema, il giro lungo fra osservazione di un fenomeno, ricerca di ipotesi, studio delle fonti e ritorno, tutto questo millenario marchingegno che ha disegnato la *scholè* è inghiottito dalla velocità e dall'accelerazione nella ricerca della risposta giusta.

22 Il concetto di literacy è sviluppato in vari framework per l'area linguistica e per quella matematica da OCSE -PISA 2018; tradotto, di fatto, da INVALSI in set di *competenze* di cui si dà conto sul sito INVALSIopen

VALUTARE NELLA SCUOLA PRIMARIA



VOCI MAESTRE

...torna ad apprezzare la lentezza, il suo fascino, che poi si trasforma in quella saggezza che la società dei consumi spesso considera decadimento cerebrale”

Lamberto Maffei *Elogio della lentezza*, 2014

“Cosa significa insegnare oggi fra macchinismo e tempo rubato?”

Cosa è diventato oggi il lavoro docente, a partire dalla primaria?

Se la valutazione è una sorta di sineddoche dell’insegnamento – la parte per il tutto – cosa è cambiato nelle sue pratiche?” VOCI MAESTRE

“I bambini sono i nostri naturali nemici. Se non esistessero loro, da lungo tempo l’umanità sarebbe in nostro potere. Convincere i bambini a risparmiare tempo è molto più gravoso che convincere gli adulti. Perciò una delle nostre leggi più rigorose dice: Ai bambini tocca per ultimi.”

Michael Ende *Momo*, 1973

Se fosse la previsione di un racconto distopico, ci fermeremmo a commentare questa straordinaria storia scritta da Ende cercando di utilizzare le sollecitazioni educative per dibattiti e attività di comprensione da proporre in classe. Ma quando si legge *Momo* si riprende contatto con il tempo perduto dell’infanzia: *Quando una creatura piccola gioca, tutta presa dallo spazio concluso del gioco stesso, il suo tempo non appartiene più al normale fluire della giornata. Quando osservo i bambini giocare, io ricordo con precisione fisica, l’emozione particolare di questo tempo sospeso, nella mia infanzia. Dico emozione non a caso, bensì nell’accezione che alla parola dà Antonio Damaso, funzione biologica volta alla conservazione della vita*²³.

Il gioco-scoperta catapulta in una dimensione temporale e spaziale distante dai preordinati ritmi di vita; è di questa bellezza che si nutrono i *Signori Grigi*, nemici di Momo come di qualsiasi altra bambina o bambino, che bramano per rubare minuti, ore di vita, alle persone per poi conservarle avidamente nella Cassa di Risparmio del Tempo.

La scuola oggi vive lo stesso pericolo: un sistema estrattivo ben oliato ruba tempo, a noi insegnanti, e a loro, le piccole creature.

Partiamo dal mondo degli adulti, dei docenti. Cosa ci hanno tolto, passo dopo passo, negli ultimi 30 anni di riforme? TEMPO e, di conseguenza, MEMORIA.

Oggi i Signori Grigi non si rivelano in una dichiarata accumulazione e speculazione del nostro tempo-vita, ma se si segue la traccia del denaro, degli interessi, di “chi trae e mette a profitto” la velocità, non sarà difficile risalire agli stakeholder del paradigma neoliberista. Infatti, nella scuola di ogni ordine e grado, si intercettano facilmente tre nodi intorno ai quali ruota tutto l’apparato del merito: la velocità, il digitale e la valutazione.

Iniziamo a vedere cosa significa accelerare, fare tutto in metà tempo, accorciare di un anno il liceo per esempio, burocratizzare, eseguire mansioni *con un click*, schematizzare, semplificare. Siamo ad un punto in cui patiamo quotidianamente l’ansia di dover velocizzare ogni aspetto della nostra vita lavorativa, inquieti per non

²³ R.Puleo, *Tempo, tempi della crescita/tempi della scuola*, Quaderni del Cesp 2- Non abbiamo “tempo pieno” da perdere, Massari editore, Bolsena (VT) 2004.

essere mai pienamente soddisfatti di un lavoro che poteva essere svolto in minor tempo e in un modo più innovativo. Questo ci ha portato, negli anni, a correre per dimostrarci efficienti non nella qualità o nella ricerca di risultati soddisfacenti, ma per rispondere alle richieste di didattica burocratizzata e chirurgicamente orientata a una continua produzione di dati/numeri e rendicontazioni di performance. Velocizzare e standardizzare l'apprendimento, significa non *com-prendere*. Non che una maestra della scuola elementare fosse lenta, ma 40 anni fa il tempo dell'insegnamento/apprendimento non era quantificabile in *micro bolle*, unità di apprendimento standardizzate, pubblicate dalla vasta letteratura didattica uniformante in commercio, spesso estranee alla realtà, ma replicabili e, per molti docenti, tutto sommato assai *comode*. Alla scuola di allora si riconosceva la cura, lo studio e una dedizione disinteressata ma critica alla conoscenza, la quale, non poteva in alcun modo prescindere dall'esperienza di un *fare transdisciplinare* basato sulla relazione educativa. Come ha ben descritto Puleo “*una buona maestra non ha fretta, asseconda il tempo dell’attesa. Non è ossessionata dal risultato, ma si stupisce sempre quando raggiunge un traguardo di conoscenza costruito insieme ai bambini*”. Questo traguardo oggi non è di nessuna utilità per il nuovo ordine meritocratico, perché è la funzione stessa di scuola come laboratorio di pensiero critico ad essere messa in discussione. Per il formarsi di una coscienza critica serve tempo, servono insegnanti educati alla didattica della parola. “*Insegnare significa dare significato alla parola (e a tutte le attività che se ne servono). Se il significato, per essere tale, non può essere imposto, ma deve essere condiviso da insegnante e alunno, ne deriva il corollario della reciprocità, nella relazione personale come nella didattica: che significa accogliere i silenzi, i veti, ma anche gli indizi, i suggerimenti, gli orientamenti da parte degli alunni, pena la perdita, appunto, della significanza*”²⁴

A chi giova invece l'attuale, disordinato schema acefalo che finisce per togliere anche il tempo dello studio e dell'aggiornamento al docente tutto preso a eseguire compiti di tabulazione e frammentazione di obiettivi disciplinari? Giova a chi ha trovato, nella velocità, il modello perfetto di istruzione subordinata al capitale. Limitandosi ad apprendere e a insegnare quei pochi saperi base, certificati tramite test o valutazioni rapide (per valutare seriamente ci vuole tempo!) l'insegnante deve arrivare alla profilazione di futuri lavoratori completamente addomesticati, da consegnare al mercato e ai modelli/ritmi di produzione: la scuola diventa una grande fabbrica di cataloghi di manodopera. Per questo i tempi si devono e si possono accorciare soprattutto a scapito di discipline ambiti ritenuti superflui (la storia, a geografia, la lettura, l'arte, alla filosofia, la poesia).

Questa velocità ha finito per togliere tempo anche alla discussione e al confronto tra docenti, interno agli istituti. Non esiste alcun dibattito reale negli organi collegiali, si ragiona con *favorevole/contrario* in una polarizzazione continua. Non è la sede, non è il momento, se non c'è tempo ti devi adattare a falsi e indistinti consensi di massa. Spesso non si prende più parola su nulla; non è più opportuno parlare, esprimersi o STARE in presenza. Spariscono i corpi.

24 C. Melazzini *Insegnare al Principe di Danimarca* Sellerio, Palermo 2017

Noi insegnanti siamo stati educati per anni a credere che la modernità coincidesse con l'abbandono di vecchie pratiche e posture educative.

Il fascino del digitale, dei social, fa presa su ragazzi come sugli adulti educanti. Oltre a foraggiare le multinazionali dell'informatica che fanno profitti milionari sulla produzione di tablet, digital boards, piattaforme per comunicare via mail, si accumulano dati, anche sensibili, si crea un contenitore-data base delle nostre vite, dei nostri interessi e attitudini. La presunta gratuità delle funzioni di Google Suite, in tempo di lockdown per potersi connettere con le classi virtuali, non ha nulla a che vedere con una generosa concessione del colosso del web: il prodotto eravamo e siamo noi. È la tua stessa reputazione professionale a convincerti dell'auto-disciplinamento. Come se ti dicessero: non ti impongo di utilizzare il registro elettronico, di velocizzare l'osservazione con giudizi preordinati, di usare questa strumentazione, ma se non lo fai sei un'anomalia, un'onta per il nuovo sistema meccanizzato, una nostalgica di metodi superati.

Il soggetto istituzionale che certifica e legittima la meccanizzazione della didattica, che consegna definitivamente autorevolezza a una scuola aziendalizzata, velocizzata e privatizzata, è INVALSI.

Le Prove INVALSI svolte al computer sono più in linea con i tempi, perché l'acquisizione delle risposte avviene automaticamente e i docenti non devono investire tempo prezioso per immettere dati a mano. Ma la novità di gran lunga più importante è che permettono di fornire una valutazione più precisa.
(INVALSIopen)

Il *metodo INVALSI* contrasta totalmente con quella visione di scuola che si è sviluppata a partire dagli anni 70, quella tipica della stagione del tempo pieno, dei tempi distesi, dell'inclusione, dell'interdisciplinarietà, come dialogo paradigmatico fra discipline (oltre i cosiddetti "centri di interesse", ovvero argomenti e contenuti trattati in più ambiti). La scuola a tempo pieno, con le ore di compresenza, ovvero la coesistenza in tempi e spazi comuni fra più docenti, offrivano l'opportunità di osservazione e confronto sugli alunni, sui nostri stili di insegnamento e di tenuta della relazione nel gruppo. Le loro e le nostre difficoltà, i bisogni di tutto il gruppo dei pari e degli adulti, erano sotto uno sguardo incrociato, l'unico atto a trovare comuni strategie di intervento a seguito di un giudizio attento, di una valutazione sempre considerata provvisoria, da mettere continuamente a punto.

La valutazione quadrimestrale (le schede valutative, come da obbligo istituzionale) rappresentava un momento di confronto: i giudizi descrittivi erano elaborati per ciascun bambino, si esponeva l'aspetto relazionale e partecipativo, per poi descrivere il percorso per ogni singola disciplina, valorizzando sempre anche i minimi progressi. Nulla di comparabile agli attuali quattro livelli previsti dalla normativa vigente, alla pletora di rubriche per omologare le descrizioni, di prove per

classi parallele ²⁵ che oggi obbligano al conformismo verso il semplice e alienante giudizio burocratico. Con le piattaforme (AXIOS, ad esempio), i giudizi sono già impostati e in riferimento ai livelli di valutazione normati.

Le valutazioni quotidiane e periodiche che ancora svolgiamo nella scuola primaria non prevedono voti: quando svolgiamo le prove specifiche su determinati contenuti, per evitare forme di ansia, diamo tempi di risoluzione flessibili. Le correzioni vengono svolte in gruppo e questo permette di condividere l'errore e lavorarci di nuovo, di discutere sulle difficoltà trovate, di sperimentare diverse soluzioni. La correzione di gruppo può diventare un lavoro di consolidamento, di perfezionamento, per l'insegnante può rappresentare un momento di riflessione su come ha presentato gli argomenti e cambiare il metodo d'impostazione.

La valutazione, dunque, presenta aspetti fondamentali di cui occorre tener conto:

- si configura come percorso da storicizzare nel tempo;
- deve essere inserita in un contesto relazionale che comprende la classe e i rapporti al suo interno, la relazione con l'insegnante, come l'insegnante interagisce con il gruppo;
- necessita di un'osservazione quotidiana e sistematica del percorso di apprendimento in atto;
- implica consapevolezza e chiarezza rispetto agli obiettivi, alle conoscenze che si intendono far raggiungere;
- presuppone una consapevolezza continua da parte dell'insegnante dei metodi didattici che sta adottando per attuare i necessari cambiamenti in itinere.

Quando le bambine e i bambini della scuola d'infanzia giungono alla scuola primaria sono accompagnati da un importante bagaglio di conoscenze, esperienze, modi di relazionarsi e storie di vita che occorre conoscere. Per questo appare fondamentale il colloquio preliminare con le insegnanti della scuola dell'infanzia che, certamente, non può essere sostituito, come accade spesso negli ultimi tempi, da aride schede di presentazione ma anche da percorsi di osservazione comune.

E' fondamentale l'abilità dei docenti nel creare dei contesti di apprendimento gratificanti e stimolanti, grazie al consolidamento delle relazioni, ovvero la strategia di formazione della classe come gruppo epistemico, capace di scambio di conoscenze e di affettività, anche conflittuale.

Il lavoro in piccolo sottogruppo consente di capire come i bambini affrontano i problemi che si presentano, è un'utilissima palestra di osservazione, anche se di non facile valutazione dell'apporto individuale, sicuramente non liquidabile con schede per la prestazione solitaria. Come si relaziona Maria all'interno del piccolo gruppo? Discute con i compagni e argomenta un punto di vista, attende i tempi di risposta degli altri? Affronta le difficoltà che si presentano nella realizzazione del lavoro comune, si rivolge subito al docente come mediatore? Come differisce il rapportarsi di bambine e bambini, problema culturale non certo risolvibile con facili soluzioni equalitarie, soprattutto in presenza di stili educativi famigliari molto diversi (e anche,

25 G. Gabrielli <https://comune-info.net/fenomenologia-delle-prove-comuni/>

spesso, di carente elaborazione da parte degli stessi docenti sui propri profili di genere)?

Per valutare in modo formativo (capace di continua elaborazione del percorso intrapreso) occorre avere consapevolezza di quelli che sono gli obiettivi da raggiungere, sia in termini di conoscenze da conseguire, sia di aspettative adulte, frutto del retroterra culturale, professionale. La valutazione - ad esempio - di un semplice testo scritto che racconta un'esperienza vissuta comprende un insieme di aspetti non sintetizzabili:

- l'ordine temporale e logico dei fatti raccontati, la coerenza del testo;
- la padronanza del lessico, l'ortografia, l'utilizzo di metafore e similitudini;
- la soggettività del racconto, tutti aspetti da collocare nel percorso di apprendimento di ciascuno/ciascuna, non sintetizzabili in voti o livelli vari.

Diverse volte capita di osservare come bambini con evidenti difficoltà a livello ortografico nella stesura di brevi testi riescano ad arricchirli con aspetti soggettivi e poetici.

Nulla di facile: il segno che il contesto, il sapere e lo stile docente, lasciano sugli alunni potrà essere visto – e chissà - solo sul lungo periodo. Quando, forse, i bambini stanno già in un altrove temporale ed esistenziale.

Questa parte riapre molti degli interrogativi contenuti nella riflessione. Costituisce un invito a continuare, nella ricerca, nello studio, nella condivisione di spazi politici.

L'ipotesi che il **capitalismo cognitivo**, nella fattispecie del neoliberismo (di cui disponiamo di più teorie e pratiche, anche fra loro interrelate, come nel caso italiano), eserciti sul corpo-mente forme di bio-potere, è utile a spiegare l'attuale pressione della digitalizzazione sull'asse insegnamento-apprendimento? (Stiegler, 2004)

Siamo passati, nell'arco di questo primo ventennio del XXI secolo, da forme di **disciplinamento** dei corpi al loro governo, come assoggettamento attraverso il controllo delle popolazioni mediante le forme assunte dalle indagini statistiche? (Foucault, 1978)

L'assoggettamento del **corpo-mente** consente strategie di fuga, di resistenza attiva? (Curcio, 2022)

Il **corpo in piazza**: la perdita dei luoghi pubblici, e degli spazi di appartenenza è senza ritorno? (Butler, 2011)

La corporeità: contraddizioni

Mentre si dice **Sì** alla centralità dei corpi fra attivismo, learning do doing, indagine sulle soft skills (e ruolo di agenzie private esterne alla scuola chiamate a svolgere in supplenza compiti centrati sul corpo e sulle emozioni), si dice **No** al corpo come integrità psico-fisica, si scorpora la mente, si colonizza il pensiero e si assoggettano al macchinismo

La **mente** andrebbe vista come totalità, come campo di fenomeni, come qualcosa che siamo (**siamo**, non abbiamo, un corpo, anche quando si vogliono sottolineare gli aspetti di spiritualità, culturalmente difformi); una sorta di compattezza autopoietica dei nostri corpi: il governo sulla mente implica un di più rispetto al governo sul **pensiero**

Il corpo della **creatura piccola** e l'età evolutiva: la motivazione intrinseca a imparare fin dai primi mesi di vita deve essere oggetto di valorizzazione etica

L'area prossimale di sviluppo nel rapporto con la Madre/Nutrice, con il contesto familiare, con i pari, permette la costruzione della dimensione di **transindividualità**; vivere la **relazione**, con effetto retroattivo e proattivo, fra inclinazioni e scelte (Vygotskij, Simondon, Freire, Todorov, ecc), è il tentativo per fermare l'attuale catastrofe della relazione (l'arresto, il collasso sperimentato durante la sindemia da Covid 19)

Il **lavoro vivo** del docente dovrebbe diventare centrale nella riflessione politica: attore (oggetto e soggetto di pratiche performative a cui viene assegnata una parte nel copione) e/o attante (soggetto capace di azione autonoma, di potenzialità desiderante), il docente come intellettuale che elabora saperi e manufatti didattici, nelle forme del **General Intellect** (nel lavoro in comune).

Ultimo, ma non ultimo elemento di eventuale analisi: gli effetti di **jouissance** nelle pratiche digitali (chi sta godendo? GAFAM, lo sviluppatore di algoritmi, il fruitore/l'utilizzatore dei dispositivi elettronici, l'hacker...) sui fenomeni di incantamento digitale

Novembre 2023

USO CRITICO DELLE TECNOLOGIE DIGITALI: È POSSIBILE?

Nello scrivere questo breve resoconto speriamo di fare cosa utile nel tentativo di schematizzare ciò che ci siamo detti nei cinque incontri finora svolti, con l'intento di abbozzare il nostro contributo come gruppo di approfondimento "Uso critico delle tecnologie digitali: è possibile?", come contraltare critico all'uso che se ne vuole fare attraverso il mega finanziamento del PNRR Mission 4.

Da alcuni interventi è emerso come le stesse problematiche stiano investendo anche l'Università.

Chiaro è, nelle intenzioni del decisore politico (UE-Stato italiano-WTO-multinazionali ...), l'obiettivo di realizzare una qualche trasformazione della didattica, attraverso il vincolo di spesa nella direzione dell'acquisto di attrezzature ben precise volte a costruire, all'interno delle scuole sedicenti "ambienti di apprendimento innovativi", attribuendo alla supposta innovazione il potere di lottare di per sé contro la dispersione scolastica e facilitare l'acquisizione delle cosiddette competenze utili nel mercato del lavoro (vedi demagogia del mismatching tra domanda e offerta di lavoro).

Il gruppo di lavoro ha individuato tre aree su cui sviluppare il ragionamento:

- a. Costruire un percorso di emancipazione dall'uso del software proprietario a favore del software libero, provando a realizzarlo anche nelle proprie scuole e nel nostro lavoro di avvicinamento al convegno
- b. Costruire un ragionamento per comprendere le implicazioni che l'espansione dell'uso di tali tecnologie comporta nella scuola, nello sviluppo della personalità delle giovani persone e dei bambini, nella società tutta.
- c. Costruire un pensiero critico sulle conseguenze di ricaduta ambientale che l'uso delle tecnologie sta comportando.

PARTE a

La scuola 4.0 è l'acquisto da parte del pubblico di strumenti privati forniti soprattutto da aziende monopoliste.

Questa critica sembra condivisa da parte di tutte/i coloro che partecipano alla mailing list. Questo gruppo ha iniziato a concentrarsi nel cercare di scoprire quelli che sono gli usi possibili e alternativi del digitale versus l'asimmetria che le piattaforme ribadiscono. Lo spartiacque da alcuni viene ritenuto che debba essere quello della convivialità come presupposto di base da altri si pone una domanda ancora più radicale: questa tecnologia digitale è davvero indispensabile a scuola come strumento da affiancare a docenti e libri di testo?

I dubbi si riferiscono poi anche alla natura dei fondi PNRR che sono episodici, non strutturali e a debito; oltre al costo immediato, anche i costi futuri di manutenzione e formazione dei docenti ricadranno pertanto sulla finanza pubblica. Inoltre questo materiale che si sta acquistando è di fatto in gran parte già obsoleto. I dispositivi che si vogliono adottare sono costosi ma in realtà già dismessi dalle stesse "major" del digitale.

Utilizzare anche paragoni tra quanto si spende per il PNRR ed un altro possibile utilizzo di questi fondi per una campagna di sensibilizzazione: dotare le scuole di strumenti che siano realmente utili alla didattica (server, cloud,...). Questo consentirebbe un utilizzo anche di software libero e legato a coloro che lavorano su questo terreno diffondendo pratiche di conoscenza tecnologica e della sua diffusione. Importante, da questo punto di vista, l'esperienza della Provincia di Bolzano che ha ridotto in modo notevole i costi del

digitale utilizzando software libero al posto di quello proprietario. Da alcuni interventi viene sottolineato il fatto che la sottomissione della scuola all'aziendalismo è anche responsabilità della scarsa capacità degli insegnanti ad intervenire attivamente nel processo di introduzione delle tecnologie nella scuola.

Il digitale è solo uno strumento della didattica, conoscere come funziona aiuta a capire che uso se ne può fare. Va pertanto rifiutata la banalizzazione che tutto ciò che è fatto con la tecnologia è "buono" di per sé e tutto ciò che non utilizza la tecnologia è "cattivo", in una sorta di "tecnottimismo" diffuso anche in altri settori della società. Non si tratta quindi di porsi nei confronti delle tecnologie con un atteggiamento neoluddista ma anzi di approfondirne la conoscenza per appropriarsi delle possibilità di autogestione delle stesse anche in ambito didattico.

Per esempio

l'utilizzo del PAD come strumento condiviso per prendere appunti è utile anche in situazioni di elaborazione collettiva come la nostra e quindi lo abbiamo subito utilizzato, così come abbiamo utilizzato una piattaforma open source per le connessioni gestibile da chiunque.

Come "conclusioni" di queste prime riflessioni poniamo le due argomentazioni emerse. La prima pone "paletti" su un utilizzo possibile; la seconda, riferita a ciò che affermiamo all'inizio di questa parte, ne mette in dubbio l'utilizzo strategico.

Per la prima abbiamo posto questi interrogativi a proposito della tecnologia da usare nella didattica:

- E' una tecnologia libera?
 - Può essere manipolata e adattata ai bisogni di chi la usa?
 - E' sottoposta ad un controllo centralizzato?
 - E' una tecnologia che non ci rende schiavi, come quella dei social media, progettata, a monte, proprio per massimizzarne il consumo da parte nostra?
 - E' una tecnologia che mi permette di essere una persona non solo esecutrice del già programmato?
 - E' una tecnologia che prevede un cambio di paradigma dei modi di progettazione verso una apertura a processi più partecipativi?

La seconda argomentazione riguarda la crisi ecologica dovuta anche e forse soprattutto all'allontanamento dell'essere umano dalla natura ormai vista come mero oggetto o merce. Tale allontanamento è dovuto al sempre più diffuso inurbamento, all'ignoranza riguardo ai cicli della natura stessa e alla convinzione che con la tecnologia l'essere umano possa dominarli e addirittura migliorarli. Pertanto un suo utilizzo didattico nella scuola rischia di essere assolutamente controproducente.

PARTE b

Rileviamo che le giovani generazioni sono abilissime nell'utilizzo di dispositivi elettronici ma spesso non sanno utilizzare in modo adeguato né il proprio corpo né l'aspetto dell'approfondimento e la conoscenza rimane a livello superficiale.

L'overdose di immagini e contenuti determina una dispersione dell'attenzione e "impedisce" la noia, momento nel quale si rifletteva, si pensava, si creava: è l'aspetto "seducente" e collaterale della tecnologia e di questo imprinting sulla "forma mentis", che si viene a determinare anche nella società degli adulti, abbiamo ancora scarsità di elaborazioni.

Inoltre l'introduzione della tecnologia come modifica la conoscenza nelle singole discipline?

Queste considerazioni non vanno valutate superficialmente e ci inducono a dover riflettere su quale rapporto avere con la tecnologia che ovviamente è entrata nella vita quotidiana delle persone e non è immaginabile il suo non utilizzo.

Anche l'introduzione in ambito scolastico potrebbe essere graduale: una cosa è l'utilizzo della tecnologia alla primaria ed un'altra nella secondaria, in particolare di secondo grado. Nella primaria e nell'infanzia riteniamo che sia necessario salvaguardare e recuperare tutte le buone esperienze che nella scuola pubblica italiana hanno agito, basate sul metodo didattico che mette al centro dei processi di apprendimento dei bambini il corpo nella relazione didattica di tutti i giorni. Questo è necessario per contrastare l'invasività della tecnologia in tutti i campi, compreso l'uso nella vita domestica: fin dai 7-8 anni bambine e bambini sono bersaglio di influencer e Tik Tok.

Inoltre, se fino ad ora abbiamo appreso e imparato attraverso il gioco, la lettura e la scrittura, con la manualità e con il corpo, relazionandoci agli altri, siamo sicuri che un'educazione "troppo digitale" non comporti squilibri cognitivi, relazionali, neurologici?

E come influirà tutto questo sul resto del corpo e della persona?

Sarebbe necessario dotarsi di strumenti per analizzare l'analfabetismo funzionale, argomento estremamente sottolineato da molte componenti del mondo della scuola ma scarsamente approfondito: siamo certi che l'uso dei dispositivi digitali non abbia influito negativamente sulle capacità di comprensione, concentrazione, elaborazione?

Altro aspetto importante da tenere in considerazione sarebbe il ruolo che la scuola potrebbe recuperare in una auspicabile funzione di - de-condizionamento -. Si parla molto del condizionamento operante che agisce su di noi attraverso l'uso di tecnologie non appropriate, nel quale tutti indistintamente, utilizzatori di smartphone, di social media, di tecnologie digitali proprietarie e schiavizzanti, siamo immersi.

Quindi, viene spontaneo chiedersi: siamo in grado, come insegnanti, di portare avanti un ruolo di decondizionamento nei confronti dei nostri studenti?

O, piuttosto, dobbiamo prendere coscienza del fatto che dovremmo fare tutti un passo indietro e, collettivamente, in modo conviviale e non autoritario, metterci a studiare tutti i contributi che la filosofia, la pedagogia ci hanno dato nel tempo, per comprendere dove abbiamo perso il filo del controllo delle nostre vite?

Altrimenti come potremmo mai svolgere la nostra funzione se non siamo nemmeno coscienti del cambio radicale che le tecnologie hanno portato nelle nostre vite?

Segnaliamo anche l'importanza di un'altra conseguenza che vediamo nelle scuole fin dalla primaria. Con il pretesto della lotta al cyberbullismo assistiamo ad una vera e propria intromissione della polizia postale nell'attività didattica sull'utilizzo dello smartphone. Su questa questione segnaliamo il lavoro svolto dall'Osservatorio contro la militarizzazione delle scuole e dell'Università.

Attenzione va posta anche alla questione della privacy con le norme oggi in atto a livello UE (GDPR) che danno maggiori garanzie rispetto alla normativa USA che ha effetto sui server lì domiciliati e sui quali finiscono i dati estratti dalle piattaforme.

A tal proposito è importante la circolare MIM di giugno 2023 che apre la possibilità di lavorare fuori da tali piattaforme, traslando la responsabilità del trattamento dei dati alle singole scuole.

PARTE c

Il terzo aspetto emerso durante gli incontri è il costo di smaltimento di tutte le apparecchiature tecnologiche ed in generale la ricaduta ecologica ed educativa. Già nel

modo di produzione di queste apparecchiature si stabilisce la possibilità del loro smaltimento. Le apparecchiature vengono progettate per non essere riparate, con impossibilità di riciclo e di riutilizzo delle materie prime. Questo determina un enorme impatto materiale della tecnologia sul pianeta, dalla sua produzione, con utilizzo di metalli pesanti, terre rare, plastiche, la cui estrazione è altamente impattante e fonte di squilibri e conflitti sociali, al suo smaltimento problematico: obsolescenza programmata, non riparabilità e riciclabilità, inquinamento ambientale.

BREVI CONSIDERAZIONI FINALI

Questo lavoro di decostruzione dell'enfasi tecnologica risulta soprattutto importante in riferimento alle molteplici questioni che solleva. Ad esempio, evidenziare la contraddizione tra gli investimenti sul digitale e la condizione reale degli edifici scolastici o la situazione dei precari o del contratto, e così via.

Si può pensare a far presente queste profonde contraddizioni al mondo della scuola per arrivare anche a far partire mobilitazioni esattamente come è successo dopo l'assemblea all'Università La Sapienza che ha deciso il riuscito presidio davanti al Ministero del 26 giugno. Questo percorso però deve essere condiviso e "problematizzante", cioè legato alla nostra capacità di rimettere in discussione alcuni paradigmi che sembrano intoccabili: è quello che abbiamo definito "metodo Albertelli". Respingere i fondi del PNRR ha costretto l'intera comunità scolastica a riflettere sulle implicazioni che questi finanziamenti comportano. Inoltre è stato molto importante che tutte le componenti del mondo della scuola siano state investite dalla responsabilità di rapportarsi alla delibera del Consiglio di Istituto: docenti, studenti e genitori. Questa molteplicità di punti di vista e di capacità di azione sinergica va salvaguardata per far sì che nella scuola si ricominci a riflettere sul significato di ciò che si fa e non solo su come farlo. In sostanza recuperare l'aspetto politico-pedagogico dell'azione educativa, spesso ridotta a semplice didattica con le scelte pedagogiche eterodirette e nascoste.