



Centro Studi per la Scuola Pubblica - PADOVA
via Cavallotti 2 - Padova . tel 049692171 - fax 0498824273
email: info@cesp-pd.it - www.cesp-pd.it

IL CESP è riconosciuto dal MIUR come ENTE FORMATORE (DM 869/2006 - DM 170/2016)
CORSO DI AGGIORNAMENTO per tutto il personale dirigente, docente ed A.T.A. della scuola,
l'iscrizione è gratuita, la partecipazione rientra nelle giornate di permesso per aggiornamento ai
sensi dell'art. 64 del CCNL 29/11/2007 e CCDR 19/06/2003

CORSO di aggiornamento NAZIONALE



La libertà di insegnamento al tempo del Covid

giovedì 5 novembre 2020 ore 9.00 - 12.30

ATTENZIONE! per ottemperare al DPCM del 18/10 2020 il Corso di
aggiornamento potrà tenersi unicamente in modalità a distanza

Per partecipare al corso è necessario mandare l'adesione tramite mail a info@cesp-pd.it entro il giorno 3
novembre specificando Cognome, nome e scuola di appartenenza. Il corso si svolgerà su piattaforma
PROFICONF. A chi si iscrive verrà spedito il link per accedere alla stanza della piattaforma

ore 9.00 - 9.30: apertura della piattaforma e registrazione dei partecipanti

Relazioni

Andrea Chierogato Docente di Filosofia e storia, CESP-Padova
La libertà di insegnamento nella scuola della Costituzione

Rossella La tempa Docente e membro della redazione di ROARS
Libertà di insegnamento: sotto assedio

Marco Guastavigna già Docente di scuola secondaria, attualmente formatore e
professore a contratto
Per una critica radicale della platform society

A seguire dibattito/confronto

Introduce e coordina il dibattito:

Carlo Salmaso - CESP-Padova

L'attestato della presenza verrà spedito alla mail indicata all'atto dell'iscrizione

CESP via Cavallotti 2 - 35100 PADOVA - FAX 0498824273 - EMAIL: info@cesp-pd.it

Il convegno è stato realizzato grazie alla collaborazione
della sede nazionale CESP - via Manzoni, 155 - Roma e dell'ADLcobas di Padova

La libertà di insegnamento al tempo del Covid

La scuola, nel senso più ampio di insieme delle sue componenti sociali, della sua funzione nell'attuale società e di Istituzione, si è avviata, già da tempo, ad un profondo cambiamento, a cui la pandemia ha impresso una accelerazione determinante.

Pensiamo solo allo scardinamento delle rigidità strutturali e organizzative del fare scuola, dal cambiamento del luogo fisico deputato, alle flessibilità d'orario, al dimensionamento dei programmi di studio, dal mutamento della didattica, alla liquefazione del rapporto pedagogico e sociale vissuto e rappresentato nella dimensione anche fisica.

Pensiamo a come hanno assimilato e introiettato gli studenti, in particolare quelli più giovani, questo salto nell'infinito della didattica a distanza, questa esperienza di scuola, troppo spesso accompagnati da un lessico guerresco ed emergenziale.

Pensiamo alla governance ministeriale che procede in modo decisionista, incurante di suggerimenti e consigli quand'anche di semplice buon senso, facendosi scudo dell'emergenza sanitaria per imporre interventi o soluzioni privi di prospettiva.

Si potrebbe tranquillamente affermare che è in atto un radicale cambio paradigmatico di tutte le componenti sociali e strutturali della scuola, una mutazione accompagnata da decreti, circolari, note affastellate gli uni alle altre in un continuum, dove persino il dott. Azzecagarbugli si perde.

E' scienza o improvvisazione?

Probabilmente un ibrido che porta ad una visione distorta e confusa del cambiamento stesso, ad una sensazione di smarrimento e di impotenza.

Nei documenti ministeriali sulla didattica digitale integrata lo stesso significato di didattica – l'insieme degli strumenti e metodi per l'educare – si trasforma, spesso, in pedagogia ovvero nella scienza dell'educare, creando un'Idra a due teste.

Dove sono andati a finire gli articoli 21, 33 e 34 della nostra Costituzione, sono stati ceduti a Google, a Microsoft, alle Farm dei Bid Data?

E il lavoro docente come sta mutando?

Già era diventato altro; si era, in buona parte macchinizzato, ora rischia, forzatamente, di standardizzarsi.

E' di questi giorni la sottoscrizione del CCNL integrativo che porta alla contrattualizzazione della DaD/DiD, con una tipologia simile a quella che regola la mobilità: zero discussione, zero denari, zero investimenti.

Solo la mera registrazione di un dato di fatto: 8 mesi di lavoro on line, praticato dalla stragrande maggioranza degli insegnanti, pur con tutti i limiti dell'improvvisazione o dell'esuberanza tecnologica, ma che ha rappresentato ed ha realizzato la continuità - tutta volontaristica, nulla era dovuto – della funzione docente, del legame e del rapporto sociale nel gruppo classe.

Giuseppe Zambon per il CESP di Padova
Novembre 2020

Libertà d' insegnamento e diritto/dovere d' istruzione: due "beni" costituzionali altrettanto rilevanti

*I tre problemi della DAD: polverizza la dimensione sociale dell'insegnamento, apprendimento; subisce il condizionamento delle piattaforme on-line; non protegge la riservatezza degli utenti. **Intervista a Francesco Pallante***

01 Maggio 2020 | di Renza Bertuzzi

► **Professor Pallante, il dpcm 4 marzo 2020 ha sospeso diversi diritti costituzionali mentre rispetto all'istruzione aveva così disposto: "sono sospesi le attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado, nonché la frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore, comprese le Università e le Istituzioni di Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica, di corsi professionali, master e università per anziani, ferma in ogni caso la possibilità di svolgimento di attività formative a distanza". Con il decreto-legge in via di definizione si dispone così: "il personale docente assicura comunque le prestazioni didattiche nelle modalità a distanza, utilizzando strumenti informatici o tecnologici a disposizione". Come giudica, da costituzionalista, queste misure?**

A me pare che la questione chiami in causa due "beni" costituzionali altrettanto rilevanti: la libertà di insegnamento e il diritto/dovere d'istruzione. La libertà d'insegnamento è garanzia della democraticità della scuola (tema tanto caro a Calamandrei), vale a dire del fatto che né gli insegnanti, né, conseguentemente, gli studenti, subiscano imposizioni dallo Stato, ma siano liberi, gli uni, di utilizzare i metodi e gli strumenti che, sulla base della loro professionalità, ritengono più idonei alla trasmissione del sapere e, gli altri, di apprendere senza subire condizionamenti ideologici predeterminati dal potere. Il diritto/dovere d'istruzione è garanzia che ciascun cittadino possa davvero, un giorno, essere in condizione di agire in modo individualmente e socialmente consapevole, esercitando le libertà costituzionali senza i costringenti condizionamenti dell'ignoranza. Trovare un equilibrio tra questo insieme di diritti e doveri non è semplice in tempi ordinari, figurarsi in tempi eccezionali come quelli che stiamo vivendo. Dev'essere chiaro che i condizionamenti e le limitazioni sono costituzionalmente ammissibili, nel fine, se rivolti a garantire comunque, nella massima misura possibile, l'erogazione dei servizi scolastici e, nel metodo, se gravanti sulle libertà costituzionali nella misura minore possibile. Dunque, comprendo e condivido l'esigenza di garantire comunque il diritto all'istruzione, ma ciò non deve avere ricadute più dello stretto necessario sulla libertà d'insegnamento. Inoltre, non appena sarà possibile, si dovrà tornare alla didattica in presenza: qualsiasi "tentazione" di prolungare la didattica a distanza oltre il necessario sarebbe, infatti, costituzionalmente inaccettabile perché ingiustificato.

► **Come si sarebbe prefigurata, dal punto di vista costituzionale, la sospensione dell'attività didattica e basta?**

Credo che avrebbe potuto tradursi in una compressione eccessiva del diritto all'istruzione degli studenti: di fatto, ragazze e ragazzi avrebbero perduto metà dell'anno scolastico.

► **La didattica a distanza modifica l'organizzazione basilare della scuola, fatta di relazioni, di rapporti diretti e collettivi. L'educazione al pensiero critico, che è sottesa alla libertà di insegnamento, può avere un suo corretto esercizio così affidata a canali non trasparenti e a volte pericolosi come sono le piattaforme on line?**

*Qui si tocca un altro punto molto delicato. **Vedo tre problemi. Il primo è che la didattica a distanza polverizza la classe** in una serie di rapporti verticali studente-docente, annullando, o rendendo comunque marginali, i rapporti orizzontali tra studenti e il rapporto, misto (insieme verticale e orizzontale), tra il gruppo-classe e il docente. Si perde, vale a dire, la dimensione sociale dell'insegnamento/apprendimento, limitandola a una serie di relazioni individuali, che, anche sommate tutte assieme, non consentono di recuperare la socialità perduta, ma restano un mero accostamento di tante individualità. **Il secondo problema è il condizionamento, spesso mascherato ma inevitabile, che le piattaforme online esercitano sul complesso di rapporti** in cui si articola la vita di una classe. La tecnologia non è mai neutra, il modo in cui è progettata indirizza i nostri comportamenti: si pensi, per esempio, all'impoverimento del dibattito pubblico comportato dal "pollice" di Facebook. Anche nei processi di apprendimento l'"architettura" di una piattaforma può risultare decisiva a causa di ciò che consente e di ciò che non consente di fare. Senza contare che, comunque, anche la piattaforma più complessa sarà sempre inadatta a consentire agli studenti di esprimere, e agli insegnanti di cogliere, tutte le sfaccettature della realtà scolastica. Per questo, non mi pare si possa scartare a priori l'ipotesi di svolgere attività didattiche anche al di fuori delle piattaforme dedicate. Faccio un esempio: se volessi spiegare ai miei studenti la necessità di prendersi cura della fragilità della democrazia perché non potrei chiedere loro, semplicemente, di leggere e discutere per iscritto il libro *Complotto contro l'America* di Philip Roth? **Il terzo problema è la tutela della riservatezza degli utenti** – insegnanti e studenti – delle piattaforme: sappiamo che una componente costitutiva delle piattaforme a vario titolo ascrivibili alla categoria dei social network è la profilatura degli utenti a fini commerciali. Qui, oltretutto, sono in gioco dati sensibili riconducibili alle convinzioni, in senso ampio, filosofiche delle persone e utenti minorenni...*

► **Come va considerato il nuovo obbligo per i docenti di effettuare con mezzi propri la didattica a distanza utilizzando proprie risorse a fronte di un contratto di lavoro che non regola e prevede tale prestazione e senza alcuna formazione dedicata?**

Questo è un enorme problema. Il nostro è un Paese tecnologicamente poco avanzato: l'ignoranza digitale è diffusa, in molte zone le infrastrutture sono

inadeguate, gli insegnanti sono stati, specialmente negli ultimi anni, ma non solo, enormemente impoveriti, un ampio numero di ragazzi proviene da famiglie con difficoltà economiche. Non tutti hanno attrezzature e connessioni adatte. Ciò complica enormemente le cose, finendo con lo scaricare sugli insegnanti e sugli studenti le conseguenze di decenni di scelte politiche inadeguate. Inoltre, bisogna considerare che la preparazione delle lezioni a distanza, essendo un'attività da impostare ex novo, richiede quasi sempre un impegno superiore rispetto alle lezioni in presenza e che anche la valutazione può risultare maggiormente impegnativa. Ciononostante, come ho già detto, credo che l'obbligo di svolgere didattica a distanza vada considerato come una misura, pur emergenziale e provvisoria, finalizzata a non lasciare del tutto "scoperto" il diritto all'istruzione.

► Il Ministro Azzolina ha in più occasioni ribadito che è prevalente il diritto all'istruzione garantito all'art. 34 della Costituzione rispetto ad altri diritti, tra cui quello della libertà di insegnamento e del rispetto dei contratti collettivi di lavoro nella scuola. La situazione emergenziale può giustificare tale visione?

Non direi. Per essere realmente garantito, il diritto all'istruzione necessita della libertà d'insegnamento. L'uno non può stare senza l'altro, contrapporli è un errore che dimostra una grave incomprensione delle questioni in gioco. Nell'emergenza, all'insegnamento deve in ogni caso essere garantita la più ampia libertà d'esercizio possibile. Dal punto di vista delle fonti del diritto, inoltre, è importante che le limitazioni siano disposte dalla legge o da una fonte equiparata (decreto-legge o decreto legislativo), e non da atti amministrativi come i dpcm o i decreti ministeriali: solo la fonte legislativa, infatti, dà la garanzia di una, seppur minima in questo periodo, discussione parlamentare.

► La libertà di insegnamento, tutelata dalla Costituzione, si intende come libertà di scelta del metodo didattico. Può considerarsi "metodo didattico", in questo caso, la DAD come viene intesa dalla nota del Ministero dell'Istruzione ad esempio con inviti espliciti "di evitare, la mera trasmissione di compiti ed esercitazioni" prefigurando metodologie gradite e metodologie "vietate" in assoluto?

*Mi pare proprio di no. **Come dicevo, la didattica a distanza comporta già, inevitabilmente, incisivi condizionamenti tecnologici sulla libertà d'insegnamento. Pensare di aggiungerne di ulteriori dall'alto, proponendosi di incanalare i comportamenti degli insegnanti in metodologie predeterminate, non farebbe che aggravare la situazione.** Nell'ambito di ciò che resta possibile, la libertà d'insegnamento va tutelata nella misura più piena: nell'interesse non solo degli insegnanti, ma anche degli studenti e del loro diritto all'istruzione. Personalmente, eviterei in ogni caso di tradurre tale libertà nella riduzione dell'insegnamento alla mera assegnazione di compiti ed esercitazioni: mi pare che ciò sarebbe svilente anzitutto per gli insegnanti stessi.*

Concetti contrastivi – di Marco Guastavigna

(Pubblicato in [“La professionalità docente. Materiali per una critica sindacale”](#) – a cura di Igor Piotta, Ediesse, 2018, pp. 123-128)

Sono contento di aver colto negli interventi di Igor Piotta e di Pino Patroncini un accenno critico al “digitale”.

Mi occupo di questo tema da qualche decennio e ho accumulato in merito numerose esperienze di formazione, comprese quelle di docenza nei PAS e nei TFA, ovvero in quei percorsi istituzionali in cui si è definito in qualche modo un modello di “professionalità digitale” e su questa base si sono esaminati, valutati e abilitati futuri insegnanti, tra cui anche coloro che sono destinati a lavorare sul sostegno.

Ho raggiunto una doppia convinzione:

- L'introduzione del “digitale” nella scuola italiana è stata in larga misura una diffusione latente e incontrastata di una visione e di una mentalità neoliberiste;
- C'è un gran bisogno di pensiero divergente, di analisi che assumano punti di vista diversi rispetto a una sorta di pensiero pedagogico unico, dilagante e – ahimè – in larga misura dilagato.

Apprezzo quindi molto che si sia aperto uno spiraglio di discussione a auspicio che sia solo un primo passo, che saremo in grado sul versante sindacale di condurre un dibattito ampio, che ci consenta di arginare il processo attualmente in atto nella scuola.

Non è del resto un caso che uno dei perni della legge 107/2015 sia il Piano Nazionale Scuola Digitale. Esso preesiste alla “Buona Scuola” (mai il *marketing* concettuale dei partiti e delle istituzionali aveva raggiunto simili livelli di paradosso) e ha contribuito in ampia misura a prepararne la silente accettazione che è sotto gli occhi di tutti. Non solo, inossidabili entusiasmi per le tecnologie della comunicazione persistono purtroppo anche presso coloro che hanno messo in atto operazioni di resistenza scolastica, nella direzione descritta nell'intervento di Piotta.

I primi passaggi dell'introduzione del digitale a scuola risalgono alla metà degli anni Novanta, prima con il progetto di sperimentazione Multilab e poi con il Progetto di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche del 1997-2000. Hanno innervato prima la diffusione e poi la soppressione nella scuola di base degli Operatori Tecnologici, il cui numero era in larga misura una variabile dipendente del sovrannumero di Educazione Tecnica in quella che allora era chiamata scuola media. Hanno alimentato ForTic, la campagna di formazione massiva di inizio millennio, le iniziative per la diffusione dei *learning object*, dei libri elettronici, delle LIM e così via, secondo il variare del totem tecnologico e del mantra metodologico del momento. Hanno vissuto momenti di indesiderata celebrità mediale quando Report si è occupata del costo e del reale valore culturale e di mercato delle “Pillole del Sapere”, che ha provocato audizioni parlamentari, inchieste amministrative e penali, provvedimenti della Corte dei Conti; sono state protagoniste della poco chiara vicenda dell'Editoria Digitale Scolastica, i cui autentici esiti sono tuttora noti a poche e selezionate persone.

Non vi sono né studi scientifici né evidenze che testimonino che tutti questi costosi interventi abbiano mai raggiunto l'obiettivo dichiarato, ovvero incrementare l'apprendimento.

Il rapporto OCSE di qualche anno fa, per altro, ha smentito con forza un pregiudizio ancora molto diffuso, ovvero l'indisponibilità degli insegnanti al cambiamento: al contrario, a cimentarsi con gli

strumenti digitali sono stati proprio i colleghi più attenti e sensibili alla necessità di riflettere e di formarsi in modo permanente.

A mio giudizio, il vero risultato dell'ingresso delle tecnologie digitali a scuola, nella didattica e non soltanto, è stato ben altro dallo scopo affermato: modalità e criteri adottati, infatti, hanno contribuito a inoculare prima e rafforzare gli assunti fondamentali di una visione neoliberista dell'istruzione pubblica e del suo governo.

L'assunto più evidente è la *piena legittimità culturale di competizione e concorrenza*. Sono circa venti anni, infatti, che nel campo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione si procede per *bandi di concorso*, senza che questa logica abbia mai trovato la minima opposizione. Il che vuol dire che ci sono istituzioni scolastiche della Repubblica che vincono e ricevono risorse e attrezzature e altre che invece non sono messe nelle stesse condizioni, con un modo di operare doppiamente lesivo dei principi di fondo dell'istruzione pubblica così come la delinea la Carta Costituzionale. Da una parte, infatti, la politica dei bandi, che è iniziata ben prima della crisi economica e dei tagli di gelminiana memoria, segna l'esplicita rinuncia da parte dello Stato a provvedere in modo equo al bisogno di tutti. Dall'altra le situazioni di sperequazione sono destinate ad aggravarsi, perché disporre di risorse economiche e professionali permette di mettere in atto progetti didattici e formativi che possono essere presentati come credenziali che avvantaggeranno nei bandi successivi. Coniugato con visione e gestione sempre più aziendalistiche dell'autonomia scolastica, questo modo di procedere è un fattore di disgregazione strisciante dell'unitarietà del sistema nazionale di istruzione, che va denunciato, fermato, invertito. Perfino il già citato rapporto OCSE invitava il nostro Paese a porsi obiettivi sostenibili economicamente, ma estendibili alla più larga quantità possibile di scuole: ad esempio, si invitavano i "decisori" a rinunciare all'idea della diffusione delle Lavagne interattive multimediali a favore dei proiettori digitali, meno costosi e performanti, ma distribuibili nelle scuole e nelle aule in misura assai più diffusa e inclusiva.

Il primo assunto riposa in modo palese sul secondo, ovvero la *manipolazione concettuale*. Mi riferisco in particolare all'impiego onnicomprensivo dell'aggettivo "digitale", che è stato coniato in origine per definire ciò viene rappresentato con numeri o che manipola numeri, ed è divenuto in seguito oggetto di un progressivo potenziamento semantico di tipo evocativo, che gli ha conferito nell'immaginario scolastico un significato sciamanico e totalitario. L'accostamento dell'aggettivo a sostantivi diversi (scuola, didattica, competenza/e, apprendimento e così via) costruisce così di volta in volta binomi pseudo-scientifici, che uniscono per immanenza al concetto di uso di tecnologie quello di innovazione metodologica e quello di efficacia formativa garantita, in un processo di compiaciuta dogmatizzazione di principi e formativi e situazioni professionali.

Il binomio più avvilente e probabilmente meno giustificato sul piano antropologico è tuttora il più diffuso. Sto parlando dei nativi digitali, che ancora popolano i PTOF delle nostre scuole, provinciale plauso all'efficacia dell'indubbiamente geniale slogan di Marc Prensky, nonostante per parte sua questo giornalista e autore di videogiochi abbia nel frattempo virato verso altre demarcazioni cognitive (*digital wisdom, skillness e stupidity*). Del resto, postulare addirittura a livello istituzionale l'esistenza dei *digital native* è un prerequisito necessario per il terzo assunto, ovvero la necessità di un *adeguamento professionale senza condizioni*, in presenza di una totale (quanto, per fortuna, fantomatica) soluzione di continuità tra le generazioni e della conseguente inadeguatezza educativa e formativa di adulti che si scoprono migranti digitali (per di più tendenzialmente sempre sul barcone e privi di permesso di soggiorno).

Il quarto assunto è la *cessione di sovranità professionale*. L'istanza digitale dove per definizione si realizza questo passaggio è il registro elettronico. Non importa che spesso il modello di valutazione previsto dal fornitore (privato) del servizio preveda la media dei voti, criterio avversato da molta

della docimologia democratica. Non importa che i dati di proprietà delle scuole pubbliche siano in possesso di ditte appunto private e che spesso non si sappia dove siano di preciso i “registri” degli anni diversi da quello in corso. Non importa che gli scrutini siano diventati succubi compilazioni, eterodirette da modulistiche la cui rigidità operativa del momento è direttamente proporzionale a quella procedurale, imposta dallo strumento elettronico all’intero processo di valutazione e annotazione della vita scolastica quotidiana. Non importa che gli studenti non abbiano accesso al registro di classe se non attraverso l’acquisizione di credenziali in capo a chi esercita su di loro i poteri inerenti la patria potestà. Il registro digitale è figlio della *spending review*, ma soprattutto, pargolo prediletto della modernità e metterlo in discussione sarebbe ingiustificabile conservatorismo.

Il quinto assunto è la *rinuncia alla responsabilità e alla potestà collegiali*. Le classi 2.0 sono nicchie che interessano solo il personale direttamente coinvolto. Gli animatori digitali sono il frutto di una designazione dall’alto, magari addolcita con blandizie o appesantita da velati ricatti. I progetti in campo “digitale” sono compito soltanto di coloro che li stendono, fatta salva qualche piccola guerra tra poveri quando siano in gioco porzioni di salario accessorio. Ma anche questa eventualità di conflitto è stata il più delle volte sapientemente sventata o smorzata dai dirigenti scolastici, attraverso rotazioni, compensazioni in altri settori e altre attribuzioni o contrattazioni *ad personam*, che hanno tracciato la strada per la supina accettazione della valutazione premiale da una parte e della conversione del proprio salario potenziale in *bonus* d’acquisto vincolato dall’altra, meglio se attraverso una delle grandi *corporation* internazionali protagoniste della diffusione dell’innovazione tecnologica.

(Marco Guastavigna, insegnante in pensione e formatore)



"La pandemia è come un terremoto": la "guerra lampo" della task force scuola

2020-06-16 12:54:48 By Giovanni Carosotti Rossella Latempa

"La pandemia è come un terremoto". Immagine suggestiva e quanto mai appropriata quella utilizzata da Patrizio Bianchi, coordinatore del comitato di esperti per la scuola. Le proposte indirizzate al governo, inquadrare nella cornice del recente rapporto Colao, danno forma alla riconfigurazione dell'istruzione in chiave autonomistica inseguita da decenni e mai attuata pienamente. Con la consueta retorica della comunità e della socialità, l'indirizzo è quello di totale delega da parte dello Stato della gestione e della regolazione dell'istruzione pubblica. Come per la Sanità, così per l'istruzione sembra giunto l'atto finale di quel processo che da Berlinguer a Renzi ci porterà dalla scuola della Repubblica a quella dei patti di comunità. Superamento del gruppo classe, rimodulazione oraria decisa localmente, riarticolazione sul territorio, collaborative problem solving skills, attività di socializzazione. Cambiare modello didattico per fare della scuola un volano fondamentale per lo sviluppo. La drammatica panoramica non rappresenta certo una novità. Nuovo e desolante è il consenso unanime dell'intero arco politico. "Musica per le mie orecchie" esulta Valentina Aprea, suggerendo una "proposta metodologica": "stia lontano dal Parlamento! Decidiamo punto per punto, ma non le leggi! [...] Più coraggio!". "Stiamo presentando degli emendamenti al decreto rilancio"- fa eco Alessandro Fusacchia, tra "i padri" della Buona Scuola - "nel momento in cui torniamo a settembre è finita"! "Trovo molto interessante il quadro proposto", interviene Fratoianni, "mi batterò per questo"! Il cerchio dunque si chiude: il progetto rivendicato giustamente dal centro-destra, attraverso le parole di Valentina Aprea, mette oggi d'accordo tutti. Se, e in che misura, le ipotesi della task force si tradurranno in azioni concrete lo capiremo a breve. Potrebbe essere una "guerra lampo".

Proporre una riflessione sul destino della scuola italiana a partire dal [rapporto finale](#) del comitato di esperti in materia economico sociale coordinato dal prof. Colao e dal lavoro [coordinato](#) e presentato dal prof. Bianchi sulla ripartenza della scuola, pone chi scrive in una posizione d'imbarazzo, dovendo ribadire analisi e dati più volte evidenziati. D'altronde, nei documenti sopra citati, ricorrono e trovano coerenza sistemica tutte le proposte che abbiamo commentato in questi ultimi mesi, apparentemente risultati di gruppi di lavoro disparati. L'impressione più che fondata è che la politica da imporre alla scuola a causa dell'emergenza provocata dal Covid-19 fosse già decisa da tempo, e che i gruppi di lavoro nominati abbiano lavorato su indirizzi già stabiliti.

Il rapporto Colao e l'[audizione](#) presso la Commissione Cultura alla Camera di Patrizio Bianchi fugano ogni dubbio. Dalla loro lettura pare evidente che non si intende approntare un piano di azioni contingenti, ma piuttosto dare forma a quella definitiva riconfigurazione dell'istruzione in chiave autonomistica e localistica inseguita da decenni e mai attuata pienamente. Realizzare insomma un disegno politico di trasformazione della scuola concepito a partire da altre esigenze e con diverse finalità.

Conviene dunque ritornare su alcune questioni di contenuto e di metodo più volte espresse, sia perché gli pseudo riformatori ripetono senza alcun ritegno sempre le stesse affermazioni, garantiti dall'impunità di un sistema comunicativo che non verifica la fondatezza, né pone a confronto quanto da loro sostenuto con le numerose posizioni critiche, sia per immaginare una possibile strategia di resistenza culturale.

Eviteremo però di tornare a discutere l'infondatezza di pseudo concetti la cui illegittimità –almeno se

li vogliamo considerare alla stregua di paradigmi scientifici irrinunciabili- è stata già tante volte oggetto di dibattito, in particolare la leva retorica delle competenze, che ritorna ossessivamente sia nel documento Colao che nelle affermazioni di Bianchi. Né ci soffermeremo sullo strumentale richiamo ai risultati dei test PISA, per i quali la disparità degli esiti territoriali – [problema diffuso in tutta l'area OCSE](#) – non è ascrivibile a sole responsabilità didattiche. Dall'analisi di tali disparità, inoltre, non è mai scaturita – e non lo è tanto meno adesso – alcuna pianificazione politica di interventi per quei territori in cui la scuola subisce, non genera, situazioni di effettivo disagio.

1. La centralità dell'Impresa

Andiamo invece alla finalità concreta che viene prevista per la scuola italiana, in parte dissimulata ma evidente per chi è in possesso di un'adeguata capacità di lettura critica, la stessa di cui tali riformatori vorrebbero, per ragioni più che interessate, privare gli studenti delle prossime generazioni. Il punto fermo del rapporto Colao è la centralità dell'impresa, concepita quale "motore dello sviluppo, rispetto alla quale scuola e università devono costituire il "fattore chiave", il cardine su cui impernare un complesso di rapporti e nessi: dal diritto all'istruzione, alla riproduzione sociale, dalla divisione di genere del lavoro, alla precarizzazione, all'idea di scuola come servizio assistenziale sostitutivo di un welfare al collasso.

A partire da quest'assunto, il rapporto disegna una cornice ideologico-culturale [ben nota](#). Partendo dal presupposto che non vada "sprecata la crisi", non mette in discussione quel modello che proprio la crisi ha sottolineato essere distruttivo (a partire dalla gestione sanitaria lombarda e dalla retorica dell'eccellenza) ma al contrario prosegue lungo la stessa china a testa bassa, fino all' asfissia definitiva del sistema pubblico.

Si tratta di una retorica non nuova, presente negli ultimi anni in buona parte dei diversi rapporti pubblicati dal ministero: dal [Piano scuola digitale](#) ai diversi [sillabi](#) dedicati ai vari [fronti disciplinari](#) nell'epoca delle competenze.

La strategia perseguita suona sottilmente ricattatoria: ci troviamo di fronte a una crisi economica che rischia di provocare un'enorme devastazione sociale e, se si vuole che le nuove generazioni abbiano possibilità di accesso ad un mercato del lavoro totalmente destrutturato, è necessario che il mondo dell'istruzione si pieghi alle esigenze delle imprese.

Come è facile constatare, si tratta di un'affermazione di principio non giustificata, come si è [più volte](#) argomentato in questi anni, fondata su [falsi presupposti](#), spacciati invece per auto evidenti: in particolare il collegamento tra la precaria situazione economica del Paese e l'organizzazione scolastica, che inverte la causa con l'effetto.

Tuttavia, se l'iniziativa del privato era stata sino ad ora realizzata mediante interventi sostanzialmente indiretti o quanto meno governabili dall'impianto scolastico - pensiamo all'alternanza scuola lavoro o alla formazione docenti, alla retorica della "comunità educante" e dell'ampliamento dell'offerta formativa – qui siamo di fronte ad un decisivo salto di qualità. Le iniziative di upskilling previste dal Piano Colao - la "campagna di donazioni "Adotta una classe"; il programma di aggiornamento "Impara dai migliori", l'organizzazione da parte di aziende e donatori delle "Gare dei talenti" – disegnano un nuovo orizzonte di partenariato pubblico privato. Si collocano nel solco del [dibattito sviluppato in questi mesi](#) da esponenti della nota filantropia capitalistica nostrana. Quella classe dirigente imprenditoriale - i vari Montezemolo, Berlusconi, [Brugnoli](#) - autoinvestitasi della sfida sociale di soccorrere il capitale umano, che occupa quotidianamente le testate dei quotidiani nazionali con iniziative come i [Telethon per la scuola](#), oggi rese più accettabili dall'uso emergenziale delle piattaforme digitali.

Ma una denuncia del carattere estremisticamente ideologico del rapporto Colao non sarebbe completa se tralasciassimo un ulteriore aspetto che, anche dal punto di vista etico, lo rende a nostro avviso intollerabile: la pretesa di lavorare a favore dell'eguaglianza di opportunità e di una reale inclusione.

2. Via il gruppo classe e largo ai patti di comunità

□ all'interno di questa cornice che vanno ascoltate e inquadrare anche le parole pronunciate dal prof. Bianchi, in audizione alla Commissione Cultura della Camera, il 9 Giugno scorso, in occasione della presentazione delle "proposte per la scuola con riferimento all'emergenza sanitaria e al miglioramento del sistema di istruzione nazionale"[\[1\]](#).

Commissione Cultura, scienza e istruzione della Camera dei Deputati

9 Giugno 2020

Audizione informale del professor Patrizio Bianchi, in qualità di coordinatore del Comitato di esperti, costituito dalla Ministra dell'istruzione, con il compito di presentare proposte per la scuola con riferimento all'emergenza sanitaria in atto e al miglioramento del sistema di istruzione nazionale



INDICE DELLA SEDUTA TRASCRIZIONE AUTOMATICA < Seduta precedente Seduta successiva >

L'intera relazione di Bianchi si comprende appieno proprio alla luce della logica di privatizzazione. Si tratta in fondo delle consuete [ricette liberiste](#), quei mantra manageriali rimastati oramai da 30 anni e riproposti incredibilmente quale avanguardia di un progetto d'inclusione e di lotta alle disuguaglianze. Tali disuguaglianze non vengono analizzate o riferite a concrete situazione sociali ed economiche, ma motivate soprattutto sulla mancanza di competenze metodologiche da parte dei lavoratori della scuola. Un approccio totalmente diverso, fondato sul digitale, garantirebbe magicamente eguali condizioni d'apprendimento.

Con la consueta retorica che fa appello ai concetti di comunità e di socialità, l'indirizzo che il comitato di esperti suggerisce al governo, in perfetta continuità con lo spirito delle riforme che lo hanno preceduto, è nei fatti la totale delega, da parte dello Stato, della gestione e della regolazione dell'istruzione pubblica. Esattamente come accaduto per la Sanità, per la quale lo Stato ha progressivamente ma sostanzialmente "rinunciato ad esercitare i poteri di cui dispone" limitando di fatto "il proprio ruolo al contenimento della spesa, lasciando gli indirizzi di politica sanitaria"[\[2\]](#) ai territori (nel caso specifico, le Regioni), così per l'istruzione siamo giunti all'atto finale di quel processo che da Berlinguer a Renzi ci porteranno alle scuole dei "patti di comunità".

Come un simile scenario possa agire su quelle disuguaglianze che pure si dichiara di voler superare, non è dato sapere. Nessuna traccia, se non pure petizioni di principio, in merito al tema cruciale del divario Nord -Sud o dei divari interni alle varie realtà e zone del paese (centri-periferie, di genere o di provenienza degli studenti, di indirizzi scolastici, etc).

Pare poi addirittura incredibile che in nome dell'immagine di "territorio educante" e del patto locale di comunità debba essere sacrificata proprio la prima comunità in cui si misura e si realizza la crescita culturale di ciascuno studente: il gruppo classe. L'idea distorta di un'uguaglianza che si attua soltanto attraverso l'individualizzazione dei percorsi e delle proposte educative, già fondamento del [documento politico](#) dei dirigenti dell'Associazione Nazionale Presidi di recente pubblicazione, è centrale nella proposta Bianchi:

"Il concetto di classe, come definizione amministrativa è superato. La classe è una microcomunità in cui potere sviluppare le diverse capacità dei ragazzi. Gruppi più piccoli permettono all'insegnante di dare supporto personalizzato che oggi è quello che si pretende e che si deve poter dare. Sta nascendo questo concetto di uguaglianza che sembra molto forte, la capacità di permettere ad ognuno di essere diverso, dunque bisogna ascoltare ognuno".

"siamo stati troppo concentrati sull'idea che la media italiana [degli spazi d'aula] era di 45 metri. Abbiamo cominciato a ragionare sugli esterni. Ma ragionare sugli esterni non vuol dire fare all'esterno la stessa cosa che facevi all'interno. Significa cambiare modello didattico [..]

Utilizziamo questa tragedia per riportare la scuola al centro di un dibattito che dica cosa deve essere insegnato ai nostri ragazzi per permettere di star bene a scuola e per avere anche quel volano fondamentale per lo sviluppo. [..]"

In realtà ciò che viene meno è proprio l'idea stessa di comunità, favorita in particolare dall'esperienza del gruppo classe; si propone peraltro una falsa individualizzazione, per il fatto stesso che la trasmissione didattica avverrebbe secondo modalità formalizzanti, ben sintetizzate dall'espressione □ percorsi didattici progettati □ [\[3\]](#), che chi conosce la logica delle Unità di Apprendimento sa ben decodificare. In realtà ciò che si vuole disgregare è l'autentica dinamica collettiva e cooperativa fondata sul gruppo classe, per impedire al singolo di sottrarsi al processo di condizionamento con cui si intende determinarne la soggettività, per formare personalità subordinate, plasmabili, adatte a integrarsi in un mercato del lavoro iniquo, senza peraltro avere gli strumenti per metterlo in discussione.

3. Soft and collaborative problem solving skills

Venendo alle proposte concrete, ritorna nella relazione Bianchi tutta la retorica delle soft skills, mai-evidentemente - definite in modo rigoroso:

"oggi quello che è indispensabile per la scuola è [..] disegnare le nuove competenze per lo sviluppo. Una volta lo sviluppo era dato da competenze lineari, gerarchiche, ripetitive. Oggi le competenze per lo sviluppo del paese sono date dalla creatività, dalla capacità di mettere insieme le persone. Quella che l'OCSE chiama le collaborative problem solving skills, su cui noi siamo [..]sotto la media. Collaborative, problem solving skills, competenze per risolvere i problemi insieme".

L'emergenza, dunque, va collocata all'interno di una "visione lunga", che richiederebbe una completa ristrutturazione di sistema, sintetizzabile su 2 piani, reciprocamente connessi: nuovo ruolo e



formazione docenti e nuovo ruolo del territorio.

"Oggi la logica dell'impresa è tutta basata sulle soft skills, cioè la vera competenza richiesta è mettere insieme persone diverse facendole operare insieme, giocare insieme, suonare insieme, lavorare insieme. Al di là della specifica competenza disciplinare."

Sulla base di questo assunto, per "tornare ad avere l'orgoglio di essere insegnante" sarà necessario, a parere del comitato di esperti, ridisegnare la figura professionale, in particolare della scuola secondaria di secondo grado. Oltre ad una formazione con "supporto psicologico", ad un "equipaggiamento per la gestione delle emozioni", ad una "formazione tecnologica [...] non soltanto sulla dexterità [dei nuovi strumenti] ma anche sul judgement", occorrerà ripensare le attività quotidiane, soprattutto sulla base di due aspetti inizialmente resi necessari dal protrarsi di una situazione di emergenza, ma che a regime potranno diventare strutturali: la "riarticolazione sul territorio" e la "rimodulazione del tempo delle lezioni".

Proprio il binomio territorio-autonomia, che ha mostrato in questi anni tutto il suo vuoto retorico e la sua drammatica concretizzazione in disuguaglianze incolmabili, viene ancora e sorprendentemente riproposto come panacea e risposta all'emergenza.

"La rimodulazione del tempo delle lezioni si deciderà. Lo deciderà il collegio, gli organi collegiali. Ma il tempo di differenza non deve essere razionalizzazione, ma ascolto dei singoli studenti, o tempo per essere più fuori, sul territorio. L'offerta didattica deve riuscire a tenere dentro anche le attività che verranno fatte con i patti educativi di comunità. [...]"

Le attività di socializzazione non sono sotto-materie. La musica di insieme, lo sviluppo delle attività artistiche, la capacità di usare il computer anche per il gaming, per le attività di educazione civica vissuta nel territorio, la capacità di lavorare sullo sport che vuol dire la propria corporeità. Sono materie che già esistono ma sono materie in cui hai un'ora, due ore. Sono confinate. Nel dibattito queste diventano invece fondamentali e sono fatte insieme col territorio.."

E ancora:

"La scuola deve essere al centro del territorio, il motore del territorio. [...] i patti educativi di comunità [permetteranno] di coinvolgere il territorio nella gestione ordinaria della vita scolastica, non nelle gite scolastiche. Vado nel territorio perché lì ci sono quelle materie che non solo fanno la nuova socialità, ma fanno anche le competenze del vivere in una comunità aperta, oggi troppo conflittuale e che invece deve tornare a vivere coesa.

[...]"

La pandemia è come un terremoto. [Bisogna] andare verso semplificazioni formative; valorizzare tutti gli attori formativi: insegnanti, sostegno, educatori, coloro che potranno apportare esperienze, per i grandi le esperienze delle imprese.."

Se ciò che il coordinatore del comitato tecnico dice può apparire destabilizzante, lo è ancor più ciò che non dice. La recente evoluzione normativa in tema di valutazione e le spinte politiche più o meno evidenti che lavorano da decenni in questa direzione, aggiunte alle apparenti necessità di personalizzazione e superamento del concetto di classe di studenti, conducono irrimediabilmente ad una ridefinizione in chiave di certificazioni individuale della valutazione scolastica. Questo voleva l'Europa fin dai tempi del Libro Bianco di Edith Cresson (1996), questo richiamavano prima Moratti (2003) poi Checchi, Ichino e Vittadini (2008) e questo reclamano oggi l'Associazione Nazionale Presidi e le associazioni datoriali.

4. Una unanimità politica desolante

La drammatica panoramica proposta su un processo di accelerazione della distruzione della scuola che però, per i lettori di Roars, non rappresenta certo una novità, rinnova l'indignazione per il credito che trovano teorie così ostili ad un onesto confronto intellettuale. Ma ciò che più di tutti sorprende, sgomenta, indigna è la reazione unanime di consenso da parte praticamente di tutte le forze politiche, come è evidente dagli interventi registrati proprio alla Commissione Cultura della Camera. Riportiamo qui i più significativi.

Valentina Aprea (Forza Italia)



Francamente, spenderemmo un elogio per Valentina Aprea, il cui pensiero coincide con il nostro quando, dopo aver ascoltato l'audizione di Bianchi dichiara: "questo rapporto è musica per le mie orecchie"; per poi rivendicare l'appartenenza di tale modo di intendere la cultura al centro-destra, ammettendo tutto il carattere reazionario del progetto e invitando a una modalità di azione politica (da lei intesa come "suggerimento metodologico") indifferente nei confronti della dialettica democratica:

"Il mio timore è che tutto finisca come per il gattopardo. Tutto cambia perché nulla cambi. Questa volta non deve essere così."

Come una novella [Giorgio Sidney Sonnino](#), la Aprea si richiama allo spirito de Torniamo allo Statuto,

dove il politico alla fine del XIX secolo auspicava che l'esecutivo rendesse conto unicamente al sovrano, ignorando il Parlamento. Dice la Aprea:

□ Parto da un suggerimento metodologico. Non abbiamo bisogno di norme, ma di regole in protocolli vincolanti. [..]

Stia lontano dal Parlamento! Decidiamo punto per punto, ma non le leggi!

Meglio un provvedimento temporaneo, emergenziale per davvero. Non nuove norme. Abbiamo bisogno presto di protocolli vincolanti per una fase che comincia domani, da sperimentare almeno fino a dicembre. Buttiamo dentro le deroghe della scuola e che siano chiare subito. Questi protocolli vincolanti devono contenere anche i finanziamenti. Subito! Potete essere più coraggiosi. C'è l'interdisciplinarietà. L'area della socializzazione deve essere più estesa. Fare musica è anche fare matematica. Più coraggio! □ .

Alessandro Fusacchia (Gruppo Misto)



In fondo, più prudente e raffinato, seppur analogo nella sostanza, è il suggerimento del deputato Alessandro Fusacchia, che [ricordiamo tra gli autori](#) del rapporto La Buona Scuola, quando afferma:

“Siamo pochi gg dopo un decreto sulla scuola e stiamo presentando degli emendamenti al decreto rilancio, dove ci sono capitoli sulla scuola, ieri è uscito il rapporto Colao. Sta finendo l'anno scolastico [...]

Sottoscrivo e sottoscriverei tutto ciò che ho sentito. Alcune cose sono suggestive e nuove, altre sono cose con cui si fa i conti da decenni. Come facciamo a fare quello che si sta dicendo?

Lei parla di interventi normativi. Quando e dove? [..] nei veicoli normativi che esistono in questa fase, inseriamo interventi dirimenti.

Nel momento in cui a settembre torniamo alla normalità, è finita [..]

Abbiamo poche settimane per mandare a regime ciò che lei ha presentato e che io sottoscrivo."

Una prudenza solo apparente, dal momento che anche in questo caso il suggerimento è trasformare la scuola attraverso emendamenti al decreto rilancio, sottratti di fatto al dibattito pubblico e senza alcun confronto con l'opinione della classe docente, da nessuno considerata parte in gioco, ma solo un insieme di amorfi operatori che attende e accetta prescrizioni provenienti dall'alto.

Nicola Fratoianni (LEU)

Ma è ascoltando la replica di Nicola Fratoianni, che rimaniamo allibiti.



"Trovo molto interessante il quadro proposto e anche le indicazioni che emergono in questa fase del vostro lavoro. Credo che l'approccio che ci ha presentato ha il merito di fare quello di cui credo in questo momento abbiamo davvero bisogno. Penso che questa drammatica crisi ... offra una formidabile occasione: rimettere al centro del dibattito pubblico e dell'iniziativa politica di questo paese la scuola, dopo anni in cui la scuola è finita un poco ai margini delle priorità, del dibattito e dell'elaborazione e delle priorità della politica. [..]

Le cose che lei ci ha detto ci parlano di come riorganizzare la didattica, cosa studiare in questo momento. [..]. Io mi auguro che questo impianto ad un certo punto determinerà le scelte politiche. ... Mi batterò per questo."

A oltre 20 anni dal progetto di autonomia scolastica inaugurato da Berlinguer, il cerchio dunque si chiude: l'idea di istruzione e il modo di intendere la cultura, rivendicati giustamente dal centro destra attraverso le parole di Valentina Aprea, mettono oggi d'accordo proprio tutti. La politica, compresa l'attuale sinistra, sembra incapace di comprendere l'orizzonte culturale sotteso a una trasformazione così radicale, come quella concretamente prefigurata dalle proposte del comitato Bianchi. O forse è semplicemente connivente e subalterna alla logica neoliberista dominante. Se, e in che misura, l'indirizzo della task force si tradurrà in azioni concrete a partire da settembre lo capiremo a breve. Potrebbe essere una guerra lampo.

.....



[1] Le citazioni riportate di seguito sono trascrizioni degli interventi del prof. Bianchi e dei parlamentari partecipanti al dibattito, reperibili al link: <https://www.radioradicale.it/scheda/607855/commissione-cultura-scienza-e-istruzione-della-camera-dei-deputati>.

[2] M. Villone, "Lo Stato ha rinunciato alla sanità", Repubblica Napoli, 11 Giugno 2020.

[3] Documento "Iniziative per il rilancio "Italia 2020-2022", punto 78, pag. 36.

Copyright :

All this contents are published under [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.5 Generic License](#).

for reproduced, please specify from this website [ROARS](#) AND give the URL.

Article link : <https://www.roars.it/online/?p=73828>

Didattica digitale in Germania: molto controllo pubblico, poco spazio alle multinazionali

di Alvaro Belardinelli

10 settembre 2020 da La Tecnica della scuola

Sarà perché siamo convinti che — come diceva Nando Mericoni (alias Alberto Sordi) — «[gli Americani sono forti](#)»: fatto sta che noi Italiani, per far “Didattica a Distanza” in tempo di COVID, abbiamo consegnato la Scuola pubblica nelle mani di Google, Microsoft ([malgrado il comportamento di ambedue nei confronti del fisco, italiano e non solo](#)) e pochi altri. In Germania, invece, questo non è accaduto.

Quasi 7 miliardi investiti nella didattica digitale pubblica tedesca

Sul [sito del Governo Federale tedesco](#) si legge: «Il Patto digitale per le scuole prevede un finanziamento federale di cinque miliardi di euro per la creazione di infrastrutture di apprendimento digitale in tutte le scuole generali e professionali della Germania. In vista della pandemia di coronavirus, il governo federale ha ulteriormente aumentato i finanziamenti: altri 500 milioni sono previsti nell’ambito del Programma d’azione immediata per l’acquisizione di terminali digitali per gli alunni bisognosi. Le autorità scolastiche sono responsabili dell’acquisto e del prestito dell’attrezzatura agli alunni. Inoltre, il governo federale fornisce altri 500 milioni col proprio stimolo economico e il proprio pacchetto futuro. In questo modo si intende ampliare gli investimenti ammissibili al Patto digitale e finanziare la futura partecipazione della Confederazione alla formazione e al finanziamento. Compreso il contributo proprio degli Stati, pari al 10%, un totale di 6,6 miliardi è quindi disponibile per gli investimenti nel Patto digitale».

Neoliberismo sì; ma nella tutela dei beni comuni

Eppure anche la Germania di oggi si ispira a principi economici neoliberisti. Però non appalta la Scuola al privato né a capitali stranieri. Facendo un giro sui siti web tedeschi gestiti dalla mano pubblica, ci si accorge che lo Stato federale tedesco si occupa molto di Scuola e Università. Il [sito che presenta il Paese all'estero](#) non tratta solo di turismo (come [il corrispondente sito italiano](#)), ma [parla anche molto di istruzione, e di didattica digitale](#). Il tema, evidentemente, è sentito come strategico per l’interesse collettivo della nazione, e non viene affatto affrontato solo sul sito web del [Ministero federale dell’istruzione e della ricerca](#). Dove, peraltro, non si trovano inviti ad usare Google Suite for Education e Office 365 Education A1 come piattaforme per la DaD; inviti che campeggiano invece [nel corrispondente sito ministeriale italiano](#) (senza alcun cenno alla [già esistente e funzionante piattaforma pubblica italiana](#), cui abbiamo dedicato [un precedente articolo](#)).

Si dirà che l’Italia non curi altrettanto la (pubblica) istruzione perché meno ricca dell’opulenta Germania: ma non sarà che è meno ricca proprio perché non cura altrettanto l’istruzione pubblica?

Una gratuità pagata a caro prezzo

Google: azienda privata statunitense [il cui capitale azionario ammonta a mille miliardi di dollari](#). Un'azienda così ricca che potrebbe fare una guerra e vincerla. A noi comuni mortali sembra di usare la sua piattaforma gratis; ma in realtà siamo noi che le abbiamo ceduto gratis i nostri dati. [Dati che permettono alla multinazionale di profilare](#) studenti, famiglie e docenti, gestendo le relative informazioni per vendere spazi pubblicitari mirati in base alle informazioni stesse. Infatti, come Google stessa ammette («[Il pagamento dipende dal numero di volte in cui un annuncio viene guardato o toccato](#)»), i dati — benché non venduti a terzi — sono usati per offrire spazi pubblicitari realizzati in base alla profilazione degli utenti. Google, insomma, [coi nostri dati crea di ciascuno noi un profilo](#) e lucra vendendo spazi pubblicitari individualizzati (e perciò particolarmente efficaci).

L'italiano medio d'oggi: satollo, tatuato e (s)contento

Ebbene, l'italiano medio non sembra meravigliarsi più di niente; vive, apparentemente, in un perenne limbo di calcio, televisioni oppiacee, tatuaggi, festival pseudomusicali, social media ove si ciarla su ogni argomento (specie su quelli ignorati), giudizi taglienti su tutto e tutti (specie sugli insegnanti dei propri figli). Un popolo — tranne moltissime lodevoli eccezioni — dimentico di sé. Una folla anonima di sazi consumatori (in)soddisfatti e litigiosi, che paiono considerare la cultura una tortura per i propri figli, e la Scuola una naia. Gente ridotta così può solo bearsi dei paradisi artificiali offerti dai miliardari americani. Molti commenti leggibili sui social sembrano confermare purtroppo questa analisi.

Accettarlo è lasciar colonizzare il nostro Paese

Tuttavia proprio in una situazione consimile, forse, un Docente degno di questo nome non dovrebbe compiacersi di contribuire inconsapevolmente (mentre insegna!) al processo di mutazione antropologica del cittadino in consumatore. O almeno, non opponendosi a questo processo, ogni docente dovrebbe esser consapevole di starsi scavando la fossa come educatore e insegnante: sì, perché il consumatore vuol consumare, non certo apprendere; e sostituirebbe volentieri il docente con lo schermo del proprio telefonino (cosa che permetterebbe allo Stato di risparmiare tanti bei miliardi da destinare altrove).

È questa la differenza più rimarchevole tra Italia di oggi e Germania. L'Italia, rinnegato il proprio passato migliore, tagliate le proprie radici, smarrita la propria identità, avanza senza saper dove, come un atleta brillo che cammini di notte, bottiglia alla mano. La Germania, rinnegato il proprio peggiore passato, non disconosce sé stessa, e guarda avanti, attenta a dove mette i piedi: attenta a salvare la Scuola.

La società della conoscenza sorvegliata

di Marco Guastavigna

Il modello tecno-liberista

L'offensiva delle multinazionali del capitalismo digitale sull'istruzione pubblica, iniziata con il distanziamento delle pratiche didattiche in seguito al *lockdown* e proseguita con l'alternarsi tra aule e case di gruppi di studenti, è l'ultimo e il più evidente passaggio di un potentissimo e vittorioso *processo egemonico*, per altro in atto da tempo.

Google, Facebook, Apple, Microsoft e così via, infatti, non solo si presentano, ma vengono ormai accolte dall'immaginario collettivo come *tecnologie digitali universali*, unico scenario operativo e logistico possibile e praticabile per comunicazione e trattamento dei flussi informativi.

Del resto, siamo abituati a vedere le strade percorse da *riders*, corrieri di Amazon e conducenti di Uber. Abbiamo in molti un profilo Facebook personale, per non parlare di pagine di partiti, associazioni e sindacati e "dirette" di eventi e dibattiti e così via, fino ai *tweet*, che affiancano - se non rimpiazzano - i messaggi istituzionali.

Proprio per questo, è necessario e urgente un intervento culturale attivo e alternativo, che riconosca i meccanismi di funzionamento e demistifichi intenzioni e conseguenze. Per raggiungere questo primo obiettivo - strategico perché il pensiero critico radicale rialzi la testa e sia capace di resistenza e progettazione - dobbiamo innanzitutto agire collettivamente su noi stessi, liberandoci dall'approccio tecnocratico, che invece riconduce e riduce riflessione e azione a un sapere specialistico e opaco. Dobbiamo adottare un'ottica multidimensionale, che valorizzi intersezioni e sinergie culturali tra scienza, tecnica, economia, matematica, diritto, filosofia, etica, sociologia, psicologia e così via.

Solo questa impostazione ci può far capire davvero *dispositivi tecno-economici* così strutturati e pervasivi da determinare forme culturali e assetti sociali, perché vincolano le relazioni umane, a partire dal lavoro, sempre più mercificato e frammentato, come lucidamente analizzato nel secondo numero della rivista.

Siamo infatti di fronte a *tecnologie digitali della conoscenza* che attingono al sapere collettivo come a una risorsa economica, un segmento di "capitale umano" da utilizzare per il profitto.

"Platform society" e conoscenza

Il fulcro dei processi in atto sono le *piattaforme capitalistiche di intermediazione digitale*, che si sono ormai impadronite di internet. Queste infrastrutture digitali realizzano il proprio *business* mettendo in rapporto due o più insiemi di individui: per esempio conducenti e clienti (Uber), consumatori e produttori (Amazon e il *delivery* in genere), utenti e marketing (Facebook), ma anche produttori di contenuti, navigatori e aziende (Google Search).

La "piattaformizzazione" di relazioni sociali, umane e culturali, che coinvolge sempre più anche i settori produttivi tradizionali, costruisce la "*platform society*", egemonizzata da soggetti a *intenzione capitalistica*, con caratteristiche specifiche e con conseguenze non solo virtuali, ma pesantemente materiali.

La prima è il coordinamento algoritmico dei differenti attori, finalizzato all'estrazione e alla produzione di *valore*, come nel caso delle percentuali riscosse dagli intermediari su *prestazioni lavorative visibili* e governate da App, come il recapito di cibo. La seconda è l'accesso ai *dati personali* degli utenti per raffinare meccanismi e procedure di abbinamento del sistema, come i "motori di raccomandazione" di Amazon, che suggeriscono ai clienti acquisti congruenti con le scelte fatte.

La terza caratteristica è l'appropriazione da parte delle piattaforme del valore prodotto - con *lavoro accuratamente occultato* - dagli utenti, in particolare nel campo della conoscenza collettiva. Per capire meglio questo aspetto, analizziamo il funzionamento di Google Search.

Il paradigma estrattivo

Il motore di ricerca più noto del mondo fa capo - è bene ricordarlo - ad Alphabet, holding con fini di lucro ed enormi conclamati profitti, anche grazie a costanti acrobazie fiscali. Lo abbiamo sperimentato quasi tutti: inseriamo qualche *parola-chiave* e dopo pochi istanti riceviamo una lista di risorse, automaticamente graduate per significatività.

Cosa succede? Le procedure di Google – protette da segreto industriale – hanno scorso i suoi archivi, indicizzati secondo presenza e posizione dei termini inseriti: le risorse indagate sono infatti scritte e descritte con *linguaggi codificati* (in particolare l'HyperText Markup Language), che assegnano etichette a valenza logica riconoscibili in modo macchinico. Se, ad esempio, l'algoritmo rileva le chiavi di ricerca nel titolo di una pagina o di un paragrafo di una certa unità informativa, la considera più significativa di un'altra che le mostra solo nel testo di una frase. I risultati restituiti, cioè, estraggono senso dalle operazioni logiche e semantiche degli autori umani.

Per perfezionare *ranking* e procedure di indicizzazione dei contenuti di rete Google Search, inoltre, sfrutta la conoscenza collettiva espressa e distribuita in rete con altre *procedure computazionali*, valutando quantità e qualità dei link realizzati verso ogni risorsa da altri esseri umani, effettive aperture delle pagine indicate nelle proprie liste, tempo di permanenza e ritorni su ciascuna di esse. Insomma, Alphabet usa *lavoro invisibilizzato* per qualificare sempre più i propri servizi, per di più con potenza di calcolo ormai ineguagliabile, frutto di investimenti che ne fanno un monopolio di fatto. La sua efficienza è costruita su quantità delle ricerche e finalità, modalità e abitudini di interrogazione e reazioni di chi lo consulta. Questo consente di individuare le preferenze dei singoli e di conformarvi i risultati: la *conoscenza è intesa come bene di consumo* e l'indagine è filtrata in una logica *customer care*. Siamo davvero lontani, insomma, da un'idea di ricerca scientifica, obiettiva, tanto che l'azienda ha realizzato *Google Scholar*, che scandaglia materiali accademici, centri di ricerca, riviste accreditate e così via.

Il consumatore di conoscenza è un *micro-target* per il *marketing pubblicitario personalizzato* (diretto o con cessione a terzi dei profili ricavati) e per il mercato dei *prodotti predittivi e dell'influenza sui comportamenti*. A questa profilazione, resa sempre più efficace e invasiva dal pedinamento quotidiano da parte delle applicazioni presenti sugli smartphone, concorrono gli altri servizi a marchio Google, diffusi con una gratuità obbligatoria e pervasiva. Questo è, secondo Zuboff, il nucleo del *capitalismo di sorveglianza*, che caratterizza tutte le multinazionali digitali e che si fonda sul *dominio dei flussi informativi*, compresi le relazioni interpersonali. Facebook, infatti, estende il monitoraggio automatizzato allo spazio della reputazione personale, reso a sua volta una *prestazione*, misurata con apprezzamenti (*like*) e condivisioni.

Tecno-emancipazione

È possibile reagire? La prima soluzione alternativa è l'astensione dall'uso di software proprietario (Windows, MacOSx e così via) a favore del *software libero*, che non esige pagamenti di royalties. Si può inoltre ricorrere a *motori di ricerca che non profilano gli utenti* (DuckDuckGo). Questa scelta colloca in un campo diverso e distante da quello del capitalismo di sorveglianza, perché considera la dimensione digitale della conoscenza un *fattore sociale dello sviluppo umano solidale* e non una merce, ma non è certo sufficiente, perché è poco più di una pratica depurativa personale e di gruppo, una testimonianza.

Bisogna andare oltre, recuperare iniziativa politica, volontà di trasformazione, perché è inaccettabile e pericoloso che la sfera e il discorso pubblico siano sostituiti e condizionati da rapporti di comunicazione mediati da aziende private multinazionali. E perché in questo periodo abbiamo almeno due campi in cui è possibile una significativa mobilitazione critica, che imponga un'assunzione di responsabilità istituzionale diretta: *istruzione* e *salute*. Dobbiamo infatti rivendicare *piattaforme digitali pubbliche finanziate con il Recovery fund e gestite in nome e per*

conto della Repubblica, con architettura funzionale negoziata in modo partecipato, aperta, controllata e garantita. Per riguarda l'istruzione, la piattaforma deve essere orientata da cooperazione, scambio, confronto non competitivo, diffusione, redistribuzione, inclusione. Nel caso della salute, va rispettata la riservatezza dei dati sensibili, ma – e soprattutto - l'impiego dell'intelligenza artificiale deve obbedire a un chiaro *mandato di utilità pubblica*, con procedure trasparenti, secondo criteri di prevenzione bio-medici e statistici, ma anche civili, etici, ecologici, economici e sociali, espliciti, condivisi e noti. In ambo i casi va esclusa ogni profilazione degli utenti a fini di lucro e riconosciuto il valore individuale e sociale del lavoro prestato. Realizzazione concreta e aspetti operativi spettano a chi ha le capacità tecniche, ma con l'occasione va scardinata ogni impostazione tecnocratica, che si arroga sia il diritto di individuare i problemi sia la potestà esclusiva di articolare le soluzioni, definire parametri e criteri di efficienza, valutare l'efficacia dei meccanismi.

Insomma, dobbiamo contribuire a costruire una *dimensione digitale della conoscenza davvero democratica*, che abbandoni la logica delle procedure decisionali e orientative coperte da *brevetti proprietari* assimilabili a segreti militari e finalizzate *alla massimizzazione del profitto*, a favore di un approccio collettivo consapevolmente etico a raccolta, possesso e impiego dei dati e all'apertura di spazi di rete aperti e cooperativi, dove assegnazione di credenziali ed eventuale tracciamento delle operazioni compiute siano consensuali e trasparenti, soltanto in funzione dell'interesse generale.

Mai più adeguamenti fiduciari, firmati in bianco o rilasciati a propria insaputa.

Bibliografia consigliata

Casilli A., "Schiavi del clic. Perché lavoriamo tutti per il nuovo capitalismo?", Feltrinelli, 2020

Hindman M., "La trappola di internet: come l'economia digitale costruisce monopoli e mina la democrazia", Einaudi, 2019

Pariser E., "Il filtro. Quello che Internet ci nasconde", Il Saggiatore, 2012

Zuboff. S., "Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri", LUISS, 2019

Marco Guastavigna – già insegnante di scuola secondaria, attualmente formatore e professore a contratto; cura il blog concetticontrastivi.org, dedicato alle tematiche di questo contributo, e tiene traccia della sua attività in www.noiosito.it

Gli illeciti della didattica a distanza

di Antonio Vigilante

14 ottobre 2020 da "glistatigenerali.com"

La chiusura improvvisa lo scorso marzo ha costretto le scuole a inventarsi dal nulla o quasi la didattica a distanza; e comprensibilmente sono stati scelti, anche grazie a un discutibilissimo endorsement ministeriale, gli strumenti più familiari e in qualche modo rassicuranti: Google Classroom e Microsoft Office 365. Si sperava che l'avvio del nuovo anno scolastico consentisse una riflessione più attenta sugli strumenti e le modalità della didattica a distanza, ma pare invece che sia cambiato poco: la maggior parte delle scuole continua ad affidarsi ai servizi Google e Microsoft.

La ragione addotta è spesso che questi servizi garantiscono la privacy degli studenti. In realtà usarli non è solo inopportuno, ma costituisce attualmente, dopo la sentenza Schrems II della Corte Europea di Giustizia, un illecito proprio per ragioni di privacy. Gli Stati Uniti si riservano per legge il diritto di accedere ai dati dei cittadini di qualunque Paese, se sono gestiti da una azienda statunitense, anche se i dati risiedono fisicamente su server situati al di fuori degli Stati Uniti. In sostanza tutti i dati dei nostri studenti, come di qualsiasi altro cittadino italiano ed europeo, gestiti da Google e da Microsoft, possono essere usati liberamente da un governo esterno all'Unione Europea. È appena il caso di ricordare che Trump ha cercato di bloccare la cinese Tik Tok negli Stati Uniti per ragioni di sicurezza nazionale.

La sentenza della Corte Europea di Giustizia, del 19 luglio scorso, dichiara che "le persone i cui dati personali sono trasferiti verso un Paese terzo sulla base di clausole tipo di protezione dei dati devono godere di un livello di protezione sostanzialmente equivalente a quello garantito all'interno dell'Unione da detto regolamento, letto alla luce della Carta [la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, NdR]", cosa che non avviene con aziende statunitensi come Google e Microsoft, dal momento che "le limitazioni della protezione dei dati personali che risultano dalla normativa interna degli Stati Uniti in materia di accesso e di utilizzo, da parte delle autorità statunitensi, di siffatti dati trasferiti dall'Unione verso tale Paese terzo [...] non sono inquadrate in modo da rispondere a requisiti sostanzialmente equivalenti a quelli richiesti, nel diritto dell'Unione, dal principio di proporzionalità, giacché i programmi di sorveglianza fondati sulla suddetta normativa non si limitano a quanto strettamente necessario" [1].

In sostanza, far usare ai nostri studenti le piattaforme Google e Microsoft significa esporli a un uso dei loro dati personali che viola i loro diritti di cittadini dell'Unione Europea. E a poco vale il consenso sulla privacy richiesto alle famiglie. Quali possibilità hanno? Se non dessero il consenso alla privacy,

che dev'essere libero, i loro figli non potrebbero accedere alla didattica a distanza, ossia non potrebbero fruire del diritto all'istruzione. Il consenso non è dunque affatto libero. E un consenso non libero non ha alcun valore. La gravità della situazione che si è venuta a creare può essere illustrata con un paragone. Immaginiamo che lo studente Tizio faccia per entrare a scuola ma venga fermato in portineria. Non può entrare a scuola se non ha la tessera. E non una tessera di ingresso rilasciata dalla scuola. No: occorre la tessera del negozio X, dell'ipermercato Y o dell'azienda Z. Senza avere la tessera di qualcuna di queste imprese private lo studente non può accedere alla scuola, ossia al diritto all'istruzione. È esattamente quello che accade quando si chiede allo studente, per accedere alla classe virtuale (che può anche sostituire del tutto, come sappiamo, la classe fisica), di avere un account Microsoft o Google, ossia di aziende commerciali private. Un assurdo che sarebbe comprensibile, forse perfino accettabile, se le scuole non avessero alternative. Ma le alternative ci sono. Ci sono strumenti gratuiti, liberi, con codice aperto, validi esattamente quanto quelli delle multinazionali, e che anzi risultano anche più efficaci, perché pensati appositamente per la didattica (si pensi a Moodle, usato dalle università in tutto il mondo e snobbato dalle scuole) . Servizi che bisognerebbe usare non solo per il rispetto dovuto agli studenti ed alla loro privacy, ma anche perché fare didattica a distanza, con gli strumenti tecnologici, non può non significare anche educare ad un uso consapevole ed attento della rete, dei servizi informatici e dei software.

[1] Corte di giustizia dell'Unione europea, Comunicato stampa n.91/20, Lussemburgo, 16 luglio 2020,

url: <https://curia.europa.eu/jcms/upload/docs/application/pdf/2020-07/cp200091it.pdf>