

La scuola nel vortice dell'innovazione

Liceo “Curiel”, Padova, 27-11-2023

Andrea Cengia

(Centro studi Raniero Panzieri)

Lo scopo principale di questo testo è quello di sollevare alcune questioni relative al rapporto tra scuola e società senza alcuna pretesa di analiticità.

Lo stato attuale della Scuola viene da lontano. Da almeno vent'anni la pubblica istruzione è stata attraversata da una serie di 'riforme' e di interventi che promettevano di renderla più moderna, efficace, innovativa, al passo con i tempi delle società di mercato e allineata ai modi della competizione economica. Si sono succedute tante urgenze e altrettante presunte soluzioni, così come sono state innumerevoli le parole d'ordine. La più scivolosa e ambigua è certo la parola *innovazione*. Anno dopo anno, si è detto che la scuola doveva innovare, essere innovativa, che gli insegnanti dovevano adottare una didattica innovativa, lasciando perdere quello che si era fatto negli anni passati, ritenuto obsoleto di per sé, nella logica del 'miglioramento continuo'.

È quasi superfluo aggiungere, in questa sede, che il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR)¹ è non solo l'ultimo esempio di questo percorso, ma forse quello più significativo per la capacità di combinare, per così dire, idee e risorse economiche volte alla sua realizzazione. Ma il PNRR può essere inteso come una sorta di 'epifenomeno' di un processo più esteso e profondo la cui matrice è politica, economica e ideologica. Il tema che occorre affrontare riguarda la spinta costante alla trasformazione (alla innovazione secondo il pensiero *main stream*) evocata spesso da ambienti vicini al mondo delle attività produttive e proclamata da quasi tutto l'arco costituzionale delle forze politiche. Il senso del messaggio è chiaro e converge in un'unica direzione: la scuola in generale — intendendo con scuola in particolare le pratiche didattiche in uso e i profili in uscita — non è all'altezza delle sfide che l'attendono (quelle imminenti e quelle future). Con queste espressioni si allude al modo in cui la scuola preparerebbe gli studenti ad affrontare le sfide produttive del 'sistema-Paese' (o, in prospettiva allargata del 'sistema-Europa'), entrambi fortemente bisognosi di forza-lavoro, una forza-lavoro ritagliata sulle esigenze immediate dell'apparato produttivo. Si fa naturalmente intendere che questo obiettivo è in realtà anche l'obiettivo dello studente/cliente e della sua famiglia. Ragionando con schemi novecenteschi occorrerebbe tuttavia chiedersi se i governi, nazionali o europei, abbiano messo in campo una visione, un 'piano' industriale per gli anni a venire e non si limitino a gestire l'esistente, secondo uno schema che ricorda la mano invisibile di Smith.

Alla luce di ciò vorrei solo evocare alcune possibili conseguenze immediate derivanti da questo stato di cose. Osserviamo le implicazioni secondo tre dimensioni: studenti, docenti, società.

- (1) In primo luogo, osservando la questione dal lato degli studenti, questo appiattimento sulle presunte esigenze economico/lavorative sembra escludere l'assunzione di una capacità di pensiero autonomo, possibilmente critico e democratico, attraverso cui lo studente dovrebbe poter intendere le trasformazioni socio-economiche in atto, per non esserne dominato. L'autonomia dello studente, quasi in senso illuministico-kantiano, dovrebbe essere uno degli obiettivi di lungo periodo del percorso scolastico. Dalla prospettiva che qui propongo, diviene evidente il ruolo ricoperto da tutte quelle retoriche sulla 'centralità dello studente', sul suo presunto 'protagonismo'. A me sembra che, a ben vedere, questa retorica celi una cornice sociale, economica e culturale che si presenta di fronte agli studenti, per dirla con Marx, come «ostile ed estranea»², anche se è 'venduta' loro come suadente e amica. Lo studente deve acquisire solo competenze, 'saper fare'; lo studio, le capacità di analisi e sintesi, sono, se va bene, marginalizzate.
- (2) In secondo luogo, dal lato dei docenti, l'ideologia dell'innovazione auspica caldamente non una compartecipazione alla definizione dell'oggetto, cioè cosa sia l'innovazione in quel contesto e per quella

¹ <https://www.mef.gov.it/focus/Il-Piano-Nazionale-di-Ripresa-e-Resilienza-PNRR/>

² Karl Marx, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Norberto Bobbio (a cura di), Torino, Einaudi, 1968, p. 72.

specifica 'scuola', ma una adesione entusiastica, immediata, irriflessa, e quindi, di fatto, che priva di spazi democratici per la discussione e per la costruzione di percorsi partecipativi. Una prospettiva questa, insomma, vagamente autoritaria (es. chi può 'dire di no' alla 'occasione storica' della montagna di denari che il PNRR propone?).

- (3) In terzo luogo, dal lato della società, questa visione produce nell'immediato, ma anche in prospettiva, una forma sociale dove ogni individuo tende ad inserirsi, il più coerentemente possibile, in un ruolo, programmato anzitempo, un ruolo funzionale a fare in modo che tutte le mansioni lavorative e sociali siano pienamente ricoperte, coerentemente con quanto definito dalle parole d'ordine di turno che definiscono l'innovazione. Le esigenze del mercato hanno quindi la precedenza nella definizione delle forme sociali, senza perturbazioni, senza interruzioni. I processi economico-politici diventano una cornice sociale naturalizzata per gli interessi dello spazio politico di riferimento.

In sintesi, una prospettiva come questa non sembra molto lontana dalla nozione di «mondo amministrato» [«Verwaltete Welt»] di Horkheimer³.

Lo studente prefigurato dalla ideologia dell'innovazione è l'anticipazione dell'individuo adulto 'imprenditore di se stesso' già immaginato, capace di scegliere, non è chiaro in base a quale bagaglio culturale e a quali doti analitiche, forse a partire da un principio utilitaristico. Quest'ultima dimensione sembra il criterio prevalente nella definizione dei percorsi scolastici. Si spiega anche così la spinta costante all'allargamento dell'offerta formativa, alla moltiplicazione delle 'vetrine' in cui scuole e università cercano di attirare, spesso con proposte estemporanee, i futuri studenti. Ecco quindi delinearci una specifica forma di individuo, quello in grado di inserirsi in un contesto sociale in continua trasformazione, in piena sovrapposizione, sia alle esigenze del mercato del lavoro (lato della forza-lavoro), ma anche perfettamente allineato alla capacità ricettiva dell'offerta di prodotti e servizi rivolti al medesimo soggetto (in questo caso visto come consumatore e quindi dal lato della sua riproduzione come forza-lavoro). Un individuo immaginato come coerentemente adattato e flessibile, ingranaggio perfetto (ma passivo) di un sistema socio-economico pensato come orizzonte naturale, quindi immutabile e non contestabile. Anche il dichiarato egualitarismo di questa impostazione è frutto di una rappresentazione specifica della forma sociale democratica. Tutti possono raggiungere il 'successo formativo'? Lo stesso successo formativo? O ci sono forme differenti? Ci sarebbe da chiedersi se in questa retorica in cui tutti cercano il successo ci sia spazio per l'insuccesso, nonché se la chiave interpretativa dei percorsi scolastici sia riducibile alla dicotomia successo/insuccesso. Va aggiunto che questa prospettiva generale non sembra aver di mira allo stesso modo l'intera platea degli studenti. Queste rappresentazioni sembrano focalizzarsi in particolare su una precisa platea di alunni, quelli maggiormente interessati ad un collegamento tra percorso di studi e sbocchi lavorativi. Per giustificare questa affermazione basti osservare le priorità di 'riforma' che il Ministero dell'Istruzione e del merito si è dato. Il 29 aprile 2023 il Ministro Valditara annuncia che è *"In arrivo la riforma degli istituti tecnici e professionali, priorità ad alberghieri e agrari"*⁴. Questa 'attenzione' della classe dirigente (politica e industriale in particolare) ha un destinatario preciso: le classi meno abbienti. L'orizzonte di queste trasformazioni scolastiche prospettano il rischio di un superamento/arretramento rispetto all'idea della scuola di massa nella forma democratico/emancipativa che ha assunto del secondo Novecento. L'emblema di questo processo riguarda, tuttavia, com'è prevedibile, anche la formazione liceale, intesa come scuola per pochi. Basterebbe qui nominare alcune dichiarazioni dei più significativi tra gli esponenti politici. Riporto solo un esempio. Il 23 agosto 2022, Antonio Tajani, allora vicepresidente di Forza Italia. Tajani si è soffermato sul sistema scuola-lavoro: «Chi può lavorare deve andare a lavorare. È una questione di competenze e di qualità oltre che di formazione. Rafforzare il collegamento fra scuola, università e impresa. Assumere i giovani significa avere una fase di formazione, come è in Germania. Ho visto giovani lavorare in acciaieria avere il posto perché, da studenti, hanno fatto due anni in quella acciaieria. Anche favorire una formazione tecnico professionale

³ Si veda la conversazione radiofonica del 1950 trascritta in *Il mondo amministrato, o la crisi dell'individuo*, (con M. Horkheimer e E. Kogon), *Die verwaltete Welt oder: die Krise des Individuums*, Theodor Wiesengrund Adorno, *La crisi dell'individuo*, (tradotto da) Italo Testa, Reggio Emilia, Diabasis, 2010. Lì si può leggere: «È proprio grazie a questa libertà che si sono costituiti quei grandi cartelli che dal punto di vista economico sono i maggiori responsabili di quello che chiamiamo il mondo amministrato», *Ibidem*, p. 103.

⁴ <https://www.orizzontescuola.it/valditara-in-arrivo-la-riforma-degli-istituti-tecnici-e-professionali-priorita-ad-alberghieri-e-agrari/>

serve. Non dobbiamo tutti studiare economia, filosofia. Il sistema duale scuola-lavoro non deve essere una barzelletta, ma deve funzionare»⁵.

Ora, la prima reazione a dichiarazioni come queste consiste nel leggerle in ottica binaria e di schierarsi secondo lo schema adesione-reazione: chi ritiene questi discorsi doverosi rispetto allo stato della scuola e chi invece li ritiene non adeguati e per questo cerca di difendere lo stato delle cose esistente. È quello che potremmo definire 'il discorso pubblico sulla scuola' che produce da subito una rappresentazione ideologicamente funzionale agli obiettivi di 'riforma'. C'è chi è quindi a favore del cambiamento, del progresso, e chi invece si schiera a favore della conservazione di ciò che già c'è. Insomma: progressisti contro conservatori. Ritengo questa lettura semplicistica e ideologica in quanto non tiene conto della complessità economico-politica del quadro nazionale e internazionale. Va smascherata la trappola teorica e politica che si nasconde in questa classificazione. Essa prevede solo due ipotesi, in realtà una sola. Quasi nessuno vuole essere schiacciato dalla parte di chi vuole conservare vecchi modelli di scuola, in pochi difendono il 'feticcio' (forse ormai inesistente) della lezione frontale. Non è certo questa la volontà di colui che potrebbe essere considerato 'l'insegnante democratico' (progressista, legato alle istituzioni della Repubblica e al valore della Costituzione). Ecco che quindi la 'non scelta' si configura come una larga convergenza verso quella che Mino Conte ha sintetizzato con la formula del riformismo futuristico. Questa *falsa alternativa*, io credo, è insidiosa perché contiene un errore teorico e uno politico: da un lato nasconde il fatto che le trasformazioni della scuola possono muoversi in più direzioni e dal lato politico di fatto impedisce il confronto democratico sulle alternative possibili.

Credo che occorra decostruire l'asse progresso-conservazione; innovazione-conservazione; sviluppo-recessione; lavoro-disoccupazione e anche quelli implicitamente sottostanti dirigismo-democrazia. Occorre infatti pensare che le trasformazioni della scuola possono conoscere una pluralità di posizioni e non solo due. Inoltre, queste dicotomie nascondono l'estrema articolazione del contesto sociale in cui la scuola opera. Ciò che manca in questo momento è la capacità di pensare le alternative, di pensare la pluralità (elemento essenziale della forma sociale democratica). Entrambe queste posizioni si collocano dentro un orizzonte ideologico (culturale, politico, economico) dato per presupposto. Questo è il punto. Ciò che non avviene è la messa in discussione *politica* del presupposto. E questo presupposto si configura come l'orizzonte del dominio di una *certa* idea di scuola, a partire da *certe* politiche scolastiche, le quali sono frutto di una *certa* visione economico, sociale e politica. L'orizzonte di lettura critica dei processi scolastici, intesi come rappresentazioni, immagini del mondo per dirla con Borkenau, richiede una specifica forma di analisi critica dei processi più ampi che coinvolgono la scuola in quanto istituzione sociale determinata.

Non è un segreto se individuiamo nella rappresentazione neoliberale il modello di riferimento egemone (anche se non sempre esplicitato). Esso fornisce l'immagine del mondo economico-sociale prevalente, quella che secondo De Carolis sarebbe entrata in crisi da alcuni anni come progetto «di nuovo ordine globale»⁶ aprendo spazi di disordine e rifeudalizzazione. A giudicare lo stato di salute del progetto neoliberale nell'orizzonte della formazione, ci sarebbe da discutere. Infatti, è ancora la rappresentazione neoliberale a orientare le priorità politiche del mondo scuola richiamando esplicitamente precisi processi economici, anche se questa verticalizzazione politica si combina abilmente con ulteriori rappresentazioni, quelle del mondo ormai cambiato dopo la fine delle grandi narrazioni, un mondo nuovo, liquido, 'post'. Insomma, la grande narrazione della fine delle grandi narrazioni. Per uscire da questa apparente pluralità di posizioni, credo che il passaggio dalle rappresentazioni alle dinamiche socio-economiche sia ciò che ci permette meglio di cogliere i processi in corso. E questi ultimi, contrariamente ad alcune rappresentazioni oggetto di dibattito pubblico, sono frutto di un passaggio storico determinato che definisce l'epoca presente non come *post (moderna, umana, ideologica)*, ma come *iper*. Per usare le parole Roberto Finelli, la nostra condizione storica è quella della *ipermodernità*, intendendo con questa espressione l'idea che i processi sociali storicamente determinati a partire dalla rivoluzione industriale hanno subito un'accelerazione piuttosto che un loro superamento. Il discorso sulla scuola si inserisce quindi nei processi di dominio capitalistico esercitato dai vari capitali in concorrenza nelle

⁵ <https://www.tag24.it/355152-meeting-rimini-leader/>

⁶ Massimo De Carolis, *Il rovescio della libertà. Tramonto del neoliberalismo e disagio della civiltà*, Quodlibet, 2017, p. 30.

single determinazioni spaziali (dentro gli stati e tra gli stati). Come altro intendere la smania delle riforme ‘per dare lavoratori all’industria’ grazie ai quali poter competere sul mercato? Il termine centrale è competizione, a più livelli. L’innovazione è quindi un sinonimo di competizione. Una competizione globale in cui la manodopera rimane un bene essenziale, se Confindustria forma saldatori in Ghana⁷.

Se si osserva la scuola dal punto di vista della competizione globale, fatta di trasformazione continua dei processi produttivi, si comprende meglio la forte opposizione dei ‘riformatori della scuola’ contro ogni forma di immobilismo, in quanto contraria al dinamismo dell’innovazione, poiché, per definizione, il processo innovativo è antitetico ad ogni forma di staticità. Poco importa naturalmente se i processi di trasformazione sociale sono pensati al singolare e senza riflettere sui loro presupposti. Ci sarebbe infatti da chiederci di quale innovazione sociale stiamo parlando. Il carattere ideologico di questa cornice emerge dalla sua generale incapacità di cogliere la contraddittorietà dei processi innovativi così largamente decantati. Ciò che risalta invece è il fascino delle grandi imprese digitali di successo: la «California ideology»⁸ e il «dotcom neoliberalism»⁹ che hanno contribuito a definire una precisa forma sociale. Gli strumenti hardware e software che hanno invaso la nostra società, da un lato hanno fornito strumenti imprescindibili per il nostro vivere quotidiano, ma dall’altro hanno trasformato processi produttivi e le forme di interazione sociale. Questa onnipresenza non va fraintesa con una naturalizzazione della dimensione tecnologica che si è ormai affermata. Queste innovazioni giungono in buona parte da *determinate* imprese digitali che, mentre realizzano enormi profitti, ridefiniscono in maniera significativa la relazione tra produzione, società, mercato, stili di vita e, quindi, l’apprendimento.

Ecco che nella scuola questi processi si saldano magistralmente. Quello che si chiede agli studenti è di divenire competenti dei prodotti digitali (hardware o software), di cui oggi l’ultimo ritrovato è la cosiddetta ‘intelligenza’ ‘artificiale’¹⁰. Nella fabbrica e nella società, per prendere a prestito il titolo di uno storico articolo di Mario Tronti¹¹ occorre formare individui *integrabili* nell’orizzonte determinato del capitalismo del XXI secolo¹². Sul piano della produzione occorre formare individualità ‘competenti’ all’uso delle tecnologie, sul piano della circolazione delle merci, occorre formare ottimi consumatori di tecnologie prodotte dalle big tech del mercato globale. Ecco che la scuola deve permettere, altra discutibile espressione, ‘compiti di realtà’, ossia delle simulazioni, magari con visori a realtà aumentata o immersiva, in contesto dove si agisce performativamente, come se un dialogo sul pensiero di un autore non fosse in grado di formare gli studenti. Tuttavia, dal punto di vista scolastico, anche volendo non vedere i limiti di questa impostazione, una ulteriore contraddizione appare subito evidente: può reggere il ritmo dell’innovazione generalizzata, fatta di rapida obsolescenza, degli strumenti acquistati una istituzione come la scuola? Il PNRR offre grandi possibilità di rinnovamento. E quando quei fondi saranno, gioco forza, esauriti? Non rischia di ritrovarsi nel giro di pochi anni, con una strumentazione didattica diventata inutile¹³? Per dirla diversamente: non c’è una desincronizzazione strutturale tra i tempi dell’apprendimento e quelli dell’innovazione tecnologica e di mercato?

Nonostante le crisi internazionali di oggi e con esse l’idea che la globalizzazione sia arrivata ad un punto di svolta, il ‘mercato’ mantiene per molti aspetti la sua forza e il suo respiro globale. Proprio per questo, secondo l’ideologia prevalente, la scuola deve essere sempre più sovrapponibile alle esigenze di mercato e ai suoi imperativi di incessante innovazione, interpretati come possibilità di istituire un vantaggio competitivo della fabbrica o del ‘sistema-paese’ su altri soggetti equivalenti. Si tratta di un traguardo assai complesso, poiché ‘mercato’ significa

⁷ <https://www.orizzontescuola.it/una-scuola-in-ghana-per-formare-saldatori-e-operai-specializzati-da-accogliere-in-italia-per-lavorare/>

⁸ Luke Munn, *Automation is a myth*, Stanford, California, Stanford University Press, 2022, p. 61.

⁹ *Ivi*.

¹⁰ Anche la formula intelligenza artificiale contiene un alto contenuto di rappresentazione ideologica. Sul fatto che essa non sia né intelligente né artificiale, si veda Antonio A. Casilli, «Preparare, verificare, imitare: perché il lavoro umano è necessario alla produzione di intelligenze artificiali. L’enigma del valore. Il digital labor e la rivoluzione tecnologica», *Effimera*, vol. 3, 2020, pp. 25–41.

¹¹ Mario Tronti, «La fabbrica e la società», *Quaderni rossi 2*, Roma, Nuove edizioni operaie, 1962, pp. 1–31.

¹² Lelio Demichelis, *La società-fabbrica: digitalizzazione delle masse e human engineering*, Roma, LUISS University Press, 2023.

¹³ Tito Boeri, Roberto Perotti, PNRR. *La grande abbuffata*, Feltrinelli, 2023.

anche una rideterminazione continua dei poli produttivi dentro e fuori dai singoli paesi. Servono poli produttivi e forza-lavoro a bassa tecnologia. Si pensi al caso prima richiamato dei saldatori formati in Ghana. Questo episodio segnala la mancanza di manodopera in alcune aziende italiane e per questo la forza-lavoro viene reclutata all'estero. Inoltre, la mancanza di manodopera produce un discorso pubblico il cui scopo principale è quello di convincere i nostri studenti a prendere la strada degli istituti professionali e tecnici. Parallelamente servono anche distretti ad alta tecnologia la cui forza-lavoro dovrebbe occuparsi delle nuove professioni digitali. Tuttavia, questi poli non sono stabili, variano in continuazione secondo la logica della delocalizzazione/rilocalizzazione dei processi produttivi in luoghi strategici o maggiormente remunerativi. Insomma, si potrebbe scomodare l'immagine della *lotta di tutti contro tutti*, dove gli Stati lavorano per rendersi più appetibili e attraenti alle grandi aziende. Lo scopo generale sembra quindi quello di poter offrire alle imprese in concorrenza la più ampia libertà, in una tensione continua al superamento dei limiti, come ricorda Marx nel *Libro I de Il Capitale*. Egli, infatti, afferma che i capitali in concorrenza reciproca cercano di ridurre ogni limite a questa espansione, auspicando «*limiti eguali allo sfruttamento della forza-lavoro*»¹⁴. Naturalmente, si potrebbe aggiungere, cercando di ridurre questi limiti sempre più vicini ad un valore prossimo allo zero.

Ecco perché, dopo oltre vent'anni in cui si è tentato incessantemente di innovare/riformare la scuola, l'ultimo esito di questo processo, non è stato il prendere atto del fallimento di queste politiche neoliberiste applicate alla scuola. Ciò che è avvenuto con il PNRR è stato un rilancio, una accelerazione ulteriore della stessa logica vista in opera negli anni precedenti. Il PNRR è lo strumento di una specifica forma politica. Nelle sue richieste, in particolare nel Piano scuola 4.0, sono evidentemente presenti dispositivi che subordinano l'accesso ai fondi a una armonizzazione degli interventi previsti alle richieste europee. I fondi per tecnologia, ad esempio, difficilmente possono essere stornati ad altre esigenze, come banalmente rimuovere la muffa in locali dove l'applicazione del piano scuola non è previsto. In un certo senso il 'fallimento' dei processi di innovazione degli anni passati è stato recepito anche dal PNRR, solo che con una valutazione opposta. Siccome in passato non si sono raggiunti i livelli di innovazione auspicati, la soluzione ora proposta consiste nell'imperativo di accelerare i processi di innovazione a partire dalla cospicua e inedita dose di capitali che possono essere utilizzati. Senza innovazione scappano i capitali e non ne attiriamo di nuovi, sembra essere il ragionamento generale, ecco la disoccupazione e la precarietà. Si pensi alle ricadute locali del caso della Chip War¹⁵.

Da qui discende la prima riflessione da parte della classe dirigente. Se l'apprendimento richiede un tempo che occupa un intero corso di studi e quest'ultimo *ingessa* la futura forza-lavoro sui banchi di scuola, allora, l'idea che occorra accelerare i tempi di formazione, ossia ridurre la lunghezza, l'approfondimento, la quantità/qualità del tempo-scuola, ne deriva conseguentemente. Ne consegue inoltre che ampi settori della scuola pubblica, proprio per questo, rischiano di essere aperti alla presenza di imprese la cui logica di profitto non viene più ritenuta eterogenea agli scopi della scuola. Ecco quindi che le istituzioni, in senso lato (governi, fondazioni, associazioni di categoria) spingono nella direzione di una profonda trasformazione della formazione, e quindi della didattica, il cui senso ultimo è quello di una sua quasi perfetta sovrapposizione alle esigenze del mercato del lavoro e quindi del mercato in generale. Anche qui si potrebbe discutere sulla miopia di una visione legata alle esigenze del mercato *di oggi*, del lavoro flessibile, delle commesse stagionali e momentanee. Un'idea di lavoro e di produzione come perfettamente ritagliata sul mercato esistente e, in quanto tale, difficilmente capace di riflettere sul suo impatto sociale complessivo di media e di lunga durata. Si configura così una asimmetria sociale evidente in cui, attraverso la scuola, i soggetti dei processi di produzione auspicano di plasmare, sincronizzare, una forza-lavoro ancora troppo eterogenea rispetto ai loro auspici.

Il tentativo di rimanere agganciati ai processi di innovazione economico-produttiva richiede quindi una formazione agile e continua per i soggetti in formazione. Questa formazione non si esaurisce terminato il proprio percorso di studi. Il *lifelong learning*, — come anticipava nel 1956 lo studio di Friedrich Pollock, *Automazione*¹⁶ — è necessario

¹⁴ Karl Marx, *Il capitale: Critica dell'economia politica. Libro primo*, (tradotto da) Delio Cantimori, Roma, Ed. Riuniti, 1989, p. 537.

¹⁵ <https://www.wired.it/article/intel-fabbrica-chip-veneto-italia/>

¹⁶ Friedrich Pollock, *Automazione: conseguenze economiche e sociali*, (tradotto da) Giorgio Backhaus, Piero Bernardini Marzolla, Renato Solmi, Torino, Einaudi, 1970.

per sopperire alla periodica, forse costitutiva, inadeguatezza della formazione a cui è soggetta la forza-lavoro, il 'capitale umano'. La ristrutturazione dei sistemi scolastici avviene quindi a partire da un potente discorso pubblico sulla inadeguatezza, l'arretratezza della scuola. Parallelamente viene istituita una vigorosa retorica sull'innovazione che deve riguardare anche il corpo docente a cui è richiesto di abbandonare il 'vecchio' modo di insegnare per abbracciare forme didattiche innovative, all'altezza di ciò che richiedono le aziende, quindi il mercato, inteso quale unica fonte di bisogni sociali generali. Tuttavia, l'innovazione di cui si parla in ambito scolastico, rispetto ai contenuti, alle competenze e alle abilità dei profili in uscita deve fare i conti con scenari altamente dinamici come quelli legati alla concorrenza che avviene tra poli produttivi di cui automazione, digitalizzazione e 'intelligenza' 'artificiale' sono gli aspetti più evidenti. L'ideologia dell'innovazione raramente coglie e mette in luce tali problematiche. La rappresentazione che viene proposta appare quindi largamente semplificata. Al suo interno il nesso presente-futuro appare lineare, privo di interruzioni o questioni aperte. Ciò che essa propone è il mantra dell'innovazione. Invece, il rischio è che i processi innovativi di oggi assomiglino a quelli che ciclicamente si sono presentati in passato. In maniera analoga a quanto descritto da Marx del *Libro I* de *Il Capitale*, quando nel nostro XXI secolo è suonata l'ora delle macchine l'innovazione che ne è derivata è stata la creazione anche di forme di sottoproletariato il cui lavoro consiste in attività sempre più precarie, alienanti, pagate pochissimo al fine della ricerca del profitto¹⁷. L'ideologia dell'innovazione-valorizzante mette questi lavoratori in diretta concorrenza con le macchine o, in alternativa, al loro servizio. Queste macchine, ormai appare chiaro, non è che sostituiscano il lavoro, ma lo rendono sempre più povero e precario, in un circolo senza fine di precarietà e rischio di disoccupazione di matrice tecnologica. Ci sarebbe da chiedere conto alla cosiddetta ideologia dell'innovazione così di moda, su come si risponde a questo stato di cose. Credo la risposta potrebbe essere: "questo è il mercato". Tale condizione di precarietà, vecchia di secoli, non può che essere rafforzata qualora i processi di innovazione a scuola spingano nella direzione di un appiattimento dei percorsi di studi sulla logica dei saperi strumentali, pratici, incapaci di riflettere sui propri presupposti e quindi di adattarsi al cambiamento. Un individuo *dipendente* dai saperi strumentali, dalle pratiche acquisite, lontano da una coscienza del suo ruolo sociale e delle sue potenzialità come, al contrario, potrebbe più facilmente avvenire dando forza alla sintesi tra cultura, analiticità e creatività. Forse, quindi, occorre lavorare su di un altro livello, che non può essere solo quello dell'imparare a imparare, ma quello di cercare di formare conoscenze profonde e per certi aspetti kantianamente critiche, nel senso della capacità di cogliere le possibilità e i limiti dei saperi per elaborare gli elementi tecnicamente e socialmente problematici dei processi tecnologici e sociali in corso. È chiaro che passare dall'essere competenti alla capacità critica richiede uno sguardo sulle innovazioni di altro livello. Si tratta quindi di uno sguardo 'politico' capace di fare proprie le innovazioni e i processi di apprendimento (sempre pensati come determinazioni plurali), senza considerarli ideologicamente come un feticcio. Da qui nasce la considerazione che il prodotto dell'ideologia dell'innovazione diviene una rappresentazione deformata della realtà perché (1) spaccia per naturale ciò che è politico (una determinata società decide di intraprendere una determinata forma sociale); (2) descrive come totalmente trasparente, cioè pretende di governare, un processo economico e un oggetto sociale (la società ad alto contenuto tecnologico) che, in virtù della sua dinamicità e complessità, sfugge ad un approccio che sa coglierne solo gli aspetti innovativi e di adattamento al mercato, e che consegna il governo dei processi ad una élite tendenzialmente autoreferenziale. Sul piano della democrazia, siamo disposti a fornire questa delega ai poteri di alcune élite su guerra, welfare, ecologia?

Va ricordato che ciò che sta accadendo non è nuovo. In altri momenti della storia del modo di produzione capitalistico si sono verificate potenti accelerazioni tecnologiche. Una di queste è quella descritta da Friedrich Pollock che nel 1956 Pollock pubblica *Automation. Materialien zur Beurteilung ihrer ökonomischen und sozialen Folgen, Automazione: conseguenze economiche e sociali*. In questo lavoro Pollock ha colto in maniera lucida alcuni possibili effetti dell'automazione, ivi compreso il senso dell'uso del tempo libero per la formazione e per un adattamento continuo al mondo *completamente automatizzato*, ossia alle esigenze del mercato. Il tempo di cui parla Pollock è quello dell'aumento dei processi automatici, quello che nei primi anni Sessanta Panzieri, Foa, Alquati, individuano con l'espressione *neocapitalismo*. Una nota di passaggio: l'inizio della pubblicazione *Quaderni rossi*, la rivista fondata

¹⁷ Billy Perrigo, «The \$2 Per Hour Workers Who Made ChatGPT Safer», *Time*, gennaio 18, 2023, <https://time.com/6247678/openai-chatgpt-kenya-workers/>.

Panzieri, è del 1961. Il 31 dicembre 1962 il Parlamento approva la legge n. 1859 che di fatto porta alla fine dell'avviamento professionale, dando applicazione all'articolo 34 della Costituzione («La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita»)¹⁸. Naturalmente non c'è una relazione di causa-effetto, ma una occasione di riflessione sul piano storico. Il parallelo tra questo momento di storia del Novecento e quello di oggi credo possa offrirci ulteriori chiavi interpretative. All'epoca del neocapitalismo e quindi di una delle più significative trasformazioni tecnologico-produttive del Novecento, la scuola italiana supera il modello dell'avviamento professionale. Non sembra che le riforme di oggi vadano nella medesima direzione. Infatti, le trasformazioni tecnologiche producono anche oggi una richiesta alla scuola di studenti/lavoratori compatibili con le richieste tecnologiche del mercato e quindi sempre più succubi delle richieste delle macchine e della forma generale di razionalità che le comanda. Senza tornare alle pagine marxiane dedicate al tema, mi permetto di richiamare quello che afferma Antinno Casilli: ciò che sembra alimentare i processi lavorativi e l'occupazione globale sono solo marginalmente lavori meglio retribuiti e con maggiori garanzie sociali. La forma in ascesa è semmai quella del 'microlavoro': «Il microlavoro permette la formazione di catene globali di delocalizzazione che disegnano il vero volto dell'automazione: non si tratta di una sostituzione dei lavoratori umani da parte di intelligenze artificiali efficienti e precise, ma da parte di altri lavoratori umani – occultati, precari, sottopagati»¹⁹.

È chiaro che il tema di cui stiamo parlando, mediante la scuola, non è solo la scuola, ma evoca la questione della democrazia, della sua crisi rispetto al dominio oligarchico di alcuni gruppi sociali intenzionati a mantenere e alimentare i propri spazi di potere politico ed economico sul mercato mondiale. Molti docenti si stupiscono, giustamente, per la quasi assoluta mancanza di discussione che ha caratterizzato negli ultimi mesi l'approvazione del 'Piano scuola 4.0'. A ben vedere, questa assenza di dibattito si inserisce coerentemente nel tema della crisi delle democrazie e delle forme di rappresentanza, di cui la scuola è parte integrante. Prendendo a prestito la formula di Marx, il contesto nel quale viviamo è quello del «dispotismo del capitale»²⁰. Laddove il capitale esercita il proprio controllo agisce come «privato legislatore»²¹, certo non ossequioso al diritto formale alla libertà di insegnamento in quanto, facendosi beffa del diritto, sembra voler imporre autocraticamente una relazione tra fondi erogati e tipologia didattica più adatta al loro impiego.

Alla luce di quanto esposto, non credo ci siano dubbi su cosa sia il 'vortice' evocato dal titolo di questo intervento. Il vortice è quel processo incessante di trasformazione sociale in cui «tutto ciò che vi era di stabilito si svapora»²². La scuola è quindi nel vortice²³ dell'innovazione che non governa, in quanto subisce decisioni eterodirette e frutto di visioni della società che non possono essere assunte passivamente, ma che richiedono uno sforzo di partecipazione democratica al quale siamo chiamati.

¹⁸ <https://www.rivistailmulino.it/a/31-dicembre-1962>

¹⁹ Antonio A. Casilli, *Schiavi del clic: perché lavoriamo tutti per il nuovo capitalismo?*, (tradotto da) Raffaele Alberto Ventura, Milano, Feltrinelli, 2020.

²⁰ K. Marx, *Il capitale I*, cit., p. 446.

²¹ *Ibidem*, p. 469.

²² Karl Marx, Friedrich Engels, *Manifesto del Partito comunista*, (tradotto da) Palmiro Togliatti, Roma, Editori riuniti, 1981, p. 61.

²³ «Modern environments and experiences cut across all boundaries of geography and ethnicity, of class and nationality, of religion and ideology: in this sense, modernity can be said to unite all mankind. But it is a paradoxical unity, a unity of disunity: it pours us all into a maelstrom of perpetual disintegration and renewal, of struggle and contradiction, of ambiguity and anguish. To be modern is to be part of a universe in which, as Marx said, "all that is solid melts into air" », Marshall Berman, *All That Is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity*, Penguin Books, 1988, p. 15.