



Anno 25 n°2 - Ottobre 2016

Autorizzazione Tribunale di Roma
n° 175/93 del 24-4-93

Direttore Responsabile
Sergio Cararo

Direzione e Amministrazione
Via di Casalbruciato 27/b
00195 Roma
Tel. 06644012219
www.contropiano.org
CP 300

Per abbonamenti
Annuale Euro 30,00
CCP 21009006
intestato a
Contropiano
Via di Casalbruciato 27
00159 Roma

Realizzazione grafica e impaginazione
Marco e Luca

Finito di stampare
Ottobre 2016

Sommario

- Relazione introduttiva.

Massimiliano Piccolo (Rete dei Comunisti) pag. 4

- Scuola e formazione come fabbrica capitalista della conoscenza integrata nella crisi sistemica.

Rita Martufi e Luciano Vasapollo (Rete dei Comunisti) pag. 10

- La dimensione europea della formazione tra competizione globale e crisi.

Antonio Allegra (Rete dei Comunisti) pag. 24

- Università e confitto di classe.

Massimo Grandi (Collettivo Putilov) pag. 40

- La grande riforma dell'università.

Marco Tangocci (Collettivo Putilov) pag. 50

- Università, austerità, mercato del lavoro ed emigrazione.

Vincenzo Maccarone (Noi Restiamo) pag. 60

- Intellettuario.

Andrea Martocchia (Ricercatore socio-politico) pag. 70

- Università e ricerca nel processo di gerarchizzazione dell'Unione Europea.

Cinzia della Porta (USB ricerca) pag. 74

- Le conseguenze dell'Europa: l'impatto delle riforme scolastiche sui lavoratori della scuola e sulle strategie sindacali.

Lorenzo Giustolisi (USB scuola) pag. 82

- Educazione, istruzione, ricerca e scienza, come sviluppo e progresso dell'umanità.

Efrain Echeverria (Partito Comunista di Cuba) pag. 92

- Il Neoliberismo e l'istruzione nell'Unione Europea.

Rosa Canadell (Psicologa editorialista) pag. 96



Nota della Redazione

A distanza di qualche mese dalla pubblicazione dell'ultimo numero della rivista «Contropiano», Migranti, mercato del lavoro e guerra. La costruzione del Polo Imperialista Europeo nella competizione globale, torniamo alle stampe su una questione che di quella costruzione costituisce un punto nevralgico ed un nodo altrettanto strategico: il mutamento dei sistemi formativi a livello continentale.

Raccogliamo qui le relazioni del Convegno da noi organizzato a Bologna il 30 aprile 2016, dal titolo Formazione, ricerca e controriforme. Lo sviluppo segue un percorso

abbastanza chiaramente riconoscibile, che va dalla teorizzazione e modellizzazione della formazione nella fabbrica capitalista della conoscenza integrata, alla disamina sistematica della dimensione europea del fenomeno attraverso le sempre più vincolanti direttive dell'UE, per giungere poi, in una vera e propria discesa agli inferi, alle conseguenze di questi processi nella vita delle istituzioni scolastiche ed universitarie e dei soggetti che le attraversano come studenti o come lavoratori (o entrambi contemporaneamente) nei paesi delle periferie e delle semiperiferie continentali.

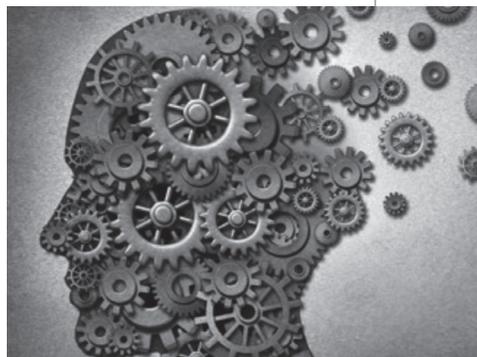




Del senso che abbiamo voluto dare al Convegno e del percorso di studi che abbiamo sviluppato nella sua preparazione (e che tuttora continua) rende conto l'Introduzione, oltre che naturalmente tutti gli interventi. Qui preme sottolineare che, non disgiunto da quel percorso, ma anzi a fornirgli un ubi consistam, prosegue anche la costruzione, virtuale e reale, del Centro di studi e documentazione "Alessandro Mazzone", in onore di un grande studioso e compagno, vero nume tutelare della giornata di studi.

Come sempre, offriamo questo materiale alla pubblica discussione. La rivista sarà presentata nelle principali città italiane e dovunque vi sia qualcuno interessato a discuterla e criticarla, nella speranza che possa raggiungere tanti di quei soggetti che sono qui al centro dell'analisi: studenti, ricercatori, docenti, intellettuali, con i quali instaurare uno scambio di idee e un incontro di intelligenze, dal quale possa scaturire poi, se sarà il caso, un lavoro politico di smascheramento dell'ormai chiaramente nemica "Europa della conoscenza". 

*rivista della
Rete dei Comunisti*



Relazione introduttiva scuola e formazione

Massimiliano Piccolo

I processi di ristrutturazione capitalista in atto a livello internazionale da qualche decennio e la fase costituente dell'Unione Europea in polo imperialista hanno avviato - forse in modo definitivo - una fase nuova nella storia. Dopo la sconfitta dell'Unione Sovietica, l'Europa si è, infatti, ritagliata un ruolo diverso da quello che aveva svolto finché l'imperialismo nord americano poteva esercitare nei suoi confronti una politica volta a una subordinazione quasi meccanica della sua funzione nello scacchiere geopolitico internazionale. La politica del *contenimento* aveva nei fatti prodotto un'Europa asservita ma anche partecipe di tale condizione. La prima idea di unità europea (il MEC e la CEE dopo) prende corpo, infatti, in contrapposizione al blocco socialista e, quindi, la scelta di campo all'interno del conflitto capitale-lavoro è da subito netta. Identità ideologica, ragioni economiche e comunanza strategica nell'atlantismo sono le coordinate comuni dei paesi che vi aderirono. Nasce, così, un'Europa di organismi sovranazionali e dei governi che procede verso un'unificazione più stringente con l'elezione popolare del parlamento di Strasburgo, con l'integrazione monetaria e del mercato del lavoro, con l'unificazione delle due Germanie e con la conseguente annessione di pezzi dell'ex blocco socialista. Sul processo in atto oggi che tende a costituire l'Unione Europea in un polo imperialista che contrasta ma anche collabora con il tradizionale imperialismo americano, abbiamo già scritto parecchio; si tratta, adesso, di puntare l'attenzione su quell'in-

sieme di politiche che hanno nei processi di formazione dei giovani un punto cruciale d'insistenza. Giovani intesi come forza lavoro e come portatori di complessive 'visioni del mondo' assoggettabili a questo ruolo nuovo dell'Unione Europea e funzionale alla contemporanea divisione internazionale del lavoro. Da questo punto di vista, infatti, la mancanza di specifici progetti nazionali sulla formazione è la spia dell'adeguamento a un paradigma unico europeo sulla formazione in subalternità perché tarato sulle necessità dei paesi dominanti e della costituenda borghesia europea.

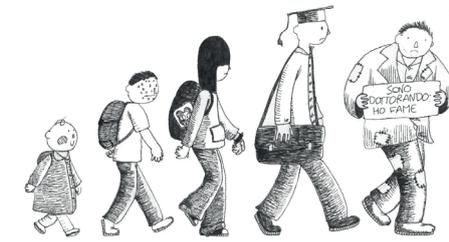
Una volta chiarito che mettere al centro il tema della formazione non significa occuparsi della coesione o dell'omogeneizzazione politico-ideologica interna, ma mettere sotto lente d'ingrandimento i processi di formazione in atto (dei suoi meccanismi e dei suoi luoghi di distribuzione) voluti dalla costituente classe dirigente europea (il passaggio da classe dominante a dirigente implica rigorosi processi di formazione), è necessario rafforzare l'analisi in modo da fare chiarezza su cosa stia avvenendo (ormai da circa venticinque anni) sul terreno della scuola, dell'università, della ricerca e della funzione della scienza. Si tratta di una funzione di coagulo e, quindi, di aggregazione possibile e rilancio dell'iniziativa politica.

Rilancio dell'iniziativa politica che appare imprescindibile in conseguenza del mutato contesto politico nazionale che, negli ultimi anni, ha visto scomparire a livello parlamentare qualunque forza organiz-

*rivista della
Rete dei Comunisti*



STORIA DI UNO STUDENTE



DAL GREMBIUZZINO AL PRECARIATO



zata che s'ispirasse apertamente (almeno nel nome) a un'alternativa di sistema e non solo a una relativa quanto ambigua alternanza di governo entro i paletti della compatibilità. Per questo motivo nasce la scelta della RdC di intervenire oltre i suoi classici terreni politici, nazionali ed internazionali, in quanto è sempre più necessario elaborare ed avere una idea organica delle complesse dinamiche negli sviluppi dell'attuale società.

I temi della formazione e la riflessione critica su di essi sono stati un patrimonio riconosciuto della storia dei comunisti in Italia e non solo. Riprendere questo filo interrotto non significa, ovviamente, riproporre analisi o soluzioni datate perché il mondo è inevitabilmente cambiato nei suoi assi materiali ma anche nella ridotta capacità egemonica del movimento operaio e comunista, quanto piuttosto riprende-

re l'attitudine ad esercitare sul piano della formazione un'analisi teorica *rivoluzionaria*.

La sostanziale liquefazione delle organizzazioni di sinistra più o meno radicali che non hanno retto alla mancanza del riferimento istituzionale, ha quindi ulteriormente rafforzato – dal punto di vista dell'oggettività, cioè per come stanno effettivamente le cose indipendentemente dai *desiderata* dei diversi soggetti in campo – la funzione di orientamento generale che la RdC può e deve esercitare.

Coerentemente con quanto scritto e ribadito pubblicamente in diverse circostanze in questi ultimi anni, la RdC considera che la fuoriuscita dalla crisi sistemica del modo di produzione capitalista corrisponda per quanto riguarda l'Europa alla rottura dell'Unione Europea, quindi una risposta politica in grado di ribaltare il tavolo e



*rivista della
Rete dei Comunisti*



rimettere in discussione i criteri che hanno determinato la situazione attuale. Questo in conseguenza della sua irrimediabilità nel senso di una sostanziale natura anti-popolare (come i fatti mostrano) che rende velleitario e astorico ogni tentativo di volgerla verso politiche più democratiche. Il vizio di nascita dell'UE non può essere corretto ma combattuto.

Evenienza – questa – che avrebbe un ruolo dirompente per tutte le lotte e non solo per i paesi direttamente interessati dalla sua rottura.

Quindi dopo la scomparsa del campo socialista in Europa, quest'ultima si è potuta ritagliare un diverso campo d'azione politica che pur mancando ancora dell'imprescindibile unità statale le consente di muoversi – come dicevamo prima – in *contrasto* e in *rinforzo* dialettico col tradizionale imperialismo statunitense determinando nel proprio continente e nelle aree limitrofe un *centro* e una *periferia* come nella più classica delle pratiche concrete dell'imperialismo. Questi processi – com'è risaputo – implicano considerevoli modificazioni: forza-lavoro, scienza e educazione di un'adeguata classe dirigente sono il corollario necessario della fase attuale. Tanto più se questo tema è messo in relazione con quello dell'immigrazione e quello della guerra, come l'attualità più stringente conferma.

Le controriforme in atto a livello europeo sono, allora, strettamente in relazione con le direttive europee sulla formazione e dobbiamo sottolineare come ogni riflessione sulla formazione, dalla scuola all'università, che ometta questo passaggio è sempre un ragionare con un ingombrante *convitato di pietra*. Fino a qualche decennio fa, ad esempio, la scuola italiana era il luogo dell'immobilismo; sembrava impenetrabile ai mutamenti che interessavano la società. Mutamenti che determinavano cambiamenti nella pratica didattica senza avere però alle spalle (a livello istituzionale) nessun serio approfondimento epistemologico sulla natura e i fini dell'insegnamento ma che modificavano radicalmente la relazione tra docenti e alunni.

Al Ministero di Viale Trastevere, il tempo sembrava essersi fermato ben prima del '68: nei programmi come nella più generale idea di scuola. Eppure il tema della formazione non è mai stato secondario per nessuna classe dirigente. Una sommaria storia sociale dell'educazione ci ricorda come in Italia (per rimanere ancorati al nostro Paese) sin dalla Legge Casati del 1859, il sistema scolastico appariva rigidamente istituzionalizzato ed anche allora impermeabile alle spinte innovative che in ambito liberale si erano pur sempre avute negli anni precedenti.

Qui bisogna fare un primo spostamento



nell'angolazione verso cui guardare al problema, un cambiamento che può segnare la 'differenza': guardare, ad esempio, a quanto avviene nel mondo della Scuola Superiore o dell'Università, non dal punto di vista rivendicativo e vertenziale del corpo docente o degli studenti, quanto – piuttosto – dal punto di vista del Paese. Passare, cioè, all'analisi prima del tutto e poi della parte. Quali sono cioè (e perché) gli assi culturali attorno ai quali è stato deciso di far ruotare la formazione?

E, quindi, quale funzione è stata assegnata all'Italia nel contesto dell'Unione Europea in conseguenza del tipo di classe dirigente che si è deciso di formare e sulla quale si sta investendo? Se – cioè – ormai da qualche tempo l'UE sta svolgendo una crescente gerarchizzazione e uniformazione dei principali strumenti capaci di incidere sulla realtà sociale ed economica, allora anche il tema della formazione va inserito in questo quadro più generale. Ecco perché, allora, per noi parlare di Scuola o formazione non può significare l'atmosfera culturale dei convivii ma anche parlare della lettera del 5 agosto 2011 firmata da Jean Claude Trichet e Mario Draghi.

Ancora: la cosiddetta 'fuga dei cervelli' (verso la Germania stessa o altri paesi Ue) e la questione giovanile a essa collegata ne è parte integrante. Stesso discorso, su scala e ordine di grandezze diverse, può essere fatto per la nuova questione meridionale che da qualche anno investe il Mezzogiorno non più come emigrazione operaia ma come forza lavoro intellettuale e precarizzata (anche in quest'ottica è possibile leggere la 'deportazione' dei docenti precari del sud). A tal proposito è opportuno evidenziare come alcune inchieste, condotte da soggetti diversi, abbiano rilevato come il livello di emigrazione dall'Italia è quasi pari a quello dell'immigrazione e come i giovani coinvolti non siano più esclusivamente meridionali ma anche provenienti dalle aree tradizionalmente più produttive del paese. La formazione di una borghesia europea e i parametri imposti alle modificazioni sui processi formativi sono sì uniformi su base continentale ma la loro 'taratura' rende i risvolti occupazionali asimmetrici rispetto alle diverse aree



con l'ovvia conseguenza d'arricchire alcune aree a dispetto di altre. Non è casuale, infatti, la recente vicenda degli ingegneri siriani 'accolti' in Germania o nella UE di contro gli invocati respingimenti continui nei confronti di una mano d'opera poco qualificata proveniente in massa dal Mediterraneo e largamente eccedente rispetto alle esigenze dei meccanismi di produzione europea. Ancora una volta il possesso delle competenze scientifiche e tecniche si mostra la *condicio sine qua non* dello sviluppo.

La battaglia per la scienza e la tecnologia è spesso la vera posta in gioco. Consapevolezza questa troppo spesso assente in chi dovrebbe avere l'interesse materiale verso la trasformazione sociale in senso democratico e progressista, ma ben presente nei piani di lavoro delle classi dirigenti.

Per quanto, infatti, in Italia il titolo di studi non garantisca più quella mobilità sociale che aveva sostenuto sino a qualche decennio fa, esso continua a essere – statistiche alla mano – uno strumento indispensabile sia come paracadute nella crisi consustanziale al modo di produzione capitalista sia come messa a valore delle condizioni di sviluppo delle forze produttive: questo vuol dire che abbandonata la mobilità sociale che era figlia di un contesto storico-politico molto diverso, l'istruzione

*rivista della
Rete dei Comunisti*



torna a essere il rafforzamento delle posizioni sociali già dominanti e, nella divisione internazionale del lavoro, le gerarchie nuove o consolidate dipendono in buona sostanza dal corretto uso delle risorse intellettuali.

Se fino a qualche anno fa, da parte dei pezzi più consapevoli del movimento democratico e progressista che emergeva anche dal mondo della Scuola italiana, s'invocava ancora un biennio comune capace di scardinare la consueta selezione naturale che già a quattordici anni registra le differenze di partenze e l'innalzamento dell'obbligo scolastico ne era il corollario, oggi si va invece verso l'abolizione del valore legale del titolo di studio col conseguente fiorire di tutta una serie di agenzie di formazione private (legate dunque alle esigenze dell'impresa) che non hanno per nulla a cuore l'istruzione pubblica come momento di crescita collettiva e di emancipazione sociale e la fine di fatto della contrattazione collettiva per i docenti. Descolarizziamo, allora, ma a favore di un diverso canale della formazione che non passerà più unicamente da quello pubblico, democratico e laico ma sarà appunto più aderente alla nuova atomizzazione della società: la scuola, cui siamo abituati, rimane forse l'ultimo ostacolo alla completa disgregazione del tessuto sociale e culturale alla base della Costituzione antifascista. Il revisionismo compiuto passa da lì. E le ultime tracce di quell'anomalia

italiana nel contesto del mondo atlantico, rischiano di essere definitivamente cancellate. In un momento storico e politico come quello attuale, allora, il richiamo ad alcuni passaggi costituzionali (di là da ogni feticismo delle carte), sebbene non sufficiente, serve non solo come difesa tattica di conquiste fondamentali ma anche come educazione al dialogo con forze politiche e soprattutto con movimenti di studenti e di docenti radicati nei luoghi della formazione cui si faceva cenno prima. Così, ricordare che la Scuola non eroga un servizio, in quanto è un'istituzione dello Stato repubblicano che concorre alla ricerca dell'uguaglianza (art. 3), consente di entrare nel merito dei processi di privatizzazione senza rimanere nella vaghezza del punto di vista meramente ideologico. Negli ultimi vent'anni non si fa altro che annunciare e compiere cambiamenti che dietro la retorica delle riforme necessarie hanno, di fatto, scardinato l'impianto su cui essa si sorreggeva, operando delle vere e proprie controriforme. Non si tratta, è bene rimarcare, di assumere posizioni di mero conservatorismo, ma sottolineare come il cambiamento di per sé non sia una riforma (l'ultima vera riforma della scuola in Italia è la Scuola Media Unificata nel 1962); il cambiamento non è mai neutro ed esprime un verso e una direzione. Sostenere il cambiamento quando i rapporti di forza in campo consentono la direzione della trasformazione sociale progressista è un conto; ma quando i rapporti di forza reali determinano la direzione opposta, opporsi al cambiamento è solo un conservatorismo relativo in attesa o in vista di un vero cambiamento riformatore o rivoluzionario. L'origine di questi processi, qui solo evocati, affonda le sue radici nella fine degli anni Ottanta col Ministro Ruberti (che era in stretto rapporto con l'allora Rettore di Siena Berlinguer che qualche anno dopo sarà protagonista nella Scuola di una delle manovre più contestate, il cosiddetto 'concorsaccio' che porterà al grande sciopero del 17 febbraio del 2000) e si lega con i temi dell'istruzione per come sono stati affrontati dal tentativo di globalizzazione capitalistica di qualche anno dopo. Registrato il fatto, cioè lo scar-

dinamento di cui sopra, bisogna però capire le condizioni che lo hanno reso possibile, anzi necessario; su cosa, cioè, si fonda la sua pretesa di legittimità pubblica.

Qui ritorna l'eco della lezione gramsciana sull'egemonia: oggi, in un contesto radicalmente mutato, quale egemonia culturale fa percepire come necessarie e auspicabili misure che invece sono il frutto di un disegno politico e sociale ben preciso?

E questo è uno di quei casi in cui possiamo caratterizzare la nostra azione in modo inequivocabile e, forse, in modo assai fecondo.





Scuola e formazione come fabbrica capitalista della conoscenza integrata nella crisi sistemica

Rita Martufi
Luciano Vasapollo

1. La rivoluzione industriale, sia dal punto di vista della tecnica che sviluppa, sia dell'organizzazione aziendale che ne deriva, sia inoltre delle materie prime e fonti energetiche utilizzate/sfruttate nel processo produttivo, non è neutrale se letta all'interno della relazione tra capitale e lavoro.

Per rivoluzione tecnologica, quindi, si intende l'insieme delle innovazioni (di continuità in una stessa base tecnologica) radicali (di rottura con la stessa) che possono coinvolgere l'insieme di nuovi sistemi tecnologici con ripercussioni dirette o indirette in quasi tutti i settori di attività; si tratta di un cambiamento di paradigma tecnologico. Si pensi al cambiamento dalla fase fordista-keynesiana del capitalismo, vigente dagli anni '30 agli anni '70.

Il processo di evoluzione tecnico-organizzativa non è neutro. La rivoluzione tecnica ha come presupposto fondante la sostituzione di lavoro umano con lavoro passato incorporato nelle macchine. Tuttavia, la rivoluzione industriale non è soltanto un problema di materie prime, che necessitano, per essere sfruttate, anche di una nuova tecnologia che «salta» da uno stadio precedente ad uno qualitativamente nuovo (ed è il passaggio qualitativo che consente la successiva diffusione quantitativa).

Si può, quindi, identificare nella fase presente una nuova rivoluzione industriale, che modifica il comportamento strutturale del sistema capitalista mantenendo i propri principi di funzionamento di base sotto una forma più completa di socializ-

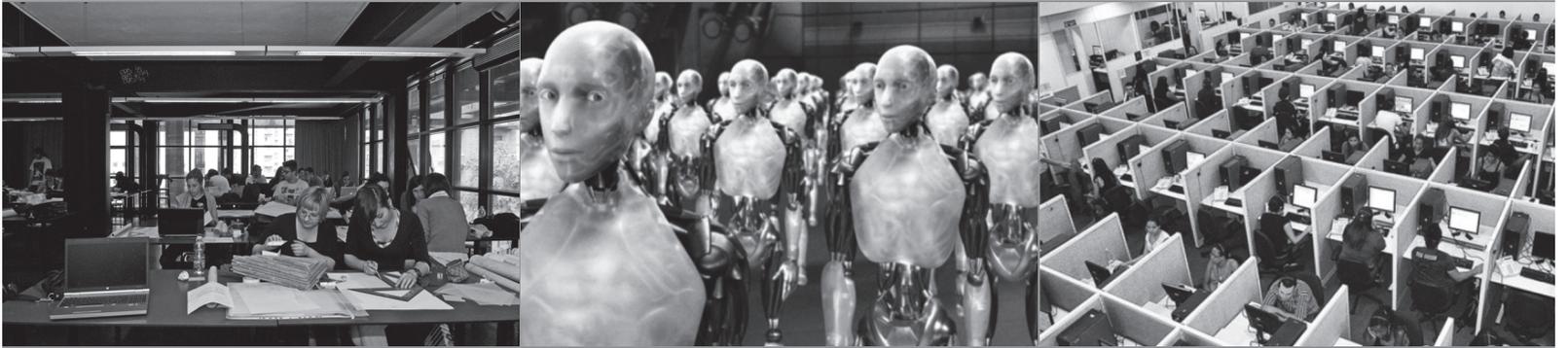
zazione produttiva.

Con ogni nuova rivoluzione industriale capitalista si modificano le forme di sfruttamento del lavoro, alterando le condizioni per la manifestazione del conflitto di classe.

Tutto sembra indicare che la nuova fase di sviluppo del capitalismo, con tutte le sue contraddizioni crescenti, si caratterizzi per approfittare della valorizzazione della conoscenza, della formazione: si configura, insomma, la fabbrica della cultura del capitale come principale forza produttiva. Ciò presuppone una nuova forma di produzione sociale, un nuovo ciclo industriale ed una nuova dinamica economica, all'interno della quale lo sfruttamento del lavoro ha nuovi profili.

Il passaggio verso un nuovo paradigma tecnologico e verso il modello di accumulazione, che ha come base tecnologica fondamentale il cosiddetto settore elettronico-informatico, non deve farci credere che la base tecnologica del sistema si sia modificata tanto da aver eliminato le contraddizioni cicliche e la base del ciclo fordista-keynesiano. Innanzitutto perché il capitalismo non è mai riuscito ad omogeneizzare la sua base tecnologica né lo potrà fare, visto che, come regime di sfruttamento, il capitalismo si nutre delle asimmetrie e di un insieme di disuguaglianze senza le quali non potrebbe sopravvivere. Questo passaggio ad un nuovo ciclo di accumulazione, che non è quello fordista-keynesiano ed il cui paradigma tecnologico è il settore elettronico informatico, non è neanche, almeno all'inizio, un feno-

rivista della
Rete dei Comunisti



meno dei centri capitalisti sviluppati, ed in generale di quelli che fanno parte della cosiddetta OCSE. Non è scomparso nemmeno il «midollo razionale» delle politiche keynesiane, cioè l'intervento dello Stato nell'economia. Piuttosto, come sempre è accaduto, il capitalismo avanza sulla base della legge dello sviluppo economico e politico disuguale analizzato da Lenin già nel suo Imperialismo e mantiene le sue leggi al sistema impresa.

Un importante mutamento della funzione imprenditoriale è stato quindi causato dall'evoluzione delle informazioni-conoscenza per il capitale. L'importanza della risorsa "informazione" deriva dal fatto che ogni unità decisionale, o decisore aziendale, ha bisogno di cercare, acquisire ed elaborare conoscenza sociale per realizzare una gestione economica equilibrata. L'azienda, inserendosi in mercati sempre più complessi e dinamici, deve elaborare e trasmettere flussi informativi qualitativamente sempre più elevati, in parallelo al crescere della complessità ambientale e delle forme che assume potenzialmente l'antagonismo sociale.

Se la funzione imprenditoriale ha come compito strategico quello di modificare l'equilibrio di mercato, allora le formazioni di cultura per il capitale diventano risorsa intangibile a valenza strategica, e saranno sempre più utilizzate dal decision making per le strategie globali di controllo sociale, finalizzato alla competitività di mercato. La grande capacità risiede, poi, non solo nel reperire informazioni, ma anche nell'utilizzarle in maniera altamente com-

petitiva e diversa rispetto alla concorrenza, con l'unico vincolo di trasmettere nel sociale le idee forza del mercato, che devono diventare idee-guida della società tutta. Tali dinamiche identificano il cosiddetto postfordismo (bruttissima definizione usata poiché ancora la fase è in via di determinazione e non è dotata di un proprio nome), basato sempre più sull'accumulazione flessibile attraverso le risorse del capitale intangibile della conoscenza sociale. Sin dalle formulazioni di Marx concernenti la differenza tra lavoro semplice e lavoro qualificato, il capitale tende ad aumentare la rilevanza delle risorse immateriali, che consentono margini più ampi di profitto e minori condizionamenti.

Il rilievo della risorsa immateriale, che massimizza il processo di accumulazione rendendolo nel contempo flessibile e adattabile alle fasi del mercato, nell'organizzazione della produzione ha comportato il passaggio da modelli aziendali fortemente gerarchici ad altri basati sul progressivo decentramento delle funzioni e su nuove forme di lavoro precario, flessibile, a scarso contenuto di garanzie. Ciò inizialmente ha creato difficoltà di adattamento alle imprese di grandi dimensioni, caratterizzate da un'eccessiva centralizzazione e da una forte rigidità del sistema produttivo.

Le imprese più piccole, invece, spesso ad alta tecnologia ed innovatività, sono state più pronte ad adottare modelli di crescente flessibilità, di coercizione salariale e di ristrutturazione nelle forme di sfruttamento del lavoro salariato, in forme tradizionali o «nuove», essendo più portate ad adattare

*rivista della
Rete dei Comunisti*



la propria struttura alle caratteristiche mutevoli della domanda e della competitività sfrenata di mercato.

Il capitale quindi nella sua crisi sistemica sussume la cultura sociale come il capitale strutturale intellettuale¹ ha il compito di raccogliere le conoscenze all'interno dell'impresa per non farle andare perdute, ed inoltre ha lo scopo di collegare gli uomini ai dati, alle competenze, ai consulenti, alle risorse strategiche intangibili.

2. La formazione per la conoscenza integrata si fa deviante non perché è risorsa del capitale intangibile aziendale, ma perché attraverso il talento umano, il sistema sviluppo capitale umano intellettuale omologato è a sua volta funzione creatrice nel sociale di risorse intangibili compatibili, quali la conoscenza continua interagente, l'immagine, i comportamenti etico-sociali dell'azienda; in poche parole, la "cultura aziendale del e nel sociale". Il modello comunicazionale deviante integrato fatto proprio dal Profit State² trasmette cultura deviante, dando modo ai vari interlocutori di misurare la capacità di coinvolgimento dell'impresa nel mantenere il giusto equilibrio tra redditività, competitività, economicità di gestione e imposizione dei valori etico-sociali di mercato su tutto il corpo sociale.

L'immagine sociale d'impresa si forma attraverso quei comportamenti fatti propri e trasmessi da un sistema formazione-conoscenza assunto come capitale umano intellettuale omologato di alto livello. L'omologazione è meglio rappresentata ed efficace sul pubblico in generale, se veicolata e indirizzata da un soggetto intellettuale moderno e "alternativo", perché più funzionale a condurre ad una tipologia di coinvolgimento basato sulla comprensione e su un apparente rispetto degli interessi collettivi, attraverso il consolidamento del "garantismo economico consociativo". Garantismo inteso come salvaguardia della libertà economica degli interessi dell'impresa, ma sempre con un coinvol-

gimento attivo in chiave di omologazione ai parametri di competizione capitalista dell'intera società civile.

Questa nuova formazione-cultura del sociale è dunque coercitiva, ma allo stesso tempo è anche fortemente creativa, nomade e dinamica, sia quella di tipo interno ma soprattutto quella esterna; essa è costantemente utilizzata per riuscire a sviluppare, mantenere e difendere contatti socio-economici costanti di apparente mutua soddisfazione, utilizzando non più libero talento umano ma risorse umane del sistema del capitale, come veicolo un capitale intellettuale omologato, cioè risorse, intelligenze e uomini al servizio della cultura del profitto, che creano consenso sociale valorizzando tutte le risorse e la cultura d'impresa.

Nella fase attuale di evoluzione del capitalismo, l'aspetto più rilevante di quel processo di mercificazione della vita sociale è precisamente quello che concerne la conoscenza. Ciò non vuol dire solamente che la conoscenza, come prodotto materiale in forma di idee e pensieri, si è trasformata in un'attività umana suscettibile di esprimersi come merce – cosa che avviene da molto tempo, almeno da quando un uomo pagò per la prima volta affinché gli predicessero il futuro –, ma le forme che adotta il processo di produzione della conoscenza-formazione si strutturano sempre di più sotto forma di relazione mercantile.

Ed allora si può dire che la cultura sociale, ritenuta per molto tempo sinonimo di libertà, di diffusione della conoscenza e del sapere, sia diventata ormai il contrario. Infatti, ha assoggettato tutti gli aspetti della vita sociale, politica e la formazione come percorso culturale nell'interesse del capitale, diventando ormai oppressione, dominio sociale totalizzante, nuova forma di istituzione totale, nuovo sistema di "ergastolizzazione", compressione coatta di ogni forma di ribellione al modello di solitudine sociale contro l'omologazione imposta dalla competizione capitalistica globale.

Nei suoi risvolti sociali, questa situazione di surrettizio dominio esercitata attraverso la gestione dei flussi formativi-conoscenze-culture si manifesta nelle forme di un'ulteriore simulazione della realtà,

1 Per il concetto di "capitale strutturale intellettuale", cfr. T. A. Stewart, *Il capitale intellettuale*, Ponte alle Grazie, Milano 1999.

2 Per il concetto di Profit State, cfr. R. Martufi, L. Vasapollo, *Profit State, redistribuzione dell'accumulazione e Reddito Sociale Minimo*, La Città del Sole, Napoli 1999.

dei fenomeni fisici, con cui l'esperienza dei soggetti viene allontanata dai contesti concreti. La virtualizzazione, realizzata con scientifica efficienza, delle relazioni, dei bisogni, persino degli affetti degli individui, ha ridotto di fatto gli spazi della critica, proponendo un modello unico di società che può soltanto essere declinato in modi diversi, ma non lascia spazi culturali di rilievo alle possibili alternative.

Questa conoscenza messa a produzione del capitale della cultura, nomade, strategica, deviante, integrata, del e nel sistema, non come semplice trasferimento di culture-formazione, ma come attivazione di processi di produzione di conoscenza, di idea-immagine, di cultura, di stimolo alla comprensione dell'idea-forza del mercato da parte della società e di controllo sulla società da parte della fabbrica sociale generalizzata, in un modello concertativo che si muove nell'ottica di affrontare e risolvere i problemi in un'apparente dinamica di salvaguardia dei reciproci interessi, nei fatti agisce in modo totalitario, per la compressione di ogni forma di antagonismo sociale.

3. È così del tutto superata la concezione circoscritta dell'attività prettamente divulgativa, in senso generale, della formazione-conoscenza. Tutt'al più l'attività formativa-culturale, definita, pianificata e gestita dalle istituzioni, dal Profit State e dall'impresa, deve far convivere l'aspetto produttivo di elementi immateriali atti a qualificare i beni e servizi offerti, aumentandone l'«appetibilità» da parte del mercato.

A tal fine il talento umano viene sussunto come capitale intellettuale umano omologato che determina e guida l'attività comunicazionale interattiva deviante, indirizzata alla produzione e alla diffusione dell'attrattività dell'immagine aziendale, della cultura del profitto.

Allora l'intera attività della conoscenza per la formazione interattiva diventa elemento fondamentale dell'accumulazione flessibile, veicolato attraverso un capitale umano intellettuale omologato che trasforma i valori veri sociali in capitale aziendale, attraverso il ruolo del capitale intangibile

e l'entità dello spazio cibernetico, investendo sul quale si consolida e si accresce il consenso sociale del Profit State in una diversa intersezione, interpretazione a fini produttivi capitalistici della dimensione spaziotemporale, superando l'umanizzazione dei processi del vivere sociale.

Si arriva, cioè, a determinare la costruzione di un diverso sistema, che modella l'organizzazione sociale a partire dalla cultura-formazione per il capitale umano intellettuale omologato e dalle risorse del capitale dell'astrazione, derivanti da un modo di gestire informazione e comunicazione nomade deviante, proiettando poi su tutto il territorio l'intera cultura d'impresa, che è cultura di soffocamento di ogni forma di resistenza.

In questo senso nasce il capitale conoscenza-formativo come risorsa intangibile complessa in un sistema di fabbrica sociale generalizzata, e tale elemento del capitale dell'astrazione, come tutte le altre risorse immateriali, presenta come caratteristica fondamentale quella di essere utilizzabile per fini diversi, ma di difficile cumulazione.

Ecco le ragioni del dosaggio e del diverso grado di coinvolgimento determinato dalla sussunzione della cultura sociale a capitale intellettuale omologato in un contesto di organizzazione sociale complessa, in cui i flussi comunicazionali nomadi devianti devono tener conto di tutti i fattori diversi d'impatto: dalle differenti competenze istituzionali locali, i processi produttivi diffusi nel territorio attraverso la ristrutturazione ad hoc del mercato del lavoro, alle tecnologie, alle condizioni mutevoli dell'ambiente esterno, ai problemi legati alla compressione del conflitto sociale, anche attraverso forme di cooperazione e omologazione concertativa di spezzoni sempre più consistenti di lavoratori. Tutto ciò spiega la diversa temporizzazione nei processi della conoscenza e formazione degli obiettivi strategici di controllo, sia verso l'interno sia verso l'esterno del sistema aziendale tradizionale, in un tutt'uno con le funzioni imprenditoriali.

Oggi la formazione-conoscenza diventa deviante perché è sempre più attenta a manipolare la libertà della scelta indivi-

*rivista della
Rete dei Comunisti*



duale su tutto il vivere sociale, in una falsa esaltazione delle diversità, facendo credere che il cittadino consumatore sia in grado sempre di più di decidere liberamente dei suoi interessi.

Nasce e si sviluppa, così, anche la cultura imprenditoriale esterna di tipo organizzativo, legata ad una sorta di marketing sociale strettamente connesso e derivato dall'insieme dei flussi del capitale dell'astrazione, che hanno lo scopo di diffondere l'idea guida, l'immagine, creare consenso nella e per le logiche d'impresa.

Il principio della flessibilità sociale e del lavoro viene ad essere applicato, quindi, come sistema del controllo sociale. Ma un sistema di controllo rigido può provocare disagi evidenti e conflitti verso le imprese. Occorre, allora, affiancare ai tradizionali metodi di controllo nuovi strumenti alternativi che prevedano comportamenti coercitivi innovativi, orientati alla collaborazione e cooperazione tra i vari soggetti componenti le risorse umane presenti in azienda e nel sociale, compresa la soggettività del non lavoro, adottando un modello coercitivo complessivo, punitivo globale.

Le ipotesi di web democracy, che hanno affascinato i teorici all'inizio degli anni '90, si sono rivelate l'ultima delle utopie: l'illusione di una maggiore e più diretta partecipazione, di un intervento privo di mediazioni nella gestione della cosa pubblica, si è esaurita nel breve volgere di un decennio, quando è risultato chiaro che il possesso diffuso di un mezzo capace di accorciare le distanze e sincronizzare i tempi non coincideva per forza di cose con l'acquisizione di competenze e informazioni necessarie ad un'integrazione del cittadino comune nello spazio decisionale riservato ai governanti.

Si assiste ad uno schiacciamento delle culture e ad un appiattimento delle differenze tra i diversi paesi. Tutti diventano in definitiva «uomini identici»; ciò non toglie, però, che la grande differenza esistente tra le diverse classi sociali diventa sempre più profonda, marcata e penetrante. Da questa situazione, chiaramente, traggono vantaggio coloro che detengono e veicolano il potere del capitale attraverso i mezzi della

formazione-cultura deviante. Una componente fondamentale e qualificante di un nuovo modo di intendere l'accumulazione attraverso il capitale intangibile dell'astrazione; un modo omologante all'immagine e alla cultura del mercato e del profitto in forma totalitaria, perché presente in veste di pensiero unico della logica aziendalista, al di là degli schieramenti partitici di destra o di sinistra, del tutto asservito e portatore degli interessi economici di un capitalismo sempre più selvaggio; un capitalismo che impone le forme dello sviluppo socio-culturale, omologa gli intellettuali tutti, o quasi, estingue la funzione della politica, e chiama governo della cosa pubblica il disbrigo del potere amministrativo in funzione non dei bisogni della gente, ma esclusivamente come supporto al potere economico del capitale, attraverso l'uso della comunicazione deviata e deviante. È l'impero del capitale sulla e della cultura d'impresa.

La crescita socio-culturale di fette sempre più ampie di popolazione, le mutate condizioni del mercato con l'intensificazione di fattori commerciali, l'affermazione della telematica e di mezzi di comunicazione sempre più sofisticati, provocano una decisa evoluzione del concetto di comunicazione, non intesa più come semplice processo di trasmissione di informazioni a prevalente carattere commerciale, all'interno e/o all'esterno, ma come capacità organizzativa di acquisire consenso nel sociale. Una formazione e cultura asservita alla società del modo di produzione capitalista del "postfordismo" come componente chiave del sistema cognitivo totalizzante della fabbrica sociale generalizzata postfordista, capace di finalizzare le conoscenze e i comportamenti organizzativi come poli di trasmissione dell'idea-azienda nell'intera società, attraverso processi informativi e decisori che diventano modello del vivere sociale.

Nel modo visto in precedenza si sviluppa un sistema economico nel quale la spesa pubblica non è indirizzata ad un reale rafforzamento infrastrutturale dell'economia nazionale e ad una efficiente produzione di servizi pubblici: si realizza anzi una società con maggiori differenziazioni socia-

li, in cui è sempre più ridotto il sistema di protezione sociale a favore delle fasce di cittadini più deboli. Tali fasce diventano sempre più grandi, andando a comprendere anche quegli strati di società che fino a pochi anni fa erano considerate protette (lavoratori del pubblico impiego, artigiani e commercianti), creando quindi nuove povertà, nuovi bisogni, e ampliando in sostanza l'area dell'emarginazione sociale complessiva.

In tal modo, con il ruolo del talento umano trasformato in capitale umano intellettuale omologato, si mantiene sempre nel tempo corrispondenza tra i vari processi sociali, che portano in sé attività informative e processi decisori, attraverso una continua evoluzione ed adattamento del sistema comunicazionale deviante ai meccanismi dell'accumulazione flessibile. Meccanismi capaci di accelerare i processi di determinazione del dominio totale tecnosociale in una contestualizzazione paradigmatica della fabbrica sociale generalizzata nel territorio, che distrugge la politica e le pratiche sociali di resistenza, fino a determinare il problema del rimodellamento della stessa mente umana.

4. Il capitale formazione-cultura d'impresa necessita, quindi, di continui e ingenti investimenti se se ne vuole ottimizzare l'efficienza e l'efficacia, evitando una sua rapida obsolescenza tecnica ed economica. Infatti, oggi, con la dirimpente innovazione tecnologica in atto nell'ambito dell'informatica e della telematica, i sistemi informativi aziendali invecchiano con estrema facilità e necessitano pertanto di forti investimenti già nella fase della loro implementazione, realizzando da subito un sistema integrato e altamente efficiente.

È necessario, però, che il talento umano si faccia capitale umano intellettuale, che diventi un valore di scambio per il profitto, in una società in cui la comunicazione, con la telematica e l'automazione, si inserisce all'interno della produzione come risorsa strategica. Nell'attuale fase di comunicazione nomade deviante totale e mondiale, il sistema di produzione capitalistico raggiunge il massimo livello della

«desocializzazione».

Questa modifica non è soltanto formale agli effetti della teoria economica; si tratta, né più né meno, di un cambiamento sostanziale nello sviluppo delle forze produttive, che tendono a modificare anche l'approccio delle teorie rispetto alla dinamica economica, e del ciclo in particolare.

Gli Stati Uniti sono il paese in cui il cosiddetto capitalismo della conoscenza ha raggiunto la sua punta massima, anche se ciò ha portato ad un insieme di contraddizioni, proprie delle tensioni implicite all'applicazione della rivoluzione scientifico-tecnica all'interno di una società così classista e sfruttatrice, come lo è quella del capitalismo americano.

Anche l'Europa gioca con le sue specificità un ruolo chiave negli assetti della nuova rivoluzione industriale.

I Trattati di Maastricht e di Amsterdam e le successive linee di intervento socio-economico-finanziarie, sono l'espressione di una politica che sancisce la prevalenza assoluta del mercato nella rincorsa della definizione e stabilizzazione di un modello di capitalismo europeo, fortemente imitativo del modello statunitense-anglosassone e allo stesso tempo con questo in competizione, al fine di rafforzare il blocco polare geo-economico europeo.

Ma l'Europa, a differenza di Stati Uniti o Giappone o altri paesi dell'Asia, non ha una politica di crescita produttiva a carattere univoco e omogeneo, ma una serie di modelli di crescita quantitativa, che non sono necessariamente di sviluppo economico e sociale, disomogenei, a volte nuovi, ma qualitativamente diversi. Quello che occorre è invece una politica che affronti attivamente i problemi occupazionali e di protezione sociale, ma la "Buona Scuola" va in senso inverso e realizza la cultura d'impresa della fase dell'accumulazione flessibile di cui si è scritto in precedenza. Si vogliono ora di conseguenza, a conferma di quanto sostenuto, fornire dei dati strutturali sul fenomeno scuola-conoscenza-formazione oggi in Europa.

La strategia dell'Europa per la cosiddetta "crescita Europa 2020" è investire nell'istruzione, la formazione e l'apprendimento per consentire di aumentare l'occupazione

*rivista della
Rete dei Comunisti*



nella direzione della cultura d'impresa. L'istruzione è infatti uno dei cinque fondamenti alla base della strategia Europa 2020 in quanto: due degli obiettivi atti a dimostrare i progressi compiuti dall'UE verso l'attuazione di una «economia intelligente, sostenibile e inclusiva» concernono l'istruzione. Per fare ciò sono fissati come obiettivi: la riduzione del tasso di abbandoni scolastici e formativi al 10% entro il 2020 e il conseguimento di un titolo di istruzione di livello terziario o equivalente per almeno il 40% dei giovani di 30-34 anni sempre entro il 2020.

Eurydice produce ogni anno il rapporto "National Sheets on Education Budgets 2015" che mostra per ogni paese europeo delle schede aggiornate a giugno 2015 con i dati sul budget dell'istruzione.

In Italia, ad esempio, secondo un report di Eurydice le indennità dei docenti di materna, elementare e media italiani, dal 2009 al 2014, hanno perso l'8 per cento del loro potere d'acquisto.

Sempre secondo i dati Eurydice in Italia il salario medio annuo nel 2013 di un insegnante della scuola secondaria (superiore, poiché un insegnante delle scuole medie guadagna un poco meno) si attesta intorno a quota 30.431 euro, e il livello massimo al quale si può arrivare è di circa 34.867 euro (la quota di partenza è di 23.048 euro). Va detto poi che per raggiungere il massimo di uno stipendio si devono avere 34 anni

di anzianità.

Il contratto scaduto dal 2009 fa sì che lo stipendio degli insegnanti italiani sia tra i più bassi d'Europa.

L'Europa presenta tra i vari paesi differenze inammissibili di stipendi per il corpo docente che riflettono la differente considerazione in cui è tenuta la professione – e più in generale il mondo della scuola – in ogni Stato.

Ad esempio in paesi come la Bulgaria un professore guadagna 4.780 euro annui mentre al lato opposto in Lussemburgo, un professore del liceo guadagna una media di 104.049 euro. L'Italia, come detto, si posiziona nella fascia bassa, caratterizzata tra l'altro, rispetto alla stragrande maggioranza degli altri Paesi europei, da un aumento minimo e molto lento dello stipendio durante la carriera.

Bassi i salari dello stesso ciclo di studi anche in altri Paesi dell'Europa centro-orientale: Romania (5.078), Lettonia (9.216), Ungheria (9.448), Estonia (9.520) e Slovacchia (9.605). Niente rispetto ai 104.049 del Lussemburgo...

A seguire, nei primi posti, ci sono la Danimarca (70.097) e l'Austria (57.779). E poi la Finlandia (49.200), Belgio (48.955), Regno Unito (44.937), Svezia (35.948). Tutti meglio dell'Italia.

In Germania e in Spagna invece i salari degli insegnanti variano a secondo della regione e comunque in generale a livello

LA RETRIBUZIONE

Retribuzione tabellare dei docenti (stipendi in euro rapportati al costo della vita)							
Paese	Scuola Primaria		Scuola Secondaria I grado		Scuola Secondaria II grado		Anni occorrenti per la retribuzione max
	Inizio carriera	Fine carriera	Inizio carriera	Fine carriera	Inizio carriera	Fine carriera	
Italia	22.394	32.924	24.141	36.157	24.141	37.799	35
Germania	38.395	51.168	42.873	56.864	46.374	63.944	28
Francia	20.649	39.385	23.029	41.898	23.219	42.107	34
Spagna	30.061	42.625	33.662	47.190	33.662	47.190	38
Austria	26.426	50.738	29.074	61.181	29.074	61.181	34
Belgio	25.120	43.333	25.120	43.333	31.423	54.974	27
Portogallo	25.758	52.441	25.758	52.441	25.758	52.441	34
Finlandia	25.617	33.317	27.666	35.983	29.338	38.843	16
Media UE	25.249	42.599	26.852	45.280	27.582	46.745	24

Fonte: <http://www.nuovi-lavori.it/index.php/sezioni/702-insegnamento-e-retribuzione-alcune-comparazioni-europee>.

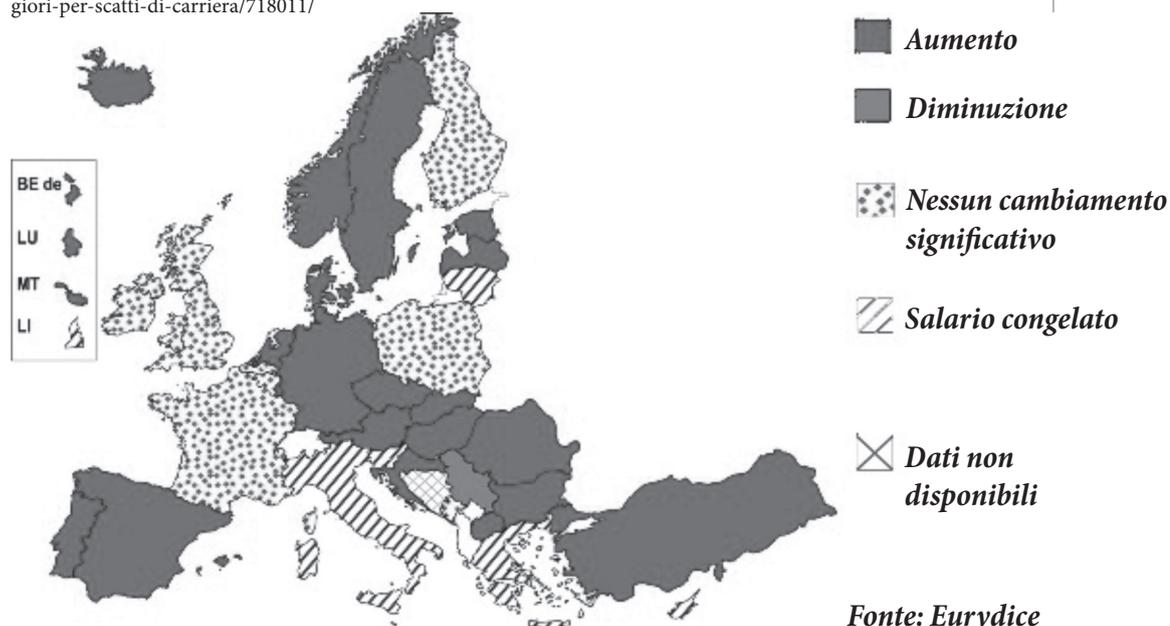
Nel 2012 la situazione era molto simile al 2013 come si vede dalla tabella seguente:

rivista della Rete dei Comunisti

nazionale si va dai 45.400 euro ai 64.000, mentre in Spagna si passa da 33.000 a 46.000, valori comunque superiori a quelli registrati in Italia¹.

Quanto detto è ben visibile nel grafico seguente: si noti come all'Italia si assegni la dicitura "Salario congelato" a riprova del fatto che da anni non si hanno variazioni.

¹ <http://www.ilfattoquotidiano.it/2013/09/21/stipendi-docenti-litalia-e-nella-fascia-bassa-ue-tra-peggiori-per-scatti-di-carriera/718011/>



Fonte: Eurydice

Se si guarda alle età degli insegnanti il nostro paese risulta essere uno tra quelli con una classe di docenti tra i più anziani. Mentre in Francia ad esempio l'8,2% sono di un'età inferiore ai trent'anni, in Italia la percentuale è dello 0,4%.

L'Italia si distingue anche per la percentuale di finanziamento pubblico destinato all'istruzione: ad esempio mentre nell'anno 2013 il bilancio della Francia impegnava più di 78 miliardi di euro di finanziamenti alla scuola, in Italia si arrivava appena a circa 48 miliardi di euro. Un altro esempio è da evidenziare: in Inghilterra, paese con 7 milioni di persone in meno rispetto all'Italia, sempre nell'anno 2013 ha investito 80 miliardi di euro nella sua scuola.

Prima di approvare il DDL 2015, meglio conosciuto come "La buona scuola", il Presidente del consiglio, Matteo Renzi aveva detto di voler "restituire valore sociale agli insegnanti". Come si è visto però al momento i docenti italiani sono i meno pa-

gati di tutto il continente con lo stipendio bloccato.

Il decreto prevede 4 miliardi di euro per investimenti in 2 anni, ossia un miliardo per il 2015, 3 miliardi a partire dal 2016.

Viene prevista la regolarizzazione dei precari mentre invece una gran parte di questi è esclusa dal provvedimento; per quanto riguarda gli scatti e gli aumenti di stipendio occorreranno oltre che l'anzianità

anche i crediti formativi e didattici.

Con la "buona scuola" scompariranno i supplenti visto che il sistema delle supplenze sarà infatti sostituito dall'organico unzionale d'istituto, o reti di scuole, formato da docenti che dovranno sostituire gli insegnanti assenti.

Altra figura importante è quella del super preside che in veste di dirigente scolastico potrà chiamare direttamente gli insegnanti per assegnare loro incarichi (non posti di lavoro, dal momento che sono già assunti) di durata fino a 3 anni rinnovabili e potrà decidere chi premiare per il lavoro svolto.

I promotori della "Buona scuola" ritengono che un docente, con laurea specialistica e abilitazione all'insegnamento, debba avere uno stipendio iniziale di circa 1.300 euro al mese e che questo importo possa, plausibilmente, rimanere per tutta la vita lavorativa di un terzo dei docenti.

*rivista della
Rete dei Comunisti*



5. Nelle ultime relazioni della Banca Mondiale si riconosce l'apporto alla crescita economica della scuole e dei luoghi e strumenti della conoscenza, ma nella tradizione economica, soprattutto nei decenni '50-'60 del secolo scorso, si era capita già la formula matematica che permetteva di avvicinarsi a questo fenomeno. Il modello di Solow ebbe la virtù di dimostrare che una parte importante della crescita economica non poteva essere spiegata con nessuno dei fattori di produzione tradizionali; questo modello evidenziò che il progresso tecnico era determinante per spiegare le dinamiche di crescita, ma contemporaneamente riconosceva che questo aveva un carattere esogeno. Altri importanti apporti furono realizzati per opera di Arroz, Machulp, Galbraith e Bell. Negli anni '80 coi lavori di Romer il tema torna a prendere rilevanza.

La scuola come conoscenza per il capitale si è applicata sempre nel sistema produttivo, il lavoro è scambio di forze fisiche e mentali tra l'uomo e la natura, quella che segna la differenza è l'applicazione istantanea della conoscenza e che le nuove conoscenze siano il fattore determinante del vantaggio competitivo.

Non è possibile identificare un settore della conoscenza separato dal resto delle attività produttive e di servizio. L'intangibilità della conoscenza permette di arrivare a tutte le sfere della vita dell'uomo, ed in particolare ad un processo di ristrutturazione che porta con sé l'importanza della conoscenza, la sua applicazione ai processi tecnologici ed i fattori organizzativi ed istituzionali nella determinazione della competitività internazionale dei paesi.

Esistono in ogni caso alcuni elementi che possono definire sinteticamente le caratteristiche di un'economia basata sulla scuola come strumento del capitale-conoscenza:

- a) nascita di nuovi settori, a partire dalla produzione, la distribuzione e l'uso della conoscenza;
- b) la scuola stessa si trasforma in un settore produttivo ed in un prodotto, divenendo così elemento decisivo per l'occupazione, la creazione di valore e la crescita economica a lungo termine;
- c) l'investimento in conoscenze ha

rendimenti crescenti e può controbilanciare il rendimento decrescente di altri fattori;

d) necessità dell'apprendistato, della formazione continua e dell'innovazione;

e) la scuola si trasforma nel settore centrale del miglioramento della produttività, del lavoro e della competitività.

In un'economia basata sulle risorse del capitale intangibile la produttività totale dei fattori non proviene essenzialmente dai fattori tradizionali, bensì dalla conoscenza prodotta nella scuola del capitale.

L'attività centrale di creazione della ricchezza non sarà né l'assegnazione di capitale ad usi produttivi né il lavoro. In queste nuove condizioni, le teorie economiche convenzionali che imperavano nel XIX e XX secolo, inclusi i classici, i neoclassici ed i keynesiani, non si adattano alle domande ed esigenze della portata e dinamica nella produzione delle conoscenze; la risorsa economica basilare non è ormai il capitale, né le risorse naturali, né la terra, né il lavoro, è la conoscenza. In questo contesto i tradizionali vantaggi comparativi nell'ambito delle relazioni economiche internazionali sono sostituiti dai vantaggi competitivi, preservando un uso esclusivo della conoscenza come fattore di competizione.

6. D'altra parte, come la conoscenza è generata direttamente e per procedimenti specifici, particolari, dagli esseri che vivono del proprio lavoro, si argomenta che la sua "produzione" non può misurarsi con una categoria di valore, che è determinata dalla nozione di lavoro astratto come lavoro sociale indifferenziato.

In questo modo, se la conoscenza si è trasformata nel fattore chiave dell'accumulazione capitalista, questa non potrebbe "misurarsi" mediante la categoria del valore-lavoro, che avrebbe perso così qualunque senso pratico nelle attuali circostanze storiche. Ciò non è un problema minore, per quanto alcuni facciano derivare da questo presupposto circostanziato un reimpianto delle coordinate di attuazione sociale. Il soggetto politico centrale avrebbe smesso di essere la classe lavoratrice, in quanto generatrice del valore-lavoro che dà senso sociale al processo di produzio-

ne capitalista, e sarebbe stato sostituito da una polimorfa moltitudine, espressione del processo non regolato, complesso e multidimensionale implicato nella generazione della conoscenza.

In questa argomentazione c'è un utilizzo equivoco della categoria di valore, almeno in tre aspetti, nel suo vincolo, con l'idea di "materialità" dei processi sociali, con la categoria di "produzione" e con la propria nozione di "lavoro". Da ciò deriva un uso indeterminato dell'idea di conoscenza come forza produttiva.

Nell'attualità l'uso indistinto di rivoluzione scientifico-tecnica o paradigma tecnico-economico per gli economisti marxisti risponde al fatto che da una prospettiva di analisi critica di tali denominazioni si conferma che i profondi cambiamenti sociali non possono prendere il via solo a partire dalle rivoluzioni tecnologiche; si rendono necessarie trasformazioni nell'ordine delle relazioni di proprietà perché si produca un cambiamento sociale che modifichi la qualità del sistema di relazioni di produzione oggi dominante. Detto altrimenti, i cambiamenti tecnologici di per sé non modificano le relazioni di proprietà e quindi le relazioni di una società. È a questo punto che appaiono i concetti di "economia della conoscenza" e "società della conoscenza", con gli annessi e specifici elementi identificatori come "società immateriale", "risorse del capitale intangibile", "capitale cognitivo", "capitale immateriale", "lavoratori della conoscenza", "lavoro immateriale", "lavoratori cognitivi", ecc.

Per il contenuto di conoscenze presenti nel prodotto e nelle esportazioni, i paesi sviluppati, che rappresentano il 20% dell'umanità, partecipano in più del 90% alla creazione della conoscenza scientifica mondiale attuale, mentre l'80% degli abitanti del pianeta, che appartiene al mondo sottosviluppato, dispone di una capacità di generazione di conoscenza inferiore al 10%.

La novità della cosiddetta "società della conoscenza" consiste nel fatto che accelera la velocità della sua diffusione e la sua portata globale attraverso cultura, scuola, formazione classi e geografia fino ad arrivare ad un'espansione e a un dominio globale

mai visti prima, in un ambito di dominio sociale complessivo e non limitato alla sola sfera della produzione.

Il capitalismo misurerà sempre il contenuto della sua ricchezza a partire dal tempo di lavoro come creatore di valore, per conservarlo e raggiungere il suo auto-accrecimento. È responsabilità degli economisti politici di oggi sviscerare le condizioni dell'ampia diffusione della conoscenza e della sua mercificazione, sviscerare le basi metodologiche e concettuali per le quali transita la creazione del valore nell'epoca dell'economia della conoscenza.

Risulta che nel momento di negoziare conoscenze, la produzione che si vende come merce è la conoscenza; la conoscenza appare qui come prodotto finale (brevetti) in questo modo: la vendita del prodotto-conoscenza è una merce, e questo prodotto ha un valore ed anche un prezzo, che è il risultato del lavoro complesso.

Sorge a questo punto la contraddizione tra la trasformazione della conoscenza in valore ed il valore della conoscenza come merce: da ciò la scuola si fa fabbrica del capitale per la cultura d'impresa.

Il ritardo della teoria del valore-lavoro marxista nello spiegare in modo più convincente il significato della conoscenza nella creazione del valore nelle condizioni attuali non limita la spiegazione che, dietro lo scambio tra nuove tecnologie, nuovi prodotti e nuove conoscenze, sono presenti relazioni economiche e sociali tra gli uomini nel processo di produzione e di servizi nel mondo attuale, che generano un insieme di disuguaglianze per il dominio monopolistico dei grandi centri di potere. In questo scenario internazionale la "economia della conoscenza" ha generato un nuovo paradigma tecnico-economico.

7. Tutto ciò è evidente anche attraverso la lettura dei dati strutturali che evidenziano come la competitività-Paese e la competizione globale incidano sull'abbassamento dei costi del lavoro nella formazione e nella scuola per sorreggere un sistema del capitale in crisi.

*rivista della
Rete dei Comunisti*



I docenti, quanto guadagnano effettivamente ogni mese

	SCUOLA SUPERIORE	SCUOLA MEDIA	SCUOLA INFANZIA E PRIMARIA
Fascia stipend.	anni 0-8	anni 0-8	anni 0-8
Stipendio mensile	€ 1.350,54	€ 1.350,54	€ 1.262,39
Tredicesima	€ 1.114,70	€ 1.114,70	€ 1.020,85
Fascia stipend.	anni 9-14	anni 9-14	anni 9-14
Stipendio mensile	€ 1.503,62	€ 1.473,01	€ 1.366,97
Tredicesima	€ 1.277,67	€ 1.245,08	€ 1.132,19
Fascia stipend.	anni 15-20	anni 15-20	anni 15-20
Stipendio mensile	€ 1.643,04	€ 1.604,17	€ 1.482,40
Tredicesima	€ 1.401,39	€ 1.360,01	€ 1.230,37
Fascia stipend.	anni 21-27	anni 21-27	anni 21-27
Stipendio mensile	€ 1.786,37	€ 1.708,77	€ 1.571,90
Tredicesima	€ 1.324,06	€ 1.358,52	€ 1.325,65
Fascia stipend.	anni 28-34	anni 28-34	anni 28-34
Stipendio mensile	€ 1.895,74	€ 1.832,08	€ 1.693,96
Tredicesima	€ 1.411,75	€ 1.342,84	€ 1.343,48
Fascia stipend.	anni 35 e +	anni 35 e +	anni 35 e +
Stipendio mensile	€ 1.960,31	€ 1.895,74	€ 1.759,43
Tredicesima	€ 1.481,65	€ 1.411,75	€ 1.276,25

Lo stipendio mensile è quello medio dell'anno. Gli importi sono al netto di contributi, imposte e addizionali, considerando il conguaglio fiscale e previdenziale sulla base della retribuzione lorda annua. Le addizionali, applicate da regioni e comuni in misura diversa, sono considerate mediamente pari al 2,4 per cento dell'imponibile.

Fonte: <http://www.gildains.it/public/documenti/3835DOC-408.pdf>

Se consideriamo la percentuale della spesa pubblica impiegata per l'istruzione il nostro paese è all'ultimo posto in Europa. La media UE è del 10,84 con Spagna, Bulgaria, Polonia, Slovenia, Portogallo che superano e Repubblica Ceca, Slovacchia, Ungheria, Romania, che invece spendono meno della media.

L'Italia spende solo il 9,05% del totale della spesa e il 4,70% del PIL. La media europea è del 5,44 del PIL e con paesi come l'Irlanda che spendono il 6,50% del PIL, la Svezia il 7,26% e la Danimarca l'8,72%. Lo stipendio di un neoassunto, una maestra italiana della primaria a inizio carriera è meno di 23 mila euro lordi annui (22.903), a fine carriera diventeranno 33.740³.

Un professore di liceo dal primo anno

guadagna meno di 25 mila euro lordi l'anno (24.669) e dopo 35 anni andrà pensione con 38.745 euro (lordi).

Anche per quanto riguarda gli orari trascorsi nelle classi, gli insegnanti italiani sono tra quelli che ne trascorrono di più: a fronte di una media UE per un maestro elementare di 19,6 ore settimanali, in Italia si arriva a 22 ore così come in Irlanda; i francesi trascorrono 24 ore, gli spagnoli e portoghesi 25 ore. I maestri tedeschi invece, restano a scuola meno: 20 ore a settimana. Lo stesso discorso vale per le scuole superiori: 18 ore per un insegnante italiano (e un tedesco) contro una media di 16,3.

³ Cfr. <http://www.orizzontescuola.it/news/italia-spende-poco-stipendi-dei-docenti-fondi-incentivanti-merito-basteranno-colmare-gap-leuro>

Orario settimanale di insegnamento dei docenti (2010-2011)			
Paese	Sc. Primaria	Sc. Secondaria I grado	Sc. Secondaria II grado
Media UE	19	18	16
Italia	22	18	18
Germania	20	18	18
Francia	24	17	14
Regno Unito	32 (*)	32 (*)	32 (*)
Spagna	25	18-21	18-21
Austria	18	17	17
Belgio	21	19	18
Olanda	40 (**)	40 (**)	40 (**)
Finlandia	18	16	15
(*) Disponibilità complessiva di ore a scuola			
(**) Numero totale ore di lavoro			

Nella **primaria** le 22 ore di insegnamento superano la media europea che è di 19,6

per le **medie** siamo a 18 ore contro le 16,3

per le **superiori** siamo in linea con i valori medi UE.

Fonte: <http://www.nuovi-lavori.it/index.php/sezioni/702-insegnamento-e-retribuzione-alcune-comparazioni-europee>.

Gli scatti di anzianità che in Italia si hanno dopo 9, 15, 21, 28, 35 anni dovevano essere tolti con la riforma della “buona scuola”, ma dopo rivolte e migliaia di firme consegnate dai sindacati, nel nuovo testo appena approvato dal Consiglio dei ministri, gli scatti restano e verranno dati degli aumenti anche in base al merito, per i quali sono stati previsti dal DDL 200 milioni di euro.

Per quanto riguarda le condizioni lavorative degli insegnati, va detto innanzitutto che la grande maggioranza del corpo docente a livello primario e secondario inferiore in tutti i paesi europei è costituito da donne, anche se questa proporzione cambia a seconda del livello educativo: più piccoli sono i bambini, più alta è la percentuale di insegnanti donne. A livello secondario superiore, invece, la rappresentanza femminile diminuisce fortemente.

Se guardiamo gli orari di servizio in Europa si vede che gli insegnanti hanno per contratto un orario medio di servizio di almeno 35-40 ore settimanali. Le ore minime di insegnamento, tuttavia, sono diverse da paese a paese; si passa dalle 12 ore a settimana per il livello primario in Bulgaria e in Croazia fino alle 36 ore in Islanda per il livello pre-primario; la maggior parte dei paesi e dei sistemi hanno fissato un orario

di servizio complessivo o hanno stabilito ore durante le quali gli insegnanti devono essere presenti a scuola, mentre invece pochissimi paesi hanno determinato l'orario di servizio fissando solo il numero di ore di insegnamento (Comunità francese e tedesca del Belgio e Liechtenstein)⁴.

In sostanza quindi la riforma della scuola Renzi-Giannini è una “storia sbagliata” che indirizza la formazione-conoscenza alla cultura d'impresa.

8. La conoscenza non nasce spontaneamente, non è frutto di un atteggiamento individuale di riflessione intima sulla realtà esterna all'individuo pensante, ma appare nel processo di produzione della vita sociale come vita materiale. In ogni epoca storica la scuola, palestra di conoscenza, si vede determinata dalle condizioni dello sviluppo sociale, esprimendo portata e limiti propri della società del momento. È per questo motivo che la scuola, come indirizzo della conoscenza, è storicamente determinata, ma non solo: essa è anche determinata dalla classe di appartenenza. La scuola non è neutrale, ma è di classe.

L'industrializzazione della conoscenza, il controllo dell'energia umana, della fatica

⁴ Cfr. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/bollettino_insegnanti_UE_2013.pdf



umana di pensare, dell'astrazione, da parte dei proprietari dei mezzi di produzione, è attualmente la forma dominante di generazione della scuola del capitale, e la dota di un potere di dinamizzazione delle forze produttive materiali della società, superiore ad altre fasi dello sviluppo storico del capitalismo.

Ogni produzione di beni materiali o di servizi richiede una determinata quantità di scuola-conoscenza. La questione consiste nel determinare e precisare quando la conoscenza si trasforma nella componente fondamentale di questi processi e diventa imprescindibile per lo sviluppo delle nuove produzioni di beni e servizi.

Per un primo avvicinamento al tema dell'economia della conoscenza da una prospettiva della teoria del valore-lavoro marxista, diventa necessario realizzare due chiarimenti metodologici.

In primo luogo, per Marx il valore delle merci è determinato dal lavoro astratto, indistinto, indifferenziato: la grandezza del valore come quantità di lavoro socialmente necessario per la produzione di una determinata merce. Il lavoro umano creatore di valore può essere lavoro semplice, che è l'impiego di quella forza-lavoro che ogni uomo ordinario, a medio termine, possiede nel suo organismo, senza necessità di una speciale istruzione, e lavoro complesso, che non è più che il lavoro semplice potenziato o, per meglio dire, moltiplicato per una piccola quantità di lavoro complesso, e che può equivalere ad una quantità grande di lavoro semplice. Dal nostro punto di vista la conoscenza è lavoro complesso, cioè, in parole di Marx, lavoro semplice potenziato che si include al processo di produzione, di servizi ed alla propria conoscenza, includendo un elevato livello di produttività e quindi di competitività. Questa conoscenza inclusa può generare, ed in realtà genera, innovazione al prodotto, e anche nuove tecnologie e nuove conoscenze. Il lavoro intellettuale come lavoro complesso è creatore di valore.

In secondo luogo, il lavoro è la sostanza del valore, ma il lavoro in se stesso non ha valore (è la forza-lavoro che ne ha uno): il lavoro crea valore. Per un approfondimen-

to dell'analisi del pensiero di Marx circa il ruolo della conoscenza, dello sviluppo della scienza e dei processi tecnologici e la sua applicazione nella produzione come forza produttiva diretta, è necessario precisare che lo studio si deve organizzare a partire da una società storicamente determinata, non su una società in astratto, e qui ci si riferisce alla società capitalista.

9. «L'accumulazione del sapere e della destrezza-capacità, delle forze produttive generali del cervello sociale» – e quindi, aggiungiamo noi, la scuola in quanto fabbrica di conoscenza per il capitale – «è assorbita così, rispetto al lavoro, dal capitale e si presenta come proprietà del capitale e più precisamente del capitale fisso, nella misura in cui questo entra come vero mezzo di produzione nel processo produttivo»⁵.

Il compito dei marxisti, dunque, è quello mettere in luce la trasformazione della scuola come fattore di produzione di conoscenza e competenze per il capitale e la critica politica dell'economia della conoscenza. Il valore mercantile non ha altro contenuto materiale che il valore-lavoro, l'applicazione di energia umana, fisica e mentale, la produzione di merci, tra le quali si trova, ora, la propria conoscenza. La possibilità di brevettare la formazione-conoscenza, di tradurla in rendimento finanziario privato, è una chiara dimostrazione che l'"economia" della scuola cultura d'impresa è un'altra espressione dell'economia mercantile o capitalista, che applica sistematicamente la misura del rendimento mercantile alla conoscenza, e non costituisce pertanto nessuna eccezione all'applicazione della teoria del valore-lavoro, che spiega precisamente come si costituisce questa nozione di rendimento mercantile.

Oggi una corretta analisi marxista deve sicuramente partire dalla considerazione che la supposta specificità del processo di elaborazione di coscienza sociale, di conoscenza, non è tale, e assomiglia piuttosto a processi anteriori di sottomissione diretta del lavoro non mercantile al lavoro mer-

⁵ K. Marx, Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica 1857-1858, La nuova Italia, Firenze 1997, p. 200.

cantile: la mercificazione della produzione di alimenti e della preparazione degli stessi per i lavoratori industriali, la generazione di leggende e miti, attività che non tanto tempo fa si realizzavano in larga misura nel contesto del lavoro domestico, sono passate a fare parte della realtà mercantile in forma di supermercati, ristoranti e programmi televisivi.

Infine, la società della conoscenza, essendo essenzialmente una società capitalista, si caratterizza per avere sottomesso l'attività spirituale dell'uomo alla relazione mercantile.

Allo stesso tempo, l'economia della scuola come centro del capitale per la conoscenza non può reputarsi esterna, o estranea, alla relazione sociale predominante nel capitalismo, determinando una nuova configurazione dello stesso conflitto capitale-lavoro nella cosiddetta fase postfordista.

A fronte di questa situazione generale si deve riaffermare che solo una formazione politico-culturale complessiva può costituire uno strumento valido per le nuove sfide che il sempre più aspro conflitto capitale-lavoro richiede in Europa.

Per le organizzazioni sindacali conflittuali e i movimenti sociali anticapitalisti, che agiscono in Europa, si tratta di acuitizzare le contraddizioni. Ricostruire così quella coscienza ed identità di sé del mondo del lavoro nella dimensione e nella pratica dell'internazionalismo di classe: da ciò deve derivare la decisione di avviare corsi di formazione politico-sindacali e di formazione sindacale propriamente detta come passaggio fondamentale per dare forza al progetto del sindacalismo di classe in Europa.

È necessario attuare un processo di rinnovamento prima di tutto culturale sociale, una conoscenza che si formi e si accumuli a partire dal dare importanza ai valori d'uso, al benessere collettivo, ai diritti dell'umanità, alla solidarietà, all'equità, alla condivisione, alla reciprocità, alla partecipazione ed elabori fin da subito la società alternativa.

Tale lettura è propedeutica al rafforzamento delle lotte ed ai processi di sedimentazione organizzativa in tutti i livelli

ed ambiti possibili che sono, di quelle lotte, il prodotto permanente e strategico di un progetto sindacale di classe in Europa. Solo così il pensabile può diventare praticabile, poiché da subito è possibile inceppare i meccanismi di formazione-controllo dei centri-polo del potere, delle aree del sistema di dominio del modo di produzione capitalista,

Un superamento che però fin da subito si ponga la prospettiva di cambiamento nel fare e nel dare cultura del e per il sociale. Che sappia individuare in ciò un'occasione per appassionarsi a creare l'opportunità di un altro mondo possibile "qui ed ora", che dimostri che si può realizzare concretamente un diverso vivere solidale e autodeterminato attraverso percorsi di lotta di un movimento di classe realmente indipendente che si ponga strategicamente, ma con pratiche ed obiettivi tattici immediati, il fine del superamento del modo di produzione capitalista.

Un processo del divenire storico che però non può essere interpretato in modo univoco, ma avrà bisogno, come è stato anche nelle esperienze realizzate e in quelle che si stanno realizzando, di un approccio soggettivo di ogni singola esperienza nell'appropriata forma organizzata che la classe saprà darsi.





La dimensione europea della formazione tra competizione globale e crisi

Antonio Allegra

«[la] necessità di creare la più larga base possibile per la selezione e l'elaborazione delle più alte qualifiche intellettuali [...] non è senza inconvenienti: si crea così la possibilità di vaste crisi di disoccupazione negli strati medi intellettuali come avviene di fatto in tutte le società moderne».

(A. Gramsci, Q.12 [XXIX] § 1, 1932.)

«La scuola media superiore per tutti al più alto livello di qualità [...] è una prospettiva insopportabile per l'ordine tardo-capitalistico che vuole bensì la scuola per tutti, ma perché tutti, convenientemente sottoeducati, possano essere consegnati alla selezione extrascolastica e al sottoimpiego nella produzione».

(F. Fortini, *Non si dà vera vita se non nella falsa*, in *Contro l'industria culturale. Materiali per una strategia socialista*, Bologna, Guaraldi, 1971, p. 113).

«La distinzione di "lavoro manuale" e "intellettuale" è di grado, non di qualità [...] è storica, sempre.[...] Così le funzioni "fisiche" e "intellettuali" del lavoro sono, nel loro complesso, quelle che la Riproduzione sociale complessiva in un determinato istante esige. Esse costituiscono un insieme di potenze sociali, che può essere promosso e ampliato, o viceversa disperso e lasciato decadere. Dunque: il rapporto di lavoro manuale e intellettuale riguarda tutta intera la classe lavoratrice. Nel mondo moderno, questo rapporto è una questione di classe e di lotta di classe, nello scontro sulla quale si gioca una fondamentale partita di egemonia».

(A. Mazzone, *Le classi nel mondo moderno*

(parte terza). *Nuove frontiere della produzione e dello sfruttamento*, in «Proteo», 2005, 1).

Astrazione e misurazione: standardizzazione e competenze

Sappiamo che la *misurazione* di qualunque "cosa" implica che questa venga considerata sotto il suo lato *quantitativo*. È noto inoltre che la qualità non può essere misurata: non possono essere misurati la bellezza, il sentimento, l'arte, ecc. L'esempio più banale ci viene dal tipico caso appreso a scuola, quando si imparava l'addizione: 3 mele + 4 pere non fa 7, perché due qualità diverse non possono essere messe in relazione quantitativa. Tralascio di parlare del rapporto dialettico tra qualità e quantità, per non incorrere in complicate citazioni tratte dalla *Logica* hegeliana, e seguo invece, in tal senso, proprio l'ideologica e adialettica relazione tra qualità e quantità che sta alla base dei processi di riforma scolastica a livello mondiale registratesi da decenni a questa parte e che è conseguenza del generale processo storico del capitalismo di astrazione della forza lavorativa. Con il passaggio da un paradigma all'altro dell'accumulazione, ossia da quello fordista alla tanto decantata "società della conoscenza", in cui un ruolo determinante nel processo di accumulazione nel quadro della competizione globale viene assegnato al lavoro "creativo", cioè al lavoro intellettuale in generale, la possibilità di generare e misurare l'apporto di valore di tale lavoro diventa un'esigenza fonda-

rivista della
Rete dei Comunisti



mentale. Se guardiamo attentamente a ciò che soprattutto ha preoccupato gli “ingegneri” dell’educazione, ci accorgiamo che è proprio sul sistema di *valutazione* che si sono concentrati i loro sforzi. Tradotto in termini scolastici, la misurazione avviene tramite la messa a punto di un sistema di valutazione internazionale che renda comparabili non solo i sistemi scolastici (e metterli dunque in competizione tra loro), ma la stessa forza lavoro scolarizzata in uscita.

Ma quando parliamo di misurazione a cosa ci riferiamo? Stando a quanto si ripete in continuazione in tutti i documenti degli enti addetti alla formazione, ci si riferisce agli *apprendimenti*. Il primo nodo della questione sorge sulla definizione di “apprendimento”. Chi ha un po’ di familiarità con la pedagogia sa che esistono tante definizioni di apprendimento quanti sono gli approcci teorici preposti alla definizione. Tuttavia si conviene generalmente sul fatto che l’apprendimento sia un *processo*. Come tale, non essendo una “cosa”, ma una durata temporale con una finalità, la sua misurazione non può avvenire nei termini di quante “cose” sa una persona. Una pedagogia democratica valuta il processo di apprendimento dei singoli, senza rapportarli a nessuna misura esterna, per cui il singolo è misura di se stesso. Oggi tuttavia questo processo viene visto in termini di *efficienza ed efficacia*. In altre parole, si cerca di stabilire, dato un tempo stabilito (ad esempio il percorso della scuola dell’obbligo), *in quale misura* ciò che si è appreso a scuola sia funzionale a

un obiettivo *pre-posto*. Quindi per misurare occorre appunto un metro (una misura) che permetta di riferire il processo di apprendimento a una “cosa” esterna. Questa “cosa” esterna è ciò che spesso viene ignorato dagli alunni, dagli insegnanti e dai genitori e che generalmente viene definita *standard*.

Ma qual è il fine dell’apprendimento scolastico? Sembra una domanda ovvia, ma la risposta è ignota a molti, per non dire a quasi tutti, perché ognuno ha una sua risposta che non necessariamente combacia con quella reale. Ma è proprio questa “democrazia della risposta” che occulta, al livello del “senso comune”, le vere finalità che stanno alla base dei processi di riforma dei sistemi d’istruzione a livello mondiale (almeno a livello dei paesi OCSE). Finalità che in realtà non sono per nulla occultate, ma che, come sempre, non sono poste al centro del senso comune, perché vige sempre la strategia della distrazione di massa. Le finalità dell’apprendimento sono le *competenze*. In genere queste vengono definite nei termini di “sa fare/non sa fare” (ma non è detto che questo sia l’unico metodo). Non diversamente dal caso della nozione di apprendimento, il concetto di competenza è alquanto indefinito¹. L’unica cosa certa che si possa dire del concetto di competenza è che esso non ha una radice pedagogica, ma si forma in ambito

¹ Cfr. E. Greblo, La fabbrica delle competenze, in La scuola impossibile, «aut-aut», 358, aprile-giugno 2013; e S. Di Fresco, Dalla formazione all’informazione: il mito delle competenze, in CESP-COBAS, I test Invalsi. Contributi a una lettura critica, Febbraio 2013 (www.cobascuolasardegna.it/wp-content/documenti/invalsi/invalsi-2013.pdf).



lavorativo². Questa indeterminatezza del concetto di competenza non è però un *deficit* teorico, quanto una sua determinazione precisa: non si può esattamente stabilire esattamente cosa, come e in che tempi si deve “saper fare” qualcosa. Non si può perché ciò che si richiede al futuro lavoratore non è il raggiungimento di un obiettivo specifico, ancorché esterno, ma di essere “preparato” ad affrontare qualunque obiettivo pratico generico. Stiamo parlando della flessibilità applicata all’educazione. Ecco perché la competenza sfuma nell’indeterminatezza apparente, perché, come il pollice opponibile, deve essere in grado di fare tutto, al momento del bisogno. La “competenza”, per come viene “definita”, è la formulazione astratta del nesso conoscenza/lavoro fisico.

Insomma, il lavoro intellettuale richiesto (inseparabile dal suo aspetto “fisico”) non è specifico, quindi non è altamente specializzante (lo specialista è per definizione colui che sa fare una cosa meglio degli altri); il lavoro intellettuale richiesto è *generico*: saper fare un po’ di tutto. Si richiedono competenze sociali, linguistico-comunicative, informatiche, ecc., voci a cui, non a caso, si presta molta importanza nei *curricula*. Ma se le competenze sono le “qualità” della formazione, come si fa a misurare una qualità? Inoltre, se, come appare evidente, la competenza si applica solo in situazione – mentre si agisce – come si fa a stabilire a priori questa capacità? È ovvio che la verifica non può avvenire in astratto. È per questo motivo che si rende sempre più necessario il tirocinio attivo, che non è una misurazione in senso stretto, ma una verifica e un riconoscimento di quello che uno studente “sa fare” e anche di come un

sistema educativo riesce a preparare gli studenti per il mercato del lavoro.

La necessità mondiale di creazione del “capitale umano” e il controllo di qualità.

Si è accennato al passaggio di paradigma produttivo, che generalmente viene definito come passaggio dal fordismo al toyotismo (cioè qualità totale e flessibilità produttiva), o, sotto altri aspetti, alla c.d. società della conoscenza. Nel nuovo paradigma un crescente valore viene attribuito al “capitale umano”³ e al suo “apprendimento continuo”⁴. Questi nuovi termini, nati nel giro di un decennio, tra i primi anni sessanta e i primi anni settanta, trovano la loro ragion d’essere proprio all’alba della crisi produttiva degli anni settanta e dell’incipiente ristrutturazione capitalistica.

È infatti in questo contesto storico-economico che prende corpo l’esigenza elaborata dall’OCSE di creare dei sistemi di valutazione (ossia di misurazione) dei sistemi educativi dei paesi industrializzati afferenti all’organizzazione. Per tale scopo vengono elaborate le prove PISA (*Programme for International Student Assessment*), un sistema di rilevazione che supera il vecchio modo di comparare i diversi sistemi educativi e mette in atto un meccanismo per acquisire, con scadenze regolari – in genere ogni tre anni –, dati oggettivi su cui calcolare gli indicatori di risultato degli studenti. Questa esigenza di misurazione era già sorta alla fine degli anni ottanta, allorché la recessione economica e la disoccupazione spinsero i paesi industrializzati a porre un rinnovato interesse sui sistemi di formazione, intesi in chiave economico-produttivista: nasce così il progetto *INES (Indicators of Education Systems)*, il

³ I primi a teorizzare il concetto di “capitale umano”, furono Gary Stanley Becker e Theodore William Schultz. Cfr. G.S. Becker, *Human Capital*, Columbia University Press, New York 1972 e T. W. Schultz, “Investment in Human Capital”, *American Economic Review* 51, 1961.

⁴ È a partire dal Rapporto Faure che si inizia parlare di “longlife learning”. Cfr. E. Faure, *Learning to be*, Unesco, Paris, 1972. Da allora, questa nozione viene ripresa e diffusa globalmente dall’Unione europea, dall’OCSE e dall’UNESCO: cfr. Commission of the European Communities, *White paper on education and training – Teaching and learning: towards the learning society*, Com95_590, Brussels, 1995; OECD, *Lifelong learning for all*, Paris 1996; UNESCO, *Learning – the treasure within. Report of the International Commission on Education for 21st Century*, Paris, Unesco.

² Il massimo teorizzatore è Guy Le Boterf, consulente per l’engineering delle risorse umane, la formazione e il management presso numerose aziende e organizzazioni, tra le quali l’Unione Europea. Cfr. G. Le Boterf, *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l’Organisation, 1994. L’elaborazione internazionale del concetto di competenza si è svolta all’interno del progetto OCSE DeSeCo (Definizione e Selezione delle Competenze chiave), dal 1997 al 2003, dove si è giunti a proporre un elenco di nove concetti chiave, raggruppati in tre macro-competenze: “agire in modo autonomo”, “servirsi di strumenti in maniera interattiva”, “funzionare in gruppi eterogenei”. In queste tre macro-competenze sono definiti gli “skills” del moderno lavoratore della “società della conoscenza”, il quale sa utilizzare le tecnologie, le conoscenze e la lingua in funzione produttiva, sa essere autonomo e al tempo stesso sa agire in cooperazione: tutte caratteristiche del lavoro post-fordista.

primo sistema per la quantificazione dei dati sull'educazione, in base ai cui risultati vengono avviati i processi di riforma scolastica (gli indicatori di tali analisi vengono tuttora pubblicate in volume⁵ ogni anno in inglese, francese, tedesco e spagnolo).

L'avvio dei processi europei di riforma: logica mercantile e centralizzazione

In Europa l'esigenza posta dall'OCSE trova la sua sponda nella ERT (European Round Table of Industrialists⁶), che nel 1987 crea un "Gruppo di lavoro sull'educazione", le cui proposizioni in materia di educazione vengono rese pubbliche nel gennaio del 1989 con il rapporto Educazione e competenza in Europa⁷. La ERT con questo rapporto lamentava la distanza tra impresa e scuola, l'eccessiva burocratizzazione delle scuole centralizzate, auspicava la promozione di partenariati tra imprese e scuole, un maggior protagonismo del mondo dell'impresa nell'ambito della discussione pubblica sull'educazione e sottolineava la necessità di lavoratori «autonomi, in grado di adattarsi ad un continuo cambiamento e di accettare senza posa nuove sfide». Per queste ragioni, «competenza ed educazione sono fattori di riuscita vitali». Vengono, cioè, poste le basi per i futuri ragionamenti sull'educazione, incentrati su competenza, autonomia, flessibilità, apprendimento continuo, ecc., che presto verranno tradotti in politiche europee e, dunque, nazionali (parole come competenze ed autonomia sono oggi alcuni dei cardini intorno a cui ruotano incessantemente i discorsi dei ministri, le formulazioni ridondanti delle riforme, i mantra degli opinionisti, le vuotaggini dei dirigenti scolastici e dei loro collaboratori, gli sproloqui dei pedagogisti dell'ultima ora e la stoltezza insipiente di molti sindacati).

Dal rapporto della ERT si passa senza



soluzione di continuità alla traduzione politica di queste istanze nel Trattato di Maastricht del 1992, dove – per la prima volta nei trattati europei – si fa esplicito riferimento all'importanza strategica dell'istruzione⁸ e alla necessità di un intervento europeo che scavalchi la competenza degli Stati in materia, «se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione». È proprio qui ed ora che viene posto l'obiettivo della «dimensione europea dell'istruzione»⁹. A tal

⁸ Prima del Trattato di Maastricht (TdM), nel Trattato di Roma (TdR, 1957), e poi nell'Atto Unico Europeo (AUE, 1986), si faceva riferimento soltanto alla «rieducazione professionale» dei lavoratori disoccupati, per la quale veniva destinato un apposito "Fondo sociale europeo" (Titolo III, Capo 2 del TdR e dell'AUE). Nel TdM, invece, al Capo 3 ("Istruzione, formazione professionale e gioventù"), art. 126, si legge: «La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione [...]. 2. L'azione della Comunità è intesa: a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri; a favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio; a promuovere la cooperazione tra gli istituti d'insegnamento; a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri; a favorire lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socioeducative; a incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza». In seguito, l'interesse strategico per la formazione e l'istruzione verrà ribadito nel Trattato di Amsterdam del 1997.

⁹ Questo obiettivo finalmente formalizzato all'interno di un Trattato europeo ha in realtà una lunga

*rivista della
Rete dei Comunisti*

⁵ Cfr. Education at a Glance, <http://www.oecd.org/education/eag.htm>. L'edizione del 2015 è stata pubblicata il 24 novembre 2015.

⁶ Fondata nel 1983 dai più importanti gruppi industriali europei, tra cui Nestlé, Volvo, Lufthansa, Fiat, Nokia, Suez- Lyonnaise des Eaux, Renault, Saint-Gobain, Petrofina, British Airways, ThyssenKrupp, TOTAL, Royal Philips Electronics, Solvay, Deutsche Telekom.

⁷ Gli altri rapporti in merito sono: Un'educazione europea. Verso una società che apprende (marzo 1995), Investire in conoscenza. L'integrazione della tecnologia nella scuola europea (febbraio 1997).



fine viene istituita la Direzione Generale dell'Educazione e Cultura (The Directorate General responsible for Education and Culture), guidata al tempo dalla socialista Édith Cresson, autrice del Libro bianco *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* (1996), che, sin dalla sua premessa, si ricollega al celeberrimo Libro bianco di Jacques Delors su *Crescita, competitività e occupazione* (1993)¹⁰. L'assunto di base è che la sfida della competizione a livello globale passa attraverso lo sviluppo della società della conoscenza in Europa. Per queste ragioni, il 1996 viene anche dichiarato "l'anno europeo dell'istruzione e della formazione sull'arco di tutta la vita". La Cresson mette in piedi contemporaneamente il "Gruppo di riflessione su

storia, a partire almeno dal 1957, col TdR, il cui art.128 recitava: «Su proposta della Commissione e previa consultazione del Comitato economico e sociale, il Consiglio fissa i principi generali per l'attuazione di una politica comune di formazione professionale che possa contribuire allo sviluppo armonioso sia delle economie nazionali sia del mercato comune». Vengono cioè poste le basi per un intervento europeo in materia di "formazione professionale". Successivamente e lungo tutti gli anni settanta, commissioni, riunioni e consigli porteranno avanti l'idea di una dimensione unica europea dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Cfr. S. Paoli, *La forza di due debolezze. Il ruolo del Parlamento europeo nella nascita di una politica comunitaria dell'istruzione (1957-1976)*, in (a c. di) A. Varsori, *Sfide del mercato e identità europea: le politiche di educazione e formazione professionale nell'Europa comunitaria*, Franco Angeli, Milano, 2006.

¹⁰ Vi si legge infatti: «Il presente Libro bianco [...] costituisce un'attuazione del Libro bianco "Crescita, competitività, occupazione", il quale ha sottolineato l'importanza degli investimenti immateriali per l'Europa, in particolare nei settori dell'istruzione e della ricerca».

educazione e formazione», il cui lavoro si concretizza in una serie di indicazioni che si riassumono nella seguente affermazione: «è adattandosi alle caratteristiche dell'impresa dell'anno 2000 che i sistemi d'educazione e di formazione potrebbero contribuire alla competitività europea e al mantenimento dell'occupazione»¹¹. Da allora in poi vengono posti in essere tutta una serie di programmi come il Socrates o il piano d'azione "Imparare dalla società dell'informazione" che spingono la lenta ma costante riforma dei sistemi educativi nazionali verso un unico orizzonte europeo¹², che porterà nel 1997 alla "Convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione Europa" (il cui obiettivo sarà appunto quello di creare un sistema omogeneo di valutazione e riconoscimento dei titoli di studio, base della mobilità interna) e alla cosiddetta Dichiarazione di Sorbona (il cui titolo è "L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore

¹¹ Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, *Rapport. Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*, Commission Européenne, Luxembourg 1997, p. 20: «C'est en s'adaptant aux caractères de l'entreprise de l'an 2000 que les systèmes d'éducation et de formation pourront contribuer à la compétitivité européenne et au maintien de l'emploi».

¹² Cfr. N. Hirtt, *L'Europe, l'école et le profit. Naissance d'une politique éducative commune en Europe*, 2002, <http://users.skynet.be/aped/Analyses/Articles2/Europe.html> (trad. it. di P. Capozzi, <http://www.fisicamente.net/SCUOLA/index-454.htm>, da cui abbiamo tratto la traduzione della citazione della nota 12).



in Europa”), in cui prende avvio in ambito universitario l’uso dei “crediti formativi”. Nel 1999 le raccomandazioni del Gruppo di riflessione diventano operative con l’avvio del cosiddetto “processo di Bologna”, ossia il processo di riforma internazionale dei sistemi di istruzione superiore dell’Unione europea consacrato nella riunione dei ministri dell’istruzione di 29 paesi europei il 18-19 giugno dello stesso anno a Bologna: l’obiettivo è quello di dare vita allo “Spazio europeo dell’istruzione superiore”.

L'economia della conoscenza più competitiva al mondo: il processo di Lisbona

Meno di un anno dopo, nel marzo del 2000, il Consiglio europeo di Lisbona fissa l’obiettivo strategico europeo, ossia «diventare l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». Con questo intento viene messa in piedi la cosiddetta “Strategia di Lisbona” con la quale entro il 2010 si sarebbe dovuto raggiungere questo obiettivo. Da allora, ogni anno la commissione presenta una relazione, il Rapporto di primavera, per fare il quadro della situazione su base annuale. All’interno del summit, i ministri dell’educazione dei 15 paesi membri della UE, più i tre paesi della Zona di Libero scambio europeo e i futuri 13 paesi candidati, varano il programma per l’alfabetizzazione informatica «e-Learning», volto a «mobilitare le comunità educative e culturali così come i soggetti economici e sociali europei al fine di accelerare l’evoluzione dei sistemi educativi e di formazione come anche la transizione dell’Europa verso la società della conoscenza». Centrali, a tal proposito, sono l’insistenza sulla formazione permanente, sulla mobilità giovanile in Europa (cui sono destinati tutti i programmi ideati nel tempo come il Socrates, Leonardo Da Vinci, Gioventù per l’Europa, Gioventù, il Servizio Volontario Europeo, ecc.). A segnare il cambio di passo verso una centralizzazione sempre più marcata dei processi di riforma interviene

un’importante innovazione del processo di Lisbona, l’introduzione del MAC, ossia del “Metodo di coordinamento aperto”: l’obiettivo è rendere effettiva l’applicazione a livello nazionale delle decisioni prese in sede comunitaria. Esso prevede le seguenti azioni:

- definizione di linee guida a livello UE con tabelle di marcia che definiscono anche i tempi per ottenere gli obiettivi;
- definizione a livello UE di indicatori quantitativi e qualitativi e benchmark calibrati sulle migliori performance mondiali e adattati alle necessità dei diversi stati membri e dei settori come strumenti per comparare le migliori prassi;
- monitoraggio e valutazione delle politiche nazionali rispetto a standard definiti (benchmark), che permettono di comparare la performance di ciascuno Stato membro rispetto agli altri e di identificare le “buone prassi”;
- organizzazione di Peer review periodiche con lo scopo di promuovere l’apprendimento reciproco.

Tale metodo, definito outcome driven approach, si basa sul controllo dei risultati ed ha origine nell’ambito del cosiddetto New Public Management, una metodologia anglosassone di gestione dell’amministrazione pubblica, nata nei primi anni ottanta, che affianca al normale controllo delle pratiche gestionali un’ottica d’impresa sul controllo delle performance, ossia dei risultati. In questo senso vengono usati dei parametri quantitativi, detti benchmark, e vengono definiti i tempi di raggiungimento di tali obiettivi quantitativi. Tale innovazione ha un’importanza strategica per due motivi: non solo perché il settore dell’istruzione viene gestito secondo modalità d’impresa (oltre che essere al servizio delle esigenze economiche attuali), ma perché di fatto avvia il “pilota automatico” alle riforme, le quali, una volta stabilite a livello europeo, devono essere applicate dai vari governi nazionali, a prescindere dai loro colori politici: è per questo che si può tranquillamente parlare di un’unica grande riforma europea del sistema scolastico e universitario. Inoltre,

*rivista della
Rete dei Comunisti*



ragione non secondaria e corollario della precedente, non vi sarà più una riforma nazionale attuata d'embée, ma un processo scandito da tabelle di marcia e comparazioni di risultati rispetto a standard prestabiliti (cfr. qui all'interno la relazione di Marco Tangocci), ragion per cui non hanno mai avuto senso le mosse di certi sindacati di protestare contro alcuni ministri dell'istruzione piuttosto che contro altri, o accettare alcuni punti delle riforme e rifiutarne altre, dato che ci troviamo a un disegno organico di ristrutturazione dei sistemi educativi.

Sei mesi dopo il Consiglio di Lisbona (ottobre 2000), con la pubblicazione del Memorandum sull'educazione e la formazione permanente la Commissione – che da questo momento in poi sarà il vero motore delle riforme – si focalizza sui punti chiave della trasformazione dei sistemi educativi: competenze base per tutti (lingue straniere e TIC, ossia tecnologie dell'informazione e della comunicazione), incremento degli investimenti sulle risorse umane, innovazioni nelle tecniche di insegnamento e apprendimento (valorizzazione delle TIC e trasformazione degli insegnanti in «consulenti, tutor e mediatori»), valutazione dei risultati d'apprendimento (creazione di APEAL, Accreditation of Prior and Experiential Learning, un sistema «di alta qualità per la convalida dell'esperienza precedente»)¹³, nuova visione dell'orientamento per «garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita», importanza dell'educazione via internet. Il Memorandum si chiude con due allegati, uno sulle «buone prassi» in termini di istruzione permanente (in riferimento a paesi europei e non), l'altro dal titolo «Quadro per la determinazione di indicatori e parametri di comparazione in materia di educazione e formazione permanente», in cui si sottolinea l'importanza della creazione di indici statistici europei sull'educazione (implementando i cam-

¹³ Cfr. Memorandum sull'educazione e la formazione permanente (http://www.arpa.veneto.it/educazione_sostenibilita/docs/carte/ea_memorandum_europeo.pdf): «La diversità delle terminologie nazionali e i presupposti culturali che ne sono alla base continua a rendere difficile ogni tentativo di trasparenza e di riconoscimento reciproco delle qualifiche».

pi di ricerca Sistema Statistico Europeo), per la cui creazione nel febbraio del 2000 la Commissione europea aveva dato vita a una Task Force, tra i cui rappresentanti figurano anche l'UNESCO e l'OCSE¹⁴.

Le “qualità” del “cittadino” europeo: chi le paga ?

Qualche mese dopo, il 14 febbraio del 2001, dopo aver discusso un documento del Consiglio “Istruzione” del 9 novembre del 2000, la Commissione europea e il Consiglio pubblicano il documento I futuri obiettivi concreti dei sistemi di Educazione, documento presentato al Consiglio di Stoccolma del 23-24 marzo 2001. Con questo documento si approfondiscono e specificano meglio gli obiettivi stabiliti al Consiglio di Lisbona, che vengono riassunti in tre macro obiettivi:

- migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione;
- facilitare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione;
- aprire l'istruzione e la formazione sul mondo.

I punti nodali riguardano il legame sempre più stretto tra formazione e istruzione (continuazione del processo di Lussemburgo del 1997, che disegnava la strategia europea per l'occupazione), la specificazione della flessibilità del concetto di competenza («occorre continuamente ridefinire il concetto di competenze di base e adattarlo regolarmente ai mutamenti»), la necessità da parte dei singoli Stati di finanziare questi processi di innovazione in campo educativo (pur con la partecipazione dei privati), l'importanza strategica dell'educazione alla “cittadinanza attiva” come forma mentis del nuovo cittadino-lavoratore europeo, e, non ultimo per importanza, la valorizzazione dell'educazione non-formale e informale, ossia di tutte quelle esperienze “educative” e “formative” che non rientrano in un percorso certificato da titoli né legato necessariamente a un'esperienza lavorativa retribu-

¹⁴ Ivi: «La Task Force a cui spetta il compito di misurare l'apprendimento lungo l'intero arco della vita ha un ruolo importante in tale processo. Una volta che questo è avviato, dovranno essere fissati parametri di comparazione al fine di valutare i progressi realizzati verso obiettivi chiaramente definiti».

ta. L'ultimo punto rappresenta non solo la raffinata teorizzazione del lavoro gratuito come quello che si è visto in opera durante i mesi di Expo 2015, ma anche l'ulteriore colpo alla centralità dell'esperienza scolastica (e, di fatti, al valore legale del titolo di studio). Se, infatti, ciò che contano sono le competenze, queste possono essere acquisite a scuola come al di fuori della scuola (anzi, soprattutto, dato il carattere operativo della nozione). In definitiva (e lo si vedrà meglio quando si parlerà del passo successivo del processo di Lisbona, ossia il c.d. Processo di Copenaghen), la centralità della competenza sposta l'asse della formazione al di fuori dell'ambito scolastico (e dal "controllo centralizzato" dello Stato): ragion per cui vengono promosse e auspiccate tutte quelle forme di "esperienze" (che non sono conoscenze) fatte nell'ambito del volontariato (gratuito o quasi, come nel caso del Servizio volontario europeo) e nel mondo del lavoro (sia sotto forma di tirocinio che di stage e/o volontariato). Tutte queste esperienze esterne, non essendo legate a formali riconoscimenti legali tramite titoli, devono pur sempre essere valutati, ragion per cui la competenza acquisita richiede un sistema di valutazione omogeneo e unitario a livello europeo.

Con la comunicazione successiva, viene sancito lo "Spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita" (novembre 2001), in cui il ruolo centrale è dato al "cittadino che apprende", che passa «liberamente da un ambiente di apprendimento ad un posto di lavoro, da una regione all'altra o da un paese all'altro al fine di utilizzare meglio le [...] competenze e le [...] qualifiche». Con questa comunicazione [COM(2001) 678 def.], la Commissione definisce le "componenti" e le "azioni" della strategia messa in campo: tra le prime rientrano: a) lo sviluppo di partnership tra l'amministrazione pubblica ("a tutti i livelli") e la società civile (ossia i privati); b) l'individuazione dei "bisogni" del cittadino che apprende e del mercato del lavoro; c) la diffusione della cultura dell'apprendimento continuo; d) la predisposizione di meccanismi di valutazione e controllo della qualità. Tra le "azio-

ni" vengono elencate: a) la valorizzazione dell'istruzione e della formazione, con la valorizzazione non solo dei titoli "formali" conseguiti ma anche delle esperienze formative "non formali" e "informali" «affinché tutte le forme di apprendimento possano essere riconosciute»; b) il potenziamento dei servizi d'informazione, consulenza e orientamento; c) gli investimenti nel settore (con il ricorso alla BEI, al FEI e al FSE); d) l'avvicinamento di istruzione e formazione; e) la diffusione di massa delle competenze base; f) la diffusione presso gli insegnanti e i formatori di "pedagogie innovatrici" a sostegno di questo processo. Nel marzo 2002 il Consiglio Europeo di Barcellona adotta un dettagliato "Programma di lavoro sugli sviluppi degli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa" (ET2010), che prevede un calendario degli obiettivi concreti, dei punti chiave da realizzare e indicatori per misurare i progressi compiuti. Si tratta di un'articolazione precisa del lavoro sul metodo dell'outcome driven approach, che qui trova la sua prima concretizzazione operativa. I 13 obiettivi strategici, infatti, vengono raccolti in tre aree (migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e formazione; facilitare per tutti l'accesso all'istruzione e alla formazione; aprire l'istruzione e la formazione sul mondo), e per ognuno di essi viene assegnata una data d'inizio e dei criteri di misurazione dei risultati. In tale occasione il Consiglio europeo invita il Consiglio e la Commissione a presentare una relazione intermedia congiunta sull'attuazione del programma di lavoro.

Istruzione e formazione: la necessità di una declinazione professionale dell'istruzione

Nello stesso anno, a Copenaghen viene avviata la c.d. "Strategia di Copenaghen" sulla formazione professionale, la quale, riagganciandosi a tutti i principi stabiliti da Lisbona in poi, si concentra in particolare modo sul settore professionale al fine di ristrutturarlo e renderlo quanto più è possibile vicino al sistema d'istruzione. In questo senso viene introdotto il principio della "Cooperazione Rafforzata nell'istruzione e formazione professionale".

*rivista della
Rete dei Comunisti*



Nel maggio del 2003, conseguentemente, con le “Conclusioni del Consiglio in merito ai livelli di riferimento del rendimento medio europeo nel settore dell’istruzione e della formazione” vengono individuate cinque aree prioritarie di intervento, definendone anche i livelli di riferimento da raggiungere entro il 2010:

- diminuzione degli abbandoni precoci (percentuale non superiore al 10%);
- aumento dei laureati in matematica, scienze e tecnologia (aumento almeno del 15% e al contempo diminuzione dello squilibrio fra sessi);
- aumento dei giovani che completano gli studi secondari superiori (almeno l’85% della popolazione ventiduenne);
- diminuzione della percentuale dei quindicenni con scarsa capacità di lettura (almeno del 20% rispetto al 2000);
- aumento della media europea di partecipazione ad iniziative di lifelong learning (almeno fino al 12% della popolazione adulta in età lavorativa 25/64 anni).

La crisi economica e il rallentamento dei processi di riforma

A quattro anni dall’avvio della Strategia di Lisbona, il Consiglio Europeo di Bruxelles del marzo 2004 fa il punto sulla situazione intermedia e, pur riconoscendo la validità dei risultati raggiunti e degli obiettivi strategici preposti, deve ammettere che ha davanti un quadro eterogeneo, diversamente da quanto sperato avvenisse con il MAC. Per questa ragione, e forte di una presunta ripresa economica in atto, il Consiglio ribadisce la bontà degli obiettivi fissati e tenta di imprimere un’accelerazione del processo di riforma a livello nazionale, ricorrendo a un maggior controllo dei risultati dei singoli Stati. La relazione congiunta del Consiglio e della Commissione (“Istruzione e Formazione 2010. L’urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona”) presentata al Consiglio di Bruxelles, individua tre “leve” su cui basare l’azione futura, per rispettare gli obiettivi e i tempi di Lisbona: concentrare le riforme e gli investimenti nei settori-chiave;

fare dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita una realtà concreta; costruire l’Europa dell’istruzione e della formazione. Ciò che dalle analisi proposte in questo documento risalta è il raffronto con USA e Giappone nel campo della competizione per gli investimenti in istruzione e per la costruzione della società della conoscenza. Si legge infatti: «l’Unione europea nel suo insieme è in ritardo rispetto agli Stati Uniti e al Giappone per quanto concerne il livello di investimenti nell’economia basata sulla conoscenza, anche se certi Stati membri presentano livelli simili o superiori a questi due paesi. Per quanto riguarda i progressi nel passaggio verso l’economia basata sulla conoscenza, l’UE è in ritardo rispetto agli USA ma in vantaggio sul Giappone. La situazione è migliorata nella seconda metà degli anni ’90, ma l’UE deve intensificare il proprio impegno per poter colmare il divario con gli USA entro il 2010»¹⁵. Inoltre, si nota che il finanziamento privato nell’istruzione superiore e nella formazione continua è quattro volte inferiore a quello statunitense. Questo dato evidenzia il fatto che, nonostante l’esibita retorica intorno alla società della conoscenza e al preteso circolo virtuoso instaurabile tra impresa e istruzione/formazione, la realtà della società della conoscenza, ossia di un sistema produttivo europeo a forte contenuto di “conoscenza”, stenti a partire e che, per quanto si vogliono vedere segnali di ripresa, la crisi, di fatto, rallenti il “cammino vittorioso” verso la società della conoscenza (e infatti i ricercatori europei o emigrano o cambiano mestiere, come viene ammesso subito dopo). Per il resto, il documento esprime una serie di desiderata e un impegno a intensificare gli sforzi sinora compiuti, tenuto comunque conto che la riforma dei sistemi di istruzione e formazione «è un processo a medio/lungo termine»...

Nel 2006, come prefissato nel vertice precedente, in cui si stabiliva una scadenza biennale per verificare il lavoro compiuto, Consiglio e Commissione presentano la relazione congiunta “Modernizzare l’Istruzione e la formazione. Un contributo fondamentale alla prosperità e alla coesio-

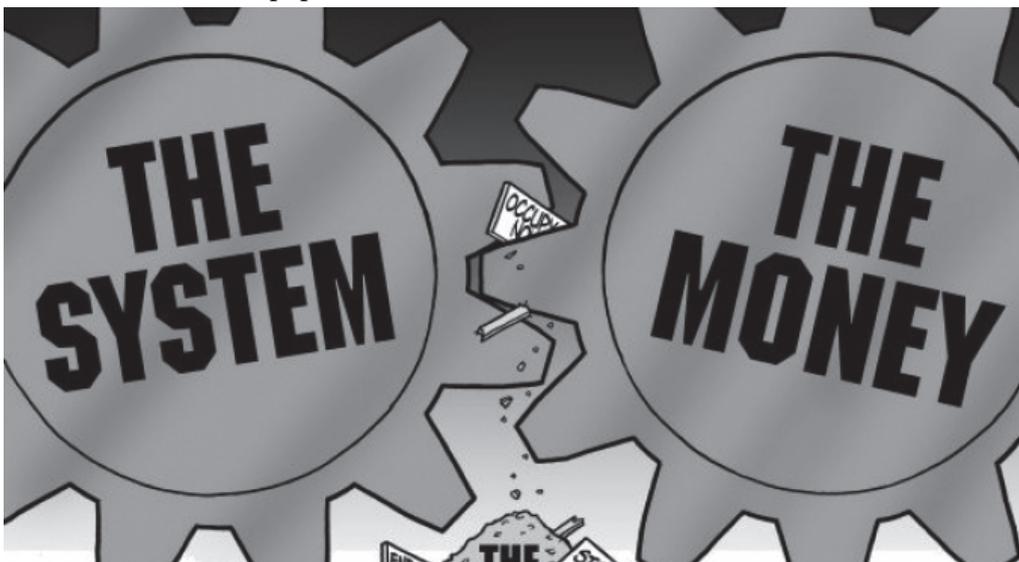
¹⁵ Istruzione e Formazione 2010. L’urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona, p. 16.

ne sociale in Europa”. Non diversamente da quanto detto due anni prima, con questo documento di valutazione intermedia si segnalano ancora continue inadempienze o parziali inadempienze. Una delle motivazioni principali cui addebitare le difficoltà incontrate è, dati i vincoli finanziari, la carenza di risorse (come segnalano alcuni paesi PIGS come Portogallo, Grecia e Spagna – ma non l’Italia, stranamente – e altri paesi periferici dell’est).

Nonostante ciò la comunicazione insiste sui risultati raggiunti, sul fatto che le politiche nazionali vanno adeguandosi agli indirizzi europei, che alcuni benchmark stanno per essere raggiunti ecc. Ma la novità di questo documento consiste, invece, nell’attenzione posta sul «doppio ruolo» – sociale ed economico – dei sistemi d’istruzione e formazione», considerati come «parte integrante della dimensione sociale dell’Europa». Non si tratta, come si potrebbe a prima vista pensare, soltanto di un espediente retorico che insiste sulla necessità di creare sistemi d’istruzione e formazioni maggiormente inclusivi, in chiave, per dir così, socialdemocratica; si tratta piuttosto di una necessità legata al prolungamento dell’età della popolazione lavoratrice e del suo necessario permanere all’interno del ciclo produttivo. Ma perché possa rimanervi e non essere esclusa dalla vita lavorativa per obsolescenza essa deve mantenersi up-to-date: inversamente, il rischio per l’Europa è quello di dover sostenere una massa di popolazione disoc-

cupata, non reimpiegabile o in pensione per troppo tempo. Insomma, la funzione sociale dei sistemi di formazione e del long-life learnig è quella di evitare che il lavoratore sia un costo sociale troppo oneroso. È chiaro che per creare un nuovo lavoratore sempre in formazione bisogna crearlo sin dall’inizio, ed è per questo che in questo documento si porta in primo piano anche la necessità di maggiori investimenti nell’insegnamento prescolastico. In definitiva – e lo si capirà successivamente – ciò che emerge sempre più negli ultimi documenti è proprio la difficoltà e la situazione di stallo – o quasi – che viene fuori dai processi di riforma: la strategia di Lisbona sta per fallire.

Infatti, l’ultima relazione congiunta del Consiglio e della Commissione, del 2008, “L’apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l’innovazione” registra ancora una volta la mancanza di “coerenti e complete strategie per l’apprendimento permanente” e insiste sulla necessità di elevare il livello delle competenze ed il ruolo chiave dell’istruzione nel – come viene qui definito per la prima volta nei documenti europei – “triangolo della conoscenza”, ossia l’insieme di istruzione, ricerca e innovazione. Dalle analisi dei risultati raggiunti, l’anello debole sarebbe proprio uno dei cardini del processo di riforma, l’apprendimento permanente. Benché in tutti i documenti europei non esistano mai spiegazioni razionali dei pro-



*rivista della
Rete dei Comunisti*



blemi presentati¹⁶ (per cui si deve dedurre o che gli “specialisti” non le abbiano o che non siano pubblicamente esibibili)¹⁷, ma solo punti deboli da rinforzare e strategie da mettere in campo, senza capire se siano efficaci o meno, si deve dedurre che i “parziali risultati” nel campo dell’apprendimento permanente si debbano imputare alla mancanza di finanziamenti, soprattutto privati. Il che la dice lunga su chi debba realmente addossarsi le spese dell’“economia della conoscenza più forte al mondo”. È chiaro che gli Stati debbano supplire direttamente o indirettamente tramite i Fondi strutturali, data la mancanza di partenariati tra pubblico e privato¹⁸. Ma, come si denuncia nel documento, anche la spesa pubblica in questo campo si è arrestata, così come è insoddisfacente quella nel settore dell’istruzione superiore, dove pure qui i finanziamenti privati sono inconsistenti. Ma quale siano le ragioni di questa mancanza di finanziamenti, non è dato sapere. Fatte queste considerazioni, il documento chiude con l’annuncio di un rilancio delle iniziative che, come si è visto, non hanno raggiunto gli esiti sperati.

Il “rilancio” dei processi di riforma in situazione di crisi economica.

La crisi economica (letta principalmente come crisi finanziaria) si impone al centro della riflessione e, per quanto si voglia esorcizzarla, non si può più evitare di affrontarla. Dal punto di vista delle riforme dei sistemi educativi e di formazione si pone il problema di capire quali possano

¹⁶ Anche Giorgio Allulli, dirigente dell’ISFOL (Istituto nazionale per lo sviluppo della formazione dei lavoratori), è costretto ad ammettere che «le formulazioni che accompagnano i vari documenti strategici, ripetute da oltre 20 anni, sembrano talvolta dei mantra retorici piuttosto che il frutto di una analisi non rituale dei problemi e delle sfide [...]». Cfr. G. Allulli Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020, <http://www.sociologia.uniroma1.it/users/allulli/da%20lisbona%20a%20europa%202020.pdf>.

¹⁷ Così come non si capisce perché il numero di studenti che nelle prove PISA nelle competenze di lettura non raggiungono nemmeno il risultato minimo di competenza sia in aumento. Cfr. l’allegato 2, tabella “Panoramica dei progressi nei cinque settori di riferimento”.

¹⁸ Tra l’altro, uno studio di due ricercatori della Bocconi ha recentemente messo in evidenza la mancanza di efficacia (almeno in Italia) di tutti i progetti in ambito formativo finanziati con i FSE e quanto in realtà costano alle casse nazionali. Cfr. R. Perotti – F. Teoldi, Il disastro dei Fondi Strutturali Europei, Lavoce.info, 2014 (<http://www.lavoce.info/archives/20835/fondi-strutturali-europei-disastro/>).

essere i settori trainanti dell’economia dei paesi dell’eurozona e come legare in modo più stringente i primi ai secondi. Tra la fine del 2007 e l’inizio del 2008 si avvia una riflessione sui “nuovi lavori” e sulle competenze adeguate a questi lavori. La nuova comunicazione della Commissione, Nuove competenze per nuovi lavori, pone al centro le esigenze “datori di lavoro” che richiedono competenze trasversali, come capacità di comunicare, di analisi e di risoluzione dei problemi. Mentre da una parte si continua a ripetere lo stesso ritornello sull’adeguare le competenze ai nuovi lavori, come se la fine della crisi dipendesse dalla risoluzione del mismatch (mancata concordanza) tra competenze e nuove opportunità di lavoro, dall’altro si cominciano a fare ragionamenti un po’ più mirati. Per i lavoratori si continua a parlare di “flessicurezza”, cioè di una “strategia integrata per combinare flessibilità e sicurezza nel mercato del lavoro”, nel tentativo di salvare capre e cavoli, per attuare la quale – una volta capito che l’esistenza di ipotetiche competenze da sole non basta a risolvere il problema della crisi – occorre individuare le tendenze di sviluppo del mercato del lavoro (ossia dello sviluppo dei settori produttivi) e, quindi, le relative competenze necessarie. Diversamente da come si è finora visto, le competenze devono seguire e non anticipare l’evoluzione del mercato del lavoro. Un piccolo, ma significativo cambio di prospettiva. In questo senso, tra le direttrici d’azioni proposte (al di là dei soliti proclami), vi sono l’istituzione di un osservatorio del mercato del lavoro (a cura del CEFEDOP, Centro Europeo per lo sviluppo della formazione professionale), la creazione di una tassonomia europea delle competenze (denominata ESCO, European Skills, Competences and Occupations framework) e l’elaborazione di strumenti di previsione per settore di attività.

Riguardo all’ultimo punto, il 17 e il 18 febbraio del 2010, (qualche mese prima del varo di “Europa 2020”, l’aggiornamento della strategia di Lisbona), il Comitato economico e sociale europeo¹⁹ presenta una

¹⁹ Organo consultivo della UE, la cui nascita risale al Trattato di Roma del 1957. Tale organo ha una doppia funzione consultiva, a seconda se il parere sia dato dietro richiesta di un’istituzione europea o sia il frutto di

comunicazione dal titolo L'adeguamento delle competenze alle esigenze dell'industria e dei servizi in trasformazione – Il contributo dell'eventuale istituzione a livello europeo di consigli settoriali sull'occupazione e sulle competenze. Con questa comunicazione il Comitato raccomanda la creazione di tali consigli settoriali europei (CSE) che indaghino, sostanzialmente, i trend di sviluppo dei settori economici e presentino dati previsionali sulle possibili richieste (in termini quantitativi e qualitativi) di figure professionali. Oltre a ciò, i CSE dovrebbero avere anche un ruolo di coordinamento tra le aziende di settore, i lavoratori e le istituzioni a livello nazionale. Tali consigli devono avere una struttura nazionale e, quando necessario, anche regionale, e vengono coadiuvati da osservatori europei, quali il CEFEDOP e la Fondazione Dublino (Eurofound). Tra i settori privilegiati dal Comitato ci sono quelli "dotati di componenti forti", "basate sulla conoscenza" e in collegamento con l'"economia verde".

Europa 2020

Il rilancio della strategia economica dell'UE avviene con "Europa 2020", che prova a dare una risposta alla crisi generale che l'eurozona sta affrontando. Il documento si apre con un'analisi dei fattori della crisi e delle "debolezze strutturali" dell'economia europea e disegnando un quadro impietoso dopo due anni di crisi finanziaria: «La recente crisi economica è un fenomeno senza precedenti per la nostra generazione. I progressi costanti dell'ultimo decennio in termini di crescita economica e creazione di posti di lavoro sono stati completamente annullati: il nostro PIL è sceso del 4% nel 2009, la nostra produzione industriale è tornata ai livelli degli anni '90 e 23 milioni di persone, pari al 10% della nostra popolazione attiva, sono attualmente disoccupate. Oltre a costituire uno shock enorme per milioni di cittadini, la crisi ha evidenziato alcune carenze fondamentali della nostra economia e ha reso molto meno incoraggianti

una propria e autonoma elaborazione. In generale, si può dire che quest'organo ha un ruolo attivo nella formulazione delle politiche europee.

le prospettive di una crescita economica futura. La situazione ancora fragile del nostro sistema finanziario ostacola la ripresa, viste le difficoltà incontrate da famiglie e imprese per ottenere prestiti, spendere e investire. Le finanze pubbliche hanno subito un forte deterioramento, con deficit medi pari al 7% del PIL e livelli di debito superiori all'80% del PIL: due anni di crisi hanno cancellato un ventennio di risanamento di bilancio. Durante la crisi il nostro potenziale di crescita si è dimezzato. Un gran numero di piani d'investimento, talenti e idee rischia di andare perso per le incertezze, la stasi della domanda e la mancanza di finanziamenti»²⁰. È solo quando si devono prendere decisioni drastiche, per poi convincere i partner della loro necessità, che i documenti europei parlano esplicitamente di là della loro retorica. Finalmente si ammette che tra le carenze strutturali vi sono il tasso medio di crescita inferiore a quello dei principali partner economici dell'Europa dovuto a scarsi investimenti in R&S, innovazione (che sono i fattori più importanti), tecnologie dell'informazione e comunicazione; un basso tasso di occupazione e, infine, l'invecchiamento della popolazione che eserciterà una pressione supplementare sui sistemi assistenziali. Il tutto si svolge in quadro di competizione globale in cui «Paesi come la Cina o l'India stanno investendo massicciamente nella ricerca e nella tecnologia per far salire le loro industrie nella catena del valore e "irrompere" (prepotentemente) nell'economia mondiale», in cui l'Europa ha un sistema finanziario debole e in cui la forte dipendenza delle economie dai combustibili fossili e la previsione della crescita delle popolazioni da 6 a 9 miliardi di persone «accentuerà la concorrenza mondiale per le risorse naturali ed eserciterà pressioni sull'ambiente». Ovviamente, più che i problemi ambientali, interessano qui i problemi relativi al rifornimento energetico degli impianti industriali.

Come si dice esplicitamente nel documento, la crisi non è "un fenomeno isolato" né transitorio, ma un fenomeno che può

20 Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, COM(2010) 2020, Bruxelles, 3.3.2010.



portare l'Europa a un punto di non ritorno. Tra i tre scenari possibili disegnati nel documento – “ripresa sostenibile”, “ripresa fiacca” e “un decennio andato in fumo” –, l'UE mira al primo scenario, in cui addirittura riuscirebbe a far meglio del decennio precedente. Per questi motivi, il tipo di crescita a cui si aspira dovrebbe essere: “intelligente”, attraverso lo sviluppo delle conoscenze e dell'innovazione; “sostenibile”, basata su un'economia più verde, più efficiente nella gestione delle risorse e più competitiva; “inclusiva”, volta a promuovere l'occupazione e la coesione sociale e territoriale. Per raggiungere un tale tipo di crescita, la nuova strategia si dà cinque grandi obiettivi e sette iniziative “faro”. Tra le prime ci sono:

- portare almeno al 75% il tasso di occupazione delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni;
- investire il 3% del prodotto interno lordo in ricerca e sviluppo;
- ridurre le emissioni di gas serra almeno al 20%, portare al 20% la quota di energie rinnovabili e aumentare l'efficienza energetica del 20%;
- ridurre il tasso di abbandono scolastico a meno del 10% e portare almeno al 40% il tasso dei giovani laureati;
- ridurre di 20 milioni il numero delle persone a rischio di povertà o di esclusione sociale.

Le sette iniziative “faro” che dovrebbero portare al raggiungimento di questi obiettivi sono: l'Unione dell'innovazione; Youth on the move; l'agenda europea del

digitale; un'Europa efficiente sotto il profilo delle risorse; la politica industriale per l'era della globalizzazione; l'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro; la Piattaforma europea contro la povertà.

Gli obiettivi europei – secondo quanto si afferma nel documento – devono essere tradotti in obiettivi nazionali, secondo criteri realistici. È per questa ragione che ogni anno gli Stati membri devono presentare una relazione sullo stato dei lavori e sulla situazione generale del Paese, non solo relativamente alle politiche di bilancio ma anche agli indicatori macroeconomici su crescita e competitività, relazioni che vengono poste all'esame della Commissione per la valutazione dei progressi e per le eventuali raccomandazioni specifiche per ogni Paese.

Per quanto riguarda più da vicino il campo della formazione, sempre più stretto diventa il legame che lo lega al campo economico-produttivo. Secondo quanto si era già visto prima con il documento Nuove competenze per nuovi lavori, e poi approfondito con la comunicazione Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: un contributo europeo verso la piena occupazione, l'adeguamento del mondo dell'istruzione-formazione al mondo del lavoro possibile diventa la linea guida principale, per cui gli studi di settore dovranno avere delle ricadute sul modo di riorientare il mondo della formazione in generale. In tal senso, non diversamente dagli altri settori come quelli dell'acciaio, dell'automobilistico, del tessile, dell'ab-



bigliamento e poi del commercio e degli audiovisivi, anche per il mondo della formazione si pensa a un Consiglio europeo delle competenze ad hoc. A dar vita nel 2011 a un comitato esecutivo che presenti uno studio di fattibilità sono la Federazione europea dei datori di lavoro dell'istruzione (EFEE, The European Federation of Education Employers), nata nel 2009 – cui afferisce, per l'Italia, la CRUI – e la Federazione sindacale europea del settore educativo (ETUCE, European Trade Union Committee for Education), un'organizzazione nata nel 1977 e rinnovatasi nel 2010, cui appartengono tutti i maggiori sindacati europei, tra cui i nostrani CGIL, CISL e UIL. Lo stretto rapporto che si stabilisce tra le parti sociali ha il dichiarato obiettivo di rendere sempre più condivise le scelte in sede comunitaria ed evitare frizioni di sorta.

Professionalizzazione e differenziazione dei sistemi educativi

Nel 2012 viene pubblicata un'ulteriore comunicazione della Commissione con la quale si intende per l'ennesima volta “ripensare l'istruzione” (Ripensare l'istruzione. Investire nelle abilità in vista di migliori risultati socio-economici); si tratta di un documento che non ha niente di nuovo rispetto agli orientamenti espressi negli ultimi anni, ma che ha il pregio di rendere più evidenti due tendenze: la progressiva professionalizzazione dell'istruzione e la differenziazione dei sistemi educativi (sia a livello nazionale che regionale). Partiamo da due considerazioni interne al documento. Da un lato si afferma, come ormai già noto, che nel «lungo periodo le abilità possono attivare l'innovazione e la crescita, spostare la produzione nella parte più alta della catena del valore», ove è da sottolineare il “possono”, quindi una minore sicurezza sul potere miracoloso delle competenze (nei documenti tradotti in italiano “abilità” e “competenze” traducono l'inglese “skills”). Dall'altro lato si constata che «l'innalzamento delle abilità di base e trasversali non sarà di per sé sufficiente a generare crescita e competitività», ove si deve intendere per abilità

trasversali soprattutto quelle imprenditoriali, come si argomenta nel documento. Ma se non solo grazie alle abilità, in cosa consisterebbe l'impulso nuovo che i sistemi d'istruzione dovrebbero dare al mondo della produzione? Nell'importanza sempre più crescente data all'IFP, ossia all'istruzione e formazione professionale. Questo stretto legame che si dovrebbe instaurare tra istruzione e formazione può essere garantito dai partenariati che le istituzioni scolastiche dovrebbero stringere con il mondo dell'impresa, soprattutto delle PMI. Se da una parte si riconosce che uno dei limiti del miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione è la carenza di finanziamenti («Un livello di spesa insufficiente oggi determinerà inevitabilmente, nel medio-lungo periodo, gravi conseguenze per la base delle abilità in Europa»), dall'altro la Commissione invita gli Stati membri «a stimolare dibattiti nazionali su come istituire meccanismi di finanziamento sostenibili volti a una maggiore stabilità ed efficienza». Il che, in definitiva, significa che – non essendoci molto da speculare su – i partenariati, lì dove saranno possibili, ossia nelle regioni con un forte tessuto produttivo, daranno luogo a “buone scuole” integrate col sistema produttivo; diversamente si avranno delle scuole povere (o sempre più a carico delle famiglie) e poco “formative”. Questo stretto legame tra formazione professione e sistemi di istruzione è la risultante necessaria derivante dalle analisi di settore condotte dalla CEFEDOP che, nelle sue proiezioni, ha previsto fino al 2020 l'emergere di posti di lavoro nel settore terziario a discapito di quelli del settore industriale: «in particolare in settori con potenzialità di crescita come le TIC, la sanità e l'assistenza, le tecnologie a basse emissioni di CO2, i servizi personalizzati, i servizi alle imprese, l'economia marittima e i settori “verdi” o ancora i settori interessati da profonde trasformazioni i quali richiedono una manodopera più qualificata».

*rivista della
Rete dei Comunisti*



Alcune conclusioni

Come si è cercato di mostrare in questa rapida carrellata dei documenti europei sulla riforma del settore istruzione-formazione, l'obiettivo europeo principale, al di là della retorica della società della conoscenza più forte al mondo, è quello di creare un mercato unico per un ceto lavorativo da impiegare principalmente nel settore terziario, composto generalmente da persone che hanno una qualifica che va dal diploma a titoli post-laurea. L'omogenizzazione dei sistemi d'istruzione e formazione passa attraverso la prospettata abolizione dei curricula per la creazione di percorsi di formazione, in cui non contano più gli anni trascorsi in un settore dell'istruzione-formazione, ma le competenze acquisite. Queste competenze dovrebbero essere acquisite in un percorso misto tra scuola (in senso lato) e mondo del lavoro (in senso lato): è in questo senso che si spiega l'importanza data al sistema dei crediti formativi e ai quadri delle qualifiche. Il tutto in una cornice geografica sovranazionale, in cui si dà estrema importanza alla mobilità intra-europea ("Erasmus+" ecc.). La mobilità non solo dovrebbe fornire ulteriori competenze extra-curricolari, ma dare altresì una forma mentis al futuro cittadino-lavoratore europeo, formatosi su una nuova cultura europeista (da qui l'importanza della "cittadinanza attiva"). Ciò che fonda il cittadino-lavoratore non è infatti qualche tipo di diritto "naturale" da lui indissociabile, ma il suo essere cooptabile nel sistema produttivo europeo. Questo, almeno, in teoria.

In pratica, a fronte della crisi, si è visto che le competenze (la cui definizione concettuale e la cui individuazione concreta sono tutte da capire) da sole non bastano a risolvere il problema della crisi. I sistemi educativi (istruzione e formazione) possono essere riformati quanto si vuole, ma resta da capire quali settori economici possano portare l'Unione europea al di fuori della crisi e come superare i limiti strutturali delle economie europee²¹. Come si evin-

21 Ecco un elenco (volutamente, verrebbe da dire) confuso di questi limiti: «[...] è [...] importante non perdere di vista quanto sia illusorio e deleterio voler ritornare al "modello" di crescita del precedente decennio. Squilibri di bilancio, bolle immobiliari, crescenti disuguaglianze

ce dal documento Bilancio della strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva (COM(2014) 130 final), i settori della strategia di "Europa 2020" lontani dal raggiungere i benchmark programmati sono R&S, occupazione e povertà. Il che significa che, benché i benchmark relativi all'istruzione stanno per essere raggiunti, essi non si traducono immediatamente in effetti concreti riguardo a occupazione e riduzione della povertà. Perché? Perché – come implicitamente si riconosce – la retorica della società della conoscenza non funziona, almeno condotta a partire dalle mirabolanti competenze, in quanto sono proprio i finanziamenti alla ricerca e all'innovazione che dovrebbero migliorare la produttività del lavoro e far sì che le economie europee possano «integrarsi nelle catene di valore mondiali». Ma i vincoli di bilancio non possono essere toccati e tutto deve avvenire nei limiti dei parametri stabiliti.

Intanto il mondo dell'istruzione e della formazione va declinandosi sempre più in senso professionalizzante per sostenere praticamente (altro che ricerca e universo della conoscenza) il mondo dell'impresa, lì dove esiste ovviamente. Perché dove non esiste, si profilano all'orizzonte le differenze di sviluppo diseguale dei sistemi educativi all'interno dell'area dell'Unione europea, tra un nord e un sud, in cui la disoccupazione giovanile e l'over-education diventano le cartine di tornasole di tali differenze. Non raramente infatti, si nota che in paesi del sud Europa giovani laureati sono costretti o a sottoimpieghi rispetto alle loro qualifiche o all'emigrazione verso paesi del centro-nord Europa. Non è un caso che, ad esempio, un paese come l'Italia non riesca ad attrarre studenti e ricercatori dal resto d'Europa²², né

sociali, scarsa innovazione e imprenditorialità, sistemi finanziari disfunzionali, crescente dipendenza energetica, sfruttamento delle risorse e ambiente soggetti a diverse pressioni, forte aumento della disoccupazione, carenze dei sistemi di istruzione e formazione e inefficienza della pubblica amministrazione sono tutti elementi presenti e non risolti del passato che hanno contribuito al collasso di settori dell'economia nel momento in cui la crisi ha colpito in pieno». Messi tutti su uno stesso piano, diventa difficile capire quali tra questi fattori siano gerarchicamente più importanti di altri, quali determinanti e quali corollari dei primi... Cfr. Bilancio della strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, COM(2014) 130 final.

22 Cfr. OECD (OCSE), Education at a glance 2015. Italy ("Uno sguardo sull'Istruzione 2015"), <https://>

che i laureati o i diplomati italiani siano meno collocati o guadagnino meno dei loro corrispettivi centro-nord europei (a causa anche dei limiti strutturali del sistema industriale italiano²³). Quello che si sta disegnando con sempre più evidenza è che una maggiore formazione in senso europeista (e resta tuttora da capire se queste riforme abbiano davvero migliorato la formazione, visto che, da quando da vent'anni a questa parte tali riforme sono state applicate, nelle competenze di base i laureati italiani stiano dando i peggiori risultati di sempre), nei paesi del sud Europa non si traduce in immediata occupazione né, per usare un termine tratto dal nuovo lexicon europeista, in "occupabilità"²⁴.

Insomma per quanto non si possa dire che il progetto europeo di formazione sia pensato in termini di sviluppo ineguale tra un centro e una periferia nell'area europea – non esplicitamente, almeno, stando alla retorica dei suoi ideatori – nella concreta realtà dell'ineguale sviluppo tra centro e periferia esso sta di fatto aggravando le disparità e creando nella periferia quell'esercito di riserva "intellettuale" disponibile (ideologicamente e praticamente) per il centro.



www.oecd.org/italy/Education-at-a-glance-2015-Italy-in-Italian.pdf.

²³ Cfr. Relazione per paese relativa all'Italia 2015 comprensiva dell'esame approfondito sulla prevenzione e la correzione degli squilibri macroeconomici, COM(2015) 85 final.

²⁴ Secondo il Dizionario di economia e finanza della Treccani, questo neologismo indica «la capacità delle persone di essere occupate o di saper cercare attivamente, di trovare e di mantenere un lavoro: la o. si riferisce dunque all'abilità di ottenere un impiego [...]».



Università e conflitto di classe

Massimo Grandi

È sulla chiusura delle scuole pubbliche, sulla sistematica distruzione dell'istruzione da parte del neoliberismo che bisognerebbe concentrare l'attenzione.

Noam Chomsky

Conflitto di classe e neoliberismo

Dentro ed oltre lo scenario della crisi, la fase che stiamo vivendo è quella di un conflitto di classe.

Un conflitto di classe questa volta "rovesciato" dove la grande borghesia e le classi dominanti, a partire dai primi anni '80, si sono mobilitate per sferrare un attacco alla riconquista di un terreno perduto nel ventennio precedente.

Il capitale, giunto alla sua fase più avanzata di sviluppo, ha necessità di abbattere tutti gli ostacoli di ordine politico, economico, sociale e culturale che possano intralciare o frenare la sua inarrestabile ricerca del massimo profitto. Il capitale rompe il sistema delle mediazioni e si fa direttamente macchina da guerra contro tutte le conquiste ed i diritti sociali maturati dal mondo del lavoro.

Le stessa democrazia borghese a questo punto evidenzia i suoi limiti.

Sindacati, sistema di contrattazione collettiva, forme di rappresentanza, tutto il sistema dei rapporti tra capitale e lavoro saltano perché deve saltare qualsiasi forma di dialettica nei rapporti di forza. Il comando sul lavoro deve essere unilaterale a partire da una generale precarizzazione del rapporto stesso. Le regole non si devo-

no patteggiare.

L'attacco come sempre è al salario: diretto, indiretto e differito, lo stato sociale deve essere smantellato, mattone per mattone, il ruolo del settore pubblico annientato e trasferito nelle mani del privato: dalla sanità alle pensioni, dalla mobilità all'istruzione

Lo scontro è aperto, drammatico e non fa prigionieri. È una guerra di sistema e su questo crudo terreno dobbiamo purtroppo misurarci.

Ma questo conflitto di classe, questo attacco, si è anche dato la più potente armatura ideologica che il mondo abbia conosciuto dopo la rivoluzione protestante e le dottrine calviniste.

Un'armatura ideologica anche ben sostanziata e definita attorno a delle vere e proprie radici teoriche una vera e propria nuova dottrina universale.

Attorno ai primi anni '70 gli Stati Uniti non erano ancora usciti dal sistema del New Deal, l'Europa sembrava avviata verso un modello socialdemocratico, mentre buona parte del mondo in via di sviluppo stava abbracciando sistemi misti regolati dallo stato.

È allora che un gruppo di persone, tra cui Karl Popper e Ludwig von Mises, si riunì intorno al filosofo Friedrich von Hayek fondando la società di Mont Pèlerin. Essi aderivano ai principi del libero mercato e avversavano le teorie di Keynes e tutte quelle teorie vicine alla tradizione marxista; la rivoluzione ideologica è dunque innescata: nella loro teoria lo stato dovrebbe favorire il diritto individuale alla proprietà

*rivista della
Rete dei Comunisti*



privata, il primato della legalità, l'istituzione di mercati in grado di funzionare liberamente e il libero scambio. Lo stato deve usare il suo monopolio degli strumenti di coercizione violenta per garantire queste libertà. I settori prima statali o regolati dallo stato devono essere privatizzati e deregolamentalizzati, la competizione è un meccanismo virtuoso, che insieme a privatizzazione e deregolamentazione elimina le lungaggini burocratiche e aumenta l'efficienza e la qualità e riduce i costi. Una volta garantite queste libertà la responsabilità del successo o del fallimento è di ogni singolo individuo, che deve risponderne. Questo concetto si applica anche a settori quali la sanità e l'istruzione.

Così si fece rapidamente spazio questa nuova dottrina, aiutata da uomini dell'alta finanza che iniziavano a temere il potere del lavoro contrattuale e della redistribuzione della ricchezza, ed un allievo di Hayek, l'americano Milton Friedman assieme al dipartimento di Economia dell'università di Chicago, da lui presieduto e conosciuto poi più semplicemente come "Scuola di Chicago", ebbe gioco facile in un quadro economico reso instabile dalla crisi petrolifera che seguì alla guerra del Kippur. È rimasta emblematica la storia dei "Chicago Boys", un gruppo di giovani economisti cileni formati proprio in questa scuola e che furono assunti a metà degli anni '70 nell'amministrazione del ministero dell'economia del Cile, presieduto dal tecnico José Piñera, durante il regime di Augusto Pinochet.

Le politiche del ministero di Piñera si ca-

ratterizzarono proprio per il processo di privatizzazione e liberalizzazione dell'economia del paese, dopo le riforme collettiviste del governo socialista di Salvador Allende.

La dottrina di Friedman rappresenta dunque la mappa e la copertura ideologica di riferimento per le politiche che hanno dominato il mondo dagli anni '80 a oggi: basti pensare alle politiche di austerità della comunità europea e ai tristi e zelanti epigoni di Friedman impersonati dai nostri "bocconiani".

La dottrina, ovvero l'impianto ideologico di questa dottrina, si basa su una fondamentale premessa: la "visione" di un mondo ideale in cui domanda, inflazione, disoccupazione funzionano alla stregua di forze naturali. Il mercato è visto come un ecosistema in grado di autoregolarsi in grado di dar vita all'esatto numero di prodotti al prezzo esattamente adeguato, realizzati da lavoratori che percepirebbero salari perfettamente sufficienti a comprare quei prodotti: un mondo perfetto di piena occupazione, creatività e, soprattutto, crescita perpetua.

Il fine è quello di promuovere a tutti i livelli ("diffondere il credo" forse si addice meglio) una presunta scientificità nell'assioma per cui se gli individui agiscono secondo i propri egoistici interessi, creano benefici massimi per tutti. Se qualcosa va storto – l'inflazione sale, la crescita diminuisce – l'unica spiegazione è che il mercato non è abbastanza libero. La soluzione, ovvero i mezzi per creare la società perfetta, risiede nell'applicazione più rigida e più

*rivista della
Rete dei Comunisti*



completa delle norme fondamentali.

Ma al di là dell'ideologia di fondo gli aspetti più rilevanti sono legati alla ricetta economica che è sottesa a tale premessa e che possiamo riassumere in questi tre punti: 1) deregulation: annullamento di tutte quelle regole e norme che limitano l'accumulazione del profitto, di qualsiasi natura esse siano; 2) privatizzazione: partendo dal dogma della maggiore efficienza dei privati rispetto al pubblico, viene auspicato la sostituzione dei servizi pubblici con servizi privati e privatizzati; Friedman proponeva la privatizzazione della sanità, delle poste, della scuola, delle pensioni e dei parchi nazionali; 3) riduzione spese sociali: per ripulire l'economia inquinata dall'attività dello stato occorre ridurre drasticamente le spese sociali, tagliare i fondi per il sistema pensionistico, l'assistenza sanitaria, il salario di disoccupazione eccetera.

Friedman insisteva molto sulla riduzione delle tasse; devono essere basse e con tassazione fissa indipendente dal reddito.

Il conflitto di classe ha ora l'impianto ideologico, ma anche una sua cultura, un suo linguaggio: il neoliberismo.

Sbaglieremmo a questo punto se sottovalutassimo questo impianto, sottolineando la sua dimensione sovrastrutturale, perché tanta della forza distruttiva della guerra sociale ed economica in atto, delle politiche decise dai centri di potere finanziario internazionale (WTO, FMI, BCE), e conosciute come politiche di globalizzazione, si basano sulla capacità pervasiva di questi nuovi modelli culturali; così come commetteremmo un errore fatale se confondessimo il soggetto con il predicato, configurando il neoliberismo, storicamente impersonato dai vari Pinochet, Ronald Reagan e Margaret Thatcher semplicemente come una forma specifica, particolarmente cruda, dello sviluppo capitalistico: il neoliberismo è la cultura e la dottrina economica adeguata all'attuale forma e fase di sviluppo del capitale monopolistico internazionale.

Queste ultime considerazioni, questo intrecciarsi di dimensioni culturali e strategie operative rappresentate dalla natura del neoliberismo divengono essenziali

oggi per un'analisi adeguata al livello dello scontro, della crisi dell'istruzione pubblica universitaria e più in generale della formazione in Italia, come del resto in tutti i paesi occidentali.

Ma volendo e dovendo restare saldamente ancorati alla vera sostanza della questione e quindi alla dimensione strutturale e sistemica dell'attuale conflitto tra capitale e lavoro, questa analisi ci obbliga a due percorsi di studio e di riflessione paralleli, legati ai due terreni, insieme distinti e correlati, entrambi direttamente legati alla qualità ed al livello del conflitto di classe e che investono direttamente la formazione e più strettamente l'università pubblica: da una parte abbiamo l'attacco esplicito al ruolo, alla funzione sociale dell'università, con i temi che vengono a esprimersi quali: aziendalizzazione, privatizzazione e "professionalizzazione"; dall'altro emerge il terreno della questione del lavoro, del reddito ed insieme della conoscenza, del sapere come fattori emergenti della produzione della ricchezza nella fase attuale di sviluppo capitalistico, e dove l'università copre un ruolo, sia come luogo della formazione che come luogo della ricerca, di rilevante importanza.

La mutazione genetica dell'università pubblica

Le posizioni di Friedman sulla formazione e sul ruolo dello Stato in questo settore, esposte in uno dei suoi lavori più noti, *Capitalismo e libertà* (*Capitalism and Freedom*) del 1962 sono estremamente chiare. L'autore sostiene che lo Stato deve farsi carico di un livello minimo di alfabetizzazione dei cittadini senza il quale una società stabile e democratica non potrebbe esistere. E questo livello minimo è ben chiarito dallo stesso autore «In merito ai livelli scolastici più bassi vi è un notevole consenso, prossimo all'unanimità, su quale sia il contenuto più opportuno di un programma educativo rivolto ai cittadini di una democrazia: di fatto questi contenuti potrebbero consistere semplicemente nel leggere, scrivere e far di conto» (p. 160). Inoltre, su tutto questo l'intervento dello Stato dovrebbe essere limitato all'istruzione di



base ed escludere la gestione diretta delle scuole. L'intervento pubblico deve quindi consistere in voucher assegnati dallo stato alle famiglie e da queste spesi direttamente nelle scuole private da loro scelte. L'obiettivo è introdurre nel sistema dell'istruzione un meccanismo concorrenziale mutuato dal mercato per aumentarne l'efficienza e soddisfare la domanda delle famiglie (che l'autore definisce – non a caso – “consumatori”).

Il contenuto sociale e pedagogico della scuola è secondario, tutto è ricondotto alla logica del mercato, dove la concorrenza diviene l'unico meccanismo regolatore dei rapporti umani.

Anche solo da queste poche parole possono già trasparire tutte le problematiche, tutti i nodi che caratterizzano oggi la degenerazione della nostra università pubblica: aziendalizzazione, professionalizzazione e privatizzazione.

Neoliberismo, nuovismo e università-azienda

L'università sta subendo da alcuni anni, sotto la spinta di queste potenti trasformazioni dell'economia globale e delle teorie neoliberiste una vera e propria mutazione genetica e lo snaturamento della sua fun-

zione.

Principi generali come quello dell'educazione come diritto inalienabile o come quelli humboltiani dell'autonomia dell'università dal potere politico e del ruolo centrale dello stato nella promozione dell'educazione dei cittadini, sono attualmente progressivamente rimossi e sostituiti dalla “concezione monetaristica” dell'educazione, secondo la quale lo studio non deve più rappresentarsi in forma di diritto né di servizio garantito dallo stato, ma nelle forme liberiste di investimento economico operato dallo studente o dalla sua famiglia sulla futura occupazione o più in generale sulla sua possibilità di spendere sul mercato un titolo in grado di remunerare adeguatamente ed in proporzione l'investimento stesso.

Siamo di fronte ad un rovesciamento totale non solo ideologico, ma strutturale: il diritto (sociale) si trasforma in opportunità di investimento (individuale).

I prodromi di questo mutamento iniziamo a rilevarli in Italia nei primi anni novanta, quando si apre la grande interminabile stagione delle riforme con gli allora ministri-rettore Antonio Ruberti e Luigi Berlinguer.

Riforme che nascono dall'interno, con caratteri preminentemente culturali, im-

*rivista della
Rete dei Comunisti*



pegname a scardinare, a “mutare” dal di dentro la natura stessa dell’università attraverso un processo lento ma pervasivo e totalizzante di insinuazione di nuovi sistemi di valori direttamente omogenei alla nuova e trasversale ideologia del mercato come nuovo regolatore dei rapporti sociali.

In essa si ridefinisce, come immanente disegno strategico, il significato stesso del suo ruolo “pubblico”, il suo ri-proporci quindi all’interno delle regole dei nuovi statuti sociali, facendo forza su paradigmi, tanto inattaccabili quanto astratti, quali l’efficienza e l’efficacia finalizzate al perseguimento del “bene comune”.

La cosiddetta privatizzazione dell’università non si è tanto identificata con quel “mostro” paventato e denunciato dai movimenti studenteschi fin dagli anni ’80, rappresentato dall’ingresso del capitale privato nell’università, quanto piuttosto dall’adeguarsi dell’università al nuovo concetto di “bene sociale” così come è venuto a determinarsi in questi ultimi venti anni in Italia e nel resto dei paesi occidentali, cioè a farsi “azienda”, ma, bisogna necessariamente aggiungere, in una società in cui l’azienda ormai sussume tutte le qualità sociali nel suo processo di riproduzione e di crescita per riproporsi, a sua volta, come una qualità sociale, anzi, come la sintesi razionale di ogni qualità sociale. Come in una azienda, anche nell’università, tutto deve rispondere a precisi criteri, il più elementare e deciso dei quali è un rapporto ottimale tra investimento e profitti, tra impiego di risorse e risultati.

Tutto ciò che non risponde a questo imperativo di efficienza ed efficacia, è spreco, errore, irrazionalità e diseconomia.

In questo sistema di valori la formazione, la comunicazione dei saperi, la acquisizione di esperienze e conoscenze non rivestono più alcun valore in sé, ma sono indirizzate a soddisfare le funzioni del “bene comune” incarnato dall’efficienza aziendale dell’organizzazione sociale.

Alla divinità del “mercato del lavoro” si devono sacrificare tutte le spinte formative.

Tutto ciò che non si conforma al principio del minimo investimento per il massimo rendimento, anche se si manifesta di fat-

to come sterminata ricchezza della libertà dei soggetti e potenzialità della cultura, si rappresenta come spreco, come “eccedenza”, come disfunzione, come perdita: l’aziendalizzazione non può che negare, in questo senso, l’università di massa.

Ma l’università, nella sua lunga storia, è sempre stata, ed in questo la sua natura, il luogo sociale dove i saperi venivano elaborati e criticati in forme pubblicamente accessibili e questa sua natura, in quanto scopo, si reificava in statuto fondativo della sua funzione sociale.

Oggi, ma dobbiamo dire, in questo ultra decennale processo di riforma, è proprio questo statuto che si è voluto attaccare e cancellare.

Venuto meno, rimosso ogni qualsiasi riferimento all’unità della conoscenza che autorizzava quella sorta di straordinaria libertà dai vincoli esterni, di cui per secoli ha felicemente goduto l’attività universitaria, gli atenei sono regrediti a unità contabili amministrative per la formazione professionale ed hanno perso l’autonomia ed anche, ed è il più grave, il piacere di praticarla.

Università e mercato del lavoro

L’autonomia nel campo dell’elaborazione e trasmissione del sapere, era, ed è sempre stata, per l’università l’espressione più piena della sua indipendenza, della sua funzione sociale, nel senso che il suo ruolo sociale si identificava esattamente nella sua autonomia.

Ora il sistema universitario, divenuto quasi esclusivamente luogo della formazione professionale, ha rinunciato a questa autonomia, si è complessivamente coniugato al sistema dei valori e delle regole della società-azienda, mutuando da questa sua integrazione le ragioni di un nuovo ruolo sociale adeguato.

Configurandosi attorno all’ideologia del new public management e all’implementazione di una tecnologia didattica delle competenze lo stesso curriculum universitario è rigidamente articolato in una astrusa e complicata sequenza di unità temporali chiamate “crediti” e “debiti formativi”, incardinati attorno ad un ottuso postulato

che ritiene di poter omologare la durata ed il ritmo del lavoro di apprendimento al tempo calcolabile del lavoro di fabbrica.

Si materializza allora una sorta di ossessione del “portfolio di competenze” come raccolta individuale di percorsi curriculari fatti attraverso l’acquisizione di crediti (liberi e non).

L’università diventa allora una delle agenzie formative tra le altre, e in parallelo queste agenzie formative sono pensate in competizione tra di loro. I crediti con cui riempire il portfolio dello studente possono così venire dall’università, dal volontariato, dalle scuole private che rilasciano certificati sulle competenze informatiche o linguistiche, dall’associazionismo di ogni genere e specie. Il tutto dentro un percorso formativo in cui i soggetti che vi entrano vengono disciplinati attraverso un’idea della concorrenza, dell’utilità, dell’autoimprenditorialità da incentivarsi, visto che nel mondo del lavoro si troveranno a competere con altri in un contesto di risorse sempre più scarse.

La vita universitaria ne risulta standardizzata ed appiattita dove il giudizio dello studente sulla capacità didattica del docente si declina come banale apprezzamento di un servizio specifico da parte di un generico fruitore-consumatore, ma sempre più improntato al concetto dell’“utilità” collegata direttamente alle sue aspettative di esito occupazionale.

Anche in questo caso il senso di efficienza e di efficacia dell’insegnamento e dei suoi contenuti non è riferito ad un contesto culturale, ma direttamente e pragmaticamente alla sua qualità professionalizzante e quindi alla sua possibile utilizzazione “pratica”, ponendo in essere una surrettizia capacità di distinguere a priori tra contenuti presunti utili o inutili, quindi diseconomici perché eccedenti rispetto a ciò che può essere ritenuto immediatamente necessario per conseguire un risultato previsto e determinato.

L’università qui si esaurisce, compiacendosi oltretutto, nell’identificarsi come servizio pubblico tra i servizi pubblici, integrata totalmente al rapporto domanda e offerta imposto dall’esterno.



Università pubblica, università privata e numero chiuso

Una volta stabilito e culturalmente acquisito che l’università è una “scuola professionale”, un luogo cioè dove l’individuo opera un investimento strettamente legato all’acquisizione di un esito professionale adeguato, pare banale e di buon senso comune stabilire un numero programmato di professionisti e di conseguenza stabilire un numero altrettanto adeguato di ingressi all’università, dunque non è più la struttura che plasma la sua offerta formativa a fronte di una domanda sociale di formazione e di accesso alla conoscenza, ma esattamente il contrario: è la domanda che deve adeguarsi all’offerta della struttura sottoponendosi a delle prove di selezione per l’ingresso.

All’inizio questo principio con queste precise logiche fu applicato alle facoltà di medicina, sottolineando che avvenne comunque in una fase in cui gli investimenti pubblici nell’università erano su un trend positivo.

Oggi la cosa assume un aspetto molto più grave e pesante e le ragioni della imposizione a tappeto del numero chiuso risponde a criteri e logiche che vanno ben oltre la dimensione dei rapporti con il mercato del lavoro.

In Italia oggi è in atto un processo che tende non solo a rovesciare la natura storica dell’università pubblica, ma anche a ridi-

*rivista della
Rete dei Comunisti*



menzionare significativamente il suo ruolo ed il suo peso nel contesto sociale.

I tagli enormi, crescenti, ancora in atto, del capitolo di spesa dello stato per l'università, prima che essere dettati da ragioni congiunturali della crisi, sono dettati da una volontà ormai evidente di colpire la dimensione pubblica di questa istituzione. In nome dell'ideologia dell'efficienza e dell'efficacia nonché di quella di un'astratta idea dell'"eccellenza", si è da tempo spostato l'interesse e l'attenzione verso le dimensioni private della formazione. Il privato, in altre parole, è meglio, più efficiente e efficace anche nel campo della formazione. Vogliamo ricordare qui, a dimostrazione, tre casi emblematici di strutture private, ma potremmo dire "personali", riconosciute ufficialmente come "Centri di Eccellenza". Il primo, l'IMT di Lucca del quale era presidente Gaetano Quagliariello, presidente allora anche dell'associazione Magna Carta, della quale era presidente onorario Marcello Pera, ex presidente del Senato, che, mentre si tagliavano ulteriori fondi all'università pubblica, ebbe un finanziamento di 80 milioni di euro dal governo nel 2004. Poi, l'Istituto Italiano di Tecnologia di Genova, anch'esso finanziato da Tremonti con 100 milioni di euro, ossia con quanto si spendeva allora per tutta la ricerca universitaria in Italia. E, infine, a Firenze il SUM (Istituto Italiano di Scienze Umane), diretto da Aldo Schiavone, che ebbe lo stesso finanziamento e riconoscimento dell'IMT.

Ma ad ulteriore dimostrazione della strumentalità delle ragioni economiche accampate per giustificare i tagli all'università statale, basta rilevare come, nell'ultimo governo Monti, mentre il ministro Profumo denunciava il taglio di 400 milioni all'università pubblica, si stanziava un incremento di 9,2 milioni di euro come contributi statali alle università private, passando da 79,5 a 88,7 milioni.

Alla Cattolica sono andati 3,3 milioni in più (da 36,8 a 40,1) ed alla Bocconi è toccato un bonus di 1,4 milioni, ed infine alla Luiss, dove il ministro della giustizia Paola Severino ha ricoperto la carica di vice-rettore, sono andati 700 mila euro in più (da 4,8 nel 2011 agli attuali 5,5 milioni).

Al taglio progressivo dei fondi occorre anche aggiungere che nel frattempo per l'università pubblica si è provveduto ad imporre degli ordinamenti nazionali rigidi (per garantire serietà ed efficacia dell'offerta!) che fissano dei rapporti numerici minimi tra docenti strutturati e numero degli studenti per attivare un corso; nel contempo, sempre giustificandosi con la mancanza di risorse, si è bloccato (o ridotto a piccole percentuali) il turnover per il personale docente con la conseguenza che, diminuendo il numero di professori e ricercatori strutturati, diminuisce anche l'offerta didattica e quindi il numero degli studenti.

Il numero programmato quindi, in queste condizioni, non potrebbe essere modificato in positivo neppure a fronte di un aumento della domanda da parte del mercato del lavoro.

Questo combinato di disposizioni restrittive non esiste invece per le università private che quindi possono nascere e svilupparsi in assoluta libertà anche attingendo nella massa degli studenti esclusi dalla struttura pubblica, pur considerando che le tasse di iscrizione, già sensibilmente alte di quest'ultima, nella privata (dati OCSE) sono mediamente tre volte e mezzo superiori.

Occorre anche considerare che in questi ultimi anni si è diffusa (si è voluto che si diffondesse) la credenza che le alte rette richieste dalle università private siano compensate in seguito da cospicui vantaggi sul

mercato del lavoro.

Anche questo è assolutamente falso.

Un'indagine condotta a livello nazionale basata sui dati ISTAT 2007, sugli esiti professionali di laureati nel 2004, su un campione opportunamente selezionato di 45.000 laureati, mostra dei dati molto eloquenti.

Ad un anno dalla laurea la probabilità di essere occupati per chi esce dal privato è del 59% mentre sale al 62% per i laureati nel pubblico.

A tre anni dalla laurea, per il settore privato la percentuale si attesta sull'83% contro un 80% nel caso di laurea statale.

Come si vede le differenze sono assolutamente trascurabili.

Ma le politiche che la macchina da guerra neoliberista ha dispiegato nelle maglie di questo conflitto di classe, purtroppo, stanno pagando: in questi ultimi 10 anni si è registrato un calo di iscrizioni all'università pubblica delle matricole in Italia pari a 50.000 unità. Un dato estremamente grave.

E sarebbe errato addurre tale calo solo alla crisi, ai budget familiari che in molti casi non possono più permettersi di coprire le spese per le tasse universitarie dei figli.

Questo fattore è certamente presente, ma sarebbe insufficiente a spiegare il fenomeno opposto del proliferare di università private che costano, come si è visto, molto di più.

Numeri programmati (chiusi) legati alle dimensioni dell'offerta sempre più povera, tasse universitarie che dovrebbero o dovranno coprire le progressive diminuzioni di finanziamento dello stato, assenza di una politica di borse di studio, concorrenza delle università private, ormai stanno progressivamente, insieme, colpendo la stessa dimensione della domanda sociale di massa, disincentivandola, scoraggiandola ed agendo così direttamente sulla composizione sociale della sua base: gli studenti.

Sarebbe facile ed anche giusto qui evocare la questione dei diritti: primo fra tutti quello dell'accesso a tutti i livelli dell'istruzione.

La visione della scuola rappresentata nella Costituzione italiana, sancita alcuni anni prima rispetto all'elaborazione originaria della teoria di Friedman, su questo versante è chiara. La scuola non è solo lo strumento per imparare a "leggere, scrivere e far di conto", ma il luogo primo e principale per la costruzione dell'eguaglianza sociale, al di fuori di qualsiasi meccanismo competitivo e di mercato. Per questo la Costituzione attribuisce allo Stato (e non al mercato) un ruolo centrale nell'istituzione e nella gestione delle scuole: questo modello di governo del sistema educativo è garanzia di pluralismo, gratuità, laicità, diffusione geografica. Senza questi elementi fondamentali il principio di egua-



*rivista della
Rete dei Comunisti*



gianza rimarrebbe astratto e formale. Ed è per questo che la Costituzione stabilisce il divieto di finanziamento pubblico alle scuole private.

Su questo piano l'università e la ricerca pubblica rappresentano i pilastri della democrazia del nostro paese, attengono alla carta dei principi generali come quello dell'educazione come diritto inalienabile dell'individuo e della collettività.

Diritti e bisogni: liberalizzazione degli accessi

Una battaglia per questi diritti, per la difesa della democrazia sarebbe una battaglia sacrosanta, ma il vero terreno dello scontro in questa dimensione sistemica non può costituirsi a partire dai diritti, ma dai bisogni: è sui bisogni che si misura tutto lo spessore e la qualità di una contrapposizione di classe.

L'università di massa non è nata sulla spinta della rivendicazione di un diritto, ma sulla spinta travolgente di un bisogno sociale di emancipazione, di accesso individuale e collettivo al sapere.

La possibilità di accedere a tutti i livelli di formazione, oltre la scuola dell'obbligo, oggi, più ancora che nel '68, è un bisogno che si esprime come dimensione sociale di classe, che si contrappone drasticamente e drammaticamente al bisogno della classe dominante di sconfiggere e reprimere ogni forma di crescita e sviluppo dell'avversario perché, una volta superati e negati tutti i terreni della mediazione e della contrattazione la vittoria e la sconfitta si giocano solo in uno scenario di alternative totali di sistema.

Partendo da queste ultime considerazioni i campi di battaglia, gli obiettivi e le parole d'ordine di una lotta sull'università non possono che partire da questa priorità.

I temi delle disfunzioni, degli innumerevoli attacchi che il sistema universitario pubblico in Italia sono infiniti, come quindi sarebbero altrettanto infiniti gli ambiti di lotta e rivendicazione che gli studenti e la società potrebbero mettere in atto, ma se si vuole mettere in discussione e colpire il sistema occorre prima di tutto scoperciare la pentola, colpirlo dove pianta le

radici del comando e della deregulation della domanda sociale. Il primo obiettivo è quello di riuscire a creare le condizioni favorevoli per porre in atto il rovesciamento del rapporto tra domanda e offerta, ristabilendo il primato della prima, quindi dare corpo e strumenti di lotta all'espressione di un bisogno sociale e per far questo non si può che iniziare col far saltare il numero chiuso e riaprire gli accessi.

La riapertura di massa degli accessi porterebbe in evidenza ed all'attualità della politica tutte le contraddizioni e le coperture ideologiche di questo sistema, altrimenti praticamente inattaccabili.

La struttura dovrebbe misurarsi con la necessità di adeguarsi nell'offerta, le tasse studentesche diminuire drasticamente, visto che il monte tasse (che ancora oggi è fissato nel massimo del 20% del finanziamento ordinario anche se nell'ultimo provvedimento è riferito solo al numero degli studenti in corso escludendo i fuori corso) sarebbe necessariamente suddiviso in un numero triplicato o quadruplicato di studenti, le scuole private si vedrebbero ridurre drasticamente il bacino di utenza, insomma, tutto potrebbe ritornare in discussione.

Allora anche l'abolizione del sistema dei crediti e dei debiti, le lauree brevi (3+2) diverrebbero immediatamente i successivi obiettivi praticabili.

Certo che l'eliminazione del numero chiuso o "programmato", come amano spesso definirlo, come obiettivo contiene in sé delle evidenti difficoltà.

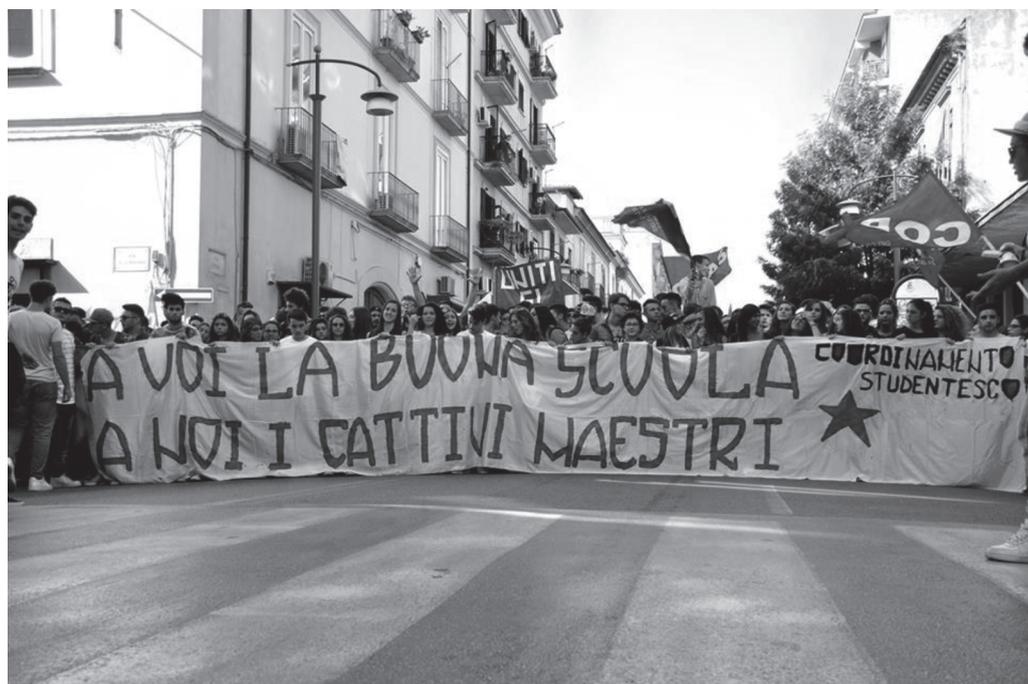
Gli studenti universitari in corso, hanno già superato le prove di accesso, sono stati già selezionati.

Per molti di loro stare dall'altra parte della barricata può anche apparire in fondo un legittimo vantaggio. Per affrontare questo obiettivo occorre considerare quindi lo scenario di riferimento non per compartimenti, ma come "filiera" coerente della formazione. Aprendo una parentesi: questo concetto di filiera è estremamente importante, soprattutto nel secondo percorso di riflessione che prima anticipavo e che riguarda il rapporto tra università, ricerca, il lavoro ed il reddito.

Ma intanto, chiusa la parentesi, conside-

rare o, per meglio dire, fare i conti con la filiera in merito al numero chiuso significa dover saldare l'università con la scuola e quindi con la dimensione sociale del bisogno di formazione.

Il terreno di intervento quindi è duplice, da una parte investe gli studenti a ridosso del loro potenziale ingresso agli studi superiori o già esclusi e magari costretti a dover decidere di rivolgersi all'offerta privata, dall'altro gli studenti universitari in corso, due realtà di fatto potenzialmente contrapposte, ma che possono essere riaccomunate saldamente proprio a partire da quegli elementi e sul quel terreno che ho cercato molto schematicamente di sviluppare in questo primo documento. 





La grande riforma dell'università

Marco Tangocci

Introduzione

In queste poche pagine cercheremo di riassumere i principali interventi (leggi, proposte, decreti) intervenuti a modificare l'ordinamento universitario a partire dall'inizio degli anni Novanta. Risalire così addietro ci pare indispensabile nel tentativo di dare una giusta lettura alle più recenti riforme, quelle che gli attuali studenti hanno conosciuto più da vicino. Non è certo improprio, infatti, vedere ciascuna riforma come un singolo tassello di un unico, più complesso progetto politico volto a smantellare la funzione dell'università quale luogo sociale in cui poter elaborare criticamente il sapere in modalità pubblicamente accessibili. Quello di cui parliamo è un progetto politico sviluppato dall'interno del sistema universitario, di un progetto dal carattere preminentemente culturale, il cui principale impegno e successo sta nella graduale e forzata intromissione di (dis)valori conformi a un'idea di mercato come unico, necessario e totalizzante regolatore dei rapporti sociali.

1. Ruberti (1990)

È la legge 341 del 1990, detta "legge Ruberti"¹, a dare avvio al progressivo snaturamento del ruolo dell'università pubblica in Italia, muovendo i primi passi nel processo di aziendalizzazione del sistema didattico.

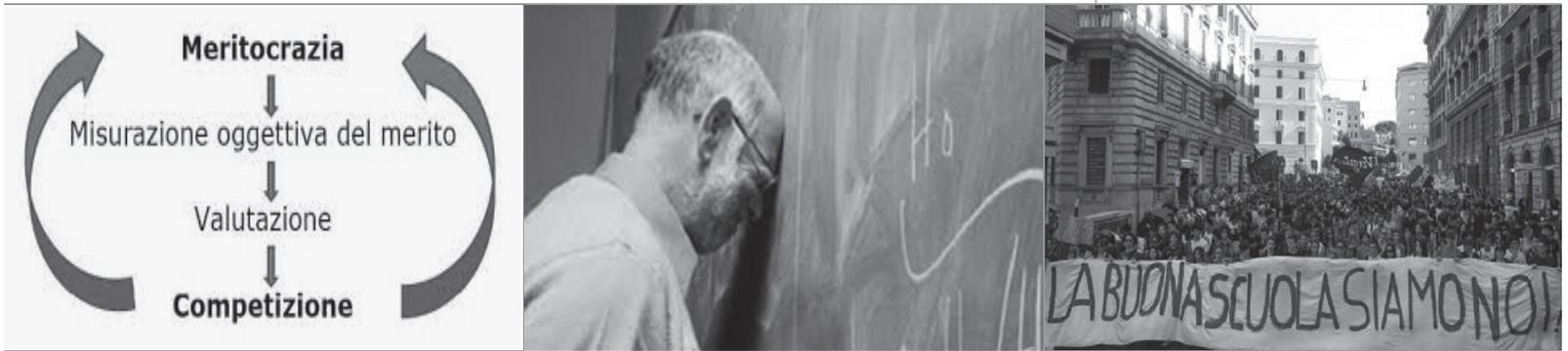
Con questa legge viene innanzitutto in-

1 Antonio Ruberti, già rettore dell'università La Sapienza di Roma, esponente del Partito Socialista Italiano, è ministro dell'Università nel 1990, col sesto governo Andreotti.

trodotta per le università la possibilità di avviare collaborazioni esterne per realizzare corsi di studio e attività culturali e formative. Come leggiamo all'art. 8, «le università possono avvalersi, secondo modalità definite dalle singole sedi, della collaborazione di soggetti pubblici e privati, con facoltà di prevedere la costituzione di consorzi, anche di diritto privato, e la stipulazione di apposite convenzioni». Su ciò non si tornerà più indietro: da questo momento in poi, la direttrice dei riformatori del sistema universitario sarà quella di protendere verso una sempre maggiore presenza dei soggetti privati nell'istituzione di corsi universitari.

Qui viene inoltre sancita la distinzione fra studenti lavoratori e studenti a tempo pieno; vengono ridefiniti i compiti dei docenti e degli organi collegiali, relegando le rappresentanze studentesche a un ruolo meramente consultivo; viene posta la necessità di ridurre i tempi di studio con la creazione di corsi di due o tre anni legati a una professione specifica, col fine di «fornire agli studenti adeguata conoscenza di metodi e contenuti culturali e scientifici orientata al conseguimento del livello formativo richiesto da specifiche aree professionali» (art. 2).

Nell'art. 11 della legge Ruberti viene poi sancita l'autonomia dei singoli atenei a proposito di regolamenti didattici e piani di studio. Ciò è particolarmente significativo poiché comporta che i curricula non debbano più essere uguali in tutto il Paese ma possano divergere, anche in modo sostanziale, da un ateneo all'altro, mentre



al ministero non resta altro compito che quello di ratificarne la legittimità. Non solo. Con questa legge vengono anche definiti i criteri finanziari che danno diritto all'attivazione dei corsi, criteri che difficilmente potranno essere rispettati a meno di fare ricorso a sovvenzioni private o di provvedere a un innalzamento delle tasse d'iscrizione. All'art. 16 infatti leggiamo: «L'istituzione e l'attivazione dei corsi di diploma universitario, di laurea, di specializzazione e di dottorato di ricerca, saranno attuate in conformità alle disposizioni che regolano le procedure inerenti al piano di sviluppo dell'università, nei limiti del finanziamento di parte corrente del piano stesso, [...] e tenuto conto altresì del concorso di ulteriori forme di finanziamento, quali i fondi derivanti da: convenzioni con enti pubblici, con particolare riferimento alle regioni nell'ambito delle competenze per la formazione professionale; convenzioni con soggetti privati; eventuali variazioni dei contributi degli iscritti». Infine, con la legge Ruberti viene introdotto il sistema dei crediti didattici, crediti da erogare agli studenti al superamento di esami o allo svolgimento di attività formative. Il sistema dei crediti è estremamente adatto al modello di autonomia qui accennato (e negli anni, come vedremo, rifinito), poiché dota i singoli atenei di un sistema quantitativo che è universale, ma che ciascuna facoltà è libera di declinare in modo indipendente. E non va dimenticato che il sistema dei crediti si estenderà presto a una serie di attività che esulano dalla didattica tradizionale (tirocini, stage,

ecc.) – fatto di per sé non negativo, ma che non essendo accompagnato da un regolamento centrale dà la facoltà ad ogni ateneo di stabilire una serie di convenzioni in modo a dir poco arbitrario, oltre a offrire agli enti pubblici e privati la possibilità di reperire lavoratori specializzati alle condizioni stabilite dall'ateneo, ovvero a costo zero. Ma anche altre, e più incisive, sono le conseguenze dell'introduzione del sistema dei crediti, come vedremo nel quarto paragrafo, quello a proposito del “decreto Zecchino”.

2. *Martinotti (1997)*

Nel 1996 viene nominato con decreto ministeriale un gruppo di lavoro presieduto dal sociologo Guido Martinotti (professore all'università Bicocca di Milano) con l'incarico di stendere un rapporto dal quale, in un secondo momento, poter ricavare un decreto attuativo. Dopo più di un anno, il 23 ottobre 1997, viene presentato il documento finale, noto come “bozza Martinotti”: un testo in continuità con la legge Ruberti, che di questa elabora le linee guida, precisando inoltre il sistema dei crediti e le modalità effettive con le quali dovrebbe svilupparsi l'autonomia didattica. Trattandosi di un rapporto a cui doversi rifare nel varo di una futura legge sull'università, nella bozza Martinotti sono elencati suggerimenti di carattere sia generale sia specifico, che sostanzialmente sono riconducibili ai seguenti quattro principi:

*rivista della
Rete dei Comunisti*



- 1-Contrattualità del rapporto fra studente e ateneo;
- 2-Differenziazione competitiva fra atenei;
- 3-Abolizione del valore legale del titolo di studio;
- 4-Autonomia finanziaria e opportunità di contributi terzi al sistema formativo.

In ordine... A proposito del primo principio, quello della contrattualità, nel documento leggiamo: «Nel momento in cui intraprende un corso di studio studentesse e studenti [sic] definiscono contrattualmente – cioè in base a un “accordo bilaterale con prestazioni corrispettive” – con il singolo ateneo le condizioni di svolgimento degli studi. Queste condizioni stabiliscono obbligazioni da entrambe le parti, potenziando la componente “consensuale” del rapporto tra studentesse e studenti e istituzione» (par. 2.1). Un fatto di grande rilievo, perché l’individualizzazione del rapporto fra studente e ateneo dà alle università la possibilità di svincolarsi dalle aspettative della collettività e di non dover più rispondere ad altro che all’“accordo” stipulato con il singolo studente. Affermare il principio della contrattualità significa innanzi tutto negare il ruolo dell’università come servizio pubblico; gli impegni statali nell’istruzione saranno superati dall’investimento del singolo sul proprio futuro, lasciando lo Stato con sempre meno obblighi e responsabilità. Per di più, nonostante si voglia far passare questo rapporto contrattuale come reciproco e paritario,

di fatto non è data allo studente la facoltà di contrattare le prestazioni dell’ente universitario, ma la sua unica possibilità è quella di scegliere se accettare o rifiutare uno schema contrattuale le cui condizioni vengono unilateralmente prestabilite dall’ateneo.

Ciò comporta quella diversificazione delle figure studentesche già prefigurata dalla legge Ruberti. La bozza Martinotti prevede infatti anche l’introduzione effettiva della figura dello studente “part-time”, introduzione che si intende far passare come una risposta alle esigenze di «giovani adulti, perlopiù già inseriti nel mondo del lavoro, che intendono conseguire il titolo di studio senza un termine di tempo preciso» (par. 2.3), ma che altro non è che un tentativo di presentare una differenziazione del corpo studentesco imposta dall’alto come un adattamento del sistema universitario alle richieste degli studenti.

Un’ultima riflessione su questo primo punto: già solo l’introduzione di una certa terminologia (“contrattualità” ne è un perfetto esempio) dà il senso della mutazione in corso nell’università pubblica, per cui il contenuto sociale e pedagogico diviene secondario, e comunque ricondotto a logiche aziendalistiche. Questo vale anche per il secondo principio esposto nel documento, quello della differenziazione competitiva, o concorrenzialità, fra atenei.

Per il secondo principio, infatti, la qualità di un Ateneo diventa misurabile con la sua capacità di differenziare la propria offerta formativa, rendendola il più possibile spendibile in termini lavorativi e dunque appetibile. Si legge: «La realizzazione concreta del principio dell’autonomia universitaria deve essere preceduta e costantemente accompagnata dalla identificazione delle finalità che si intendono raggiungere attraverso tale condizione. Se uno dei compiti principali collegati all’autonomia è quello di migliorare le caratteristiche dell’offerta formativa ne deriva che debbano (e noi riteniamo che possano) essere approfondite le caratteristiche di differenziazione competitiva e, ad un tempo, di cooperazione territoriale tra gli atenei». Ma viene anche precisato che «indipendentemente da ogni altra considerazione, nel sistema italiano

non è possibile, allo stato attuale, pensare a un sistema di atenei in competizione tra di loro, per la buona ragione che mancano le condizioni al contorno per un vero e proprio mercato accademico, sia per gli studenti, sia per i docenti. Tale mancanza [...] non è eliminabile, nel breve periodo, con misure normative. Sul lungo periodo la competizione tra i diversi atenei potrà forse contribuire a stimolare una rilevante mobilità di docenti e studentesse e studenti» (par. 2.2). Non serve leggere fra le righe per osservare come la competizione tra facoltà e il «mercato accademico» non siano modalità deprecate, bensì incoraggiate. Ciò che viene constatata è solo la loro attuale inapplicabilità, e non è un caso che la bozza Martinotti contenga l'auspicio che il «sistema italiano» si sviluppi in questa direzione. Come sappiamo e comunque vedremo, non saranno aspettative disattese. Questo concetto di differenziazione è diffusamente trattato nel documento: viene incoraggiato un modello formativo caratterizzato da flessibilità curriculare, che permetta di adeguare l'offerta didattica «ai cambiamenti nel mondo del lavoro e delle condizioni di vita», e si rileva l'opportunità di affidare agli atenei la facoltà di aprire corsi di studio e attività formative in maniera autonoma, corsi e attività che dovranno poi essere chiusi «una volta che se ne rilevi esaurita l'utilità» (par. 2.4). Con la specifica che lo Stato è solo uno dei finanziatori del sistema universitario, ecco che il progetto appare ancora più chiaro: la mira deve essere quella di realizzare un rapporto stringente fra offerta didattica e mercato del lavoro; l'insegnamento di un metodo scientifico, critico di studio deve cedere il passo alla settorializzazione e alla professionalizzazione, e dunque la didattica deve obbligatoriamente basarsi sulle necessità del mercato e di chi ne condiziona e manovra l'andamento. Tanto maggiore sarà la capacità di un ateneo di proporre un'attività formativa utile agli enti privati portatori di finanziamenti, tanto più facile sarà ottenere il denaro necessario per poter competere con gli altri atenei. Il terzo principio esposto nel testo riguarda il valore legale del titolo di studio. Prima della legge Ruberti il sistema univer-

sitario italiano forniva allo studente una competenza culturale, un valore formativo che veniva riconosciuto allo stesso modo su tutto il territorio nazionale. Se con la diversificazione dell'offerta didattica si produce disomogeneità nel livello qualitativo delle competenze fornite, con l'abolizione del valore legale del titolo di studio ecco che si determina anche la perdita di uguaglianza formale fra uno stesso titolo di studio ottenuto in due atenei differenti. Per i redattori della bozza Martinotti, al valore formale del titolo di studio deve essere sostituito «un sistema di certificazioni a posteriori o accreditamento basato su tre criteri, valore culturale del titolo proposto, sua rispondenza a esigenze sociali o economiche e adeguatezza delle risorse messe a disposizione dagli Atenei» (par. 2.6). Qualche punto interrogativo qui ci vuole: chi dovrebbe decidere il «valore culturale» del titolo, e come? Quali, e di chi, dovrebbero essere le «esigenze sociali e economiche» a cui esso deve rispondere? E «adeguatezza» a cosa, e di quali risorse? Volendo sorvolare, si può comunque cogliere che queste certificazioni a posteriori sarebbero, in sostanza, ulteriori titoli (master, dottorati, scuole di specializzazione) da ottenere una volta terminato il ciclo di studi (già diversificato in plurimi e eterogenei percorsi), titoli che acquisiscono tanta più valenza quanto minore è il superstito potere contrattuale nel mercato del lavoro posseduto da una laurea. E proprio perché sono oltre il normale corso di studi, risulta evidente come un accresciuto valore di queste certificazioni vada a tutto vantaggio di chi ha la possibilità di spendere ancora anni e denaro nel percorso di formazione; senza poi contare che anche agli istituti privati è data la possibilità di rilasciare queste (spesso costosissime) certificazioni, con tutte le implicazioni che un tale fatto determina.

Il quarto principio ritorna sul finanziamento privato all'università. Per il raggiungimento effettivo dell'autonomia didattica vengono indicati certi criteri da seguire, fra i quali: «L'offerta di istruzione superiore deve essere definita anche attraverso una interazione delle università con istituzioni e soggetti economici locali e

*rivista della
Rete dei Comunisti*



nazionali, con un ruolo attivo e di autonomia decisionale da parte delle università» (par. 3.D). Ciò implica l'individuazione di nuove risorse per le università, risorse che non possono che arrivare solo da chi vede (o non vedendo, pretende di farlo) la prospettiva di una futura collocazione dello studente nella propria azienda o, nel caso di enti pubblici, "nel territorio".

Questo comporta la diversificazione dell'offerta formativa sulla base delle caratteristiche del mercato locale. Come si legge nel documento, infatti, «l'offerta formativa a livello locale dovrà, dal canto suo, tendere ad adeguarsi alle caratteristiche del mercato del lavoro e della economia del territorio, come anche dovrà fare riferimento al genere di utilizzatori potenziali, allo scopo di consentire la creazione di veri rapporti di contrattualità tra soggetti e istituzioni» (par. 3.E). E per fare questo, viene rilevata l'opportunità di costituire dei «coordinamenti territoriali» composti da rettori e presidi di facoltà affiancati da «rappresentanti 'laici' degli organismi economici e scientifici locali da coinvolgere in specifici progetti a ricaduta locale».

Si evince, leggendo il documento, l'impostazione teorica che vi è alla base; la bozza Martinotti non risponde alle mutate (non fosse altro che per il numero di iscritti) reali esigenze del sistema universitario italiano, bensì il suo grande sforzo è quello di assoggettare la didattica a ben altre

necessità, con la creazione di figure professionali dalle conoscenze tutte tecniche e settorializzate e con la comparsa di forme di flessibilità e precarietà.

Manodopera rimpiazzabile e facilmente ricattabile, professionalità deboli prive di potere contrattuale in quanto spogliate del riconoscimento nazionale del valore del titolo di studio, laureati che possono essere facilmente assunti con contratti temporanei o da cooperative: questo vuole, e per questo si adopera la bozza Martinottiche possono essere facilmente assunti con contratti temporanei o da cooperative: questo vuole, e per questo si adopera la bozza Martinottiche possono essere facilmente assunti con contratti temporanei o da cooperative: questo vuole, e per questo si adopera la bozza Martinotti².

² E non sfugga come essa sia redatta proprio nell'anno in cui il "pacchetto Treu" sul lavoro diviene legge... [Due parole al riguardo. La legge n. 196 del 24/6/1997 viene chiamata pacchetto Treu dal nome del Ministro del Lavoro del governo di centrosinistra Prodi I. Questa legge introduce misure volte a regolare/incrementare la flessibilità nel mercato del lavoro. L'intermediazione nelle prestazioni di lavoro (lavoro interinale), precedentemente vietata (legge 23/10/1960, n. 1369), viene adesso permessa. I lavoratori possono essere assunti da agenzie private e poi "affittati" alle aziende. Di fatto viene legalizzata la possibilità di assumere con orari - e durata nel tempo - stabiliti dall'azienda. Per questo il pacchetto Treu viene considerato l'apripista della precarietà e delle successive "riforme": legge Sacconi (2001-2003) e legge 30/2003 (cosiddetta Maroni-Biagi). Tutti questi interventi si basano sulla 'filosofia' che per aumentare la competitività si debbano tagliare i costi (diritti, welfare) invece di investire in ricerca e innovazione].



3. Zecchino (1999)

Sotto la presidenza del consiglio di D'Alema, il ministro dell'università Ortensio Zecchino (Partito Popolare Italiano, già Democrazia Cristiana) redige la legge 264/99, ratificata dal Parlamento, riguardante principalmente le norme d'accesso ai corsi universitari.

Questa legge prevede che molti corsi di studio (la grande parte di quelli di materia scientifica, più tutti quelli di nuova istituzione o attivazione) siano a numero programmato. Tale legge ha suscitato da più parti il dubbio di incostituzionalità, ma una sentenza della Corte Costituzionale (la 383 del 27 novembre 1998) ne ha sancito la legittimità, in quanto la legge Zecchino risponderrebbe alla direttiva europea del 25 luglio 1978 (78/686/CEE) e a quelle a essa conseguenti, che impongono la garanzia di standard di formazione minimi quale sicurezza che dietro ai titoli conseguiti vi siano competenze effettivamente possedute. La Corte Costituzionale scrive, nella sua sentenza: «Una volta attribuito il giusto rilievo ai doveri che sul nostro Paese incombono per la partecipazione all'Unione Europea, e una volta considerato come essi incidano nel rapporto tra legislazione e amministrazione, in tale possibilità non è più dato scorgere quel carattere arbitrario in base al quale i giudici rimettenti si sono indotti a sollevare la presente questione di costituzionalità».

Non volendo qui addentrarci nella comunque ineludibile questione dell'ingerenza dell'Unione Europea nelle politiche nazionali (altri lo hanno fatto e stanno facendo, si vedano ad esempio i precedenti numeri di questa serie di quaderni), ci limitiamo a rilevare come nella sentenza della Corte Costituzionale sia contenuta anche l'indicazione a considerare la legge Zecchino come un provvedimento transitorio, in attesa che l'università adegui le proprie strutture e il proprio organico al crescente numero di immatricolazioni e possa così accogliere tutti gli studenti che presentino domanda di iscrizione. Ciò nonostante, dall'entrata in vigore di questa legge nessun intervento è stato compiuto dal ministero in questo senso, anzi si è an-

dati in direzione diametralmente opposta.

A completamento di questa legge viene presentato, il 3 novembre 1999, il decreto ministeriale n. 509, dal titolo Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei.

La principale innovazione del decreto è la nascita della struttura 3+2, laurea triennale+laurea specialistica (poi "magistrale"), in cui la prima ha «l'obiettivo di assicurare allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, nonché l'acquisizione di specifiche conoscenze professionali», e la seconda ha il fine di «fornire allo studente una formazione di livello avanzato per l'esercizio di attività di elevata qualificazione in ambiti specifici» (art. 3). Definirla innovazione però non è proprio, perché questa fondamentalmente non è altro che la messa in atto della necessità rilevata fin dalla legge Ruberti di strutturare i corsi di studio su più livelli per garantire una maggiore "razionalizzazione" delle risorse.

Oltre ad estendere la possibilità per tutte le facoltà di adottare il numero chiuso già imposto a certi corsi di studio con la precedente legge, in questo decreto viene anche chiarito, in modo definitivo, cosa si intenda per credito: «Per credito formativo universitario [si intende] la misura del volume di lavoro di apprendimento, compreso lo studio individuale, richiesto ad uno studente in possesso di adeguata preparazione iniziale per l'acquisizione di conoscenze ed abilità nelle attività formative previste dagli ordinamenti didattici dei corsi di studio» (art. 1), e si fissa la corrispondenza di 25 ore di studio per ciascun credito, e di 60 crediti per il «lavoro di apprendimento» da svolgere in un anno. Se si trattasse di un calcolo corretto, significherebbe attribuire allo studente un impegno nello studio pari a 1800 ore annue, ossia il corrispettivo di un contratto a tempo pieno (otto ore al giorno per cinque giorni alla settimana).

In un contesto in cui l'obbligo di frequenza si estende sempre più negli atenei e nuove misure vanno a colpire direttamente i "fuoricorso", per un lavoratore fare anche lo studente diviene sempre più proibitivo.

*rivista della
Rete dei Comunisti*



Ma l'aspetto forse più rilevante di questo sistema è che si pretende di misurare l'apprendimento con modalità matematiche, come se studiare fosse un'azione precisamente quantificabile nel rapporto numero di nozioni / numero di ore necessarie a memorizzarle.

Questo decreto torna anche sul tema dell'autonomia didattica. Proprio come voluto dalla bozza Martinotti, viene ora ufficialmente data la possibilità a ciascuna università di attivare a piacimento corsi di laurea (anche corsi di sua personale ideazione) se considerati utili per il territorio, senza coordinazione nazionale con le altre università e senza la necessità che quel titolo di studio sia riconosciuto valido in tutto il Paese e dunque goda di tutela di fronte all'assunzione da parte di un'azienda o possa appoggiarsi a un "contratto minimo" nazionale; il che è perfettamente congeniale al nuovo mercato del lavoro³.

4. *Moratti (2004)*

Col decreto ministeriale 270/2004, il ministro dell'istruzione⁴ Letizia Moratti (Forza Italia) non apporta modifiche sostanziali alla legge Zecchino ma ne accentua alcuni aspetti nella direzione di un ulteriore rinsaldamento del legame fra percorso formativo e mercato del lavoro.

Il sistema del 3+2 subisce una riarticolazione: dopo un primo anno comune, lo studente deve scegliere se optare per il biennio professionalizzante (che dovrebbe servire a entrare subito nel mercato del lavoro) o per quello "metodologico" (di tipo teorico). Il 3+2 assume così una struttura a ϵ , e si configura come un 1+2+2, in cui si accentua la distinzione fra chi acquista il titolo di studio in funzione lavorativa e chi per sviluppare capacità di pensiero critico.

Se per questa seconda categoria di studenti il percorso è di carattere teorico, indirizzato alla ricerca, per i primi il corso di laurea «ha l'obiettivo di assicurare un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scien-

³ V., ancora una volta, il pacchetto Treu sul lavoro.

⁴ Nel 2001 il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica viene unito a quello della Pubblica Istruzione nel Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

tifici generali, [...] orientato all'acquisizione di specifiche conoscenze professionali preordinate all'inserimento del laureato nel mondo del lavoro ed all'esercizio delle correlate attività professionali» (art. 3).

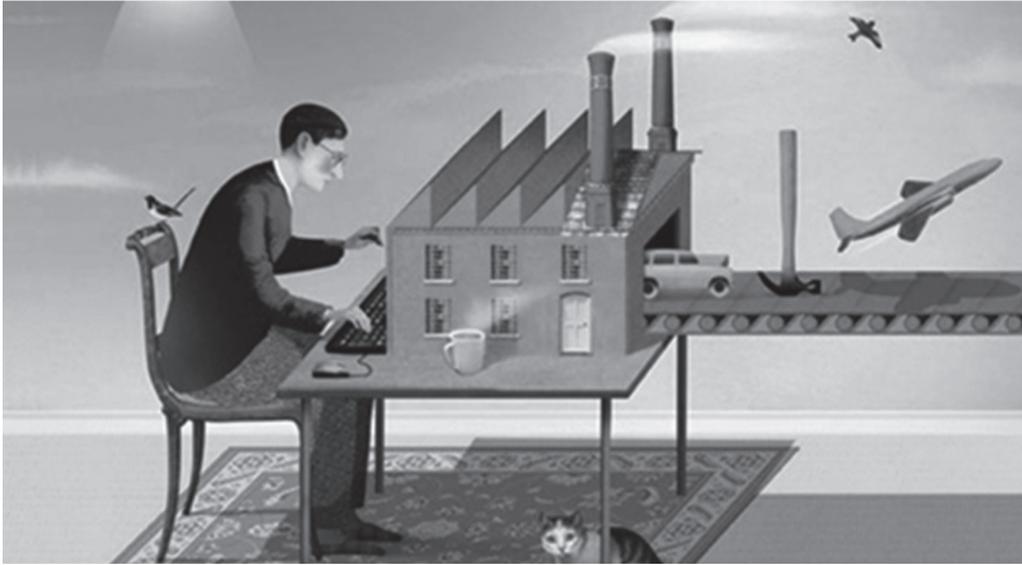
Inoltre, la laurea specialistica diventa laurea magistrale: il percorso non è pensato come unico fra triennale e specialistica, ma le lauree magistrali devono poter avere vita propria, gli atenei attivare corsi di laurea magistrale senza avere una triennale di riferimento, e tanto più grande è la volontà o la necessità di un ateneo di far coincidere la propria offerta didattica con gli interessi privati, tanto maggiore sarà la probabilità di veder fiorire corsi su misura. Crescente frammentazione del sapere, ulteriore autonomia degli atenei nella definizione dei curricula e degli approvvigionamenti economici, volontà di non promuovere più la futura occupazione degli studenti grazie alla bontà assoluta degli insegnamenti ricevuti ma rendendoli edotti in quelle mansioni richieste dalle aziende: sono questi gli ambiti nei quali il decreto Moratti vuole essere incisivo.

5. *Gelmini (2010)*

Nel quarto governo Berlusconi il ministro dell'istruzione è Mariastella Gelmini (Popolo della Libertà), che con una serie di leggi, fra il 2008 e il 2010 interviene nella scuola primaria e secondaria di primo e di secondo grado (elementari, medie e superiori) per poi stilare una riforma dell'università promulgata il 30 dicembre 2010, la n. 240/2010.

Neanche questa legge apporta stravolgimenti all'assetto dell'università, ma al solito si preoccupa di esasperare alcuni principi messi in luce dai precedenti interventi. Ne è un esempio il taglio drastico al fondo di finanziamento ordinario (l'FFO), provvedimento tanto più grave se si pensa che questa è la sola entrata statale per le università e che per compensare il suo ridimensionamento occorrerà aumentare ancora le tasse agli studenti e fare maggiore ricorso alle contribuzioni private.

Tra gli atti più significativi di questa legge troviamo una più netta divisione di competenze fra senato accademico e con-



siglio di amministrazione, fatto non di poco conto se si osserva come proprio a quest'ultimo organo venga affidato il vero e proprio governo dell'ateneo di riferimento. Infatti, come leggiamo nel documento, al senato accademico viene attribuita la «competenza a formulare proposte e pareri obbligatori in materia di didattica, di ricerca e di servizi agli studenti» mentre al consiglio di amministrazione la funzione «di indirizzo strategico, di approvazione della programmazione finanziaria annuale e triennale e del personale, nonché di vigilanza sulla sostenibilità finanziaria delle attività», oltre all'esclusiva competenza di deliberare l'attivazione o la soppressione di corsi e sedi. Per di più il senato accademico dovrà includere almeno tre membri esterni che abbiano una «comprovata competenza in campo gestionale ovvero di un'esperienza professionale di alto livello» (art. 2). Con ciò, l'eliminazione di un corso (in perfetta linea con quanto già auspicato dalla bozza Martinotti) non dovrà essere motivato da ragioni didattiche, ma il criterio finanziario sarà il solo a venire preso in considerazione. Un corso che non sia economicamente produttivo dovrà essere abolito, mentre fioriranno corsi rispondenti a esigenze provenienti dall'esterno. Su ciò che comporta la presenza di privati si è detto, ma con la legge Gelmini si impone alle università addirittura di conferire un premio economico a quei professori che riescano a procacciarsi contributi

privati, o, per usare le esatte parole, «compensi aggiuntivi per il personale docente e tecnico amministrativo che contribuisce all'acquisizione di commesse conto terzi ovvero di finanziamenti privati» (art. 9). Ed è questo, su tutto, il fatto al quale occorre prestare maggiore attenzione: che ancora più rischioso e dannoso della presenza di privati negli organi decisionali degli atenei è l'intromissione di strumenti, modalità operative e logiche aziendalistiche, con tutto ciò che questo comporta: gerarchizzazione, peggioramento dell'offerta didattica e dei servizi, mercificazione della cultura.

Nel disegno di legge si parla diffusamente anche di razionalizzazione dell'offerta formativa, ovvero tagli, fusioni di corsi e facoltà ecc., per perseguire una maggiore economicità, una minore spesa, senza che ciò sia in alcun modo dettato da esigenze di carattere didattico (e dunque senza alcun miglioramento della qualità dell'istruzione) ma per ottemperare, ancora una volta, a necessità del mercato.

Alle medesime logiche risponde il riordino dell'attività di ricerca. Il contratto a tempo indeterminato per i ricercatori sparisce e diviene possibile solo avere contratti (per giunta assegnati su base cooptativa e non da una commissione nazionale) da uno a tre anni, rinnovabili una sola volta e per un periodo complessivo di impiego non superiore a quattro anni. Poiché la prospettiva di ottenere un incarico da pro-

*rivista della
Rete dei Comunisti*



fessore associato si scontra con il bassissimo numero di posti disponibili e poiché, soprattutto, a passare l'esame per associato sono quasi sempre solo i pretendenti spinti dal professore-con-potere di turno, la scelta per un ricercatore è fra adeguarsi o vedere preclusa ogni possibilità di avanzamento professionale. Con la legge Gelmini perdono infatti importanza le posizioni di ruolo, mentre crescono gli incarichi a tempo determinato, ricattabili e facilmente governabili dalle gerarchie baronali. L'attività di ricerca non può quindi svolgersi in modo libero e indipendente, ma deve essere rispettosa delle volontà "alte": prima per ottenere il posto, dopo per vederlo rinnovato, poi per una chiamata da associato. Un aspetto ancora della riforma Gelmini da considerare: il mutamento del significato di "diritto allo studio". Come leggiamo all'art. 1, «il Ministero, nel rispetto delle competenze delle regioni, provvede a valorizzare il merito, a rimuovere gli ostacoli all'istruzione universitaria e a garantire l'effettiva realizzazione del diritto allo studio. A tal fine, pone in essere specifici interventi per gli studenti capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, che intendano iscriversi al sistema universitario della Repubblica per portare a termine il loro percorso formativo». Il diritto allo studio dunque, che almeno sulla carta doveva essere legato a criteri di reddito per garantire a chiunque la possibilità di studiare, è adesso correlato al solo parametro del merito. Viene addirittura istituito un «fondo speciale»⁵ finalizzato a «promuovere l'eccellenza e il merito fra gli studenti» (art. 4); il che, in un contesto di sempre crescenti tagli agli investimenti statali in materia di istruzione, non può che far riflettere: in una società in cui ciascuno parte da condizioni economiche e sociali estremamente disuguali, il concetto di merito è solo una falsa idea funzionale a preservare e ad acuire le differenze preesistenti. Come se ce ne fosse bisogno, ecco un'ulteriore invadenza delle logiche imprenditoriali nel sistema educativo, in cui i valori di qualità, efficienza, meritocrazia si presume siano assoluti, da tutto incon-

⁵ Fondo che non è chiaramente sussidiato dallo Stato (che ha tagliato i finanziamenti alle borse di studio di circa duecento milioni di euro nel biennio 2009-11), ma dalla sola contribuzione studentesca e privata.

dizionati. E non solo: quei valori non sono semplicemente visti come avulsi dai condizionamenti socio-economici, ma sono addirittura rovesciati nel momento in cui si pretende di applicarli a una sistema didattico sempre più volto a creare studenti pacifici, la cui competenza fondamentale sia quella di eseguire specifiche mansioni, quando il fine dell'università dovrebbe essere invece quello di fornire gli strumenti critici adatti a conseguire un'emancipazione intellettuale e a produrre un avanzamento scientifico e culturale dell'intera società.

6. Conclusioni

Per ricapitolare. Fin dai primi mesi degli anni Novanta è in corso un processo di snaturamento della funzione storica dell'università e una sua profonda mutazione alla quale hanno contribuito con passaggi consequenziali i disegni di legge e decreti ministeriali succedutisi negli anni. Sotto la spinta delle trasformazioni dell'economia globale, principi generali come quello dell'educazione quale diritto inalienabile, dell'autonomia dell'università dal potere politico, della centralità dello Stato nella promozione dell'educazione dei cittadini, sono stati progressivamente rimossi e sostituiti da una concezione monetaristica dell'educazione per la quale lo studio non si rappresenta più in forma di diritto né di servizio garantito dallo Stato, ma nelle modalità liberiste di investimento economico operato dallo studente o dalla sua famiglia sulla futura occupazione. Come scrive Massimo Grandi: «Siamo di fronte ad un rovesciamento totale non solo ideologico, ma strutturale: il diritto (sociale) si trasforma in opportunità di investimento (individuale)» operato dallo studente o dalla sua famiglia sulla futura occupazione. Come scrive Massimo Grandi: «Siamo di fronte ad un rovesciamento totale non solo ideologico, ma strutturale: il diritto (sociale) si trasforma in opportunità di investimento (individuale)» operato dallo studente o dalla sua famiglia sulla futura occupazione. Come scrive Massimo Grandi: «Siamo di fronte ad un rovesciamento totale non solo ideologico, ma strutturale:

il diritto (sociale) si trasforma in opportunità di investimento (individuale)»⁶.

La grandissima parte delle misure varate dai vari ministri (dall'introduzione del numero chiuso alle lauree brevi, dall'abolizione del valore legale del titolo di studio all'autonomia didattica) sono essenzialmente il riassetto del rapporto fra processo formativo e capitale, riassetto divenuto necessario a seguito della trasformazione negli anni Sessanta e Settanta dell'università da luogo di formazione della futura classe dirigente a università di massa.

Di fronte alla rapida crescita del numero di iscritti e laureati, e dunque di fronte a un'«eccedenza» di intellettualità nell'immediato slegata da una precisa immissione nel mercato del lavoro, le grandi organizzazioni industriali hanno visto la necessità di un veloce e fruttuoso impiego di quel surplus, e così è stata concepita una trasformazione assecondante il principio del minimo investimento per il massimo profitto. Si è rinunciato all'idea che l'istruzione potesse e dovesse avere un fine autonomo, che essa costituisse di per sé un bene pubblico, e se ne è invece imposta la visione in chiave esclusivamente utilitaristica, redditizia.

Noi pensiamo che sia cosa sbagliata e preoccupante la pretesa di adeguare l'università alle mutate condizioni di una società di massa immettendo nel corpo studentesco perdita di autonomia individuale e omologazione da una parte (quella culturale) e frammentazione e diversificazioni dall'altra (quella economica), per spostare l'asta che divide chi può da chi non può da fuori a dentro il sistema universitario. Riteniamo che la direttrice dovrebbe invece essere quella di declinare tale modello alle mutate condizioni, così da renderlo parimenti valido per tutti, ripristinando la funzione di università quale luogo del sapere, in cui poter mettere in dubbio ogni preconcetto e al di là dei vincoli esterni poter apertamente analizzare e reinventare la scienza, la realtà, la società.

Questo è un aspetto fondamentale, che vorremmo fosse sempre tenuto ben presente da chiunque oggi si batte contro la

riforma ancora in atto del sistema universitario: un movimento d'opposizione che abbia la pretesa di contrastare certi provvedimenti deve anche necessariamente avere (o almeno preoccuparsi di andare verso) un modello di società diverso nel quale inserire l'alternativa, o altrimenti sappia da subito di essere destinato a non durare



⁶ Grandi M., Università e conflitto di classe, su "Contropiano" del 26/9/2015.



Università, austerità, mercato del lavoro ed emigrazione

Vincenzo Maccarone

In questa relazione presenteremo alcune delle tematiche di cui ci siamo occupati fin dall'inizio della nostra attività. A partire dal nome scelto per la nostra campagna, il fenomeno che più ci ha colpito e che ci ha spinto a reagire è l'enorme aumento del numero di emigranti (specialmente giovani) negli anni della crisi, un numero che ormai supera quello dei migranti in arrivo. Il tema dell'emigrazione è indissolubilmente legato al disastro dell'università italiana e alle tragiche condizioni del mercato del lavoro, con il tasso di disoccupazione che è letteralmente esploso durante la crisi. Questi fenomeni non sono ovviamente avvenuti per caso, ma sono il risultato di precise scelte di politica economica implementate dai governi succedutisi negli ultimi anni sotto la spinta dell'Unione europea. Il risultato è che l'Italia si colloca ormai nella fascia medio-bassa all'interno della divisione internazionale del lavoro, con un'economia che si specializza in settori a basso contenuto tecnologico.

Ci concentreremo quindi su questi tre aspetti principali. Primo, la condizione dell'università italiana a seguito delle politiche di austerità e le loro conseguenze diseguali in termini geografici e di classe. Secondo, la condizione del mercato del lavoro italiano a seguito delle numerose controriforme succedutesi negli ultimi anni. Terzo, il fenomeno dell'emigrazione italiana: chi emigra, dove va e a fare cosa?

1. *L'Università al tempo dei PIIGS*

Assistiamo da anni ad un processo di dequalificazione e avvizzimento dell'università italiana, presumibilmente accelerato dalla crisi. I dati prodotti dalla fondazione RES¹ evidenziano un processo che ormai appariva evidente a tutti: dopo la lunga espansione e trasformazione (seppur contraddittoria) dell'università italiana in università di "massa", negli ultimi anni la sua dimensione si è ridotta significativamente. «Rispetto al momento di massima dimensione (databile, a seconda delle variabili considerate, fra il 2004 e il 2008), al 2014-15 gli immatricolati si riducono di oltre 66 mila, passando da circa 326 mila a meno di 260 (-20%); i docenti da poco meno di 63 mila a meno di 52 mila (-17%); il personale tecnico amministrativo da 72 mila a 59 mila (-18%); i corsi di studio scendono da 5634 a 4628 (-18%). Il fondo di finanziamento ordinario delle università (FFO) diminuisce, in termini reali, del 22,5%»². C'è poi da notare che non calano solo gli immatricolati ma anche gli iscritti, ossia non solo molti giovani non si iscrivono all'università ma tanti abbandonano gli studi dopo averli intrapresi perché non vedono prospettive nel continuarli³.

Tutto questo avviene in un contesto già non florido: anche nei suoi anni "migliori" l'Italia aveva un tasso di giovani (25-34 anni) laureati inferiore alla maggior parte

*rivista della
Rete dei Comunisti*

1 http://www.resricerche.it/media/allegati/sintesi%20della%20ricerca_2015.pdf

2 op. cit. pg. 8

3 <http://www.linkiesta.it/it/article/2015/10/14/processo-alluniversita-sempre-piu-inefficace-e-iniqua/27783/>



dei paesi europei. Oggi, con un tasso del 23,9 %, è ultima in UE su 28 paesi e la penultima nei paesi OCSE.

In parte questo dipende dal fatto che le opportunità lavorative per i laureati in Italia sono molto minori del resto d'Europa: a 3 anni dalla laurea solo il 50% lavora, contro l'80% della media europea⁴. Un risultato da ascrivere, tra le altre cose, alla brillante riforma pensionistica del governo Monti-Fornero. Per non parlare del sottotrinquadrato lavorativo: un'indagine Bankitalia ha rilevato che nel periodo fra il 2009 e il 2011 un quarto cento dei giovani fra i 25 e i 34 anni ha svolto mansioni che richiedevano bassa o nessuna qualifica⁵.

Tutto sommato però la laurea continua ad offrire opportunità maggiori rispetto al diploma: se solo la metà dei laureati lavora a 3 anni dalla laurea, per i diplomati è pure peggio, visto che solo il 30 per cento di loro lavora a 3 anni dal diploma. Inoltre, il reddito per i laureati diviene nel medio periodo maggiore di quello dei diplomati. Il problema è che anche per chi vuole è sempre più difficile frequentare l'università. Come ricordato, la scure dell'austerità imposta dall'UE e implementata dai vari governi succedutisi negli ultimi anni si è abbattuta con particolare violenza sul sistema di formazione universitaria italiana. Gli effetti dell'austerità sono diseguali sia dal punto di vista geografico che dal punto di vista di classe. Il crollo delle iscrizioni colpisce prima di tutto le università del meridione (delle 70.000 iscrizioni in

meno fra 2014 e 2015, 45.000 vengono dal solo Sud Italia) e colpisce gli studenti provenienti da famiglie meno abbienti. Sono stati infatti in maggioranza i ragazzi e le ragazze provenienti dagli istituti tecnici e professionali, che sono quelli provenienti dalle famiglie con la condizione economica peggiore, a "fuggire" dall'Università. Una situazione che peraltro comincia in precedenza nel cammino formativo, perché già la scelta delle superiori dipende dal ceto sociale⁶: i figli di professionisti al liceo, gli altri agli istituti tecnici e professionali.

Un risultato non casuale. Il taglio dei finanziamenti alle università ha costretto gli atenei ad alzare le tasse, tant'è che ad oggi l'Italia si posiziona ai primi posti per il costo dell'istruzione di terzo livello, come certificato da uno studio della Commissione europea⁷. Lo stesso studio evidenzia come invece l'erogazione di borse di studio sia limitata, con una progressiva riduzione dei fondi al diritto allo studio proprio durante gli anni della crisi (con una situazione peggiore, ancora una volta, per il Sud Italia). È ovvio allora che i figli della classe lavoratrice, specie quella meridionale, facciano fatica ad iscriversi all'università.

Controriforme dell'università come quella attuata dalla legge Gelmini hanno introdotto un meccanismo premiale nella concessione dei finanziamenti ai diversi atenei che ha profondamente penalizzato

⁴ http://www.linkiesta.it/it/article/2013/05/15/in-terza-media-e-il-ceto-a-decidere-che-superiori-farai/13778/?utm_content=buffer7094f&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer
⁵ http://www.huffingtonpost.it/2012/11/09/studio-di-bankitalia-choosy_n_2098861.html
⁶ http://www.educational.rai.it/materiali/pdf_articoli/25897.pdf



le università meridionali (ad esempio assegnando più fondi agli atenei che hanno meno studenti fuoricorso). Emblematico il caso dell'assegnazione dei "punti organico" (quelli, per intenderci, senza i quali le università non possono assumere docenti e ricercatori): come riportato da un articolo apparso sul sito ROARS: «quasi 700 ricercatori prelevati dagli organici delle università del Centro-Sud e trasferiti d'ufficio negli atenei del Nord-Italia nel corso di soli quattro anni»⁸.

Il risultato, oltre alla diminuzione delle iscrizioni concentrata nel Sud Italia, è che si creano atenei di serie a e di serie b e che si incentiva un flusso di migrazioni di studenti che si spostano dal Sud al Nord per frequentare gli atenei migliori (anche se con intensità diversa a seconda delle regioni di provenienza). Flusso incentivato poi da politiche economiche che hanno innalzato il divario fra Nord e Sud anche riguardo ad altri indicatori.

Un divario che con ogni probabilità si acuirà invece che diminuire, visto che Renzi ha più volte annunciato di volersi ispirare al modello universitario statunitense⁹, in cui convivono università per le élites e università di scarsa qualità per gli altri, auspicando (era il 2013, ma la linea è stata più volte confermata) la nascita di 5 grandi "hub per la ricerca".

Le conseguenze di quanto delineato finora si collegano ad un ragionamento più

⁸ <http://www.roars.it/online/punti-organico-in-4-anni-il-nord-si-e-preso-700-ricercatori-dal-centro-sud/>

⁹ http://www.huffingtonpost.it/2015/10/16/universita-matteo-renzi_n_8314220.html

ampio rispetto a dove si collocherà l'Italia nella struttura del capitalismo europeo. Le politiche di austerità imposte dalla UE hanno contribuito a creare una situazione di "mezzogiornificazione" dell'Europa meridionale che assegna all'Italia un ruolo basso-intermedio all'interno della divisione internazionale del lavoro. In questo senso le politiche sull'università sono assolutamente coerenti con questa posizione: in un sistema economico che punta sempre di più su tecnologie che richiedono qualifiche e competenze elevate si richiederebbero più, e non meno, laureati per mantenersi nelle posizioni alte della catena del valore. Mentre la Germania, coerentemente con il suo ruolo di paese pivot in Europa, abolisce le tasse universitarie (che comunque erano assai più basse di quelle italiane ed erano state introdotte solo nel 2007) e destina alle proprie università quasi l'1 per cento del PIL, l'Italia alza le tasse universitarie ed espelle laureati dal sistema universitario. Diminuendo il numero di laureati e semmai incrementando le competenze di una élite si va invece verso una situazione in cui, da un lato, la maggior parte dei lavoratori e delle lavoratrici avrà un'occupazione poco qualificata e poco pagata e dall'altro un numero ristretto andrà a costituire una classe dirigente sempre più internazionale.

2. Il mercato del (non) lavoro

Se la situazione in università è pessima, quella del lavoro è tragica. Scegliamo un titolo provocatorio perché per tantissimi nostri coetanei parlare della propria situazione lavorativa vuol dire parlare di disoccupazione. La crisi economica si è abbattuta con particolare violenza sulla componente giovanile, che ha visto aumentare il proprio tasso di disoccupazione fino a superare l'astronomica cifra del 40 per cento, per poi attestarsi al "solo" 39.1% per cento (ultimo dato ISTAT disponibile). Una cifra che sale al meridione ma anche in città "insospettabili" come Torino, dove è arrivata a toccare il 50 per cento¹⁰ nel corso del 2014 ed ora è comunque sopra il 44 per cento. Durante la crisi abbiamo poi tutti imparato il significato dell'acronimo NEET: sono i giovani che non studiano, non lavorano e non guardano la TV, quelli che non sono né occupati né impegnati in alcun percorso di formazione. Uno studio della "Cattolica" di Milano certifica che i giovani fra i 15 e i 29 anni in questa condizione sono due milioni e quattrocentomila e sono aumentati di 550.000 unità nel periodo della crisi, arrivando a rappresentare il 26% della propria fascia di età¹¹. In parole povere: 1 giovane su 4, un'enormità che ci porta dritti al primo posto in Europa.

Poi ci sono quelli e quelle che lavorano, ma non va loro così meglio. Grazie alle mille controriforme del lavoro (il cui punto d'arrivo attuale è il Jobs Act), iniziate negli anni '90 e andate di pari passo con la costruzione dell'UE, quella giovanile è ormai per definizione una generazione precaria. Contratti di breve se non brevissima durata, con diritti risicati e licenziamento facilissimo. I dati OCSE dell'Employment Outlook del 2015 certificavano la continua crescita della percentuale di lavoratori under 25 con un contratto precario, arrivata al 56% nel 2014, con un aumento di 30 punti percentuali rispetto al 2000. Una condizione che diviene sempre più permanente, ben lungi dall'essere tempora-

nea per "facilitare" l'ingresso nel mercato del lavoro: «solo il 55% delle persone che entrano nel mercato del lavoro cominciando con un lavoro temporaneo hanno un contratto permanente dieci anni dopo in Italia, uno dei dati più bassi nell'Ocse». Sono invece quasi il 40% gli under 25 che mantengono il loro posto di lavoro per meno di 12 mesi, con un'incidenza particolarmente elevata tra le ragazze (43,7%). Dicevamo del Jobs Act. I ricercatori Cirillo, Guarascio e Fana lo riassumono efficacemente in 3 punti¹²:

I) l'introduzione di una nuova tipologia contrattuale a 'tempo indeterminato', pensata per divenire la forma prevalente nel sistema italiano, che elimina ogni obbligo di reintegro del lavoratore nel caso di licenziamento privo di giusta causa o giustificato motivo oggettivo (tranne nei casi di dimostrata discriminazione o di licenziamento comunicato oralmente);

II) l'introduzione della videosorveglianza per mezzo di dispositivi elettronici – misura che ha dato adito a forti polemiche circa la violazione della privacy e delle libertà individuali;

III) la completa liberalizzazione dell'uso dei contratti atipici; in particolare **iiia)** per i contratti a termine viene meno per i lavoratori il diritto all'assunzione a tempo indeterminato e al risarcimento monetario nel caso di superamento da parte dell'azienda del limite del 20% del totale dell'organico a tempo indeterminato; **iiib)** aumentato il tetto al reddito percepibile tramite lavoro accessorio, incentivando di fatto l'uso dei voucher – rapporti di lavoro senza alcuna garanzia e tutela per i lavoratori – da parte delle imprese. Se i risultati in termini di aumento dell'occupazione sono stati risibili (lo studio citato dimostra come la gran parte dell'incremento dell'occupazione nell'ultimo anno sia stato determinato da contratti a tempo determinato) quelli per il padronato sono stati ottimi, grazie ai generosi sgravi fiscali elargiti dal governo per far sì che le imprese assumessero con i nuovi contratti "permanenti" (per modo di dire). In più i "prenditori" italiani si ritrovano ad aver

¹⁰ http://www.regiotrend.piemonte.it/pdf/RE-SET2014_formatoA4.pdf

¹¹ http://www.repubblica.it/economia/2015/11/09/news/generazione_neet_niente_studio_ne_lavoro_in_europa_siamo_primi_e_non_e_un_bel_record-126959060/

¹² <http://www.sinistrainrete.info/politica-italiana/6335-valeria-cirillo-dario-guarascio-marta-fana-jobs-act-cronaca-di-un-fallimento-annunciato.html>



ancora più facilità di licenziare, liberatisi finalmente di orpelli novecenteschi come l'articolo 18. Un risultato niente male, in attesa della prossima riforma, quella sul "lavoro agile" che promette di eliminare altri orpelli, come il contratto nazionale.

C'è poi da considerare il fatto, evidenziato da Cirillo, Guarascio e Fana, che il Jobs Act ha favorito uno spostamento occupazionale "verso il settore dei servizi a scarso contenuto tecnologico (magazzinaggio, ristorazione e turismo), senza nessun incremento occupazionale nell'industria".

L'ennesimo scivolamento verso il basso nella catena del valore transazionale.

Fallimentare anche il programma "Garanzia Giovani", lanciato dal governo Letta (e poi preso in carico dal governo Renzi) per risolvere il problema dei NEET under 30. Un rapporto dell'ISFOL (ente che peraltro dipende dal Ministero del Lavoro) certifica che, a fronte del milione di giovani che speranzosamente s'è iscritto al programma, solo 32 mila hanno trovato un lavoro vero e proprio. A leggere i numeri si capiscono meglio le dimensioni del flop: degli 865 mila giovani che a marzo si risultavano iscritti al programma, più di 200 mila non sono semplicemente stati presi in carico dai locali centri per l'impiego. I giovani presi in carico (ossia a cui è stato offerto un semplice colloquio) sono stati 642 mila. Quelli per cui è seguita una misura concreta però sono ancora meno: circa 227 mila. Fra questi troviamo i 32 mila vincitori della lotteria cui è stato offerto un posto di lavoro, poi un gran numero di persone che hanno svolto tirocini (138 mila) o corsi di formazione (52 mila), oltre a 5 mila giovani che hanno svolto il servizio civile. La morale della favola è che ciascun nuovo contratto di lavoro è costato 36 mila euro: un'enormità. L'ennesima boccata d'ossigeno per il capitalismo straccione all'italiana, che è riuscito ad intascarsi altri fondi.

C'è poi chi lavora ma non ha un contratto. Il lavoro nero è riemerso come problema questa estate dopo le morti per fatica nelle campagne del sud Italia, ma è un fenomeno italiano di lunghissimo corso. I dati disponibili sul sito ISTAT (che purtroppo arrivano solo fino al 2010, e quindi non

ci danno informazioni complete sull'impatto della crisi) stimano in 2.959.000 le unità di lavoro¹³ irregolari totali nel 2010. Un dato in diminuzione rispetto ai primi anni duemila ma comunque assai elevato. Il peso delle unità di lavoro irregolari sul totale delle attività (regolari e non) è del 12.3 per cento. Sempre l'ISTAT certifica che tassi più alti di incidenza del lavoro nero possono essere trovati fra le donne, i cittadini stranieri e i giovani. I settori più colpiti dal fenomeno sono l'agricoltura, le costruzioni, gli hotel e i ristoranti e il lavoro domestico.

Un risultato facilitato anche da invenzioni come i voucher, che erano nati per far emergere il lavoro nero, ma che rischiano invece di essere la foglia di fico in presenza di controlli dell'ispettorato del lavoro: in pratica ti pago un'ora con il voucher e così facendo mi metto "in regola", il resto in contanti.

Proprio l'utilizzo dei voucher è letteralmente esploso durante la crisi: se nel 2008 erano 24.437 i lavoratori che avevano ricevuto almeno una volta un voucher come forma di pagamento, quest'anno il numero è arrivato ad 1 milione e quattrocentomila persone. Il timore è che i buoni, nati con l'idea di remunerare prestazioni occasionali non assimilabili a veri e propri rapporti di lavoro, stiano pian piano divenendo la forma contrattuale del precariato, andando a sostituire alcuni tipi di contratti (come quelli a chiamata o quelli part-time) che offrivano alcune (seppur poche) garanzie in più. E sì, perché il pagamento a voucher non garantisce diritti alla malattia o ferie, e offre un pagamento di contributi previdenziali così basso che perfino il presidente dell'INPS Boeri si è detto preoccupato per le possibili ripercussioni sui futuri pensionati. Sempre ammesso che avranno una pensione, ovviamente.

C'è infine chi lavora ma non viene nemmeno pagato. Il tema del lavoro gratuito è emerso prepotentemente durante il periodo dell'EXPO 2015 a Milano¹⁴, dove un esercito di volontari ha lavorato per ore

¹³ Un'unità di lavoro corrisponde ad un contratto di lavoro full time. Ad esempio 2 contratti di lavoro part-time sono equivalenti ad una unità di lavoro (entrambi pesano 0.5).

¹⁴ <http://noirestiamo.noblogs.org/post/2015/05/01/no-expo-i-nervi-scoperti-del-nemico-in-crisi/>

gratis ricevendo in cambio solo una riga da aggiungere al curriculum, con la complicità dei sindacati confederali.

Ma il tema del lavoro gratis non si limita ad EXPO: è una realtà per moltissimi settori come l'accademia o l'editoria, dove "si fa gavetta" (naturalmente gratis) aspettando di emergere. Ci sono poi i tirocini formativi all'interno dei percorsi universitari (che non necessitano di essere pagati) e c'è l'alternanza scuola-lavoro introdotta dall'ultima riforma della scuola targata Renzi.

Un vero e proprio capolavoro per il capitale italiano: dopo aver creato a colpi di riforme un contesto lavorativo disastroso si portano i nuovi lavoratori ad accettare di lavorare gratis con la speranza di ottenere in un futuro nebuloso un lavoro, qualsiasi, pagato.

La tentazione potrebbe essere allora di lanciarsi nell'auto-imprenditoria e aprire una start-up. Purtroppo la realtà va oltre gli slogan e la propaganda al riguardo. Qualche tempo fa scrivevamo: «Mentre il premier continua a parlare di ripresa, manipolando i dati in una maniera così banale da non risultare evidente solo ai gonzi e ai pennivendoli dei giornali filogovernativi, gli ideologi hanno trovato un nuovo velo di Maya col quale stordirci e nascondere la realtà: l'invito all'imprenditorialità, che oggi subisce un restyling sotto il titolo Start Up! Eppure, dall'inizio della crisi nel 2008 sono fallite in Italia 82.000 imprese con la perdita di 1 milione di posti di lavoro. È quanto emerge dai dati raccolti dal Cerved che calcola nel 2015 un picco di fallimenti, oltre 15.000. Con le procedure concorsuali non fallimentari e le liquidazione volontarie il dato sale a 104.000 l'anno scorso. E le start up potranno risollevarle le sorti di questo mercato? Ogni risposta ai seguenti dati (da uno studio di CB Insights): dopo il primo round di finanziamento, il 54% ottengono un secondo round; il 9% delle società ottiene almeno 5 round di finanziamenti; il 75% delle start up fallisce e sono lasciate morire; il 21% ottengono un exit attraverso una vendita o fusione (non sempre remunerativa). E il rimanente 4%? Beh, parliamo delle vere rising star»¹⁵.

¹⁵ [http://noirestiamo.noblogs.org/post/2015/06/21/start-up-day-presenta-il-lavoro-nel-](http://noirestiamo.noblogs.org/post/2015/06/21/start-up-day-presenta-il-lavoro-nel)

L'analisi della situazione del mercato del (non) lavoro italiano ci mostra una situazione coerente con quanto sta accadendo in università. Come scrivevamo nella nostra analisi delle ragioni per opporsi all'EXPO: «la divisione internazionale del lavoro assegna oggi al Sud del Mediterraneo la possibilità di accaparrarsi uno spazio nella competizione globale giocata nella cornice imposta dalle istituzioni comunitarie solo se saprà specializzarsi nella produzione di merci a basso valore aggiunto, da esportare, e per i quali è strutturalmente necessario un contorno di vasta manodopera dei servizi sempre più precaria e non particolarmente istruita, al di là dei pochi destinati a rafforzare le fila dei possessori di know-how avanzato»¹⁶.

3. *L'emigrazione italiana*

Data la desolante situazione sia del mercato del lavoro che dell'istruzione in Italia, sempre più persone scelgono la via dell'emigrazione. I dati in questo senso sono chiarissimi, e appare evidente che la situazione sta progressivamente aggravandosi. Nel complesso, negli ultimi dieci anni il numero di persone iscritte all'AIRE (Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero) è aumentato del 49%, e questo è un dato riduttivo, dato che non tutti coloro che lasciano il paese si iscrivono a questa anagrafe. Dall'inizio della crisi (2008) l'Italia ha subito un deflusso netto (inteso come differenza fra i cittadini italiani che si trasferiscono all'estero e quelli che ritornano in Italia) di quasi 150.000 persone, ma solo nel 2013 (anno per il quale esistono dati aggiornati) questo deflusso è stato di 54.000 persone (un aumento del 40% rispetto al 2012)¹⁷. Sottolineiamo ancora una volta, questi dati con tutta probabilità sottovalutano il fenomeno reale: comparando i dati italiani con quelli dei paesi di arrivo, ad esempio, si trovano spesso delle incongruenze¹⁸. I dati degli ultimi due

mondo-reale/

¹⁶ <http://noirestiamo.noblogs.org/post/2015/05/01/no-expo-i-nervi-scoperti-del-nemico-in-crisi/>

¹⁷ <http://www.valigiablu.it/migranti-giovani-italia-lavoro/>

¹⁸ «Qualche esempio: secondo i dati dell'Office for National Statistics inglese, gli italiani che hanno richiesto la tessera sanitaria inglese nel 2013 (condizione necessaria per poter vivere nel Regno Unito, lavorare, affittare



anni non sono ancora disponibili, ma dato che le ragioni strutturali che sono causa di questo processo non si sono affatto modificate, non c'è ragione di pensare che la situazione stia migliorando.

Non è la prima volta che in Italia si osservano migrazioni di massa: si individuano due grandi cicli di migrazione precedenti, uno tra il 1870 e il 1920, ed uno tra il 1946 e il 1973. La causa principale per emigrare rimane la stessa: la mancanza di lavoro. Tuttavia ci sono sostanziali differenze con le precedenti migrazioni. Per prima cosa, il più alto livello di scolarizzazione di chi parte: il 31% dei nuovi emigranti possiede una laurea¹⁹, una percentuale estremamente maggiore rispetto ai casi precedenti. È importante notare che i laureati sono il 22.4% della popolazione italiana²⁰, quindi si trovano sovra-rappresentati tra gli emigranti. Inoltre è un valore in aumento: nel 2011 solo l'11% degli emigranti era laureato²¹. Allo stesso tempo non bisogna dare per scontato, come vedremo meglio dopo, che i lavoratori "qualificati" vadano a fare lavori "qualificati". In seconda istanza, aumenta il numero di emigranti provenienti dalle regioni del nord. Sebbene la percentuale di emigranti dal sud rimanga leggermente al di sopra della metà (54%), negli ultimi dieci anni le regioni che hanno visto un maggior aumento delle partenze verso l'estero sono quasi tutte settentrionali: Piemonte (+71%), Liguria (+66,8%), Lombardia (+66,3%)²². Questo a controprova che in Italia, oltre ad una "questione meridionale", esiste e si sente anche una preoccupante "questione settentrionale", che vede il modello basato sulla piccola e medio-impresa e sulla produzione di semilavorati a basso valore aggiunto non reggere l'impatto della competizione internazio-

una casa, ecc.) sono stati 32.800. Considerando che secondo i dati Istat i cittadini italiani che sono emigrati all'estero sono circa 82mila, ciò significherebbe che quasi un terzo di loro emigra nel Regno Unito, una circostanza piuttosto improbabile." (Geografia dei nuovi lavori - Camilla Gaiaschi, 2015)

19 <http://edizionicafoscari.unive.it/col/dbc/15/76/STS/1>

20 http://www.ilsole24ore.com/pdf2010/Editrice/ILSOLE24ORE/ILSOLE24ORE/Online/_Oggetti_Correlati/Documents/Notizie/2014/04/numeri-eurostat-ritardo-italiano.pdf

21 http://www.repubblica.it/economia/2012/12/28/news/istat_triplicato_in_dieci_anni_il_numero_di_laureati_che_lasciano_l_italia-49591630/

22 <http://www.valigiablu.it/migranti-giovani-italia-lavoro/>

nale e soprattutto della crisi economica. Altro elemento di novità è l'alto numero di donne emigranti, che, sebbene non siano ancora la maggioranza (43%), sono presenti in percentuale estremamente più elevate rispetto al passato (quando erano rappresentate con un 20-30%). Un'ultima, sostanziale differenza sono le prospettive di chi parte: l'emigrazione degli anni 50-60 era sostanzialmente finalizzata al ritorno in patria, e infatti il 90% di chi è emigrato in quel periodo è tornato nella regione d'origine²³. Oggi la disillusione nei confronti di una ripresa è molto maggiore: tra gli intervistati da AlmaLaurea (quindi laureati emigranti) solo l'11% reputa probabile tornare in Italia nei prossimi 5 anni, e nessuno lo dà come una certezza²⁴. In analogia con le emigrazioni passate abbiamo una prevalenza dei giovani tra gli emigranti, ma non con percentuali schiacciati: sono infatti il 59% gli emigranti tra i 18 e i 34 anni²⁵, una percentuale che comunque sta crescendo. È inoltre in aumento il numero di anziani che, non potendo permettersi una vita dignitosa in Italia con la pensione percepita, si trasferiscono in un paese più economico.

Abbiamo quindi una emigrazione che veramente si può definire di "massa": vanno via tutti, dai giovani agli anziani, dai lavoratori non qualificati a quelli qualificati, da chi va a studiare all'estero a chi scappa dalla disoccupazione.

Ma dove vanno, e che situazione trovano una volta che arrivano ?

La maggior parte di chi parte rimane in Europa. Nel 2014 è stata la Germania la meta più quotata, con 14.270 trasferiti, a seguire il Regno Unito (13.425), la Svizzera (11.092) e la Francia (9.020)²⁶.

Anche limitandoci a coloro che si trasferiscono all'estero per studiare, vediamo che la maggior parte decide di restare nel Vecchio Continente, e addirittura quasi il 70% del totale studia nell'Europa del Nord (intesa come Germania e satelliti, Francia,

23 La nuova emigrazione italiana. Cause, mete e figure sociali - a cura di Iside Gjergji (2015)

24 Rapporto Italiani nel Mondo (2015) - Fondazione Migrantes

25 http://www.repubblica.it/cronaca/2015/10/06/news/aumentano_espatri_italiani_migrantes-124460911/?ref=search

26 Rapporto Italiani nel Mondo (2015) - Fondazione Migrantes

UK e Scandinavia)²⁷.

La situazione trovata da chi cerca lavoro all'estero non può sicuramente dirsi rosea. Se in molti casi comunque ci si trova di fronte ad un miglioramento, data la tragica situazione dell'occupazione in Italia, non dimentichiamoci che tutti i paesi dell'Unione Europea sono ancora, in un modo o nell'altro, impantanati nella crisi, e che le situazioni per i lavoratori immigrati sono sempre peggiori che per i locali. Delle migliaia di italiani che vanno a studiare a Londra (o a studiare e quindi a lavorare per potersi permettere le costosissime tasse universitarie) la maggior parte si trova a fare lavori poco qualificati, spesso pagati al salario minimo²⁸. Molti dei giovani "creativi" che si sono trasferiti a Berlino attirati dalla facile accessibilità ai mercati dell'arte e del design non finiscono in realtà a fare il lavoro per cui sono partiti, e campano con qualche lavoretto o con il sussidio di disoccupazione²⁹. In Svizzera la percentuale di italiani che occupa posizioni di dirigenti o quadri è significativamente inferiore a quella di tedeschi o francesi con la stessa qualifica (25% contro 38%)³⁰. Se in generale si può dire che i laureati italiani all'estero guadagnano, a cinque anni dalla laurea,

uno stipendio mensile medio decisamente superiore che in Italia (2.146 contro 1.298 euro) bisogna tenere conto anche del diverso costo della vita nei paesi di destinazione, cosa che riduce significativamente questa differenza³¹. Alcuni studi mostrano addirittura un risultato paradossale: le rimesse degli emigrati alla famiglia non sono particolarmente consistenti, anzi esiste un flusso di "rimesse alla rovescia", ovvero le famiglie che sostengono il tentativo dei figli di "far fortuna" all'estero³².

Ricapitolando, abbiamo quindi visto come vi sia un massiccio trasferimento di persone dall'Italia (ma in realtà da tutti i paesi mediterranei) verso i paesi del Centro-Nord. Il centro produttivo dell'Unione europea trae vantaggio da questa situazione in due modi: da un lato ha a disposizione una forza lavoro non qualificata, meno integrata nella struttura sociale e quindi più ricattabile, abituata a salari decisamente inferiori (il tradizionale vantaggio che il capitalismo trae dall'immigrazione); dall'altro assorbe una parte significativa delle "menti migliori" prodotte dal sistema educativo italiano, in un fenomeno che denominiamo "furto di cervelli" (piuttosto che "fuga dei cervelli"). Se infatti, come abbiamo visto, non tutti trovano un lavoro all'altezza delle loro qualifiche, c'è una piccola parte che, per merito o per privilegio, viene ammessa a pieno titolo nella classe

27 <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9615031e.pdf?expires=1452156110&id=id&accname=guest&checksum=D5236C9190EC98461DDA4D3F541722C4>

28 <http://edizionicafoscari.unive.it/col/dbc/15/76/STS/1>

29 Geografia dei nuovi lavori - Camilla Gaiaschi, 2015

30 <http://edizionicafoscari.unive.it/col/dbc/15/76/STS/1>

31 <http://www.valigiablu.it/migranti-giovani-italia-lavoro/>

32 <http://edizionicafoscari.unive.it/col/dbc/15/76/STS/1>



*rivista della
Rete dei Comunisti*



dirigente europea. È significativo che dai dati di AlmaLaurea risulti che a partire siano in particolare gli studenti migliori, in termini di voti e regolarità dello studio³³. Per quanto riguarda gli studenti che decidono di fare un dottorato, la situazione è angosciante. A causa anche di una significativa pressione ideologica (ma non solo), la stragrande maggioranza degli intervistati ritiene che sarebbe meglio effettuare il programma di dottorato all'estero (81% per le Scienze di Base, 78% per ingegneria, 72% per le Scienze Umane, 58% per le Scienze Economico-Giuridiche)³⁴. Anche tra i ricercatori la situazione è tragica: l'Italia "esporta" 30.000 ricercatori all'anno e ne "importa" solo 3.000³⁵. Importante notare che la maggior parte dei dottori che lavorano all'estero ad un anno dal titolo sono uomini e provengono dai contesti sociali più abbienti.

Non siamo gli unici a preoccuparci di questa emorragia di persone che non accenna a fermarsi. Anche la stampa e gli istituti di ricerca borghesi commentano preoccupati l'enorme deflusso di risorse a favore degli altri paesi. Lottica che viene assunta da questi interventi è solitamente quella della perdita di "capitale umano", triste espressione in cui la formazione di una persona viene monetizzata attraverso il calcolo dei costi che sono stati necessari per fornirgli tale educazione. Secondo questa deplorabile logica (la stessa per cui anche la salute o il diritto ad una vecchiaia di qualcuno sono considerati solo come costi in un bilancio) sarebbero quasi 23 i miliardi che l'Italia ha perso nei confronti dell'estero dall'inizio della crisi (2008)³⁶. Sempre all'interno dell'ottica padronale, troviamo ogni tanto la questione affrontata attraverso le lenti del più becero nazionalismo, in cui in questo processo le principali vittime sono le "radici della patria".

Questo non è assolutamente il punto di vista che abbiamo intenzione di adottare.

³³ <http://www.valigiablu.it/migranti-giovani-italia-lavoro/>

³⁴ Rapporto Italiani nel Mondo (2015) – Fondazione Migrantes

³⁵ Where do the brainy Italians go? - Constant - D'Agosto (2010)

³⁶ http://www.repubblica.it/economia/2015/03/23/news/il_laureato_emigrante_un_capitale_umano_costato_23_miliardi_che_l_italia_regala_all'estero-110242042/

Secondo noi infatti non è possibile analizzare i processi di aggiustamento macro-regionale (come va considerato un trasferimento di persone di questa portata) senza considerare allo stesso tempo i processi di ristrutturazione del sistema produttivo e sociale che vengono portati avanti all'interno dei singoli paesi. Non possiamo infatti prescindere dall'analisi di classe, e in particolare delle ridefinizioni dei rapporti di forza tra le classi in atto nei paesi membri della UE. Ormai i programmi di qualsiasi partito "istituzionale" sostanzialmente coincidono nell'imporre tutta una serie di controriforme antipopolari mirate a smantellare quello che si era guadagnato con le lotte nei cinquanta anni passati. Questi processi sono spesso più violenti in quell'area dell'Unione Europea a cui è stato assegnato il ruolo di colonia interna (area mediterranea), ma sono presenti anche nei paesi del Centro. Non dimentichiamo che pochi anni fa le già alte rette universitarie inglesi sono state triplicate in un colpo solo (da 3.000 a 9.000 sterline di media!), e che la Germania è anche la terra degli otto milioni di mini-jobs. Nel capitalismo, d'altronde, il successo di un paese è sempre sulle spalle di qualcuno, spesso proprio la classe lavoratrice locale.

La situazione in Italia è quella che abbiamo già illustrato prima: un mercato del lavoro precarizzato, una proletarizzazione crescente nella società, un sistema formativo che punta alla creazione di un'élite sempre più qualificata escludendo una fetta sempre maggiore della popolazione.

Vi sono quindi due dimensioni da considerare allo stesso tempo: una che possiamo dire avere risvolti "geografici", uno spostamento fisico di persone; ed una "interna" in cui sempre più persone sono escluse dalle ricchezze prodotte dal sistema, più direttamente classista. Ovviamente le due dimensioni sono in rapporto dialettico fra loro e sono entrambe funzionali e legate alla formazione dell'UE come un polo imperialistico compiuto.

È importante notare la presenza delle due dimensioni, in quanto il cercare di cogliere entrambe è quello che ci differenzia, da un lato, dalla maggior parte dei movimenti di sinistra in Italia (studenteschi o

di lavoratori) che colgono l'aumento delle diseguaglianze e della precarizzazione ma non si interessano degli aggiustamenti macro-regionali, e dall'altro dal fascioleghismo alla Salvini, che arriva al massimo ad uno scontro tra stati nazionali, in cui la cattiva Germania ci ruba i giovani.

L'ideologia borghese si è sempre fondata su una idealizzazione del merito, una selezione darwiniana dei migliori. Come marxisti sappiamo che questo è un velo per nascondere la necessità strutturale dello sfruttamento da parte del capitale della maggior parte della popolazione, ma è innegabile che processi di selezione avvengano, e siano parte fondante della costituzione, per l'appartenenza alla classe dirigente. Osserviamo adesso un processo di selezione regionale in cui le "menti" si spostano al nord e che si specchia in un processo di selezione nazionale in cui sempre più persone sono espulse dalla possibilità di un lavoro soddisfacente e dignitoso.

È interessante notare come un processo simile a questo, finora analizzato per la classe lavoratrice, avvenga anche all'interno della controparte, nella classe dirigente. Abbiamo quindi, attraverso la crisi ma anche a causa di ponderate politiche economiche, un disfacimento del telaio produttivo dei paesi mediterranei, e acquisizioni massicce (dirette o di mercati) da parte dei capitali del nord. Allo stesso tempo abbiamo il tentativo anche nei paesi mediterranei della creazione di una "borghesia europea", che sappia reggere la competizione internazionale ed integrata nello spazio europeo.

Questo non deve stupire, trovandoci noi schiacciati negli ingranaggi della costruzione di un polo imperialistico che, caso mai andasse a buon fine, dovrà produrre una classe dirigente europea, un capitale europeo, una massa proletaria europea da muovere dove conviene. Attenzione che questo non significa assolutamente che in questo ipotetico super-stato europeo non permarranno differenze regionali significative, come l'esempio del Meridione all'interno dello stato Italiano sta a dimostrare.

È per queste ragioni che la nostra risposta

al fenomeno di emigrazione di massa non è solamente, ovviamente, Noi Restiamo, ma un Noi Restiamo e Resistiamo. Noi Restiamo e lottiamo insieme ai movimenti sociali e politici di classe con cui abbiamo relazione contro tutti questi processi anti-popolari. Noi Restiamo e studiamo, cerchiamo di capire dove siamo e dove stiamo andando, sempre insieme alle realtà politiche e intellettuali con cui condividiamo il punto di vista. Noi Restiamo e costruiamo, costruiamo un'ideologia ed un paradigma culturale che sia alternativo a quello che ci viene presentato quotidianamente, che sappia mostrare e svelare che questo non è l'unico mondo possibile e che lottando insieme possiamo cambiare le cose. 



Intellettuariato

Andrea Martocchia

È stato definito esattamente, nel corso di questo convegno, l'arco temporale in cui si è sviluppato l'attacco ai luoghi deputati alla produzione e ri-produzione della conoscenza: si tratta dell'ultimo quarto di secolo, cioè la fase inaugurata dalla Legge Ruberti per la "autonomia" universitaria e, per opposizione, dal conseguente movimento di protesta, che prese il nome della "Pantera".

Nella "Ruberti" si riconoscevano i prodromi della privatizzazione del sistema e della sua parcellizzazione a uso e consumo tecnocratico. Pochi anni dopo, la riforma Berlinguer e la Carta di Bologna avrebbero dettato l'adeguamento del sistema formativo ai diktat europei: sempre più radicalmente parcellizzare per privatizzare.

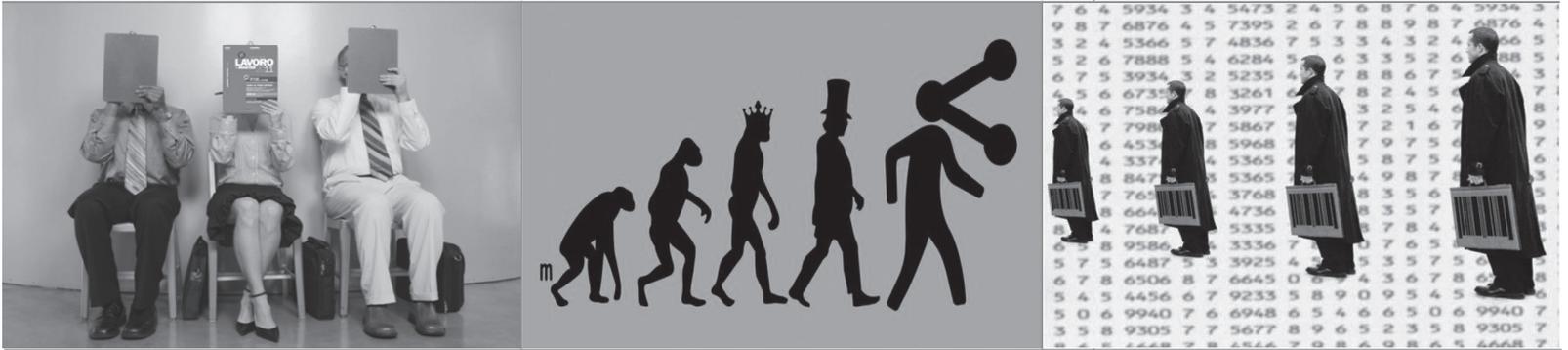
Infatti, negli anni successivi si è provveduto solo a smembrare, smontare, destrutturare, fino ad oggi. La "Pantera" aveva quindi visto giusto, ma non aveva visto tutto. Non avremmo mai immaginato, da piccole "pantere", che un bel giorno si sarebbe addirittura proclamata l'inutilità sociale dei nostri studi, come si sta facendo oggi. Ce lo hanno detto in faccia i ministri: «Laurearsi con 110 e lode a 28 anni non serve a un fico» (Poletti, novembre 2015); «L'università per tutti è un'illusione» (Fornero, dicembre 2012). Già Sacconi (dicembre 2010) rivalutava il «lavoro manuale, l'istruzione tecnica e professionale evitando che una scelta liceale [sic] sia fatta per sola convenzione sociale». Attaccava cioè la formazione universitaria uccidendola "da piccola", nella "culla" della media secondaria; definiva "distratti e cat-

tivi maestri" quei genitori che spingono i giovani ad acquisire «competenze che non sono richieste dal mercato del lavoro».

All'epoca della "Ruberti" credevamo di assistere ad una appropriazione privata e ad una ristrutturazione sì tecnocratica e contro-costituzionale dell'intero sistema della formazione, ma non certo al suo svuotamento, alla diminuzione in assoluto delle opportunità di formarsi e lavorare in settori ad alto contenuto di conoscenza, come poi è avvenuto. Abbiamo perciò dovuto sperimentare sulla nostra pelle, come cavie, la tendenza reale e di lunga durata.

Il fatto è che la vera essenza del sistema economico capitalistico non risiede nell'innovazione e nella competizione scientifico-tecnologica: questa è solo la visione propagandata dai capitalisti stessi, e non può essere assunta come valida in generale – vale solo nelle fasi di sviluppo virtuoso (scientificamente, se non socialmente) del capitalismo. In tali fasi i capitalisti competono tra di loro attraverso l'introduzione di nuove tecnologie per aumentare la produttività e al limite rimpiazzare il lavoro con le macchine. Oggi come oggi, invece, la fase è esattamente opposta: dalla sua attuale crisi il capitalismo esce distruggendo le sue stesse forze produttive (conoscenze, macchine e lavoratori stessi) e tornando a sfruttare il lavoro vivo – cioè i lavoratori, attraverso l'aumento del tempo di lavoro, la diminuzione dei salari ed altre misure riconducibili alle precedenti, come le delocalizzazioni – anziché il cosiddetto lavoro morto – cioè le macchine e le tecnologie. Siamo insomma nel "fuoco"

*rivista della
Rete dei Comunisti*



della più classica tra le contraddizioni individuate da Marx: quella tra lo sviluppo delle forze produttive, evidente nell'allargamento del bacino della manodopera altamente qualificata, reale e potenziale, da un lato, e la inadeguatezza dei rapporti di produzione esistenti dall'altro. Ed è in atto un violento tentativo da parte delle classi dominanti di garantirsi la proprietà privata – e sempre più privata ed esclusiva, addirittura monopolistica – delle produzioni ad alto livello di know-how e della stessa (ri)produzione intellettuale, imponendo un generalizzato disinvestimento da tutti i luoghi (pubblici) in cui la conoscenza “minaccia” di estendersi socialmente.

Un quarto di secolo è tanto. Negli anni si è formato un “ingorgo” in cui si ritrovano intrappolati ricercatori precari degli Enti pubblici, semi-schiavi delle Università, docenti scolastici, giovani laureati disoccupati o sottoccupati, non-più-giovani laureati e dottorati che sono rimasti ad orbitare comunque nella ricerca, nell'istruzione, nella cultura, sempre più frustrati per non poter fare valere anni di studio e lavoro nel proprio campo di competenza specialistico... È una vera e propria massa oramai, prevalentemente composta da appartenenti al ceto medio in declino: talvolta sono pezzi di borghesia intellettuale e dei servizi che “precipitano” socialmente, ma più spesso sono i figli di quel proletariato che durante il boom economico si era trasferito nelle città trovando un “buon lavoro” e garantendosi un discreto livello di istruzione. La generazione ancora precedente, quella dei nonni, erano contadini – l'ultima genera-

zione di quell'Italia contadina che qualche anno fa pensavamo per sempre archiviata in vecchie fotografie, e invece ritorna. Solo che nel 2016 anche fare l'agricoltore, o l'allevatore, dovrebbe richiedere un alto livello di formazione: agronomia, economia, biologia, energetica, ambiente, scienza dell'alimentazione, sicurezza sul lavoro...

Invece, le competenze non “pagano”. La retorica sulla “società della conoscenza” è stata sostituita da quella sulle “eccellenze”, con evidente allusione a una selezione brutale, e si parla piuttosto di “overeducation”, con riferimento a una eccedenza intellettuale. Un curriculum troppo “lungo” è normalmente svantaggioso, in un colloquio di lavoro. Solo il 14% dei nostri imprenditori è in possesso di laurea (dati Almalaurea 2008). Nel rapido e generalizzato declino culturale e civile della società, che tutti possiamo constatare, va riconosciuto il naturale processo di distruzione delle forze produttive avanzate, tipico del capitalismo nella sua fase marcescente; e negli studenti e nei precari del comparto della conoscenza bisogna riconoscere quelle stesse forze produttive avanzate espulse dal mercato del lavoro. Possiamo definirli INTELLETTUARIATO: non esattamente una classe sociale, ma una formazione sociale di transizione spossata e alienata, fatta di elementi di borghesia “inutile” e proletari privati di ogni residua illusione di miglioramento sociale attraverso l'istruzione. Come definirli altrimenti? Proletari non è termine consono, vuoi perché alcuni sono ancora eredi di piccole proprietà, finché non le estingueranno in

*rivista della
Rete dei Comunisti*



assenza di altri redditi, vuoi perché ogni preoccupazione è la loro fuorché quella della prole. Questa massa non fa figli o ne fa pochissimi e in tarda età a causa del contesto ambientale e sociale precario che la induce a rimandare la riproduzione fino al sopraggiungere di Godot, cioè il superamento dell'età biologica necessaria, ed ecco allora il declino demografico verticale cui si andrebbe incontro se non ci fossero i lavoratori stranieri.

Che cosa possiede dunque questa massa con certezza, se non l'istruzione e la formazione che la generazione precedente le ha trasmesso? Perciò: intellettariato. Non possiedono mezzi di produzione, ma istruzione – per averla avuta impartita in un sistema pubblico, scolastico e accademico, che rischia di non sopravvivere fino alla generazione successiva, e anche per discendenza familiare, poiché i genitori hanno infuso loro lo stimolo ad una formazione più elevata nell'ottica di una posizione sociale conseguentemente migliore. Speranze vane: se le cose non cambieranno, la generazione dei nostri genitori sarà stata la prima e l'ultima a potersi affrancare socialmente grazie all'istruzione; quella mobilità sociale, anziché perfezionarsi, viene ora impedita. L'università di massa, frutto delle lotte studentesche e operaie degli anni '60, è in corso di demolizione. «La riforma Gelmini rappresenta la caduta dell'architrave democratico della nostra società rappresentato dall'Università di massa come percorso di ascensione sociale prima precluso ai più, poi dalla fine degli anni '60 aperto a tutti» (G. Carotenuto, 2010).

Allora però, per sua stessa natura l'intellettariato che oggi viene alla ribalta avrà una esistenza solo effimera, poiché è destinato ad eclissarsi al primo tornante generazionale. Infatti, se avrà discendenti, questi non avranno i diritti né le motivazioni per accedere in massa ai livelli di istruzione dei padri, e dunque si estinguerà culturalmente (e rinunciando a pagare l'ennesima rata del mutuo tornerà proletariato); se non li avrà, si estinguerà biologicamente. In un quarto di secolo si sono accavallate le sconfitte. La FLC-CGIL nel 2014 parlava di "10 anni sprecati", ma erano già al-

meno il doppio. Necessariamente, i colpi subiti sviluppano anche la coscienza della propria condizione, ma le voci chiare sulle cause sono state finora troppo poche (una è quella di Guglielmo Forges Davanzati). Settori di ricerca precaria (es. ROARS) o non precaria (es. i movimenti contro la Valutazione della Ricerca – VQR – o contro la "Buona Scuola") prendono coscienza poco a poco, con molta fatica, del carattere generale e unitario dell'attacco in corso.

Solo la generazione più giovane è in grado di capire al volo. È la generazione nata nella crisi, si guarda attorno con gli occhi sgranati e osserva le generazioni precedenti, ne riconosce subito la condizione, non ha "false coscienze" ideologiche, non si fa illudere dagli slogan europeisti, perciò reagisce istantaneamente: "Noi Restiamo!".

Il lucido atteggiamento dei giovanissimi ci conforta, ma affinché anche gli altri, dopo un quarto di secolo, possano sintonizzarsi, vanno spazzati via una volta per tutte alcuni residui fraintendimenti.

1) Il livello di istruzione non è più segno distintivo della appartenenza a una classe sociale privilegiata. Non lo è più da almeno da mezzo secolo: viceversa, con l'università di massa, l'istruzione era l'unico effettivo "ascensore sociale" disponibile in una democrazia progressiva.

2) Labriola diceva che il capitalismo italiano ha sempre preferito avere "operai buoni" anziché "buoni operai", ed è vero, ma i problemi della formazione e della ricerca non sono tutti specifici italiani, non derivano cioè solamente dal provincialismo, dalla miopia, dall'arretratezza della classe dirigente, dalla cultura antiscientifica nostrani, bensì sono soprattutto connessi alla fase di crisi sistemica e sono quindi a livello internazionale. La dinamica distruttiva qui descritta è cioè in atto in tutti i paesi a capitalismo "avanzato", a partire dall'Unione europea, dove si inventano meccanismi originali ad hoc per governare il processo, per gerarchizzarlo, per radicalizzare la divisione del lavoro tra il "centro" tedesco e le periferie, ma in termini assoluti e complessivi la distruzione delle forze produttive avanzate è lì persino maggiore che altrove. Ad andare veramente in controtendenza sono solo i paesi

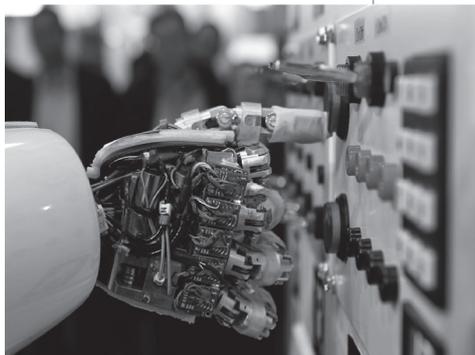
emergenti (BRICS) e, ovviamente, quelli socialisti, come Cuba.

3) Seppure la “qualità” della formazione in Italia è degenerata nel corso del tempo – per vari motivi, che andrebbero però spiegati “strutturalmente” – nessuno si rallegra dei tagli e delle dismissioni: come vuole una nota legge del materialismo dialettico, solo la quantità può tramutarsi in qualità. Perciò, la desertificazione dei luoghi in cui si produce e si riproduce la conoscenza non fa bene a nessuno; viceversa, nel contesto reale essa può solamente acuire il carattere elitario, escludente e quindi anche conservatore e “feudale” della cultura dominante.

L'uovo di Colombo non è un inedito e ce lo ha ricordato bene la USB: «Sempre più spesso assistiamo increduli agli avanzamenti tecnologici. La scienza, la ricerca, lo studio ci consegnano strumenti ed oggetti destinati a rivoluzionare la produzione... Sicuramente una tale capacità innovativa sta garantendo, al mondo della produzione, strumenti sempre più sofisticati capaci di rendere l'apporto umano sempre più residuale... Nei decenni passati la parola d'ordine della riduzione dell'orario di lavoro a parità di salario è stata agitata e sostenuta da più parti come uno degli strumenti capaci di redistribuire il lavoro esistente, riducendo i margini di profitto delle imprese e spostandoli al fattore lavoro».

Il lavoro morto (scienza e tecnologia) dovrebbe liberare il lavoro vivo – liberare dal lavoro – e non renderlo ulteriormente sfruttato. Con la liberazione del tempo di lavoro si dovrebbe a sua volta liberare, in un circolo virtuoso, la possibilità di accesso ai livelli più alti della formazione, alla cultura, lo sviluppo intellettuale e civile degli esseri umani. Un quarto di secolo dovrebbe bastare e avanzare, per riprenderne coscienza.





Università e ricerca nel processo di gerarchizzazione dell'Unione europea

Cinzia della Porta

Il presente scritto è un contributo sul tema dell'adeguamento dei sistemi universitari nazionali e della "ricerca e sviluppo" (R&S) alle esigenze della nuova divisione del lavoro nel mercato europeo, attraverso un processo di "gerarchizzazione" piramidale che, partendo dalla troika europea, s'irradia in tutti i paesi della UE, assegnando ad ognuno precise funzioni e ruoli.

Il contesto nel quale questo processo si sta dispiegando è quello di una crisi sistemica che ancora non trova soluzioni, determinando nel settore oggetto del nostro contributo una centralizzazione delle funzioni e una forte contrazione degli investimenti verso i paesi del sud Europa, attraverso un'attenta gestione della distribuzione delle risorse in funzione delle esigenze di sviluppo dei paesi trainanti.

Come sappiamo, l'Italia è un paese che in questo processo di gerarchizzazione ha un ruolo subordinato, per la storica debolezza del proprio sistema economico produttivo e politico. Per questo è uno dei paesi, non il solo, maggiormente colpiti: il PIL dal 2009 ad oggi è sceso dell'11 %, la produzione industriale del 25 %, la disoccupazione è al 15%, la CIG è a 1,2 miliardi di ore all'anno, mentre oltre il 10% della popolazione è in stato di povertà. Un paese nel quale, a partire dagli anni 90, è stata portata avanti una delle più importanti campagne di privatizzazione a livello europeo, con la dismissione di gran parte delle imprese a partecipazione statale.

Le grandi imprese industriali del settore chimico, siderurgico ed elettrotecnico hanno subito un ridimensionamento bru-

tale sul mercato internazionale, condizione ottimale per la loro svendita alle multinazionali straniere.

Nel 2013 sono state presentate all'ufficio europeo brevetti 26645 domande dalla Germania, 9754 dalla Francia, 4567 dal Regno Unito. L'Italia ne ha presentate complessivamente solo 3704, di cui molte con un basso contenuto tecnologico.

Nei settori ad alta intensità di R&D (software e servizi informatici, farmaceutici e biotecnologie, elettronica ed elettrotecnica) si contano nella UE 495 imprese che vi investono più del 15%. 116 sono inglesi, 100 tedesche, 46 francesi. Solo 6 sono italiane, tutte partner di imprese francesi.

Il nostro paese ha il 23% di laureati nella fascia 30-34 anni, la più bassa percentuale tra i 28 paesi UE, mentre nel Regno Unito la percentuale è del 47%, in Germania del 33%, in Francia del 27%, a Cipro addirittura del 41%.

Tra i 25 paesi più sviluppati dell'OCSE, l'Italia ha un'economia sommersa 206 miliardi corrispondente al 12,9% del PIL, equivalente ad un'evasione fiscale di 180 miliardi l'anno.

Le riforme del 'mercato' del lavoro degli ultimi anni, di cui il Jobs Act è la sintesi perversa, hanno prodotto la peggiore situazione europea: i lavoratori dipendenti sono 17 milioni di cui 3,5 milioni di precari. Esistono fianco a fianco nello stesso luogo di lavoro diversi tipi di contratto; precari con contratto guadagnano in media 800-900 euro al mese, mentre due milioni di precari al nero hanno salari ancora



più bassi, con il fenomeno montante del “volontariato” che nasconde la gratuità del servizio.

Si sono così gettate le basi per un mercato del lavoro italiano che offre alle imprese nazionali e multinazionali un esercito industriale di riserva di enormi proporzioni.

Insieme al mondo del lavoro, una delle vittime di queste politiche è la R&S.

La ricerca privata subisce maggiormente le conseguenze di quest’attacco, per la struttura produttiva che caratterizza da sempre il sistema capitalistico italiano, costituito principalmente da piccole e medie imprese, che non possono permettersi i costi di settori dedicati a questo campo essenziale per la crescita delle aziende. Altro dato da evidenziare è la cultura imprenditoriale della nostra borghesia, notoriamente ancorata a logiche familistiche e parassitarie, che pone in una condizione di svantaggio la nostra economia rispetto alle altre, soprattutto quelle nord europee.

Per la ricerca pubblica dal 2008 a oggi la situazione è questa: i fondi stanziati dal governo italiano per il finanziamento universitario sono diminuiti del 20%, i tagli hanno bloccato il turnover e ci hanno fatto perdere 10.000 posti di lavoro, tra cui docenti andati in pensione e non sostituiti. Altro dato da considerare è l'emorragia di ricercatori emigrati all'estero.

I fondi dei PRIN (Progetti di rilevante interesse nazionale) si sono ridotti in media di un terzo. Solo per comprendere la scarsità degli investimenti basta evidenziare

quello del 2016, che è stato di 92 milioni, mentre la corrispondente agenzia francese ha una media di investimenti annui di un miliardo.

Per quanto riguarda i Fondi europei 2007-2013, dei 900 milioni che l'Italia ha versato sono rientrati solo 600 milioni, attraverso il finanziamento ai progetti.

Complessivamente la spesa per R&S in Italia è di soli 20,5 miliardi equivalenti all'1,31 % del PIL investito, percentuale che ci colloca al 29° posto tra i paesi OCSE.

Crescita e regressione dei sistemi universitari e della R&S nella UE

Il programma di riforme economiche approvato a Lisbona nel 2000 aveva come obiettivo principale di raggiungere entro il 2010 una spesa del 3% in R&S negli stati membri. Di seguito alcuni dati di spesa per Università e Ricerca in Europa.

	Spesa università	% spesa	Spesa R&S	% R&S su PIL
	Miliardi di dollari	Università/PIL	Miliardi di dollari	R&S/PIL
Nord	89	1,5	162	2,8
Centro	72	1,3	106	2
Sud	44	1,2	47	1,2
Est	21	1,2	15	0,9

1: Germania, Olanda, Danimarca, Svezia, Finlandia, Norvegia, Islanda, Austria, Svizzera.

2.: Francia, Belgio, Lussemburgo, Regno Unito, Irlanda

3.: Portogallo, Spagna, Italia, Grecia, Malta, Cipro

4.: Estonia, Lettonia, Lituania, Polonia, Rep. Ceca, Slovacchia, Ungheria, Romania, Bulgaria, Slovenia, Croazia

Fonte: elaborazione su dati Eurostat, OECD

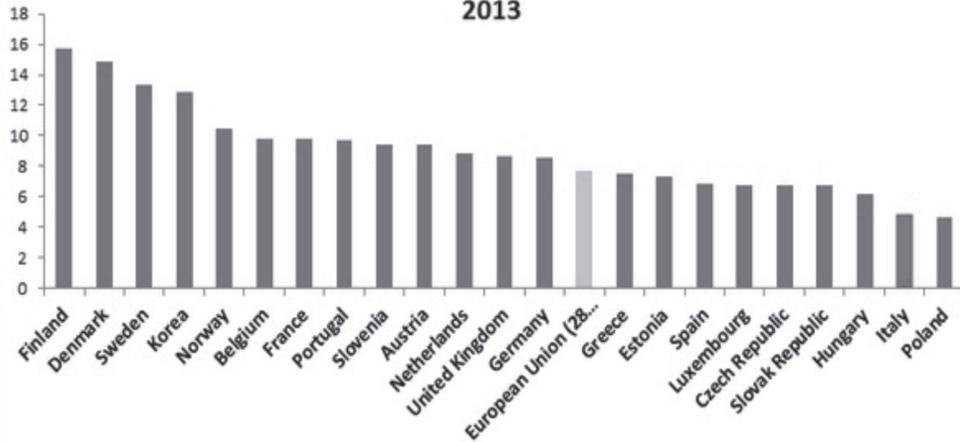
Nel Nord Europa sono evidenti i maggiori investimenti nell'educazione terziaria

*rivista della
Rete dei Comunisti*



(universitaria e post-universitaria): 635 dollari per abitante; contro i 489 dollari del centro, i 340 dollari del Sud e i 202 dollari dell'Est.

Numero di ricercatori ogni 1000 abitanti (in migliaia) - OECD
2013



Nel Nord d'Europa si spende il doppio per l'università che nei paesi del Sud e il 30% in più che nell'area centrale. Il Nord, inoltre, investe in R&S 162 miliardi di dollari l'anno: una cifra seconda sola a quella degli Stati Uniti (447 miliardi) e della Cina (232 miliardi), e maggiore, sia pure di poco, a quella del Giappone (160 miliardi).

La spesa in R&S del Nord Europa è del 53% superiore a quella del centro (106 miliardi) e addirittura del 245% superiore a quella del Sud. Gli investimenti in ricerca nel Nord rappresentano, in media, il 2,8% del PIL. Gli investimenti nel Centro sono il 2,0%, nel Sud l'1,2%.

Quindi nell'area che ruota intorno alla Germania gli investimenti in ricerca scientifica e sviluppo tecnologico sono oltre il 130% superiori che in Italia.

Nel Nord Europa in un anno si producono 254 brevetti per milione di abitanti: 2,4 volte più che nel Centro e addirittura 5,4 volte in più che nel Sud.

L'export hi-tech è un altro dato che indica la capacità d'innovazione. I dati che seguono evidenziano anche in questo settore l'enorme sperequazione di investimenti in R&S all'interno della UE.

La Germania e i paesi del Nord Europa esportano beni e servizi ad alta tecnologia per un valore che nel 2012 è stato di 337 miliardi di dollari: pari al 5,8% del

PIL. Maggiore di quelli del Centro (190 miliardi, pari al 3,6% del PIL) e molto di più rispetto a quelli del Sud (37 miliardi, pari ad appena l'1,0% del PIL). Da notare che l'export hi-tech dei paesi del Sud è inferiore anche a quello dell'Est (58 miliardi).

Dopo la crisi 2008 le misure di austerità imposte a Portogallo Italia Grecia e Spagna hanno fatto sì che i governi imponessero tagli ancora maggiori ai settori della ricerca mettendo in discussione il futuro di diverse generazioni di ricercatori.

Dal 2009 a oggi la spesa pubblica in ricerca in Germania è aumentata del 15% nello stesso periodo in Italia è diminuita del 20%.

• **Grecia**

Dal 2010 in poi le assunzioni nel sistema universitario nazionale sono state completamente bloccate, anche per il personale docente, molti corsi universitari fondamentali sono stati chiusi, i fondi di ricerca nazionali e internazionali tagliati, tantissimi giovani ricercatori sono emigrati: 34000 ricercatori dalla Grecia sono emigrati in Germania¹.

Il finanziamento alle università è diminuito del 50%: il budget dell'Università di Atene è passato da 40 milioni di euro del 2009 a 14 nel 2012, il budget dei centri di ricerca è passato da 80 milioni a 36. I salari dei docenti universitari sono diminuiti del 30/40% dal 2009². Blocco totale delle assunzioni.

• **Spagna**

Riduzione del 42% della spesa in R&S e del 40% delle borse per la ricerca di base, blocco del turnover al 90% nel settore.

• **Portogallo**

Il 50% delle strutture di ricerca potrebbe essere chiuso nei prossimi mesi paralizzando tutte le attività future in R&S³.

1 Eik Olsen, Pressed by debt crisis, doctors leave Greece in droves, «The New York Times», 1 luglio 2015.

2 Mike Galsworthy, Martin McKee, A research, innovation and health rescue package for Greece, «Research Europe», 30 luglio 2015.

3 Tania Rabesandratana, Head of portuguese science foundation leaves under a cloud, «Science», 7 aprile 2015.

• Francia

La situazione è migliore ma sempre preoccupante. Il 30% dei nei assunti presso il centro nazionale per la ricerca scientifica viene da altri paesi. Negli ultimi dieci anni la spesa nel settore è rimasta poco sopra il 2% e i fondi sono gestiti in modo che solo una minima parte dei progetti venga finanziata, essendo drasticamente ridotto il finanziamento ai laboratori sull'altare delle politiche ispirate al dogma dell'eccellenza. Per l'Italia, oltre ai dati suddetti, in questo paragrafo è utile evidenziare il fatto che dal 2009 sono stati effettuati tagli del 90% nelle assunzioni nell'Università e nella ricerca, il 40% dei corsi di dottorato è scomparso, mentre il finanziamento della ricerca di base è totalmente bloccato⁴.

• Germania

Dal 2005 la spesa destinata al settore è aumentata del 60%, passando da nove a quattordici miliardi di euro. Il paese destina il 3% del PIL a scienza e tecnologia, così come Finlandia, Svezia e Danimarca.

Da tutti questi dati emerge con estrema chiarezza come le imposizioni della troika sui paesi PIGS (Italia Spagna Grecia Portogallo) stanno portando allo smantellamento dei sistemi universitari e della ricerca, compromettendo il futuro delle nuove generazioni di ricercatori e del paese. Stiamo assistendo a un progressivo svuotamento delle competenze e delle infrastrutture tecnico scientifiche.

I paesi PIGS si stanno così trasformando in riserva di forza lavoro specializzata e con istruzione superiore al servizio del Nord Europa, andando incontro ad un mercato del lavoro che offre anche in quelle latitudini contratti precari e mal pagati. Il risultato finale di queste politiche è un evidente sviluppo scientifico squilibrato, a favore delle esigenze economico/produttive del Nord Europa.

Qual è la politica scientifica e dell'innovazione della Commissione europea ?

La commissione europea ha varato "Horizon 2020", programma quadro dotato di sessanta miliardi di budget per finanziare progetti nell'ambito della ricerca e dell'in-

⁴ Redazione Roars, Università 3.0.

novazione, più in particolare «promette più innovazioni, scoperte e primati mondiali portando le grandi idee dal laboratorio al mercato»⁵.

Horizon 2020 è il più grande progetto di ricerca approvato dalla comunità europea con una precisa visione politica, attenta alla commercializzazione della scienza, finalizzando l'investimento nella ricerca scientifica a rapide innovazioni tecniche. Horizon 2020 è strutturato sull'idea che la ricerca sia un'attività economica e i governi nazionali attuano cambiamenti sulla base di questo.

Esso si basa su tre pilastri: finanziare la scienza eccellente, rendere l'Europa più attraente per gli investimenti in ricerca e sviluppo delle imprese, adottare un approccio interdisciplinare alle grandi sfide dell'invecchiamento, dell'approvvigionamento alimentare, della sicurezza energetica, dei trasporti sostenibili e del cambiamento climatico. La ricerca di base è finanziata solo attraverso il primo canale, il resto è tutto legato alla ricerca applicata, di conseguenza sono finanziate solo le eccellenze già conclamate.

Idee e politiche, quelle di Horizon, dotate di una piccola quantità del finanziamento globale della ricerca rispetto alle fonti nazionali (solo il 10%), ma con obiettivi ambiziosi, tesi a orientare, influenzare e condizionare le politiche nazionali nel settore. I vari paesi si stanno adeguando a queste "idee", come ad esempio l'Austria, il Regno Unito e la Spagna che hanno spostato la ricerca dal ministero dell'istruzione a quello dell'economia.

In Italia il piano nazionale della ricerca⁶ è interamente modellato sul programma Horizon 2020 e gli unici progetti di ricerca banditi dal MIUR nel nostro paese (SIR⁷) ricalcano i bandi europei ERC (European Research Council).

L'Unione europea ha anche approvato un meccanismo progettato per affrontare gli squilibri al suo interno. Si tratta di "fondi strutturali per i progetti infrastrutturali nelle regioni più povere". Questi fondi, a differenza di Horizon 2020, sono stati

⁵ <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020>.

⁶ <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ricerca/pnr>.

⁷ <http://sir.miur.it/>.

*rivista della
Rete dei Comunisti*



affidati alla gestione locale, demandata a politici miopi e disinteressati ai problemi dell'innovazione e dello sviluppo. Il programma Horizon 2020 è stato definito, per la modalità di distribuire le risorse, come un Robin Hood al contrario⁸, visto che tutti gli stati membri contribuiscono, anche i più poveri, al finanziamento in proporzione al PIL, ma la maggior parte dei fondi vanno ai paesi 'benestanti'. Ad esempio, nel 2013 circa tre su quattro Starting Grants del ERC (222 su 300) sono andati a ricercatori di istituzioni di Regno Unito, Germania, Israele, Francia, Paesi Bassi e Svizzera, aumentando così la disegualianza non solo tra i ricercatori ma tra zone intere della comunità europea.

Gli investimenti in Ricerca e Sviluppo (R&S) nel settore militare.

Nel 2012 in ambito militare l'Italia ha speso lo 0,4% degli investimenti totali R&S, per un ammontare di 19810 milioni di euro (dati Eurostat).

Come è dichiarato nel sito del Ministero della Difesa, quest'ultimo, «e specificamente l'attuale Segretariato Generale pone in essere ogni sforzo possibile per operare in sinergia con tutte le realtà pubbliche e private che, in Italia, nelle Alleanze di cui fa parte e nell'ambito degli accordi bilate-

rali in essere, operino nel campo dell'innovazione tecnologica. In tale quadro, l'azione del V Reparto Innovazione tecnologica del Segretario Generale della Difesa/Direzione Nazionale Armamento (SGD/DNA) del Ministero della Difesa ha come obiettivo l'incremento del patrimonio di conoscenze nei settori dell'alta tecnologia, necessario ad assicurare la fattibilità dei futuri programmi di sviluppo di materiali d'armamento, sia in ambito nazionale che in chiave di cooperazione internazionale. Nel campo della ricerca tecnologica riferita al settore degli armamenti il SGD/DNA svolge una funzione di valutazione e indirizzo, che consiste nel recepire e coordinare le idee e le proposte provenienti anche dalla società civile (università, centri di ricerca, industrie) e dall'interno della stessa Difesa, integrandole nel Piano Nazionale della Ricerca Militare (PNRM), che rappresenta – in questo specifico campo – il corrispondente del Piano Nazionale di Ricerca (PNR) gestito dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR). Con il MIUR, peraltro, è stato avviato un rapporto strutturato per attivare una sinergia finalizzata anche a fornire opportunità di maggiore concretizzazione alla ricerca sostenuta dal dicastero»⁹.

«Lo strumento principale per perseguire l'innovazione tecnologica in ambito

⁸ European research funding: it's like robin hood in reverse, «The Guardian», 7 novembre 2014.

⁹ <http://www.difesa.it/SGD-DNA/Staff/Reparti/V/Pagine/LaRicercaInnovazione.aspx>

Difesa è il Piano Nazionale della Ricerca Militare (PNRM), gestito dal Segretariato Generale della Difesa. Il PNRM è l'insieme dei programmi d'innovazione tecnologica che hanno per obiettivo la crescita e la maturazione delle tecnologie per applicazioni militari sia in ambito nazionale che in chiave di cooperazione internazionale. Al PNRM possono partecipare le industrie nazionali, le piccole e medie imprese, i centri e gli enti di ricerca e le università»¹⁰. Il 21 gennaio 2014 Il Segretario generale della difesa e direttore nazionale degli armamenti, generale di corpo d'armata Enzo Stefanini e l'allora Presidente del Consiglio Nazionale delle Ricerche Luigi Nicolais, nella Sala della Vittoria alata all'interno di Palazzo Esercito, alla presenza del sottosegretario di stato alla difesa Alfano, hanno sottoscritto un "Accordo quadro finalizzato alla collaborazione su temi di ricerca tecnologica d'interesse comune".

Un accordo per favorire l'accesso alle risorse economiche nazionali e internazionali, determinando però un'incredibile svolta "militarista" nella funzione del più grande ente di ricerca italiano. I ricercatori italiani, impegnati quotidianamente nella spasmodica ricerca di risorse e finanziamenti per portare avanti le loro attività, d'ora in poi potranno attingere al "pozzo senza fondo" delle spese militari.

Di fronte a questa svolta, si pongono domande di fondo sulla funzione del CNR, sull'etica e sulle finalità di una attività imprescindibile per lo sviluppo di un sistema economico, sociale e culturale italiano.

Il CNR attribuisce a tale ricerca la capacità di grosse ricadute sull'industria nazionale, sul progresso scientifico e sullo sviluppo del "nostro" sistema-paese.

Da più di venti anni lo sviluppo militare è giustificato ideologicamente dalle campagne mediatiche sulle "operazioni di pace" prima nell'ex Jugoslavia, poi in Iraq, Afghanistan, Libia, poi in Siria, Iran, Sudan... Nell'accordo CNR/Segretario generale della difesa e direttore nazionale degli armamenti si parla di progetti di ricerca legati alla «tutela ambientale nelle attività militari, alla ricerca tecnologica d'interesse sanitario, con attenzione particolare a tutti i progetti a spiccata valenza "duale",

¹⁰ Ivi.



dai quali potrà scaturire un beneficio sia per la difesa nazionale che per altri interessi primari della società civile»¹¹. Altra retorica a copertura della militarizzazione della società. Nel modello sociale vigente, dove a dominare sono le regole del "mercato" contro ogni diritti umano e sociale, la ricerca scientifica e l'avanzamento tecnologico sono sempre più associati alla guerra.

Interazione tra ricerca pubblica e privata: un modello di riferimento.

Nel febbraio 2013 il CNR ha firmato con Confindustria un "patto per la ricerca e l'innovazione" al fine di "favorire l'innovazione e la crescita". Quello che emerge dal comunicato dell'ufficio stampa del CNR è invece un nuovo tassello nella privatizzazione del sistema della ricerca e della formazione in Italia. Come riportato dall'accordo, tra i punti essenziali dell'intesa abbiamo: «lo sviluppo di cluster tecnologici e di attività di ricerca di eccellenza anche per attrarre investimenti, il potenziamento degli strumenti per rafforzare il trasferimento tecnologico; la definizione di modelli efficienti di gestione della proprietà intellettuale», dal quale emerge come l'obiettivo non sia tanto lo sviluppo di un settore strategico per il paese, ma il rafforzamento delle relazioni tra ricerca pubblica e produttività delle aziende private. Il comunicato prosegue, infatti, dicendo «si sta anche lavorando all'inte-

¹¹ <http://www.difesa.it/SGD-DNA/InfoCom/News/Pagine/SinergiaSistemaPaese.aspx>.



grazione della Mappa delle Competenze in R&S realizzata da Confindustria con l'analisi delle competenze presenti all'interno del CNR»¹² e ancora si parla del rafforzamento della mobilità dei ricercatori dal CNR al sistema delle imprese.

Tagli, razionalizzazioni, centralizzazione. Un modello di R&S al servizio delle imprese e della guerra.

Il finanziamento pubblico (dal governo centrale e dalle regioni), per ricerca e sviluppo è passato da 9.778 milioni di euro del 2009 a 8.822 del 2012, con una diminuzione in termini monetari del 9,8 % e in termini reali del 12,7 %. I fondi per i progetti di ricerca universitaria (PRIN, FIRB, ecc.) sono passati nei quattro anni da 711 a 95 milioni di euro. Un trend che peggiora di anno in anno. In questa situazione il finanziamento dell'attività ordinaria del CNR nel periodo tra il 2005 al 2014 è sceso da 543 a 500 milioni di euro (del 20% in termini reali), mentre è aumentato in maniera esponenziale quello legato ad assegnazioni vincolate a specifici progetti ed obiettivi: di 20 volte nel decennio considerato, con una punta di 34 volte tra il 2005 ed il 2013.

Le spese "cogenti" dell'ente, e cioè quelle relative agli stipendi ed al funzionamento della struttura (affitti, luce, gas, ecc.), sono dell'ordine dei 620 milioni. Nel 2014 sono

¹² http://www.stampa.cnr.it/docUfficioStampa/comunicati/italiano/2013/Febrero/12_feb_2013.htm.

mancati all'appello 120 milioni di euro. Ciò significa che il CNR ha perso completamente la propria autonomia e che, per pagare gli stipendi e per aprire le porte dei laboratori di ricerca, deve passare per le forche caudine dei committenti che orientano la ricerca ai propri fini.

Il fatto che il CNR non dipende più dallo Stato, ma dal mercato si evince dalle entrate di bilancio. La metà delle fonti finanziarie (51,8%) è costituita dal Fondo di finanziamento ordinario del MIUR; le altre provengono da un insieme di attività tecnico-scientifiche che rientrano nella missione dell'ente (servizi tecnici, trasferimento tecnologico, consulenze, ecc.), ma che non contribuiscono a un vero avanzamento delle conoscenze.

I Governi che in questi anni si sono susseguiti nella gestione del paese e dello Stato, come si evince da questi e da molti altri dati inerenti altri settori strategici come la formazione, la scuola e l'Università, stanno progressivamente riducendo il proprio sostegno alla ricerca pubblica, "privatizzando" le istituzioni pubbliche.

Un fenomeno che vale per molti settori, ma non per tutti, come abbiamo visto con l'accordo su descritto tra CNR e Ministero della Difesa.

Alla luce delle politiche militariste del governo Renzi, impegnato ogni giorno a inviare uomini e mezzi nei vari fronti di guerra, siamo sicuri che per questa branca di R&S non mancheranno risorse.



La denuncia di quest'accordo militare ci permette di evidenziare – al netto delle sicure responsabilità specifiche di una classe dominante parassitaria, criminogena e familista – gli ambiti entro i quali al nostro “sistema paese” è permesso agire, dettati da regole “esterne” al paese stesso, imposte dall'Unione europea, attraverso trattati, memorandum, linee di indirizzo, sanzioni, ricatti e minacce. Un potere sovranazionale che, come abbiamo visto, è dominato dai paesi del nord Europa, con al centro la Germania, impegnati a piegare le economie del sud alle loro esigenze di esportazione, di assunzione di mano d'opera specializzata e a basso costo, di acquisizione di industrie avviate al fallimento per essere svendute a costi irrisori. La ricerca pubblica e privata, insieme a tutto il sistema della formazione, non sfuggono a queste regole e condizioni.

Il governo Renzi e i poteri forti che rappresenta (Finmeccanica, ENI, Lega delle Cooperative, UniCredit, FIAT, ecc.), sta cercando di adeguare il sistema produttivo, delle relazioni industriali, dei servizi e della ricerca alla posizione assegnata all'Italia.

Il compito del sindacalismo di classe e delle soggettività che si pongono il problema della trasformazione sociale fuori e contro le regole del mercato e dello sfruttamento è contrastare con risolutezza queste politiche, partendo dall'analisi del contesto entro il quale si sviluppano per dotare le avanguardie degli strumenti di comprensione indispensabili per una azione conseguente e lungimirante. Gli incontri come questi e i contributi che ne sono scaturiti sono quindi essenziali per l'azione. 



Le conseguenze dell'Europa: l'impatto delle riforme scolastiche sui lavoratori e strategie sindacali

Lorenzo Giustolisi

Va detto, e fatto capire, che manca ancora il contenuto, e il contenuto è dato dagli scopi che si perseguono – dall'ideale di cultura umana che sta a monte di tutti i programmi di insegnamento e di studio, dà loro vita e senso, e senza il quale quei programmi diventano vuoti e umilianti schematismi. Chi va a scuola oggi, sarà uomo e donna matura nel 2030, nel 2050. Che cosa farà allora, e fino allora? Basta fare questa semplicissima riflessione per vedere che la questione dello "ideale formativo" non è solo una questione di produzione di ricchezza, e neppure del benintenzionato auspicio per un'Italia nazione "più colta"! A monte di tutto ciò è la questione di classe. Una questione di classe, alla stregua della quale si misurò la capacità egemonica della borghesia finché essa fu progressiva, e si misura oggi il carattere distruttivo di un potere oligarchico, che pare non aver altra prospettiva che quella del Re Sole – "dopo di me, il diluvio!", e che va detto propriamente, tirannide.

(A. Mazzone, Le classi nel mondo moderno (parte terza). Nuove frontiere della produzione e dello sfruttamento, in «Proteo», 2005, 1).

Davanti alla crisi e ai cambiamenti della nostra società, chi si attrezza per primo continua a vincere.

(M. Renzi)

L'accostamento, mi rendo conto straniante (ma non ironico), dalla profondità filosofica della prima alla brutalità semplificatrice della seconda delle citazioni poste in esergo, esprime l'assunto di fondo di questo intervento. La posta in gioco dei processi di trasformazione strutturale delle istituzioni formative (scuola e università) – riconoscibile a livello quantomeno continentale, come il convegno di oggi dimostra in maniera incontrovertibile – riguarda lo scopo e la destinazione che si pensa di dare alle classi lavoratrici e alle giovani generazioni nei prossimi decenni. Questa partita è per le classi dominanti (indipendentemente dalla figura di rappresentazione politica nazionale, se Renzi, Draghi o chissà chi...) la partita della competizione globale, ed è per questa che si stanno attrezzando; per noi ha a che fare con lo sviluppo potenziale "degli ideali di cultura umana" che devono cominciare a vivere anche prima della loro realizzazione sociale.

Tutto questo vuol dire che chi si occupa di sindacato nella scuola – è per questo che mi è stato chiesto di intervenire – deve agitare la questione a questo livello generale? Ovviamente no, non sempre; ma certo che un sindacato senza questa consapevolezza rischia di avere una politica di corto respiro, mentre una corretta traduzione di questo punto di partenza nella pratica sindacale può diventare tratto distintivo e qualificante di un'organizzazione – cosa che d'altra parte avviene con la posizione di USB sull'Unione Europea che è unica a livello nazionale – e deve ora trovare una sua determinazione precisa ed efficace nel



comparto scuola.

Mi è venuta in mente, rivedendo la locandina col programma di oggi e scorrendo le relazioni, una considerazione molto personale, ma che ha qualcosa a che fare con il ragionamento di questa giornata. Tra i relatori tre, Massimiliano Piccolo, Antonio Allegra ed io, oltre ad essere concittadini, ma questa è solo una precondizione, abbiamo un percorso di formazione comune. Tutti e tre abbiamo incontrato all'università un insegnante – si chiamava Gaetano Compagnino – ed era un intellettuale del PCI marxista, gramsciano, meridionalista. Insegnava Estetica e Teoria della letteratura, si occupava del rapporto tra forme letterarie e storia, era il più grande esemplificatore di concetti difficilissimi che io abbia mai sentito. Oscuro ai limiti dell'esoterismo nella scrittura, maestro di exempla a lezione. Catturava, seduceva, apriva le menti. Quelle persone che ti danno l'impressione di trovarti davanti al Sapere, con la s maiuscola.

Non so quanto di ciò che noi tre siamo diventati dipenda da questo incontro, da questa lunga frequentazione; quanto siamo degni, lo dico almeno per me, di lui e del suo insegnamento. Lo studio per lo studio, quello che ti tiene 10 ore al giorno sui libri, non lo pratichiamo. Abbiamo preso strade diverse. Ma se oggi siamo qui, a questo convegno della Rete dei Comunisti, se da provenienze sociali diverse siamo tutti dentro il lavoro di questa organizzazione, ad un convegno sulla formazione, anche a lui certamente lo dobbiamo. La formazione trasforma i soggetti che la at-

traversano, dà loro una direzione. Lo dico, oltre che per ricordare una persona che mi è evidentemente cara, per una ragione, in parte intuibile, che verrà fuori, spero, alla fine, e che ha a che fare con i nostri obiettivi più alti, sulla formazione di quadri militanti a livello sindacale e politico. Quegli stessi obiettivi che hanno portato alla nascita del Centro di documentazione Alessandro Mazzone, nome tutelare di questo convegno che è anche un momento di riflessione sul problema della trasmissione del sapere, sul confronto fra generazioni, su quella che ogni tanto Franco Piccioni richiama e che è una delle caratteristiche del moderno: la Bildung.

Qui non ce lo stiamo ponendo in astratto, questo problema, ma nel concreto di una fase politica e storica che tra le altre cose ha una caratteristica difficilissima da rimediare, per noi, cioè che l'affrontiamo senza o con pochissimi uomini nei luoghi della trasmissione alta del sapere (a differenza di quei tempi in cui l'occupazione degli spazi nelle università, da parte di intellettuali più o meno legati al movimento di classe, procedeva parallelamente alla reale possibilità di emancipazione nella scuola, per quella parte di classe operaia che studiava nelle scuole dei padroni). Oggi non è più così. Quelle scuole garantiscono, sempre meno, solo chi quella condizione ce l'ha già. La stretta sulla formazione ha anche questa caratteristica, Vasapollo lo ha chiarito perfettamente: sempre più difficile sarà trovare dentro le istituzioni universitarie docenti controcorrente. Nella scuola ci possiamo

*rivista della
Rete dei Comunisti*



e dobbiamo provare, la dimensione della scuola ancora dà questa possibilità. Come sindacato dobbiamo peraltro porci il problema, con la riduzione dei comparti di contrattazione del pubblico impiego, di una relazione tra scuola e ricerca/università che da un punto di vista contrattuale e di tipologie lavorative è una forzatura grossa, ma che da un punto di vista teorico ha obiettivamente una sua ragion d'essere, al di là dei "lavoratori della conoscenza" o del "cognitariato" che qui non credo siano elementi dell'analisi di nessuno, sia perché non siamo alla ricerca di Soggetti con la S maiuscola, sia perché operiamo all'interno di un quadro di ricomposizione a 360 gradi. Noi possiamo parlare in certe occasioni di "professore come intellettuale" proprio perché non rimarremo bloccati nel corporativo o nella nicchia e perché colleghiamo tutto al lavoro sulla condizione materiale e sul lavoro pubblico. Si apre cioè un terreno di intervento difficile ma stimolante, all'interno del quale possiamo giocare un ruolo che certo dovrà sostanziarsi di una crescita numerica significativa. Bisogna alzare il livello, non per diventare Alessandro Mazzone, tanto non ci riusciremo, ma per produrre collettivamente un modello alternativo, un ideale di cultura umana.

Torniamo alla scuola, argomento della mia relazione. Questo intervento cerca di rispondere ad una domanda, o meglio ad una serie di domande: che conseguenze producono le direttive europee sull'istruzione, direttamente e attraverso le mediazioni nazionali, sui lavoratori della scuola? Come si modificano contenuti, tempi e modalità di svolgimento del lavoro degli insegnanti ed in generale di tutto il personale? È possibile, una volta individuato e mostrato il nesso tra mandanti ed esecutori, strappare "la dolce maschera dell'Europa", che il tema della rottura dell'Unione europea si introduca nelle aule e nei corridoi degli istituti scolastici, diventando oggetto di dibattito? O è questa una pretesa politicista? Può costituire, in sé, un elemento di identità e di aggregazione, a livello sindacale (ferma restando la necessità di tenere in piedi e continuare a praticare, con coerenza e metodo, tutte le

pratiche tradizionali dell'attività sindacale, da quelle consenziali a quelle vertenziali, anzi misurando con precisione di queste ultime praticabilità ed obiettivi, al di là della vera ed efficace rappresentazione che diamo dell'assenza di interlocutori istituzionali in presenza del "pilota automatico" europeo)? A che livello (più teorico, più concreto?) può essere maggiormente foriero di sviluppi? Può essere una leva in grado di sollevare le sorti del settore più numeroso del pubblico impiego e farlo fuoriuscire dall'autoreferenzialità nella quale vive la maggior parte dei suoi componenti? Può in definitiva diventare l'elemento di "politicizzazione" di cui, come sindacato a livello di analisi generale, avvertiamo contemporaneamente l'oggettività ed il bisogno? Il fatto che la risposta che daremo a quest'ultima domanda sia un sì non fa di questa, né di quelle che l'hanno preceduta, delle domande retoriche. Sono domande che andranno sottoposte continuamente a verifica pratica. Qui non si misurerà la correttezza dell'analisi, ma il grado di maturazione e le potenzialità di intervento aperte dalla contraddizione tra avanzamento del processo di integrazione europea e peggioramento delle condizioni, a livello di percezione e coscienza nel blocco sociale, nel presente e come ipotesi di lavoro nei prossimi anni. Noi ragioniamo cioè non sul fallimento ma sulla riuscita tendenziale (nonostante la Brexit, che invece è un ulteriore motivo per tematizzare a scuola la questione europea), almeno per una fase, del progetto europeo, e sul conseguente irrigidimento e gerarchizzazione tra lavoratori: «Sulla rivoluzione passiva. [...] Come sotto un determinato involucro politico necessariamente si modificano i rapporti sociali fondamentali e nuove forze effettive politiche sorgono e si sviluppano, che influiscono indirettamente, con la pressione lenta ma incoercibile, sulle forze ufficiali che esse stesse si modificano senza accorgersene o quasi»¹. Gramsci si riferiva all'unificazione italiana, noi pensiamo, senza fare paralleli semplificanti, al processo di integrazione europea.

Rispetto agli interventi che mi hanno pre-

¹ A. Gramsci, Quaderni del carcere, Q. 15, § 56, p. 1818, Einaudi, Torino 1975.

ceduto, in particolare quello di Vasapollo e quello di Allegra che ne costituiscono il versante obiettivo, dei processi oggettivi, questo intende dunque indagare il terreno della soggettività, il modo in cui il lavoratore della scuola ed in particolare l'insegnante (per le ragioni che diremo, non per riprodurre separazioni fra docenti e personale ATA) vive le ricadute concrete delle politiche europee sull'istruzione nel contesto di crisi sistemica, e provare a ridefinire le caratteristiche dell'intervento sindacale conseguenti a questa nuova condizione. Su quegli elementi di analisi, che naturalmente condivido al 100%, non ha senso adesso soffermarmi o ripetermi a questo punto della giornata. Li richiamerò, brevemente, ed anzi costituiranno un filo conduttore visibile in questa sorta di discesa dall'astratto al concreto che mi sembra costituire lo schema di ragionamento del convegno.

È chiaro che le conseguenze di cui stiamo parlando sono visibili purché si abbiano gli occhi per volerle vedere. Non si tratta della circolare sul divieto di fumo nelle scuole – la cui conseguenza è che si fuma nei bagni, o meglio che si fuma solo nei bagni – o di un soffitto che ti cade in testa per la mancata manutenzione (anche se con questo secondo esempio, per vie indirette, si torna al problema al centro di questa relazione).

Si tratta, per dirla in sintesi, dell'ingresso del tuo lavoro quotidiano, e del lavoro collettivo che si fa a scuola, in un sistema ogni giorno più rigido e vincolante, in binari precisi, in una serie di passaggi burocratici, formali e contenutistici che, in un processo di centralizzazione sempre più accentuato, riducono fino ad una tendenziale sparizione i margini di autonomia e indipendenza (da una parte) e di "imbo-scamento" (dall'altro, e questo è un problema che chi si occupa di pubblico impiego deve porsi, perché ci troveremo di fronte a lavoratori disorientati e a tentativi di nascondersi individualmente, che certo – sotto il fuoco dell'attacco ai lavoratori pubblici – non possiamo forse sostenere apertamente, ma sui quali iniziare a lavorare; detto per inciso, la scuola è piena di inse-

gnanti borderline, non necessariamente vicini alla pensione, usurati dal lavoro, vittime sacrificali della "modernizzazione"). Quando la retorica renziana dice che con la "buona scuola" la vita degli insegnanti è cambiata dice la verità. I lavoratori della scuola tutto ciò lo percepiscono, anche se in genere non ne comprendono le cause. Il punto importante è che si è messo in moto un processo in cui non basta più, ammesso che sia mai bastata, la difesa di uno status quo. Diciamolo subito, anticipando sulle conclusioni: resistere non serve a niente, se questa resistenza non coglie il dato del cambiamento e se essa non si pone, come detto in generale all'inizio e come cercherò di specificare alla fine, ad un alto livello teorico (sia nell'analisi su lavoro e condizione; sia in quella sull'oggetto, non certo passivo, del lavoro scolastico, lo studente; sia sul prodotto, cioè la sua educazione, ciò che diventerà; sia sulla finalità cioè la trasmissione del sapere; sia sui mezzi, cioè libri, metodologie, supporti informatici, etc.) e di proposta che faccia anche da elemento aggregativo forte.

Cominciamo a fare una serie di esempi, che non esauriscono naturalmente la smisurata casistica, di come la scuola italiana abbia recepito le direttive europee – quelle stesse di cui parlava Allegra – e di come si sia modificata di conseguenza la pratica: nell'ordine, non di importanza ma di esposizione, una direttiva di un paio di anni fa, che mostra come alcune cose formalizzate dalla "Buona scuola" vengano da un percorso "innovativo" che dura già da diversi anni; una legge dello Stato (107/2015); un documento di un istituto di istruzione secondaria superiore, il cosiddetto Atto di indirizzo, al quale collegare, in chiusura, un ragionamento sui programmi ancora una volta in chiave di rottura dell'Unione Europea.

La Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014 recita Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione.

Si fa qui riferimento al DPR n. 80/2013 sul Sistema Nazionale di Valutazione in cui vengono descritte, fra l'altro, le quattro fasi nelle quali si articola il processo di

*rivista della
Rete dei Comunisti*



valutazione delle scuole: autovalutazione; valutazione esterna; azioni di miglioramento; rendicontazione sociale. Detto che questa cosa è strategica per il Governo, si dice che le scuole devono predisporre gradualmente strumenti organizzativi ed acquisire competenze adeguate per il pieno sviluppo del procedimento di valutazione. Il lavoratore medio della scuola – non perchè legga direttamente questo documento ma perchè ne sente parlare in un punto all'odg del Collegio Docenti – entra a questo punto in ansia, sia perchè capisce che deve essere valutato, sia perchè si rende conto che quegli strumenti organizzativi di cui si parla significano, in soldoni, che qualcuno nella scuola dovrà prendersi un carico di lavoro supplementare e non previsto da nessun contratto. In genere questo qualcuno è uno zelante applicatore delle novità che tira a sé gli strali degli altri colleghi che, spaventati da una burocrazia che obiettivamente preoccupa e allontana, esonerati dalla parte attiva del lavoro, si presteranno senza porre troppe questioni a diventare la parte passiva, quella dei valutati. Non c'è ovviamente nulla di politicamente interessante in questa dinamica, né la possibilità che si trasformi in un boicottaggio serio.

Prevale il senso di fatalità, di condanna, di necessità, fastidiosa ma non più evitabile, perchè la scuola è in crisi e dunque qualcuno dovrà averne la colpa, e misurare quel poco o quel tanto che ognuno fa sembrerà decisivo. Tutto ciò deve peraltro avvenire, recita ancora la circolare, producendo coinvolgimento. Non posso più farmi i fatti miei, pensare di coltivare il mio giardino. Non posso più isolarmi, dire, come pure abbiamo fatto negli scorsi anni, che quando chiudo la porta della mia classe le riforme restano fuori. Non è che non posso più farlo in senso assoluto, ma è certo che questa operazione di valutazione/misurazione è volta anche a stanare “eterodossi” e “fannulloni”, per usare due categorie non proprio precise ma che possono rendere l'idea.

Molti rispondono che tanto siamo in Italia e il passaggio dalle parole ai fatti non è così immediato. È questa una visione consolatoria. In parte e per alcuni aspetti è forse

vero, certamente ci vorrà del tempo, ma bisogna avere la capacità di andare oltre i limiti e cogliere il processo. Molto spesso poi i “ritardi” non sono dipendenti da una capacità di sabotare, quanto piuttosto dal fatto che i processi europei di riforma si applicano diversamente nel cuore o nella periferia del polo imperialista europeo, e che a sua volta l'Italia è fortemente divisa in zone che cercano di tenere il passo con l'Europa ed altre, più chiaramente appartenenti al mondo dei PIIGS, in cui è più probabile riscontrare limiti e ritardi. Il dato generale non è smentito da eccezioni particolari, quindi chi si illude che tutto cambia per rimanere com'è, gattopardianamente, sbaglia (e sbaglia clamorosamente, detto per inciso, anche se pensa che quella sia davvero la cifra del romanzo di Tomasi di Lampedusa).

Continuamo con la disamina della direttiva che è davvero esemplare. Tutte le scuole, per il 2015-16, hanno lavorato e stanno lavorando al RAV (rapporto autovalutazione), il cui FORMAT è di competenza dell'Invalsi, lo stesso istituto che si occupa dei famigerati test in vista dei quali le dirigenze scolastiche spingono sempre più perchè nei programmi scolastici ci sia una parte di preparazione (ecco subito un'altra conseguenza sul lavoro).

I risultati del RAV sono organizzati intorno a tre macroindicatori: contesto, processo, risultati. Inizia a questo punto il confronto (concorrenza!) fra le scuole, e l'individuazione di aree di intervento strategico su cui predisporre momenti di miglioramento avvalendosi anche di soggetti privati.

Segue poi, in sperimentazione quest'anno ma via via estesa a tutte le scuole, la valutazione esterna, su protocolli proposti sempre dall'Invalsi.

Si giunge alla filosofia della valutazione: «essa deve diventare un *modus operandi* che mira a sostenere la scuola in un processo di miglioramento continuo [e] darà luogo ad un insieme di interventi organizzativi, gestionali, didattici e professionali [con] un adeguato supporto in termini di formazione». Si è dunque stabilito un circuito valutazione-organizzazione del lavoro-formazione che va esattamente nel

sensu della predeterminazione dell'attività scolastica e di una centralizzazione dei processi, cosa che poi costituisce una delle caratteristiche della 107/2015.

Ora è bene dirsi che noi non ce l'abbiamo con la centralizzazione dei processi in sé, ma con le finalità che questi processi hanno: questo è il vero livello dello scontro da sostenere, questa la chiave che ci permette di entrare nelle logiche del documento che segue.

Dalla rapida ma credo utile disamina di questa direttiva, ci colleghiamo alla "Buona scuola", sintesi e traduzione nella scuola italiana delle direttive europee, in tutti i suoi punti salienti che proverò sinteticamente a ricordarvi. La 107/2015 fa parte di quel rilancio dei processi di riforma in situazione di crisi economica che la relazione di Allegra indicava come ultima (per ora) tappa dei processi di integrazione europea sull'istruzione, quella che va sotto la sigla onnipresente di EU2020.

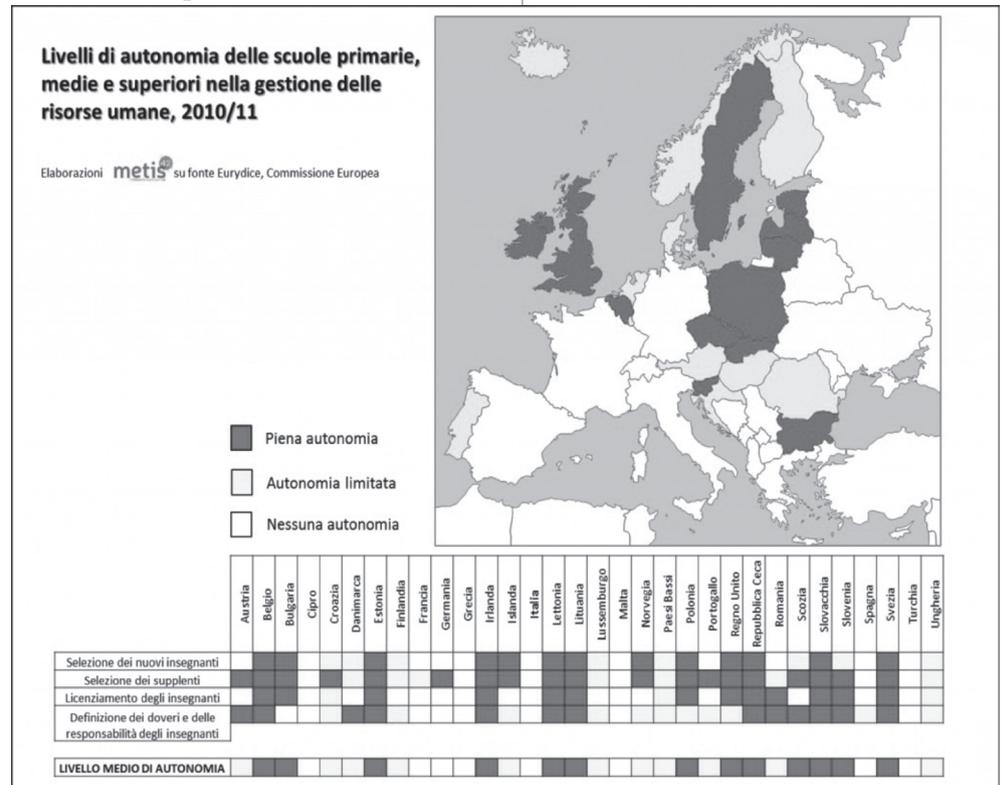
È esattamente questo il livello al quale va analizzata, mentre troppo spesso è prevalsa l'idea che il venditore di fumo Renzi stesse facendo un'operazione di pura facciata, a partire dal progetto iniziale, sul quale a settembre 2014 si aprì una consultazione pubblica, fittizia, fino al licenziamento della legge nel luglio del 2015. In mezzo, mesi di mobilitazioni importanti, numericamente le più consistenti degli ultimi anni, ma quasi interamente vissute in una dimensione nazionale con in mente l'idea di avere come controparte il solo governo, dimenticando un punto molto importante della famigerata lettera di Draghi e Trichet del 2011, sul ruolo delle pubbliche amministrazioni e sul cambiamento necessario nella scuola rispetto alla valutazione.

La legge 107 del 13 luglio 2015, meglio nota come "Buona scuola", è un provvedimento di "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti". Anche qui l'impianto europeistico è facilmente riconoscibile, come lo sono le "traduzioni" in italiano (da burocrati) delle direttive europee.

Provo a fare qualche passaggio di lettura-commento, partendo dal comma 1 (dell'unico articolo di cui si compone la

legge) in cui si parla del ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza, di aumentare le competenze delle studentesse e degli studenti, perché l'uguaglianza di genere, per carità, non si discute. A questo punto della giornata credo non ci sia bisogno di particolari commenti o spiegazioni di certe espressioni. L'importante è capire che sono dichiarate all'inizio della legge e la marchiano fin da subito come loro proprietà.

Il comma 2 parla della programmazione triennale dell'offerta formativa, altra importante novità, perché ad essa si lega la famigerata "chiamata diretta" che va incontro ad alcune forme di selezione diretta degli insegnanti che costituiscono in ogni caso una forma di privatizzazione del rapporto, e vanno in linea con una parte dei paesi europei (ovviamente uno studio comparato non è l'oggetto di questo intervento, ma è certamente indicato da questo intervento come uno dei punti di partenza di un ragionamento da fare con altre forze sindacali, europee e non).



Sintetizzando, emerge un quadro sostanzialmente duale con un'organizzazione scolastica di tipo "anglosassone" adottata

*rivista della
Rete dei Comunisti*



nel Regno Unito e nel centro-nord Europa che attribuisce molta autonomia alle scuole nella gestione delle risorse umane, prevedendo anche la responsabilità di assunzione e licenziamento degli insegnanti. C'è invece la parte "mediterranea" dell'Unione dove invece su questo tema le scuole hanno un livello di autonomia molto basso o nullo (da noi purtroppo solo fino ad ora). Al comma 5 si parla dell'organico dell'autonomia (insegnamento, potenziamento, sostegno, organizzazione, progettazione, coordinamento) per la realizzazione di obiettivi formativi di cui segue lunghissima lista dove c'è praticamente tutto lo scibile umano (comma 7): la prima delle finalità è tutta interna alla logica dell'uniformazione, cioè la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché all'inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content language integrated learning (CLIL), promosso in Italia da anni dall'INDIRE (Istituto nazionale documentazione innovazione ricerca educativa), membro italiano della European Schoolnet, il consorzio costituito dalla rete dei 31 ministeri dell'istruzione europei, e di Eurydice. Non credo ci sia bisogno di dire che non siamo contrari alla conoscenza delle lingue. Sarebbe ridicolo. Il punto che stiamo cercando di dimostrare è che esiste un progetto europeo sull'istruzione che mette in campo risorse, metodi, esigenze reali e che si traduce poi abbastanza linearmente nei sistemi nazionali. La chiusura nazionalista direbbe, non senza ragioni: prima di studiare un'altra lingua sarebbe bene conoscere la propria. Prima leggere Dante. Anche questa linea, da sola, è evidentemente perdente, perché si scontra da una parte con la riduzione del peso delle discipline umanistiche, dall'altra sottovaluta il processo generale e immagina soluzioni pensate più di un secolo fa, in un altro mondo, un mondo peraltro nel quale le nostre classi (ed anche la classe, in Italia) non erano popolate da ragazzi provenienti da altre nazioni europee e non.

Segue poi, sempre nel comma 7, una elencazione di "potenziamenti di competenze", altri

obiettivi generici e apparentemente progressivi, per giungere poi all'innalzamento dell'alternanza scuola lavoro, di cui si parlerà diffusamente al comma 33. Sull'alternanza va fatta un'altra grande battaglia sindacale e culturale che non può limitarsi alla rivendicazione della non ricaduta pratica del lavoro fatto a scuola. Dobbiamo saper distinguere tra riavvicinamento di teoria e prassi, di lavoro manuale ed intellettuale, cose che fanno parte della nostra cultura politica; e, dall'altra parte, la finalizzazione immediata di questo rapporto alle esigenze dell'impresa ed alla formazione di un soggetto lavorativo di un certo tipo ed in una certa società (il problema è, anche in questo caso, quello della finalizzazione!). L'alternanza è un'altra occasione per parlare di Europa, perché anch'essa ricalca i modelli di alcune nazioni europee sull'apprendistato. C'è da ragionare molto bene sulla destinazione dei fondi, spesso più abbondanti che nel Fis (Fondo d'Istituto). Se ci sono più soldi vuol dire che è più importante, in una società dove domina la legge del valore.

In mezzo c'è un passaggio sull'offerta formativa, questione su cui tornerò dopo parlando dell'Atto di indirizzo: «Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il piano triennale dell'offerta formativa, rivedibile annualmente. Il piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia». Lo elabora il collegio sulla base di indirizzi definiti dal dirigente scolastico, ed in questo senso può rappresentare un passo di riduzione dei margini di libertà di insegnamento.

Si arriva così al già citato comma 33, importantissimo, sui percorsi di alternanza scuola-lavoro (realizzabile durante la sospensione delle attività scolastiche e all'estero). Su questo faccio un inciso e chiedo a tutti: chi si prende carico dell'intervento politico sull'alternanza? La Confederazione Sociale? Noi Restiamo? Usb Scuola? Il ragionamento va fatto insieme, come qui,

oggi, ma poi va trovata una piattaforma rivendicativa per un pezzo di settore giovanile numericamente non da poco che diventa più soggetto da lotta operaia che da lotta studentesca, e che può diventare un enorme bacino di riferimento per la militanza ed il reclutamento, se solo riusciamo a trovare una traduzione adeguata dei ragionamenti fatti. Questo è un mio pallino, non perchè io abbia particolari intuizioni ma perchè è una evidenza per chiunque lavori nella scuola superiore – tecnica o professionale soprattutto, ma anche licei – e vede la didattica e l'organizzazione del lavoro a scuola totalmente piegate (anche su questo c'è un terreno di intervento sindacale, io qui mi limito a dichiararlo, la sede di elaborazione dell'intervento è naturalmente il sindacato). Ebbene, come ha già detto Allegra, l'alternanza è la conseguenza necessaria e coerente della didattica per competenze, ed è l'estensione nel nostro paese di un collegamento forte tra scuola e impresa.

Al comma 58 si trova il riferimento al Piano Nazionale per la Scuola digitale. Il tema è quello gettonatissimo ma anche molto controverso dell'innovazione didattica e della cultura digitale. Anche questo è un punto centrale, forse quello che più di tutti può ingenerare l'idea che tutto resterà sulla carta, anche per il saggio citato da Antonio sul fallimento dei fondi europei. In realtà ciò ha a che fare con l'Europa per almeno due motivi. Il primo è strutturale, gran parte del finanziamento del digitale a scuola passa da PON (programma operativo nazionale, PON "Per la scuola – Competenze e ambienti per l'apprendimento" 2014–2020). A scuola la riduzione del FIS è direttamente proporzionale all'aumento di importanza di alternanza e finanziamenti europei, oltre che del bonus per il merito (e con tutti questi diversi cespiti è chiara la difficoltà, anche sui salari e le mansioni, di fare un ragionamento unitario e di ricomposizione del fronte dei lavoratori). Ma la scuola digitale è anche lo strumento più adatto per la riduzione delle culture in competenze. C'è un groviglio inestricabile tra finalizzazione delle risorse e costruzione del modello scolastico. Quando la legge, più avanti, parla del po-

tenziamento delle prove Invalsi, siamo dentro la rilevazione di un certo tipo di dati sul modello delle indagini internazionali e poi elemento strategico nel sistema di autovalutazione.

Per rompere questo sistema non basta scioperare, come pure facciamo e continueremo a fare, contro l'Invalsi, ma collegare l'intervento sindacale ad un progetto di trasformazione sociale che deve cominciare ad accumulare forze.

Naturalmente non ho affrontato diverse questioni poste dalla legge, ma ho voluto solo fare alcuni esempi campione che mostrassero come un certo modo di interpretare la realtà possa illuminare le vicende della scuola italiana e interpretare il disagio di una parte consistente dei soggetti che vi operano.

Per mostrare poi come ciò di cui abbiamo parlato diventi subito operativo, avviandoci verso la conclusione dirò qualcosa dell'Atto di indirizzo rivolto da un DS al proprio Collegio Docenti, sulla base del comma n. 14 dell'art. 1 della 107/2015 che lo vede garante (il dirigente, mica il collegio...) del successo formativo degli alunni, dotato di autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane etc. etc.

Questo documento, simile a centinaia di altri scritti per altrettante scuole d'Italia, assume in blocco gli elementi di innovazione delle pratiche didattiche e laboratoriali individuate fin dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012, il vero testo di riferimento del partito dei sedicenti innovatori, concepito da studiosi di indubbio valore, basato su un'analisi attenta della condizione giovanile nel nostro paese, ma irrimediabilmente compromesso dall'assunzione acritica dell'orizzonte europeo come elemento di avanzamento sociale e culturale per le giovani generazioni. Ripetiamo: attraverso atti di indirizzo e POF triennali le scuole si fanno ripetitori più o meno consapevoli di una elaborazione che corrisponde al pensiero dominante sull'Europa della conoscenza. Già immagino qualcuno obiettare che i colleghi non se ne accorgono nemmeno, non capendo che questa è un'aggravante. Si sono messe le precondizioni perché la scuola delle

*rivista della
Rete dei Comunisti*



competenze sia, non ancora la realtà, ma per lo meno la tendenza principale dei prossimi anni.

Qui la partita si fa difficile. Negli ultimi anni le indicazioni nazionali, tutte nell'ottica delle competenze e degli obiettivi formativi europei, hanno trovato applicazione nelle scuole, con un'accelerazione significativa determinata dalla "Buona scuola".

Le riforme, o meglio le controriforme, sono il prodotto di un adeguamento dei sistemi formativi alle necessità produttive e politiche dell'UE. Il martellamento ideologico sulla questione dell'Europa è tanto più costante quanto meno percepito. Eppure basterebbe mostrare un po' più di attenzione alle decine di circolari che hanno a che fare con i progetti europei, alle tante iniziative che, rivolte agli studenti, provano a costruire un senso comune europeo, un'appartenenza, che naturalmente ha degli elementi storicamente e culturalmente saldi, ma altrettanti che si qualificano come invenzione di una tradizione. L'eurocentrismo si prepara a vivere una nuova stagione, magari meno spudoratamente apologetica sull'Europa come culla della civiltà e dei diritti, ma pur sempre con il rischio di piegare la storia universale all'esito finale, visto come "male minore" o "unica soluzione" rispetto alla conflittualità tra Stati o ai problemi dell'integrazione mediterranea: per l'appunto l'Unione europea! La scuola rischia di essere ancora una volta (con tutte le controtendenze, i limiti, le confusioni, l'inconsapevolezza dei soggetti che la portano avanti) – e questa volta mostrando esteriormente di non esserlo! – un apparato ideologico di stato (della UE!). Qui emerge a mio avviso, anche per un soggetto sindacale, la necessità di misurarsi con il problema della formazione insegnanti e con la costruzione del sapere insegnato a scuola, a partire magari da una riflessione sulla propria condizione, pensata come una sorta di inchiesta sul mondo della scuola. Bisogna provare a spingere i colleghi a porsi delle domande profonde e difficili: «In quanto insegnante della scuola italiana, quanto sono consapevole di questa dimensione europea? Quanto mi gratifica il farne

parte? Quanto invece nella condizione materiale mi danneggia? Vado prima o dopo in pensione? Le modificazioni della giurisprudenza sono favorevoli o no?» (in parte sì, sulle stabilizzazioni e sul riconoscimento del servizio pre-ruolo, e questo è un elemento di contraddizione da non sottovalutare). «Perché il mio stipendio è di gran lunga più basso di quello dei colleghi francesi o tedeschi? Perché è simile a quello dei colleghi spagnoli o portoghesi? Esiste un'Europa a due o più velocità?». E, dopo, si arriva ai passaggi successivi: «Riesco a concepirmi fuori da questo mondo? È possibile che leggere il presente in chiave antieuropeista mi permetta di essere capito e di capire meglio i ragazzi?». Qui ci stiamo avvicinando a problemi contenutistici, sulla base di una questione relazionale. La distanza tra scuola e ragazzi è spesso legata alla mancanza di strumenti, da parte dei docenti, rispetto alla condizione, alla sensibilità e all'autopercezione dei ragazzi. Se non la colmiamo noi con le nostre finalità, questa distanza si riempirà in senso praticista deterioro, funzionale all'impresa e all'addestramento "canino". Ed ancora, per proseguire con la serie di domande che il nostro ipotetico collega deve porsi: «Cosa c'entrano competenze e valutazione con l'Europa?» (questo è un punto decisivo perché è quello che crea più malesseri e costituisce la vera gabbia ideologica e materiale che delimita gravemente la libertà di insegnamento, soprattutto per chi non ha coscienza ed autonomia intellettuale per opporsi). Siamo così giunti, ed il passaggio non è così forzato, ai problemi ideologici e alla politicizzazione. Porsi il problema dell'Europa significa avere raggiunto un buon livello di coscienza della propria condizione e della propria funzione sociale.

Per tenere questo livello di trasformazione/scontro non possiamo stare sulla difensiva, non possiamo lasciare l'innovazione o la parte più curiosa della categoria ai soggetti che si scateranno sul mercato della formazione. Quelle energie le dobbiamo prendere noi perché siamo in grado – dobbiamo essere in grado – di tenere insieme il livello culturale alto e il discorso sindacale conflittuale. Dobbiamo

porci il problema di nuovi modelli teorici, di una nuova didattica per dare strumenti ai lavoratori e agli studenti, alla classe di riferimento e alla possibile alleate, dobbiamo trovare il modo per dire ai ragazzi che questa scuola li prepara ad un futuro di precarietà, senza per questo fargli perdere la voglia di studiare.

Trovare dei modi intelligenti, adeguati, magari non sempre diretti ma mai subdoli, di politicizzare i colleghi sulla questione dell'Unione europea e della sua rottura – perchè dentro questa integrazione europea non c'è spazio progressivo per nessuno o per pochissimi – porterà a mobilitarli. Mobilitiamoli con tutti i più tradizionali strumenti di azione sindacale (anche perchè se non li pratichiamo noi non li pratica nessuno), ed anche con nuovi, ed arriveranno a capire che il problema oggi è rompere con l'Unione europea e pensare ad alternative di transizione. 



Educazione, istruzione, ricerca e scienza, come sviluppo e progresso dell'umanità

Efrain Echeverria

Intanto grazie a Luciano Vasapollo e alla Rete dei comunisti per l'invito a partecipare a questa iniziativa. La Rete dei comunisti è un'organizzazione combattiva che difende la classe lavoratrice e i settori popolari della società italiana, e che ha sempre portato avanti in maniera incondizionata la propria solidarietà nei confronti della lotta del popolo cubano e di Cuba. Come molti di voi sapranno, da pochi giorni si è concluso il settimo congresso del partito comunista cubano, al quale ho partecipato come invitato e questo è il documento sulla quale si è basata la discussione del congresso, il "documento centrale".

A pagina 41 di questo documento, che è stato presentato dal segretario generale del partito comunista cubano, Raul Castro dice esattamente: «ringraziamo dell'appoggio che da parecchi anni riceviamo dalla comunità internazionale, dai partiti, dalle organizzazioni sociali, intellettuali, accademiche ecc... amici solidali che da tutto il mondo hanno accompagnato la nostra lotta, sappiamo che su di loro possiamo contare per continuare a lottare per costruire un mondo migliore, e naturalmente gli assicuriamo che avranno il nostro appoggio incondizionato».

Questa è una delle ragioni per le quali Luciano Vasapollo ha ricevuto la più alta onorificenza nel nostro paese, e durante la sua recente visita è stato ricevuto dai più alti livelli del Partito comunista cubano, quindi non sono qui come un invitato, ma come un amico o un compagno.

Mi è stato chiesto di trattare solamente due temi: il tema dell'istruzione così come

se ne è discusso all'interno dell'ultimo congresso del partito comunista cubano e il tema della scienza e della ricerca.

Si tratta di due aree (l'istruzione, la scienza e la ricerca) sulle quali Cuba ha avuto uno sviluppo e un progresso che è riconosciuto internazionalmente; anzi, oggi se ne parla come di un prodotto di esportazione cubano verso il mondo. L'esperienza cubana in istruzione, ricerca e scienza, permette a Cuba di esportare servizi in queste due aree.

Bisogna dire che nel Congresso non si sono discussi i progressi, ma i problemi che ancora ci sono in queste due settori, e naturalmente le strategie per risolvere questi problemi.

Nel campo dell'educazione il VII Congresso ha ratificato alcune questioni che cito rapidamente: ha stabilito che l'istruzione è un diritto umano, universale e gratuito, quindi il dibattito sull'eventuale privatizzazione dell'istruzione, la competizione e quello di cui si è discusso in questo convegno, noi non l'abbiamo neanche iniziato.

L'istruzione a Cuba è statale e laica e il Congresso ha ristabilito che non è permesso nessun investimento privato in questo settore; stiamo promuovendo gli investimenti internazionali a Cuba per stabilizzare una crescita del PIL tra il 4 e il 5%. Cuba ha necessità di ricevere ogni anno tra i 2 e i 3 miliardi di dollari di investimenti stranieri, per questo abbiamo fatto una nuova legge per gli investimenti stranieri, e tuttavia si è stabilito che il settore dell'istruzione è completamente chiuso agli investimenti stranieri.

*rivista della
Rete dei Comunisti*



L'istruzione a Cuba è legata alla formazione accademica, culturale e naturalmente di carattere ideologico, perchè il sistema formativo fa parte degli apparati ideologici della classe dominante – ma questo è un dibattito già portato avanti secoli fa, fu risolta con la riforma calvinista.

Pertanto aspiriamo con il sistema dell'istruzione a formare degli esseri umani con sensibilità sociale, con sensibilità per le cause giuste e la giustizia, e che aspirino alla trasformazione rivoluzionaria del mondo; non sempre ci riusciamo, ma coltiviamo questa aspirazione.

Per quanto riguarda la parte generale che il Congresso ha ratificato, la scuola è il centro più importante della comunità: nella società intervengono la chiesa e la famiglia, le organizzazioni non governative, le associazioni degli abitanti e del quartiere, però il Congresso del partito ha ristabilito che è la scuola la maggiore responsabile dell'educazione, anche prima della famiglia.

Quali sono i problemi per quanto riguarda il settore educativo? Intanto un problema di razionalità e di razionalizzazione che ci incita a perfezionare il sistema dell'istruzione, abbiamo anche dei problemi rispetto alla qualità della formazione, soprattutto nel livello preuniversitario, ad esempio in alcune zone di Cuba c'è una mancanza di maestri e insegnanti, e anche il problema di una migrazione di personale docente in altre aree lavorative in cui il salario è più alto.

La struttura dell'istruzione a Cuba, il numero di scuole di centri scolastici, rispon-

de a una struttura demografica di alcuni anni fa che non è la stessa di oggi, ovvero la struttura scolastica e il numero dei centri scolastici sono tarati sull'epoca del boom delle nascite di qualche decennio fa: io, ad esempio, sono un prodotto di questo periodo, quando le famiglie erano formate da 7-10 persone. Oggi però le donne cubane hanno risolto questo problema, hanno un figlio mediamente a 32 anni; quindi ci sono troppe scuole e troppo grandi rispetto al numero di abitanti. Per cui abbiamo previsto un progetto di riorganizzazione per evitare doppioni e strutture scolastiche non utilizzate (ad esempio si è fatta un'unificazione di centri scolastici per evitare spese non necessarie).

Alcune scuole avevano problemi di mantenimento e di gestione, ci sono a volte problemi rispetto la qualità dei laboratori delle scuole, problemi con l'immatricolazione, la scuola tecnico-professionale, c'è bisogno di studenti universitari: ci sono sì un milione e duecentomila universitari, ma c'è bisogno anche di tecnici di tipo medio, ingegneri, carpentieri, lavoratori tecnici, e quindi bisogna incrementare l'immatricolazione in questo settore.

Ci sono a Cuba problemi in alcuni settori della gioventù per quanto riguarda l'etica e la morale, c'è una certa affezione per gli "artisti" quali Lady Gaga etc.; il problema è che abbiamo riconosciuto che in alcuni settori della gioventù non si sviluppano i valori a cui noi puntiamo e quindi vogliamo che la scuola tenda a modificare quest'orientamento, questa predisposizione.

*rivista della
Rete dei Comunisti*



In tal senso, quali politiche sono state decise nel Congresso nel settore dell'istruzione? Intanto la creazione a livello provinciale e comunale del partito comunista per lavorare su questo tema: si deve lavorare affinché cresca il numero di militanti del partito che vengano dai centri scolastici e dal mondo dell'istruzione e anche per aumentare il numero di strutture del partito attive al livello del sistema dell'istruzione e della formazione, migliorare il coordinamento con la gioventù comunista e le organizzazioni studentesche, lavorare in maniera più efficace nell'area dello sviluppo dei valori e dell'etica, e questa dovrebbe essere la politica per i prossimi 5 anni nel settore dell'istruzione.

Sul tema della scienza e della ricerca i temi di cui hanno parlato sia Luciano Vasapollo che Massimo Grandi, ovvero il tema dell'economia della conoscenza, non è un tema secondario, bisogna definirlo adeguatamente dal punto di vista marxista, per essere più efficaci nel lavoro sociale e politico che si vuol realizzare e che noi realizziamo. È risultato chiaro nei loro interventi che questo è un tema in elaborazione. Voglio segnalare però solamente una questione: il dibattito sull'economia della conoscenza nasce di fatto negli anni novanta negli Stati Uniti, in un momento di boom dell'economia statunitense, quando c'era il presidente Bill Clinton, e l'economia cresceva a un ritmo di almeno il 3% annuale. Il dibattito sull'economia della conoscenza è da considerare una cortina fumogena per mascherare le contraddizioni reali del sistema capitalistico; le nuove categorie messe in piedi nel dibattito, come quelle citate da Vasapollo precedentemente, (capitale umano, capitale intellettuale, ecc.), sono tutte categorie fuori dal sistema delle relazioni di classe, e purtroppo alcuni autori marxisti sono stati sedotti da questa tendenza; si è parlato addirittura della fine del lavoro! Si può immaginare un capitalismo che arriva alla fine del lavoro? E, paradossalmente, la necessità del lavoro la capiscono meglio gli industriali capitalisti italiani che alcuni autori marxisti. Andate a dire a Marchionne che stiamo arrivando alla fine del lavoro!

Certo, è un dibattito necessario, ma oc-

corre non perdere la centralità dell'analisi marxista.

Sul tema della scienza e della ricerca, l'ultimo Congresso ha deciso intanto il pieno sostegno del partito al sistema nazionale di scienza e ricerca: Cuba è il paese sottosviluppato nel mondo che più investe nell'istruzione, basta consultare la relazione annuale sull'indice dello sviluppo umano. Cuba investe molto nella scienza e nella tecnologia, la scienza intesa per lo sviluppo della società cubana, non sviluppiamo la scienza per incorporarci o unirici agli interessi delle multinazionali della scienza; ad esempio il sistema scientifico cubano produce l'80% dell'intero stock di medicinali che servono per curare il popolo cubano, queste medicine vengono date al popolo cubano gratuitamente e miriamo alla protezione delle risorse naturali. Cuba ha firmato praticamente tutti gli accordi internazionali per la protezione ambientale. Pertanto il nostro sistema scientifico e di innovazione tecnologica deve essere anche compatibile con la sostenibilità ambientale.

Quali sono i problemi in questo settore? Il problema centrale è che aumenta il peso della scienza e della tecnologia alla crescita dell'economia cubana, però in realtà in termini assoluti questo apporto è minore, decrescente, si incrementa l'investimento per la scienza e la tecnologia ma l'apporto allo sviluppo del paese diminuisce, quindi c'è una perdita di efficienza del lavoro in campo scientifico, e questo è il problema principale. C'è un insieme di indicatori che non menzionerò perché sono espliciti in questo senso.

Il Congresso ha deciso politiche per diminuire la quantità di centri di ricerca, inserire i centri di ricerca all'interno di catene produttive, rafforzare l'introduzione dei risultati e dei temi scientifici. Il rapporto da creare è quello tra scienza, ricerca e innovazione: il problema è che si sviluppano la scienza e la ricerca, ma non l'applicazione dei loro risultati a livello operativo. Bisogna aumentare lo stipendio degli scienziati e dei ricercatori, aumentare il ruolo del settore scientifico nella pianificazione, fare un maggiore uso della ricerca sociale, perché adesso la società cubana è

meno omogenea rispetto che nel passato: è nato un settore privato della società cubana in cui ci sono ad esempio 1300 ristoranti privati a Cuba (8 anni fa ce n'erano 200); ci sono già 500.000 lavoratori in proprio nella società cubana, alcune già possono essere considerate piccole o medie imprese, per questo, ripeto, la società cubana è meno omogenea che un tempo. Per questo bisogna aumentare il ruolo della ricerca sociale per dar vita a politiche di gestione e di pianificazione e cercare di inserire questa ricerca all'interno di un'alleanza internazionale, un piano internazionale anche attraverso investimenti stranieri.

Sul piano dell'istruzione direi che la politica del Partito comunista è orientata a mettere in pratica quei principi enunciati da José Martí quando dice che «essere colti è l'unico modo di essere liberi», e il socialismo cubano deve garantire questo; o quando dice, a proposito della scienza, che «la scienza è importante per mettere pace fra la gente».

Il VII Congresso ha ratificato delle politiche per rendere operative proprio queste indicazioni.





Il neoliberismo e l'istruzione nell'Unione europea

Rosa Canadell

Introduzione

Tutti i sistemi politici ed economici hanno bisogno dell'istruzione per consolidarsi. Lo abbiamo sempre visto nel corso della storia: quando vi è un cambiamento importante nel sistema, la prima cosa che cambia è l'istruzione. Questo è accaduto nella rivoluzione cubana o del Nicaragua, nella Repubblica spagnola e altrove. Ma anche nei colpi di stato di destra, la prima cosa che hanno cambiato Franco e Pinochet è stato il sistema educativo.

Questo perché la scuola è un luogo privilegiato di trasmissione dell'ideologia. A scuola, oltre al contenuto tecnico di matematica o di storia, ci sono le conoscenze, i valori e modi di intendere il mondo che vengono trasmessi.

In questo momento stiamo assistendo ai tentativi del capitalismo finanziario, o neoliberismo, di cambiare la direzione della formazione al fine di mantenersi e consolidarsi.

E questo noi non lo dobbiamo permettere!

1. Istruzione Neoliberale

Dalla fine degli anni '90 la politica di formazione a livello internazionale è stata ridefinita in base alle esigenze del capitalismo nella sua versione neoliberista. In molti paesi europei, compreso il nostro (Spagna, ndr), la politica educativa ufficiale è stata modificata in modo da rispondere alle società di mercato e alle esigenze del mondo finanziario; i valori della società hanno iniziato a soppiantare i vecchi

ideali umanistici e la versione pragmatica di istruzione ha avuto effetto in tutto il mondo.

Una caratteristica di questa nuova fase è il crescente coinvolgimento delle organizzazioni internazionali in materia di istruzione: dalla (OMC) è stata ordinata «l'apertura del mercato della formazione e la liberalizzazione di questo servizio; la Banca mondiale "consiglia" privatizzazione e gestione aziendale delle scuole, la concorrenza tra le scuole, l'imposizione di una "competenze di base", una riduzione della spesa pubblica per l'istruzione e una maggiore finanziamento individuale».

Questo modello considera l'istruzione come un diritto individuale e il suo valore come un fondamentalmente economico e, di conseguenza, dovrebbero essere soggetti alle leggi del mercato come qualsiasi altro prodotto. L'istruzione, così intesa, viene posta al servizio dell'economia in due modi: in primo luogo, deve essere adattato alle esigenze delle imprese e del mondo del lavoro e, dall'altro, deve essere "reddittizia" o gestita con criteri economici fino a diventare oggetto di imprese private.

Questo modello educativo non considera lo Stato come garante del diritto alla cultura e alla formazione, ma pensa che siano gli individui che debbano "investire" in materia di istruzione, in modo che gli "studenti" o le loro famiglie diventino nuovi "utenti" con il diritto di eleggere e di pretendere risultati soddisfacenti monetizzando il loro "investimento". Gli educatori, a loro volta, diventano semplici dipendenti che servono le esigenze del



mercato, che si limitano a programmi e metodologie che gli “esperti” hanno deciso di attuare e che i nuovi dirigenti delle scuole devono mettere in pratica in modo “efficace”: fare di più con meno risorse.

Gli sforzi per attuare questo cambiamento di paradigma sono stati molti, con più o meno successo e con maggiore o minore resistenza. Mentre ci sono voci che hanno denunciato i mali che comportano l'applicazione di questo modello (Nico Hirtt, Christian Laval, Gómez Llorente, Richart Hatcher – e anche me stessa – per citarne alcuni), su questo non c'è stato generalmente un dibattito approfondito, molto poco nel nostro paese, anche se poi la maggior parte delle nuove leggi sulla formazione sono state instradate su questo percorso. Adesso con la crisi è il momento perfetto per completare il cambiamento di paradigma.

Come dice Naomi Klein in un passo del suo libro *Shock economy* (The Shock Doctrine): «Per più di tre decenni, Friedman ed i suoi potenti seguaci avevano perfezionato proprio la stessa strategia: in attesa di una grave crisi (di ordine economico o catastrofe) o di shock, e poi vendere al miglior offerente pezzi della rete statale ad attori privati mentre i cittadini si stanno ancora riprendendo dal trauma, al fine di garantire che le riforme siano permanenti».

La di/istruzione come una merce, e quindi la sua negazione come diritto umano, è il principio fondamentale che guida la progettazione di politiche educative di tutti i nostri governi.

2. *La formazione nell'Unione europea.*

L'istruzione è una delle preoccupazioni fondamentali dell'Unione europea e, dal 2000, nei cosiddetti obiettivi di Lisbona, sono stati formulati come segue: «Rendere l'Europa sulla base della più competitiva e dinamica economia del mondo, capace di una crescita economica sostenibile» (Consiglio europeo di Lisbona, 2000).

Nel 2014, il programma delle linee educative dell'Unione europea mostra come questi obiettivi sono stati realizzati: «l'investimento nell'istruzione e nella formazione è un fattore chiave della competitività, e per questo è necessario cambiare l'approccio tradizionale accademico e il curriculum scolastico per guidare ad alcuni cambiamenti di impostazione per lo sviluppo economico e sociale, come ad esempio la flessibilità del mercato del lavoro, la necessità per i laureati in nuove professioni, la necessità di ampliare i tassi di consumo».

2.1 *Le privatizzazioni*

La privatizzazione dell'istruzione ha l'obiettivo d'aprire il mercato della formazione, stimato in circa due miliardi di euro, per le aziende private e per fare affari in questo mercato.

Nel nostro paese si manifesta con l'aumento delle scuole private sovvenzionate con denaro pubblico e con la progressiva esternalizzazione dei servizi (istruzione dei bambini, mense, trasporto, pulizia,

*rivista della
Rete dei Comunisti*



tutto quanto è gestito da società private.) A ciò si aggiungano l'aumento delle tasse nelle università pubbliche e l'aumento delle università private.

Questa privatizzazione dell'istruzione ha conseguenze che interessano diverse aree: il trasferimento di denaro pubblico per benefici privati; la selezione di studenti per classe sociale, dal momento che hanno solo la possibilità di accedervi le famiglie che possono pagare la retta; e il controllo ideologico e politico che hanno le scuole private. Questa ideologia è prevalentemente religiosa, dal momento che la maggior parte delle scuole private appartengono a istituzioni religiose, e quindi trasmettono una ideologia religiosa e reazionaria.

2.2. Il curriculum

Ma il problema non è solo quello di privatizzare, c'è anche il contenuto insegnato nelle scuole che è al servizio dei bisogni e dei valori del mondo finanziario e imprenditoriale.

- **Educazione da competenze**

Una domanda fondamentale per l'Unione europea, per quanto riguarda l'"occupabilità", è come definire una strategia adeguata sulla "competenza" richiesta ai cittadini che entrano nel mondo del lavoro, al fine di garantire che la loro formazione risponda alle esigenze di determinati settori di attività (Obiettivi educativi europei e Relazione Spagnolo Spagnolo 2010-2011)

Le cosiddette "competenze di base" sono già state recepite nel nostro sistema educativo: esse non sono altro che i contenuti minimi che le società hanno deciso essere indispensabili per i cittadini per entrare nel mondo del lavoro, al fine di garantire che la loro formazione risponda alle esigenze dei settori imprenditoriali, lasciando da parte i contenuti che stimolano la creatività e il pensiero critico.

- **Cultura imprenditoriale**

Un'altra imposizione del mondo degli affari è quello di promuovere, in particolare, la cultura imprenditoriale, in chiara relazione agli obiettivi per il 2020, con

l'inserimento di un modulo di "business e imprenditorialità" che include anche la formazione professionale e l'esperienza di lavoro.

Le nuove leggi, sia in Catalogna che in Spagna, già includono questi contenuti e sono già in corso di assimilazione nelle scuole. E, guarda caso, chi ha progettato tali contenuti sono stati degli imprenditori.

- **Educazione finanziaria**

All'inizio di questo secolo, il Comitato sui mercati finanziari e la Commissione per le Assicurazioni e le Pensioni private dell'OCSE hanno avviato la realizzazione di un progetto globale, proposto e coordinato – in materia di istruzione, sensibilizzazione e consapevolezza finanziaria – un progetto in cui le pensioni private e le assicurazioni sono pilastri prioritari. Questo progetto non mira solo alla conoscenza e alla informazione finanziaria, ma anche a cambiare la predisposizione di tutti i segmenti della popolazione verso il mondo finanziario, risultato che i comitati finanziari dell'OCSE cercano di raggiungere penetrando nelle scuole.

Nel nostro paese questo progetto è già stato avviato. Nel 2012 i dipartimenti dell'istruzione della Generalitat de Catalunya hanno firmato un accordo di collaborazione con l'Istituto di Studi finanziari, le banche BBVA, Unnim, la Caixa e il Banco Sabadell per lanciare il progetto EFEC, con l'obiettivo di creare scuole pubbliche con la capacità di fornire un'educazione finanziaria di base per gli studenti nell'ultimo anno di istruzione secondaria.

Il programma si basa su personale volontario (non pagato), con lavoratori attivi o in pensione del settore finanziario e bancario tradizionale (quindi, non insegnanti formati come tali), che eseguono cinque ore di lezioni nelle scuole. Nel contenuto del programma non c'è, ad esempio, la conoscenza dei pericoli della mancanza di regolamentazione finanziaria, neanche sugli sgomberi delle case ipotecate dalle banche o la parte relativa alle responsabilità di queste entità nella crisi finanziaria e dei suoi effetti sociali.

Invece i contenuti riguardano piani pensionistici prioritari, fondi comuni di inve-

stimento e le assicurazioni. In breve, un indottrinamento neoliberista a tutti gli effetti con i più giovani nella scuola.

3. *Valutazioni nei rapporti PISA*

Per imporre tutto questo hanno inventato un altro meccanismo: la valutazione e ranking. Si sta valutando il rendimento scolastico e si controllano i risultati degli studenti, soprattutto attraverso le rilevazioni PISA.

Oggi l'organizzazione internazionale più influente nella valutazione dei nostri studenti e, pertanto nella percezione della qualità del nostro sistema di istruzione, è l'OCSE, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico. Niente a che vedere con l'educazione, come abbiamo capito fino ad ora.

È degno di nota, inoltre, segnalare che le zone destinate a misurare il rapporto PISA sono la concorrenza in matematica, lettura e scienze. Dove sono gli altri aspetti? Dove è l'etica o arte, il pensiero critico? O la capacità di analizzare la società e il cambiamento?

Tanto più questo sistema di misurazione cresce, più si stringe l'accerchiamento di ciò che dovrebbe essere insegnato e appreso e gli insegnanti perdono sempre più autonomia. La libertà accademica è un fenomeno in via di estinzione.

Il ruolo dell'istruzione come motore del cambiamento sociale e individuale è ridotto oggi in uno spazio marginale nel curriculum delle nostre scuole. La precarietà del lavoro e il deterioramento delle condizioni di lavoro hanno come risultato che in molti casi gli insegnanti non hanno le condizioni necessarie per perseguire il bene veramente importante: ossia il tumulto della coscienza e l'impulso del pensiero critico e costruttivo.

4. *Conclusione*

Con tutto questa offensiva, il ruolo dell'istruzione come motore di trasformazione sociale e individuale è interamente relegato ai margini.

Non bisogna mai dimenticare che il pensiero critico che ci permette di affrontare

con coraggio o di difendere alcune idee e valori, non si sviluppa da solo, ma ci vuole un terreno di coltura appropriato che permette il fiorire della integrità intellettuale degli individui. La scuola e il modello educativo sono fattori determinanti per lo sviluppo intellettuale e morale della cittadinanza e a seconda di come sarà questo, dipenderà, in parte, la visione del mondo delle generazioni future.

È chiaro allora che, se vogliamo recuperare un servizio di formazione per le persone e la società, l'educazione per tutte e tutti, una formazione completa e critica, una formazione che ci permette di costruire una società più giusta e solidale, non possono e non devono seguire le linee guida dell'Unione europea. Dobbiamo disobbedire o uscire adesso!

Perché un altro mondo sia possibile un'altra educazione è necessaria.



E' disponibile il precedente numero di Contropiano rivista della Rete dei Comunisti.

Contropiano

rivista della Rete dei Comunisti

Anno 25 n. 1 - Aut. Trib. Roma n. 175/93 del 24-4-93 - Dir. Resp. Sergio Cararo - Stampa Tip. Pasquale Galluccio, Vico S. Geronimo alle Monache 37, NA 80134 Campania - Euro 8,00

MIGRANTI, MERCATO DEL LAVORO E GUERRA

La costruzione del Polo imperialista Europeo nella competizione globale



L'ondata migratoria che sta investendo l'Unione Europea è il frutto di 25 anni di aggressioni militari occidentali in Asia, Medio Oriente ed Africa ed oggi viene utilizzata nella produzione come esercito industriale di riserva per indebolire i lavoratori europei e come terrorismo sociale e politico da parte dei governi e delle forze populiste di destra.

A questa gestione reazionaria del fenomeno migratorio il movimento di classe deve rispondere con concrete proposte unitarie e di lotta tra i lavoratori italiani e quelli immigrati per difendere salario, occupazione e Stato Sociale assieme a tutti i cittadini del nostro paese.

PADOVA - 19 MARZO 2016

ATTI DEL SEMINARIO NAZIONALE

www.retedecomunisti.org

ABBONATEVI A
Contropiano

Si può richiederla scrivendo a: retedeicomunisti@gmail.com