

Premessa

A partire dagli anni '90 la scuola in Europa e nel mondo ha subito un drastico processo di riforma che ne ha progressivamente ribaltato i principi e gli scopi. Ciò ha ricevuto un forte impulso di accelerazione con la legge 107/2015 così detta Buona scuola che ha reso obbligatoria l'alternanza scuola lavoro ed ha aperto ancora di più la realtà scolastica ad interessi economici e speculativi. Mentre il ruolo della scuola dovrebbe essere la formazione l'educazione e l'istruzione culturale dell'essere umano, in stretta collaborazione con la famiglia, oggi il punto di riferimento è diventato il Mercato¹. Il processo non è stato un fenomeno spontaneo ma va interpretato all'interno del contesto di globalizzazione dove per primi gli stati nazionali sono costretti a ridurre via via i servizi al cittadino per adeguarsi alle leggi del mercato mondializzato, che prevede una privatizzazione a tutto vantaggio delle multinazionali e dei fondi d'investimento. Il processo di "riforma" nella e per la nostra scuola, attuato a partire dalla così detta 'autonomia scolastica di rilevanza costituzionale', può essere ricompreso in sei grandi punti di analisi: l'aziendalizzazione, l'alternanza scuola-lavoro, l'orientamento scolastico, l'attacco al concetto di "programma" e al ruolo tradizionale del docente, l'abbandono di fronte alle crescenti sfide dell'integrazione, e il riconoscimento da parte dei decisori di categorie diagnostiche più che discutibili. Tutto ciò non solo priva la società di una vera scuola che ne possa garantire la crescita intellettuale ed il progresso di ognuno ma nega ai cittadini dello Stato il riconoscimento e la realizzazione di quanto è stabilito dalla Costituzione (che andrebbe ulteriormente 'ragionata').

I principi costituzionali sono ridotti a 'pura retorica' in quanto erosi dal complesso di norme introdotte con le 'riforme':

- la libertà di insegnamento (art. 33, comma 1 Cost.);
- la presenza di scuole statali per tutti i tipi, ordini e gradi di istruzione (art. 33, comma 2 Cost.);
- il libero accesso all'istruzione scolastica, senza alcuna discriminazione (art. 34, comma 1 Cost.);
- l'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione dell'obbligo (art. 34, comma 2 Cost.);
- il riconoscimento del diritto allo studio anche a coloro che sono privi di mezzi, purché capaci e meritevoli mediante borse di studio, assegni ed altre provvidenze da attribuirsi per concorso (art. 34, comma 3 Cost.);

L'articolo 33 della Costituzione sancisce: "L'arte e la scienza sono libere² e libero ne è l'insegnamento³. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato". L'articolo 33 non può significare, com'è attualmente, che il riconoscimento di 'scuola pubblica' ne comporti il finanziamento pubblico-statale ma, semmai, agevolazioni fiscali e tributarie laddove sussista un riconoscimento di valore (dove vanno fissati

¹ Mario Gennari e Giancarla Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Il Melangolo, 2016.

² Questione controversa per quanto riguarda il riconoscimento di ciò che è arte e ciò che è scienza e tutt'ora soggette ad interpretazioni che possono dimostrarsi assai arbitrarie e risentire di particolari orientamenti. Es: "quando l'oggetto dell'attività abbia un fine estetico in sé o sia trattato con metodo scientifico"

³ valida garanzia della "libertà di manifestazione concettuale e, al tempo stesso, della effettiva libertà della manifestazione organizzativa e strumentale dell'insegnamento". Tale affermazione, peraltro condivisa dalla Corte Costituzionale (sent. n. 16/1980) più volte intervenuta in materia, consente di enucleare due distinti concetti: libertà nell'insegnamento con riferimento al profilo metodologico e contenutistico (c.d. autonomia didattica); libertà dell'insegnamento con riferimento all'ambito organizzativo e strutturale.

paletti e criteri) atta a garantire possibilità di ‘scelta’ diverse. Attualmente si persegue la strada che permette una privatizzazione foriera dell’ingresso di qualsiasi forma di speculazione (anche estera e ‘multinazionale’) con, per giunta un ‘goloso’ finanziamento statale. È inoltre da considerare che restano estranei alla nozione di Repubblica tutti gli enti di diritto privato (associazioni, istituzioni, fondazioni) per l’art.9 Cost.

L’articolo 9: “La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione”. La ricerca scientifica e tecnica e lo sviluppo della cultura, devono tornare ad essere promosse dallo Stato democratico.

L’articolo 3: garantisce che non vengano discriminate, le etnie, la religione e il genere ma non dice che tali identità non esistono e nemmeno richiede che vengano messe in secondo piano le radici del nostro paese.

Infine, oggi, si sta addirittura mettendo in discussione il senso stesso della partecipazione democratica che, a partire dai decreti delegati del ’74 fino al Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia scolastica (D.Lgs. 297/94), venne introdotta come *strumento di interazione* volto a consentire il coinvolgimento delle forze sociali, delle comunità locali e degli interessati (studenti e genitori) ai problemi della scuola e per rendere vivo l’approfondimento dei problemi della società in funzione della formazione culturale e civile degli studenti.

La riforma mondiale dell’istruzione coincide con l’inizio dell’ultima ondata di globalizzazione, quella post-1989. La scuola, da allora, ha subito progressivamente il passaggio da un sistema di formazione fondato sull’apprendimento da parte dello studente di conoscenze ed abilità, a un approccio “*orientato alle competenze in uscita*”. L’importanza della “competenza” nella nuova scuola, nei nuovi testi per futuri docenti, è riconducibile “[...] *agli attuali processi di cambiamento nel mercato del lavoro sempre più flessibile e con figure professionali innovative che richiedono forme di sapere altrettanto dinamiche e in continua evoluzione*”⁴.

Nel 1983 nasce la Tavola Rotonda Europea degli Industriali (ERT), un gruppo di pressione lobbistica con una quarantina dei più influenti industriali europei. Cinque anni dopo pubblicano un primo documento “*Educazione e Competenza in Europa*”, dove rilevano che “l’industria non ha che un’influenza molto debole sui programmi impartiti” e che “gli insegnanti non comprendono i bisogni dell’industria”. Suggerisce quindi di “moltiplicare i partenariati tra le scuole e le imprese”⁵.

Nel 1993 l’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) pubblica il documento *Life Skills Education in School* in cui invitava le scuole e le agenzie educative a sviluppare negli alunni le competenze per affrontare le difficoltà che la “società complessa” metteva loro di fronte⁶. Nel 1993

Tendenze internazionali ed europee

⁴ Carla Iodice, *Concorso a cattedra 2018. Scienze economico-aziendali nella scuola secondaria*, EdiSES, Napoli: 2018, p.31

⁵ ERT, *Education et compétence en Europe, Etude de la Table Ronde Européenne sur l’Education et la Formation en Europe*, Bruxelles, février 1989

⁶ Rapporto OMS, “*Life Skills Education in School*”, 1993.

fa eco a questo invito l'Unione Europea con il Libro Bianco di Delors *Crescita, Competitività, Occupazione* in cui si ravvisavano le cause dell'alta disoccupazione di lungo periodo nella mancanza di sviluppo delle competenze necessarie nella forza lavoro. Si proporrà già allora "l'apprendimento per tutta la vita", ossia l'idea che la persona debba vivere in uno stato di formazione continua per sapersi reinventare più volte ed essere in questo modo capace di cambiare più volte un'occupazione che non può più essere sicura per nessuno⁷. Nel 1997 sempre l'Unione Europea pubblica il Libro Bianco noto anche come Rapporto di Cresson-Flynn evidenziando che le nuove forme di sapere richieste dalla mondializzazione degli scambi richiedevano oltre che saperi statici il "saper fare". È nella seconda parte di questo documento che si tenta di avvicinare per la prima volta la scuola all'impresa, allo scopo di mettere in secondo piano i saperi appresi a vantaggio delle competenze sul piano professionale⁸. "E' adattandosi alle caratteristiche dell'impresa dell'anno 2000 che i sistemi dell'educazione e di formazione potrebbero contribuire alla competitività europea e al mantenimento dell'occupazione"⁹.

Infine sempre nel 1997 l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) pubblica il progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) in cui definisce che cos'è una competenza e quali sono quelle richieste per "riuscire nella vita"¹⁰. Nel 2000 a Conclusione del Consiglio europeo di Lisbona si esalta l'e-learning come frontiera della conoscenza e dell'insegnamento ponendo le basi per gli obiettivi economici della futura società della conoscenza. L'obiettivo dichiarato era "diventare l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, capace di una crescita economica duratura"¹¹.

Da questo ampio bagaglio di documenti e sollecitazioni internazionali ne sono discesi poi i provvedimenti giuridici. Il 18 dicembre 2006 l'Unione Europea emana la "Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente" in cui sono elencate le otto competenze chiave attorno alle quali tutti i sistemi scolastici europei dovranno organizzare la propria didattica (imparare ad imparare; competenze informatiche; competenze matematiche e tecnico-scientifiche; competenza nella lingua madre; competenza delle lingue straniere; competenza civica e sociale; imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale). Obiettivo non è più quindi la formazione,

⁷ *Crescita, Competitività, Occupazione*, Commissione Europea, Libro Bianco, Bruxelles : Comitato Economico e Sociale, 1993.

⁸ "Insegnare e Apprendere verso la società conoscitiva", Commissione Europea, Libro Bianco, Bruxelles : Comitato Economico e Sociale, 1997.

⁹ Libro Bianco su Istruzione e Formazione, UE, 1996.

¹⁰ *Definition and Selection of Competencies, OECD programme*.

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

¹¹ Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo di Lisbona, 23-24 marzo 2000.

<p>l'educazione e l'istruzione dell'essere umano attraverso l'acquisizione di conoscenze e abilità, ma il raggiungimento del saper fare, indipendentemente dalla quantità e qualità delle conoscenze apprese e della maturazione umana dell'individuo. Tali competenze devono essere “[...] <i>sviluppate fin dall'inizio della propria esistenza e per tutto il resto della vita in modo da far fronte ai continui sviluppi, trasformazioni, e riconversione continua dell'occupazione</i>”¹².</p>	
<p>Le materie di studio sono state adattate alle richieste turbolente della globalizzazione capitalistica. Un tempo il Ministero delineava per ogni disciplina un programma nazionale unico e <u>prescrittivo</u> che doveva essere seguito da tutte le scuole del medesimo grado e categoria (licei, tecnici, artistici, ecc.)¹³. I programmi erano vasti e completi e tutti i neo-diplomati avevano studiato sugli stessi libri le medesime cose, ricevendo un trattamento relativamente egualitario. Certo, ogni classe poi era ed è diversa e quindi ha bisogni diversi; ma proprio lì s'inseriva la professionalità del docente: riuscire a coniugare le esigenze differenziate degli alunni e delle classi con gli obiettivi del programma nazionale. In questo modo, se il professore era competente, tutti gli alunni, indipendentemente da dove partivano, avevano la possibilità di raggiungere un livello di approfondimento culturale relativamente simile a quello dei loro compagni di tutta Italia. Questo tipo di scuola non forniva solo saperi approfonditi ma insegnava anche un metodo di lavoro relativamente disciplinato e partecipativo, pur con le sue mancanze e i suoi eccessi (di segno opposto rispetto a quelli di oggi) raccolti in <i>Lettera a una professoressa</i> di Don Milani¹⁴. All'abolizione dei programmi ministeriali in funzione della progettazione è seguito come era prevedibile uno svuotamento sempre maggiore dei contenuti didattici. La disciplina ad aver pagato il prezzo più caro è stata la Storia. La riforma Gelmini del 2008 toglie un'ora al biennio aggiungendole però, nell'orario ridotto, un'ora di geografia (lo sconcertante ibrido geo-storia). Spezza il metodo di Bruner secondo cui la Storia doveva essere insegnata in modo circolare, in modo completo in ogni ordine e grado scolastico. Ora, dopo 8 anni di studio, alla fine della terza media gli studenti hanno visto l'intero ciclo della storia una sola volta. Non solo, la riforma ha richiesto di iniziare in terza superiore con Carlo Magno anziché col trecento; risultato, non si riesce mai, in quinta, a fare il novecento. Le altre materie hanno preservato generalmente il loro quadro orario ma il contenuto didattico si è</p>	<p>L'attacco al concetto di Programma nazionale Ministeriale</p> <p><i>Riduzione dei contenuti didattici</i></p>

¹² Carla Iodice, *Concorso a cattedra 2018. Scienze economico-aziendali nella scuola secondaria*, EdiSES, Napoli: 2018, p.31

¹³ Il D.P.R. 416/74 entrato in vigore con la legge 517 del 1977.

¹⁴ Lorenzo Milani, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, 1996.

<p>fortemente ridotto, con libri con sempre più figure e testi scritti con caratteri sempre maggiori, proprio per far largo alla “progettazione” e alle “competenze”.</p> <p>Così mentre la scuola si liberava dei compiti che le sono più propri, veniva al contempo caricata di comiti che non le competono: educazione sessuale, stradale, problemi sociali, patologie sociali, familiari ecc., caricando la scuola di numerose incombenze che poco centrano con il suo scopo principale e quindi alla fine ne ostacolano l’attività.</p>	
<p>Alla fine degli anni ’90 la scuola per programmi era diventato un modo di fare scuola “obsoleto” perché stava mutando il sistema economico; il capitalismo stava diventato finanziario, globale, dominato da pochi oligopoli di multinazionali e quindi bisognava riorientare la scuola per preparare i futuri ‘cittadini del mondo’. A questo ci hanno pensato le riforme di fine anni novanta e primi anni 2000 dell’<i>Autonomia</i> scolastica che tra le altre cose hanno sostituito il concetto di “programma” con quello di “progettazione”¹⁵. Oggi, non esiste più un programma ministeriale vincolante; al contrario ogni insegnante è abbandonato a generiche ‘linee guida nazionali’ che valgono alla stregua di semplici suggerimenti. Il Ministero non chiede più al docente di trovare i metodi e modi per far raggiungere a tutte le classi lo stesso livello di preparazione e di crescita umana; se ciò ancora accade è solo per la passione e la buona volontà di moltissimi docenti. Tuttavia, ciò non è più dovuto perché il Ministero ora richiede una scuola “per competenze”. La tradizionale scuola “per conoscenze” è stata invece rapidamente liquidata dalle riforme degli anni ’90 all’insegna del miraggio dell’<i>Edutainment</i>.</p> <p>La crisi del concetto di “conoscenza” è legata strettamente alle esigenze della moderna società di mercato; non c’è bisogno, infatti, di persone con un ricco patrimonio storico-filosofico-religioso-letterario da cui attingere, né di persone che si domandino troppo spesso qual è il senso della vita; piuttosto servono automi felici di consumare merci, rassegnati ad accettare il lavoro liquido di cui parla Baumann e del tutto inconsapevoli di sé. Non servono teste pensanti, ma uomini e donne che “sappiano agire” secondo logiche predeterminate, ed ecco, appunto, la scuola per competenze. Allora non stupisce più di tanto scoprire che la ricerca accademica nel campo della didattica sia arrivata ormai a sostenere le stravaganti tesi statunitensi secondo cui l’insegnante deve essere al contempo “regista, scenografo e attore”, che possa essere un facilitatore che può agire anche da ‘remoto’. Si tratta di elementi fondativi delle teorie</p>	<p>La nuova didattica per competenze</p> <p><i>Dalla programmazione alla progettazione</i></p> <p><i>Dalla scuola per conoscenze alla scuola per competenze</i></p> <p><i>I nuovi ruoli del docente</i></p>

¹⁵ Il DM n. 234 del 26 giugno 2000 (regol. art. 8 DPR 275/99) rafforzato poi dal DM 28 dic 2005 (Moratti).

<p>della “scuola attiva” fondata da John Dewey a fine ‘800, dove si impara prevalentemente agendo nel pratico (<i>evidence based learning</i>).¹⁶ Indirettamente, quindi, le materie umanistiche, che sono insostituibili per la formazione della persona, vengono declassate e dirottate su un binario morto. La lezione si riduce così sempre più ad un esercizio svilito di apprendimento superficiale e posticcio, a casa si guardano le videolezioni, mentre il tempo per riflettere, approfondire e fissare conoscenze organizzate con metodo è sempre minore. Il tutto ovviamente condito con la vernice della modernità intesa come un sempre maggiore utilizzo delle tecnologie più avanzate. Se alcune nuove tecnologie possono effettivamente rappresentare un utile, aggiuntivo, strumento didattico, esse non possono sostituire una didattica in presenza accurata e arricchita dallo scambio e il confronto; l’insegnante non può diventare “un regista”, “un allenatore” o “un facilitatore” che deve inventarsi ogni volta nuove videoclip, comporre simpatiche presentazioni e insegnare sempre più “per immagini”.</p>	
<p>L’orientamento scolastico dovrebbe essere un lavoro di cooperazione tra alunno e insegnante, finalizzata alla comprensione da parte dello studente delle proprie virtù umane e delle vocazioni profonde di vita. L’orientamento scolastico invece è diventato prevalentemente orientamento alla <i>occupabilità</i>, con enfasi su competenze trasversali come la ‘flessibilità’, ovvero ‘adattabilità’, che non ha nulla a che fare con una qualche rilevanza pedagogica. L’occupabilità tra l’altro non significa garanzia di un’occupazione, bensì quell’insieme tra <i>curriculum vitae</i>, atteggiamenti e credenze verso il mondo del lavoro che rendono <i>maggiormente probabile</i> trovare e mantenere un lavoro. La “virtù” dell’occupabilità (<i>alias</i> la probabilità di trovare lavoro), secondo le linee guida dell’Unione Europea, richiede a ogni studente: <i>Concern</i>, ossia costante preoccupazione per la cura del proprio curriculum e la concorrenza esercitata dai colleghi; <i>Control</i>, ossia influenza e controllo delle proprie azioni pianificate, nonché autocontrollo e rispetto della disciplina aziendale; <i>Curiosity</i>: propensione a mantenere un’ampia visuale verso le “opportunità” e le “possibilità” del mercato, dote necessaria in uno scenario di precarietà istituzionalizzata dove bisogna spesso crearsi il proprio lavoro; <i>Confidence</i>: fiducia in se stessi e nella capacità di raggiungere i propri obiettivi, nonché non stancarsi ad inseguire il “sogno americano”. Come non ravvisare anche qui le esigenze dell’economia di mercato globalizzata?</p>	<p>L’orientamento</p>
<p>La competizione è stata introdotta nella scuola a livello educativo e a</p>	<p>L’autonomia</p>

¹⁶ Jonh Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull’educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1954.

livello istituzionale. A livello educativo è stata introdotta l'ottica del primeggiare sugli altri, ognuno per sé, attraverso l'introduzione del concetto di "credito scolastico" e con la pletora di formalità che concedono riconoscimenti e agevolazioni. A livello istituzionale invece la competizione tra istituti scolastici appartenenti al medesimo grado, è stata introdotta mediante le leggi sull'autonomia scolastica (L. 59/1997) e sulla valutazione in base a criteri standard. L'autonomia, già sperimentata con pessimi risultati in Gran Bretagna, è centrata sulla misurazione dei risultati che in ottica 'utilitaristica' si concentrano su promozioni e bocciature. Naturalmente non i risultati di qualche rilevanza sociale, ma di rilevanza per il progetto neoliberista. Mentre l'autonomia nei metodi educativi riflette la libertà di insegnamento garantita dalla Costituzione (art.33), la progressiva autonomia finanziaria e di finanziamento rende la gestione della scuola sempre più vicina alla gestione di un'azienda. L'autonomia didattica si sostanzia nella progettazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF); il PTOF funziona come un *business plan* (è il biglietto da visita della scuola alle famiglie del territorio) e ha la precisa funzione di attirare i futuri clienti (alunni). La L.59/1997 prevede poi, per il finanziamento delle scuole, una assegnazione perequativa e una ordinaria; maggiori sono gli alunni iscritti, maggiori saranno i finanziamenti statali. Nel tempo così, la competizione tra istituti porta alla formazione di scuole di serie A e di serie B e nello stesso tempo allo scadimento della qualità della didattica allo scopo di attrarre ogni anno nuovi studenti/clienti. All'autonomia didattica è conseguita la trasformazione del preside (primo inter pares) in manager senza che, di fatto, fosse dotato di adeguati strumenti. I presidi hanno contratto triennale che viene riconfermato solo se raggiunge gli obiettivi ministeriali pre-fissati. I presidi sono così diventati una pedina nella catena di comando, facilmente manovrabile e incapace di assumersi le responsabilità che dovrebbero essere conseguenti ad una reale autonomia. Si potrebbe anche ragionare sul loro ruolo riguardo alla "valorizzazione" della professionalità docente, che implica competizione tra insegnanti, anziché cooperazione. La formazione e selezione di dirigenti e insegnanti inoltre, se è perfettamente funzionale ad un sistema scolastico su modello aziendale è altresì assolutamente disallineata alla retorica propagandata che vorrebbe una scuola capace di educare, formare e istruire mirando a teste 'ben formate piuttosto che ben piene'. E meriterebbe chiarire altrettanto bene che cosa si intenda con espressioni quali 'ben formato', 'scuola inclusiva', 'non uno di meno' e 'successo formativo di ogni singolo alunno' quando sono più i BES, i DSA, i diversamente abili e gli sportivi rispetto ai 'normodotati'! La formazione e selezione di dirigenti e insegnanti è in realtà improntata ad una standardizzazione articolata per protocolli, infarcita di

***Competizione
educativa***

***Competizione
istituzionale***

***Partecipazione
democratica***

<p>indottrinamento all'utilizzo delle nuove pratiche della "scuola attiva", delle tecnologie didattiche e della didattica per competenze. Infine sarà da chiedersi quale spazio e possibilità possa avere quella "libertà d'insegnamento" (art. 33 Cost.) se anch'essa, come l'autonomia scolastica, sia ammessa nel limite della cosiddetta 'funzionalità' (a cosa?).</p> <p>Infine la partecipazione democratica nella scuola introdotta dai decreti delegati del '74 è sempre più minacciata dalla rilevanza data ai cosiddetti <i>stakeholders</i> che riducono sempre di più la partecipazione di famiglie e studenti in favore di soggetti terzi (imprese, mercato, fondazioni, ecc.) che non c'entrano nulla con la scuola se non ad introdurre logiche affaristiche di mercato e di marketing, declinazione della formazione in 'ammaestramento' ad hoc, esaltazione delle competenze così dette trasversali che vogliono l'alunno consapevole del fatto che il mercato del lavoro lo vuole 'flessibile' ed 'adattabile' (dal formulare un business plan, introdurre innovazione nei processi sino a...andare a prendere il caffè al 'capo'), pronto ad accettare qualsiasi condizione e precarietà.</p>	
<p>La scuola è andata incontro a un processo di riorganizzazione in chiave aziendalistica e produttivistica che ha coinvolto professori, presidi e alunni. Questo lo si intuisce già dai termini nuovi introdotti dalle ultime riforme: il preside è diventato il manager didattico, il professore il professionista educativo, la scarsa preparazione il debito formativo e infine, apoteosi dell'aziendalizzazione, lo studente si è trasformato in un <i>prosumer</i>, ossia un misto tra cliente e produttore del servizio educativo stesso¹⁷. Ai cambiamenti lessicali si è affiancata la riforma sostanziale delle "tre I" (L.53/2003): impresa, informatica e inglese. <i>Impresa</i>: la mia educazione servirà per fare impresa, vuoi da dirigente vuoi da dipendente ma in ogni caso l'autoimprenditorialità coincide, in questo sistema, con autosfruttamento (Han)¹⁸. <i>Internet</i>: si va verso la società fluida quindi si cambiano i rapporti tra le persone che diventano sempre più mediati dai social. <i>Inglese</i>: costituisce una vera e propria operazione di colonizzazione culturale, percepita al contrario come segno della modernità e di una carriera di successo. Pensiamo anche al metodo di insegnamento CLIL. Creato nel 1994 da David Marsh e Anne Maljers, il CLIL, prevede l'insegnamento di una disciplina curriculare diversa dall'inglese, in lingua (tipo storia o filosofia). l'insegnante che applica il CLIL è automaticamente costretto a ridurre drammaticamente la complessità del suo messaggio, a semplificare, costruendo verifiche, interrogazioni e spiegazioni molto più povere.</p>	<p>Dominanza anglosassone e aziendalizzazione</p> <p><i>La riforma delle tre "I"</i></p> <p>II CLIL</p>

¹⁷ Toffler, A., *The Third Wave*, Bantam Books, New York 1980.

¹⁸ Byung-Chul Han, *Nello sciame*, Roma, Nottetempo 2015; Byung-Chul Han, *Psicopolitica*, Roma, Nottetempo 2016.

<p>L'opera di demolizione della scuola ha raggiunto il suo apice rendendo obbligatoria l'alternanza scuola-lavoro (L.107/2015). Bisogna dirlo chiaramente: al di là di come venga organizzata, l'alternanza scuola-lavoro è un concetto sbagliato già sul piano metodologico perché la scuola non deve insegnare un mestiere o una professione, ma dovrebbe educare e istruire i cittadini di domani affinché nelle scelte della loro vita, da quelle più semplici a quelle più complesse, prevalga sempre la ricerca di ciò che è buono e giusto per sé stessi e al contempo per la comunità in cui vivono. Con l'alternanza scuola-lavoro gli studenti vengono privati di ore di vera scuola, di tempo da dedicare al ragionamento e riflessione sullo studio: saranno sviati, confusi, messi a confronto con una realtà che non è neppure quella con cui si confronteranno un domani al termine degli studi, e infine saranno distratti. La 'distrazione' è forse l'obiettivo vero perseguito insieme a quello di ridurre e impoverire i programmi e i contenuti delle discipline curriculari. Inoltre, fatto ancora più grave, se gli studenti ricevono il messaggio che la scuola e il lavoro sono l'una il trampolino di lancio verso il secondo, si formeranno l'idea che tutto ciò che "non serve" non ha valore, quindi lo respingeranno. C'è da chiedersi quanto finiranno per essere tenuti in considerazione lo studio di: letteratura, poesia, arte, musica, tutto ciò che forma i sentimenti, il senso di giustizia, della verità, dell'onestà. Si rileva, inoltre, che all'alternanza scuola-lavoro è stata riconosciuta rilevanza ai fini dell'esame di maturità, quasi per enfatizzarne un valore che in realtà non ha. Si può concludere considerando come l'alternanza scuola-lavoro educi al lavoro gratuito così che ciò che sino a qualche anno fa era perseguito quale sfruttamento del lavoro minorile diventa istituzionalizzato abituare a lavorare senza essere pagati, una volta usciti dalla scuola, agli studenti sembrerà una gran cosa accettare un <i>mini-job</i> a 500 euro al mese.</p>	<p>Alternanza Scuola-Lavoro</p>
<p>Nell'anno scolastico 1994-95 gli studenti stranieri in Italia erano 4/1000; nel 2013-2014 sono passati a 90/1000. Il Ministero osservando questo nuovo fenomeno ha varato le prime "linee guida" nel 2006 demandando sostanzialmente al docente l'onere di affrontare le nuove sfide educative; ben più importante è stata la circolare ministeriale del 2010 che stabiliva un massimo di 30% stranieri per classe. Infine nel 2014 escono le ultime linee guida che avrebbero dovuto avviare mediatori culturali e percorsi di insegnamento dell'italiano. L'Istat ha svolto nel 2015 un'indagine in collaborazione col Miur da cui emergono diversi problemi. In generale gli insegnanti dimostrano di porsi in maniera aperta rispetto alla presenza di ragazzi stranieri a scuola, tuttavia, al contempo, non si sentono adeguatamente sostenuti. Oltre l'83% si sente 'per niente' o 'poco' sostenuto dalle istituzioni scolastiche, sia a livello centrale (Miur) sia a</p>	<p>Scuola e immigrazione</p>

<p>livello territoriale (Ufficio scolastico regionale e Ufficio scolastico provinciale) nell'educazione dei minori stranieri¹⁹. Inoltre, la quota di pareri unicamente positivi riguardo all'aumento degli alunni stranieri è l'81,8% per i docenti che insegnano in scuole con al massimo il 5% di alunni stranieri ma è il 55,1% per gli insegnanti di istituti con più del 20% di ragazzi di origine non italiana. Questo dimostra che oltre certe soglie l'integrazione (in particolare dei ragazzi stranieri arrivati da pochissimo) diventa molto difficile da realizzare, nonostante tutta la buona volontà dell'insegnante, se lasciato solo e senza strumenti.</p>	
<p>Nei libri di testo e nelle circolari ministeriali, così come nelle ultime riforme della scuola assistiamo a un attacco strisciante, spesso tra le righe a volte più esplicito, alle radici culturali nazionali. Ci sono due direttrici attraverso cui si procede. La prima, di matrice illuministica, deriva da Comte: il passato è male, il futuro è bene. Secondo il positivismo il passato, come quello di tutti gli altri, è sempre peggiore del presente mentre il futuro sarà sempre migliore. Tutto ciò che è passato è sinonimo di oscurantismo, di pregiudizio, di fanatismo, manchevole di ogni rispetto per gli antenati in un'operazione che potremmo qualificare di 'razzismo temporale'. La seconda direttrice proviene dall'ideologia "globalista", perfettamente funzionale ai desiderata dell'élite economico-finanziaria. I ceti dominanti ormai sono una classe sociale apolide, mondiale, non a caso chiamata <i>Global Class</i>, che ha perso ogni legame con le comunità e le culture nazionali perché punta direttamente al Mercato unico mondiale, ossia all'opera di omogeneizzazione culturale su basi consumistiche più grande mai tentata nella Storia. Secondo questi interessi, si devono allora demonizzare tutte le conquiste e soprattutto tutti quei pensieri forti che le culture locali hanno saputo produrre nel corso dei secoli e che potrebbero costituire un ostacolo alle "società aperte", omogeneizzate culturalmente dallo stesso linguaggio simbolico del consumismo²⁰. Si mina in questo modo all'unità sociale e all'identità comunitaria, entrambi fondamentali per la vitalità della democrazia. Ciascuno nasce in un contesto specifico che deve essere conosciuto affinché l'individuo acquisisca una solida identità, anche se fosse oppositiva rispetto alla propria tradizione e che non significa rifiutare, disprezzare o non rispettare le altre.</p> <p>L'attacco all'identità non risparmia la sfera individuale. Nel 1969 Frederick Jaffe presidente della Planned Parenthood, produce per l'OMS un memorandum strategico per ridurre le nascite proponendo apertamente, tra le altre cose, di: ristrutturare la famiglia posticipando o</p>	<p>Attacco alle tradizioni</p> <p>Ideologia gender introdotta nelle scuole</p>

¹⁹ <http://www.neodemos.info/articoli/scuola-e-integrazione-il-punto-di-vista-dagli-insegnanti/?print=print>

²⁰ Karl Popper, *La società aperta e i suoi nemici*, Roma: Armando, 1977.

<p>evitando il matrimonio; educare obbligatoriamente i bambini alla sessualità; alterare l'immagine della famiglia ideale; incrementare percentualmente l'omosessualità²¹.</p>	
<p>La decadenza didattica della scuola italiana si compie infine con la legge 170 del 2010 e la direttiva del 27 dicembre 2012 ad estensione della stessa. La legge 170/10 introduce i DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento) che secondo l'art.1 sono: <i>“Disturbi che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma che possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana”</i>. Gli alunni DSA necessitano di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) che significa interrogazioni, compiti, verifiche e programma semplificati. Dall'approvazione della legge il numero di DSA non ha fatto che crescere: rispetto all'anno scolastico 2012/2013, in appena quattro anni, i casi sono aumentati a livello nazionale di ben oltre il 100%, con punte del 600% in città come Rimini, rappresentando il 2,1% degli studenti italiani. Daniele Novara, pedagogo, a proposito dei DSA osserva che <i>“E' inimmaginabile fare una valutazione neuropsichiatrica dopo due incontri. Serve un sistema di verifica accurato. Siamo nella logica del mercato. Il settore 'DSA' è sottoposto ancor più che la disabilità alla mercificazione: sono tanti i genitori che cercano di ricorrere al riconoscimento del disturbo della dislessia per salvare il figlio da una bocciatura”</i>²². Si consideri che secondo la legge i DSA non sono forme di disabilità. Sorge allora una domanda che tutti ci dovremmo fare: che cosa origina i cosiddetti disturbi DSA? Se ne stanno occupando psicologi e pedagogisti?</p> <p>Mentre aspettiamo la loro risposta, il legislatore ha esteso la legge 170/10, anch'essa fortemente richiesta dall'Unione Europea, introducendo i BES (Bisogni Educativi Speciali): <i>“Il bisogno educativo speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo che consiste in un funzionamento problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata”</i>²³. Anche i BES, come i DSA, non fanno riferimento alle categorie di disabilità certificate per legge, bensì a generiche difficoltà educative e d'apprendimento che richiedono quindi un trattamento “speciale”. Anche i BES, debbono prevedere anch'esse un PDP, (<i>alias</i> interrogazioni, verifiche, compiti e programmi semplificati.) La categoria</p>	<p>Introduzione BES e DSA</p> <p>I DSA</p> <p>I BES</p> <p>Le potenziali cause nelle nuove strumentazioni tecnologiche</p>

²¹ Memorandum sent to Bernard Berelson by Frederick S. Jaffe, of the Center for Family Planning Program Development (The Technical Assistance Division of Planned Parenthood-World Population), with the subject: “Activities Relevant to the Study of Population Policy for the United States” “responsive to [Berelson’s letter of Jan. 24], seeking ideas on necessary and useful activities relevant to formation of population policy”. Dated: March 11, 1969.

file:///Users/simone lombardini/Downloads/Jaffe_Memo__--_Horvath.pdf

²² <https://www.tecnicadellascuola.it/dsa-e-boom-di-diagnosi-m>

²³ Ianes & Cramerotti (2013). Alunni con BES (pag. 36). Edizioni Erickson

<p>dei BES è talmente generale che potrebbe riguardare percentuali a due cifre degli studenti italiani (13%)²⁴. Probabilmente il ministero si è reso conto che le capacità d'apprendimento delle generazioni più giovani è sempre più scadente e così ha deciso di abbassare la qualità della didattica per adattarla a questi nuovi "bisogni". La vera domanda è che cosa ha scatenato un calo, se vero, così marcato delle capacità d'apprendimento dei giovanissimi. La causa potrebbe risiedere nella rivoluzione delle telecomunicazioni. Purtroppo non sono stati compiuti ancora sufficienti studi in materia ma i social network hanno senz'altro influito sugli stili apprenditivi dei minori. Facebook, Instagram, Snapchat e Youtube (i social network più usati dalle nuove generazioni) abituaano a una forma di comunicazione limitata alle sole immagini trasformando il modo di conoscere il mondo. Si è passati da un approccio riflessivo (la lettura, <i>homo legens</i>) a uno emotivo (l'immagine accompagnata da suoni, <i>homo videns</i>). Secondo i dati raccolti dall'Osservatorio sulle tendenze e comportamenti degli adolescenti, tra selfie e social i nostri figli passano in media 7 ore al giorno sul web, ma c'è anche chi arriva a 13 ore²⁵. Abituando la mente a non riflettere, a non soffermarsi su ciò che non si è capito subito, la comunicazione per immagini potrebbe, a lungo andare, atrofizzare le capacità intellettive della riflessione, della concentrazione e della memoria. Anche i libri di testo sono molto più pieni di figure colorate rispetto a solo 15 anni fa; tutto va verso una semplificazione delle capacità di analisi. In 1984 George Orwell parlava profeticamente di un ministero per la "riduzione del vocabolario" come strumento di controllo sociale. Il timore è che invece di prendere atto di questi fenomeni sociali e delle loro possibili conseguenze sulla mente umana, si sia scelto di medicalizzare le lacune educative e pedagogiche attraverso prima i DSA e poi i BES, relegando allo <i>status</i> di imbecilli permanenti giovani menti che se riabitate a lavorare potrebbero tornare brillanti.</p>	
<p>La riforma Gelmini, dettata dal Ministro dell'Economia Tremonti al ritorno del governo Berlusconi nel 2008 (legge 133/2008), porta avanti a grandi passi il massiccio de-finanziamento della scuola pubblica intrapreso da Letizia Moratti. Più che di una riforma, si tratta di una scientifica e draconiana amputazione della scuola pubblica a fini di bilancio e – meno dichiarato – di indebolimento del sistema pubblico di istruzione, che da allora agonizza in mezzo a ristrettezze infinite. In pochi minuti di Consiglio dei ministri, nel luglio 2008 Tremonti ottiene senza battere ciglio 8 miliardi di euro di tagli alla scuola sui 40 del bilancio complessivo. La scuola si è paurosamente impoverita di risorse economiche, di ore di</p>	<p>Tagli di risorse</p> <p>Riforma Gelmini</p> <p>Precariato</p> <p>Finanziamenti privati e influenze</p>

²⁴ <https://www.orizzontescuola.it/sono-circa-milione-bes-italia/>

²⁵ http://www.adnkronos.com/salute/2016/02/11/tra-selfie-social-adolescenti-ore-sul-web_Fv0EVoxOF8PVquntQmwVMN.html

lezione, di insegnanti (87.000 in meno), di personale tecnico e ausiliario (44.000 in meno), di contenuti. L'Italia è all'ultimo posto in Ue per spesa pubblica destinata all'istruzione su PIL (3.8% nel 2017 a fronte del 10,2% medio Ue) e al penultimo posto (fa peggio solo la Grecia) per quella destinata alla cultura (1,4% a fronte del 2,1% medio Ue) (fonte: Eurostat 2014). La spesa pubblica per l'istruzione in Italia è diminuita del 14% tra il 2008 e il 2013 (fonte: OECD 2016). La massa di precari nella scuola è inoltre andata crescendo esponenzialmente; nel 2010 erano 116.973, nel 2020 hanno sfondato quota 200.000, con un notevole effetto sulla qualità della didattica e le condizioni psico-fisiche del personale precario.

Con la Buona Scuola (L. 107/2015) si sono introdotti nuovi fondi, già previsti dalla finanziaria Tremonti che aveva assicurato di reintegrare parte dei tagli: ma il governo Renzi dove ha messo quei soldi? Ha potenziato la digitalizzazione, una formazione degli insegnanti atta a condizionarli alle pratiche della didattica "innovativa" e ha finanziato stabilmente una alternanza scuola-lavoro secondo i desiderata di Confindustria e contro la scuola. Inoltre ha cercato di 'attirare' finanziamenti privati sulla base di sgravi e permettendo l'ingresso di interessi di mercato nella scuola e alla scuola del tutto estranei (pensiamo solo alla Carta io studio come bancomat e sulla quale ha cominciato a caricare l'inutile bonus cultura di 500 euro). Infine ha introdotto un bonus premiale per i docenti sulla base di valutazione nella quale pesa 'il gradimento' dell' 'utenza', il bonus di 500 euro, che non aumenta gli stipendi, è soggetto a condizionalità anche assurde ed è senza rilevanza sulle pensioni.

Al contempo, se da una parte i fondi sono stati tagliati (eccetto che per gli strumenti didattici digitali), dall'altra sono state introdotte forme di finanziamento indiretto delle scuole da parte delle imprese. Alcune grandi catene della distribuzione come Esselunga, le Coop o multinazionali come Mc Donald, offrono dei bollini per ogni livello di spesa, che gli studenti possono portare alla scuola per permettere l'acquisto di tecnologie didattiche innovative. Inevitabilmente, queste imprese diventando dei finanziatori indiretti di parte delle spese scolastiche possono cominciare a rivendicare dei ruoli di rappresentanza, e sicuramente possono esercitare pressioni sulle scuole.

Non ci sono dubbi sulle fortissime responsabilità delle lobby industriali nella riforma della Buona Scuola e nell'opera di lobbying sui parlamenti che da decenni sta danneggiando il sistema scolastico. Già nel 2004 TreeLLLe e la Fondazione Rocca lamentavano che la scuola era sguarnita di valutazione degli insegnanti; si lamentavano dell'eccessivo potere

<p>decisionale del Collegio docenti, dei soldi sprecati per gli inutili insegnanti di sostegno²⁶. Da tempo si chiedevano tagli alle spese per la scuola primaria e secondaria, aumento del monte ore dei docenti, accorciamento di un anno dell'intero ciclo scolastico, “sterilizzazione” delle graduatorie dei precari, aumento del numero degli alunni per classe (che meraviglia, le classi pollaio), istituzione dei nuclei di valutazione nelle singole scuole. TreeLLLe è un'Associazione <i>no profit</i> nata nel 2001, che ha sede a Genova ove vi convergono industriali, banche, associazioni cattoliche di potere, accademia universitaria. Alla fondazione Rocca fa capo a Gianfelice Rocca, già uno dei soci fondatori di TreeLLLe, l'ottavo uomo più ricco del Paese, l'autentico re dell'acciaio italiano, per sua stessa ammissione membro del Bilderberg dal 2013, della Trilateral, dell'Aspen Institute²⁷.</p>	
<p>Mentre gli investimenti in personale e infrastrutture didattiche sono sistematicamente tagliati, l'unica voce di spesa che cresce è quella delle tecnologie didattiche. L'invasione delle aule scolastiche di Tablet, computer, smartphone, stampanti wireless e LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) sono il riflesso di un deliberato processo di de-culturazione di massa. L'introduzione di tutta questa tecnologia informatica nella scuola è giustificata dall'assunto che i giovani oggi sarebbero diversi da quelli di ieri: sono <i>nativi digitali</i>. Con questa espressione Marc Prensky, intende quelle nuove coorti di giovani che preferiscono la comunicazione visiva mediante immagini o filmati, alla forma scritta; un apprendimento “reticolare” piuttosto che sequenziale; compiti di gruppo rispetto a compiti individuali. Arrendendosi di fronte a una realtà che si prende come data, e non si intende cambiarla, ha prevalso l'idea della <i>Media Education</i>. Ossia, di lezioni interattive fatte di immagini, grafici, filmati proiettati su una lavagna digitale (La LIM), unità didattiche pre-costituite e recuperate on-line (Learning Objects e Digital Assets), lavori di gruppi, tesine di ricerca su internet ecc. Alla <i>Media Education</i> si affianca la DAD (Didattica a Distanza) come frontiera ultima dell'innovazione digitale della scuola che minaccia seriamente di distruggere tutta la socialità della scuola, essenziale per la formazione degli studenti. L'esperimento forzato dalla crisi del COVID-19 ha dimostrato che la DAD è totalmente inadeguata alle necessità pedagogiche degli alunni. La nuova didattica basata sulle tecnologie informatiche è completamente antipedagogica perché atrofizza le capacità di concentrazione, di ragionamento e di linguaggio. Non è un caso che solo tra i nativi digitali proliferino così tanti DSA e BES, mentre di essi non se ne parlava nemmeno nelle generazioni</p>	<p>Tecnologia Didattica e</p>

²⁶ Quali insegnanti per la scuola dell'Autonomia, TreeLLLe e Fondazione Rocca, 2004.

²⁷ <https://lapoesiaelospirito.wordpress.com/2015/10/19/vivalascuola-202/>

<p>precedenti. I bambini sono sempre più sacrificati sul piano dell'apprendimento linguistico e hanno, quindi, grosse difficoltà a comunicare. Soprattutto con l'avvento delle nuove tecnologie, le capacità espressive dei bambini sono diminuite drasticamente, in quanto diverse operazioni mentali, anche impegnative, vengono sostituite dai dispositivi tecnologici. Se il sistema internazionale spinge nella direzione dell'uso massivo delle tecnologie didattiche è perché vuole formare teste incapaci di pensare ma solo di (re)agire, in maniera spesso incondizionata, agli stimoli esterni. Come diceva Günther Anders: <i>“Il problema di oggi non è cosa possiamo fare noi con la tecnica, ma che cosa la tecnica può fare di noi”</i>. Perché la tecnologia abitua la nostra intelligenza a diventare convergente e distrugge l'intelligenza divergente, con cui è nata e fatta la storia. Convergenti sono quelle intelligenze che risolvono i problemi a partire da come il problema è stato impostato (i computer). Divergente è quell'intelligenza che risolve i problemi non all'interno di come è stato impostato il problema, ma lo risolve approcciandolo a prescindere dai termini dettati dall'impostazione. Per esempio, quando Copernico dice “Proviamo a immaginare che non sia la Terra, ma il Sole il centro dell'universo”, capovolge l'impostazione. Un'attenzione particolare bisogna riservare ad un aspetto che ha investito il personale docente e dirigente i cui ruoli e funzioni sono stati 'ampliati' degli aspetti burocratici amministrativi e aggravati con adempimenti procedurali collegati al concetto di <i>servizio</i> e <i>utenza</i>, e ancor più complicata da una digitalizzazione che ben lontana dal <i>'facilitare'</i> ha imposto una duplicazione e svuotamento di ruoli e funzioni portando anche ad una meccanizzazione e formalizzazione esasperata.</p>	
<p>Riferimenti europei e spiegare meglio</p> <p>Le università italiane sono finanziate annualmente con il FFO (Fondo di Finanziamento Ordinario). A decorrere dal primo gennaio 2009 il FFO si compone di una quota base, una quota premiale e una quota perequativa. La quota base è erogata in proporzione al peso dell'università ed è indipendente dalla valutazione della qualità della ricerca (VQR) e della didattica; la quota premiale è erogata invece in base alla VQR, che è valutata ogni 5 anni (L.232/2016) da un apposito istituto chiamato ANVUR (DPR 76/2010), mentre la quota perequativa è una somma fissa assegnata in modo identico a ogni ateneo (sempre attorno al 2% del FFO). Secondo l'art.2 del D.L. 180/2008 (L. 1/2009), a decorrere dal 1° gennaio 2009, la quota premiale deve corrispondere ad <i>almeno</i> il 7% del FFO. Se nel 2009 la quota premiale era il 7% del FFO (523.5 milioni di €), nel 2019 essa è salita al 29,33% (1784,58 milioni di €). Quasi un terzo</p>	<p>Aziendalizzazione università</p> <p>Quota premiale crescente</p> <p>Qualità didattica in diminuzione</p> <p>Qualità della ricerca in calo</p> <p>Concentrazione</p>

dei finanziamenti ormai è erogato su base premiale assumendo un peso assolutamente non trascurabile, che inevitabilmente incide sulle scelte didattiche e di ricerca degli atenei.

La quota premiale è il principale responsabile della aziendalizzazione del sistema universitario, dello scadimento della didattica e dello scadimento della qualità della ricerca. Infatti, maggiore è la quota premiale, maggiori saranno le disuguaglianze di trattamento economico tra gli atenei, generando università di serie A, B e C. La discriminazione economica indotta tra università dalla quota premiale, incide a sua volta sul comportamento dei direttori di ateneo e quindi sui ricercatori i quali, se vorranno ottenere finanziamenti per la ricerca, dovranno attenersi ai criteri di attribuzione della quota premiale. Questi criteri sono in parte legati alla qualità della didattica e in parte alla qualità della ricerca. Nella valutazione della didattica conta il voto di laurea degli studenti in uscita, il numero di esami dati e la quota di abbandono degli iscritti ai corsi di laurea; nella valutazione della attività di ricerca si seguono i criteri di valutazione decisi dall'ANVUR (la VQR). Sapendo che i fondi di ateneo e i fondi individuali sono legati anche ai voti in uscita, i professori tenderanno ad alzare i voti a tutti. Non solo; la valutazione della qualità della didattica conta anche il numero di abbandoni e il tempo medio di laurea. Questo crea l'ulteriore incentivo negativo a semplificare i programmi e le prove d'esame, sia per non incorrere in giudizi malevoli da parte degli studenti, sia per velocizzare le carriere universitarie.

Infine, la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) assieme al sistema di progressione delle carriere individuali dei professori universitari hanno creato un sistema di incentivi tali da produrre uno sviluppo ipertrofico di lavori scientifici di bassa qualità. Il sistema di progressione delle carriere e la VQR hanno prodotto una "smania di pubblicazione" che ha ridotto i ricercatori a ricopiarsi a vicenda, a riproporre gli stessi modelli e le stesse riflessioni, con piccoli cambiamenti da una pubblicazione all'altra. I ricercatori, per stabilizzare la propria posizione lavorativa e ricevere fondi, sono costretti a scrivere sempre qualcosa, anche quando non avrebbero nulla da dire perché non hanno scoperto realmente nulla di nuovo. Ciò è particolarmente deleterio perché sottrae tempo alle ricerche di lungo-periodo che sono quelle con più probabilità di giungere alle scoperte di maggiore impatto.

Le riviste scientifiche, sulle quali si giocano i concorsi per cattedre e finanziamenti ministeriali, soprattutto in campo economico, sono tutte controllate da poche grandi multinazionali della "verità" quali Wiley-Blackwell, Elsevier, Taylor&Francis. Queste sigle sono il nome dei

<p>principali editori scientifici a livello mondiale; da sole queste 3 coprono oltre il 47% delle riviste pubblicate nel mondo. Esse agiscono come delle grandi contenitori che raccolgono tantissime riviste scientifiche. Le riviste che vengono edite da queste sigle godono di grande visibilità e facile accessibilità. Grazie alla buona visibilità sono più facilmente reperibili e quindi vengono citate più spesso, innalzando il loro <i>impact factor</i>, indicatore di prestigio scientifico della rivista. Le riviste che viceversa restano fuori sono praticamente invisibili, anche se potrebbero avere contenuti interessanti. Questi pochi grandi editori sono tutti di origine anglofona, riflettendone indirettamente il pensiero; provengono o dagli Stati Uniti o dal Nord Europa; il Sud Europa è completamente tagliato fuori mentre in tutta l’Africa non si trova una sola rivista scientifica che questi tre editori abbiano scelto di far rientrare tra i loro giornali. L’assegnazione delle cattedre dipende soprattutto dall’<i>impact factor</i> degli editori con i quali i ricercatori hanno pubblicato; in questo modo buona parte della ricerca è orientata (e controllata) dalle linee di ricerca lanciate da questi tre pochi grandi editori internazionali che riflettono innegabilmente la visione del mondo e gli interessi del Liberalismo Occidentale.</p>	
<p>Si tratta di una gioventù precaria, nel lavoro così come nello spirito. Travolta dal consumismo e dal fuoco vacuo della vanità, è stata cresciuta da programmi come <i>Say Yes to the Dress</i>, <i>What Not to Wear</i>, Big Brother, ecc., declinati ciascuno nella lingua del proprio paese, ricopiati come con lo stampino dall’industria internazionale della menzogna e del pettegolezzo. Gli stessi programmi sono responsabili assieme ai <i>social</i> e alla progressiva assenza delle famiglie, dei cosiddetti <i>analfabeti funzionali</i>, espressione largamente diffusa per riferirsi a quelle persone che non sono in grado di capire il libretto delle istruzioni di un cellulare. Nel rapporto Piac-OCSE un analfabeta funzionale è un soggetto più incline a credere in maniera acritica a tutto quello che legge, non riuscendo a “<i>comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere con testi scritti per intervenire attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità</i>”. Il quadro mondiale che traccia l’OCSE è tremendo per tutti i paesi analizzati, anche per quelli con un tasso di alfabetizzazione al 99,9% come gli stati industrializzati. Proprio qui, in nazioni come Italia, Francia, Grecia e Spagna gli analfabeti funzionali superano abbondantemente il 20% del totale della popolazione, sfiorando in casi come l’Italia e la Spagna il 30%; non tanto meglio se la passano Stati Uniti e Inghilterra con rispettivamente il 18% e il 17% degli analfabeti funzionali. In ogni caso, la migliore percentuale è registrata in Finlandia con ben l’11% della popolazione analfabeta funzionale²⁸. Questa è la prova che anche se le</p>	<p>Analfabetismo funzionale</p>

²⁸ Rapporto Nazionale Sulle competenze degli Adulti, Piac-OCSE, 2013

<p>persone vengono alfabetizzate nei primi anni di vita dalla scuola, come conferma Friedrich Huebler, massimo esperto di alfabetizzazione per l'Istituto di statistica dell'Unesco, <i>“senza pratica, le capacità legate all'alfabetizzazione possono essere perse anno dopo anno”</i>. Come a dire che analfabeti non si nasce ma si diventa. Ciò che davvero dovrebbe preoccupare non è però la perdita di capacità della lettura, che non riguarda quasi nessuno, ma come dice il rapporto stesso, il fatto che questi analfabeti funzionali non hanno la maturità intellettuale per leggere criticamente un testo, distinguere il vero dal falso e il plausibile dall'improbabile, non riuscendo ad adoperare i testi scritti per intervenire attivamente nella società. Le nuove generazioni, stanno subendo un reset intellettuale che le rende politicamente sempre più incapaci, sterili e inoffensive.</p>	
<p>In aggiunta, se il vuoto generato dall'abbandono scolastico, dall'assenza di lettura e di attività edificanti viene colmato dalla tradizione 'orale' della <i>trash TV</i> e dei <i>social</i>, allora otterremo il mix esplosivo di analfabetismo, incapacità critica e superficialità. Questo secondo aspetto del degrado giovanile va ricollegato a quello che Umberto Garimberti chiama <i>analfabetismo emotivo</i>. Moltissimi giovani oggi non ricevono più una sana educazione ai propri sentimenti, alla loro comprensione, al loro controllo e al coraggio degli stessi. Il sentimento, infatti, non è già perfettamente formato alla nascita, ma come un diamante grezzo innato in tutti, va lavorato, limato, perfezionato. Lo si acquisisce culturalmente a partire dalle favole per bambini dove si impara cosa è bene e cosa è male, e poi, crescendo, con la scuola e sempre la famiglia, dove si apprende dalla letteratura e dalla propria maturazione fisica tutta la gamma dei sentimenti, i loro nomi e i loro possibili percorsi: dal dolore all'amore, dalla gioia alla malinconia, dalla disperazione alla noia, dall'entusiasmo all'esaltazione. Se la famiglia e la scuola non intervengono a fare questa operazione, i ragazzi non riusciranno a sviluppare una propria maturità emotiva e regrediranno i loro grezzi sentimenti a livello di impulso o al massimo di emozione. Sull'analfabetismo emotivo la scuola è però responsabile solo in parte, perché viene dopo temporalmente; prima c'è la famiglia, cellula insostituibile per la sana educazione dei figli. <i>“I sentimenti, infatti, si apprendono attraverso la cura che i genitori hanno dei loro bambini nei primi tre anni di vita, quando si formano le mappe emotive, cioè la modalità di sentire il mondo (non di capire) e di reagire agli eventi in modo proporzionato”</i>. Da qui si forma la dimensione emotiva e sentimentale. Se in quei primi tre anni i bambini non vengono curati, prestando loro la massima attenzione e serietà, soprattutto in rapporto alle manifestazioni di affetto, alle reazioni di fronte a certi eventi che capitano nel loro ambiente e di fronte alle loro domande filosofiche, si genera nel bambino un misconoscimento che crea</p>	<p>Analfabetismo emotivo</p>

in lui la sensazione di non valere nulla. *“Se le mappe emotive non si formano correttamente, si determina un rapporto squilibrato in ordine alla risonanza emotiva che noi abbiamo degli eventi, da cui seguirà l’incapacità di distinguere tra il bene e il male”*. Oggi, infatti, i giovani li troviamo nei centri commerciali con le cuffiette all’orecchio e indifferenti al mondo; un esercito di indifferenti che non possono più “dare fastidio” intromettendosi nelle decisioni politiche, economiche e sociali. Lo stravolgimento dei valori, la confusione generata dalla diffusione di modelli contrari all’ordine naturale dell’Uomo, lo sfaldarsi della famiglia, l’accantonamento della ricerca religiosa e la mancanza di un riferimento nella scelta tra ciò che è bene e ciò che è male, l’assenza di un futuro stabile, hanno gettato i giovani in un incubo esistenziale insopportabile. Nessuno sa cosa accadrà domani e nessuno crede che il futuro dipenda anche dalle proprie scelte e così ciascuno vive alla giornata.