

libertaria

il piacere dell'utopia

**La logica economica
sta cambiando
la scuola: in peggio**
di Francesco Codello



**Due anarchici
situazionisti:
Guy Debord
e Jean Baudrillard**
di Alberto Giovanni Biuso



Agnostico? Meglio ateo
intervista a Giulio Giorello
di Franco Melandri



**Politica e retorica
nell'Italia contemporanea**
di Stefano Boni



**Democrazia
e rappresentazione**
di Claude Lefort



Anno 13 - numero 1-2
gennaio/giugno 2011

Editrice A cooperativa arl
sezione Libertaria
registrazione al tribunale
di Milano n. 292 del 23/4/1999

Amministrazione
Libertaria
via Vettor Fausto, 3- 00154 Roma
telefono 338/4160678
Libertaria
casella postale 9017 -00167 Roma
e-mail: amministrazione@libertaria.it

Versamenti
ccp 53537007 intestato
a Editrice A sezione Libertaria
casella postale 9017 / 00167 Roma
rimesse bancarie
Banca Etica Filiale di Roma
IBAN: IT80 A050 180320000000114485
intestato a Editrice A Libertaria

Abbonamento
a quattro numeri
Italia euro **25,00**
estero euro **30,00**
sostenitore euro **50,00**

Redazione
Libertaria
via Rovetta, 27 - 20127 Milano
telefono 335/1406493
telefono e fax 02/28040340

Corrispondenza
Libertaria
casella postale 10667
20110 Milano
e-mail
redazione@libertaria.it

Distribuzione nelle librerie
Diest
Via Cavalcanti, 11 - 10132 Torino
telefono e fax 011/8981164

Stampa
Ricci Arti Grafiche
Via Bolgheri, 22/26 - 00148 Roma

ISSN 1128-9686

Internet
www.libertaria.it

Collettivo redazionale
Massimo Amato
Francesco Berti
Giampietro Nico Berti
Franco Buncuga
Marco Caponera
Giorgio Ciarallo
Francesco Codello
Giulio D'Errico
Carlo Ghirardato
Aldo Giannuli
Roberto Gimmi
Martino Inziato
Luciano Lanza
Stefania Maroni
Pietro Masiello
Claudio Neri
Lorenzo Pezzica
Ferro Piludu
Salvo Vaccaro
Claudio Venza

progetto grafico
Maria Luisa Celotti

ricerca iconografica
Roberto Gimmi

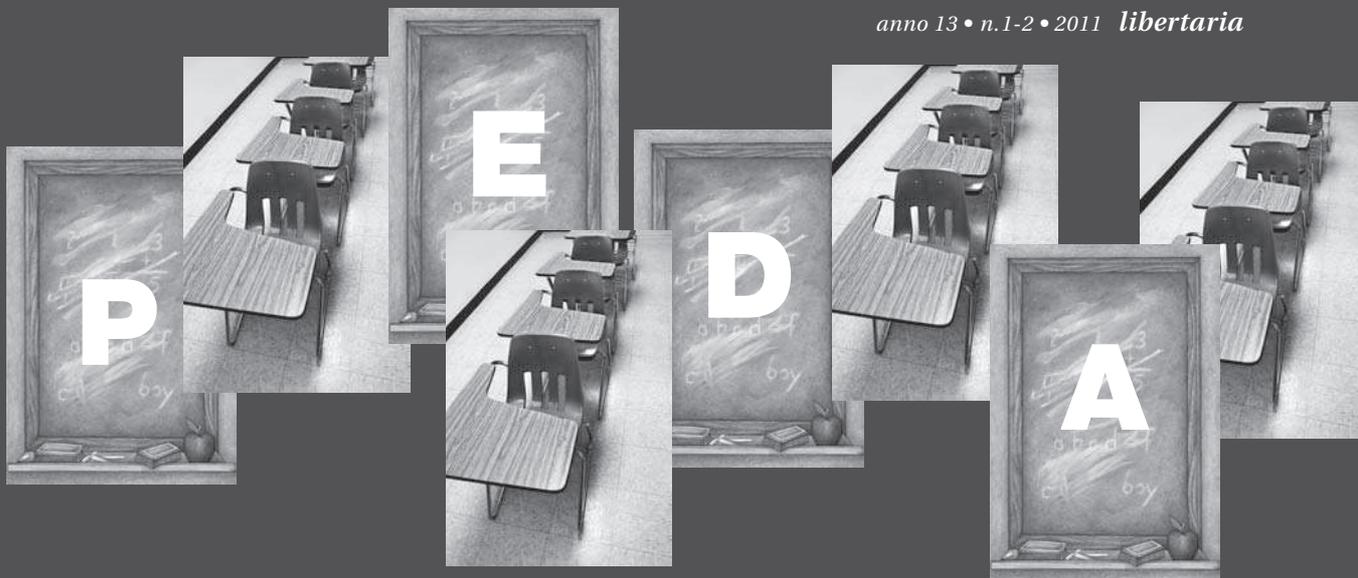
direttore responsabile
Luciano Lanza

Collaboratori: Miguel Abensour / Pietro Adamo / Fernando Aínsa / Vito Altobello / Pietro Barcellona / Alberto Giovanni Biuso / Stefano Boni / Pino Cacucci / José Maria Carvalho Ferreira / Antoni Castells / Noam Chomsky / Fabio Ciaramelli / John Clark / Eduardo Colombo / Ronald Creagh / Robert D'Attilio / Marianne Enckell / Fabrizio Eva / Luca Fantacci / Goffredo Fofi / Mimmo Franzinelli / Jean-Jacques Gandini / Pierandrea Gebbia / Giulio Giorello / José Ángel Gonzalez Sainz / Franco La Cecla / Jean-Jacques Lebel / Mauro Macario / Francisco Madrid Santos / Sebastiano Maffettone / Todd May / Serena Marcenò / Franco Melandri / Sergio Onesti / Mario Rui Pinto / Rodrigo Andrea Rivas / Andrea Staid / Paulo Torres / Giorgio Triani / Tullio Zampedri

libertaria 1-2 / 2011 ●

in questo numero

- **lavori in corso** **2** **Follia nucleare e rivolta araba**
- 4** **Capitali senza rischio d'impresa**
-
- **piano sequenza** **6** **Quella moneta chiamata Wir** *di Massimo Amato*
-
- **osservatorio scuola** **12** **La pedagogia delle competenze** *di Francesco Codello*
-
- **rifrazioni** **22** **Lo spettacolo del capitale** *di Alberto Giovanni Biuso*
- 32** **Costruire reti non piramidi** *di Fabrizio Eva*
-
- **conversazioni** **46** **Agnostico? No meglio ateo** *intervista a Giulio Giorello di Franco Melandri*
-
- **laboratorio** **54** **Bakunin e il postanarchismo** *di Gabriel Kuhn*
-
- **pensiero eccentrico** **60** **Sette tesi su politica e retorica nell'Italia contemporanea** *di Stefano Boni*
- 68** **Uguali perché diversi** *di Andrea Staid*
-
- **libreria** **73** **Dieci da non perdere** *di Lorenzo Pezzica*
-
- **forme e colori** **82** **Biennali e dintorni** *di Franco Buncuga*
-
- **archivio** **87** **Democrazia e rappresentazione** *di Claude Lefort*
-



LA PEDAGOGIA DELLE COMPETENZE

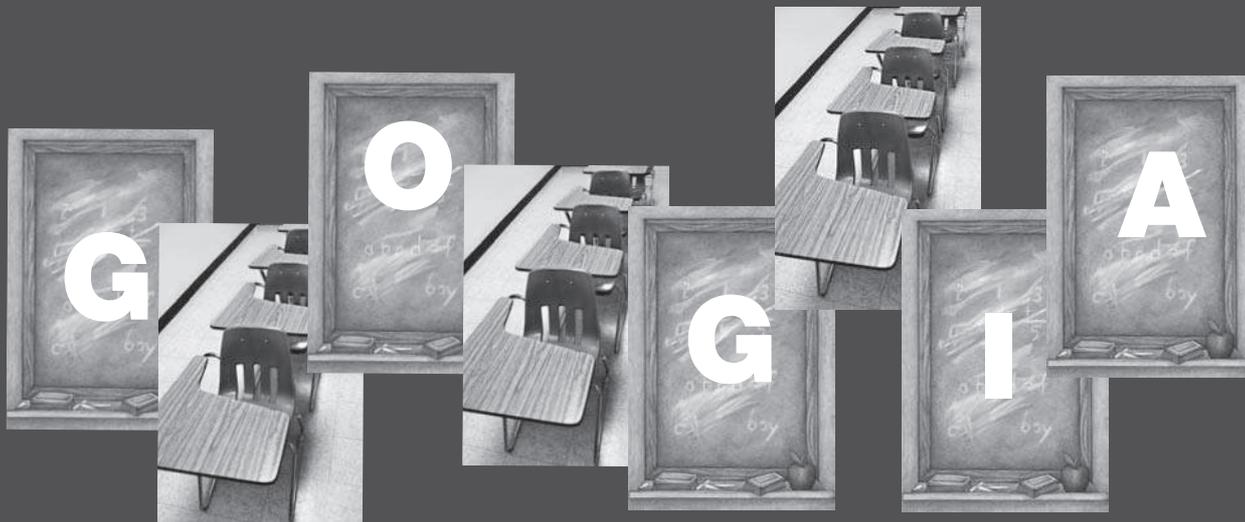
Le lettere e le arti, ritenute dai politici accessorie, inutili e perfino dannose, stanno rapidamente sparendo dai programmi di studio. Questa mercificazione della scuola e l'adesione alle logiche economiche si sostanzia nella «pedagogia delle competenze». La competenza designa la capacità di portare a buon fine una funzione, un certo numero di obiettivi. In pratica si tratta di favorire la flessibilità e l'adattabilità della mano d'opera piuttosto che la sua qualificazione professionale o la sua cultura generale. E nella scuola di massa, si traduce nel minimizzare l'importanza dei saperi. È una grande operazione culturale che si risolve essenzialmente in una sistematica e definita azione di adattamento delle individualità alle esigenze dell'ambiente in senso lato per sviluppare un nuovo modello comportamentale, trasformando il soggetto in oggetto. Ecco la preoccupante analisi di Francesco Codello, dirigente scolastico a Treviso, autore di Né obbedire né comandare (2009), Gli anarchismi (2009), La buona educazione (2005), Vaso, creta o fiore? (2005) ed Educazione e anarchismo (1995)

Di che cosa abbiamo bisogno per diventare veramente cittadini europei? Ce lo prescrive la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 aprile 2008 (Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli), definisce le competenze come la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o

di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte inoltre in termini di responsabilità e di autonomia.

La Commissione europea ha inoltre ampliato il concetto parlando non tanto di «competenze base» ma, piuttosto, di «competenze chiave», vale a dire «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la citta-

dinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». Dovrebbero essere acquisite al termine del periodo obbligatorio di istruzione o formazione e servire come base nel proseguimento di un apprendimento e di una formazione permanente. Le competenze, in questo quadro, si riferiscono, dunque, a tre aspetti fondamentali della vita di una persona: la realizzazione e la crescita personale



di Francesco Codello

E LA MERITOCRAZIA

(capitale culturale); la cittadinanza attiva e l'integrazione (capitale sociale); la capacità di inserimento professionale (capitale umano). Infine l'Europa ha quantificato in otto punti le competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza:

- Comunicazione nella madrelingua;
- Comunicazione nelle lingue straniere;
- Competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia;
- Competenza digitale;
- Imparare a imparare;
- Competenze sociali e civiche;
- Spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- Consapevolezza ed espressione culturale.

Ecco quindi delineato il profilo del nuovo cittadino europeo così come deve risultare al termine del processo di istruzione e formazione scolastica e lavorativa per poter essere considerato e valutato come capitale immateriale e portatore di diritti e doveri. Appare chiaro, in questo contesto, come l'aver definito in modo così esplicito le caratteristiche che devono

essere possedute da ogni individuo perché possa essere considerato degno partecipante della «casa comune europea», costituisca una grande operazione ideologica, fondata sui termini e sulle logiche, anche semantiche, funzionali al sistema tecnico, economico e culturale del capitalismo globalizzato.

Tutti i sistemi scolastici europei si sono adeguati (o lo stanno facendo) a queste scelte strategiche attraverso provvedimenti legislativi e diffusione di pratiche scolastiche, sempre più standardizzate e predefinite, imposte all'interno dei vari gradi e contesti delle scuole. La «pedagogia delle competenze» è sicuramente la più grande e invasiva operazione di riforma generalizzata che gli stati europei si trovano a dover attuare, pari, per portata, alla grande imposizione, culminata nel secolo scorso, dell'istruzione obbligatoria generalizzata, all'indomani dei conflitti mondiali, dell'emergenza della ricostruzione e dell'affermarsi della società di massa.

Ruolo e funzioni del sistema scolastico

Oggi il sistema scolastico è chiamato, nelle società occidentali, a svolgere una funzione duplice: da un lato trasformare i giovani da soggetti a oggetti, preparare cioè le nuove generazioni alla consapevolezza e all'accettazione del proprio valore in termini di «capitale umano» attraverso la logica della meritocrazia, dall'altro fornire al mercato del lavoro globalizzato e fluido soggetti malleabili e utilizzabili in contesti diversi, privi di contenuti, ma ricchi di capacità di adattamento psicologico e professionale (l'imparare a imparare).

La prima funzione ruota attorno al concetto di «merito» o meglio di «meritocrazia» divenuto ormai uno slogan accettato da tutti i governi (di destra o di sinistra) e sbandierato come l'unica soluzione possibile alla crisi irreversibile della scuola.

L'idea forte di questo cambia-

mento profondo, che sta avvenendo nei sistemi scolastici, è il passaggio dall'idea di *istruzione* obbligatoria a quello di *formazione* obbligatoria e continua, dall'idea di uomo produttore a quella di uomo consumatore.

Con l'avvento della società di massa, nel corso degli anni Sessanta del Novecento, l'obiettivo della scuola era quello di dotare tutti gli uomini e le donne di una serie di cono-

questa veste, teoriche e pratiche e rappresentano l'insieme di fatti, principi, relativi a un ambito o settore di studio o di lavoro. Le abilità, termine ultimo della scuola di massa, indicano la capacità di applicare queste conoscenze per portare a termine compiti e risolvere problemi. Queste le caratteristiche di un sistema scolastico che non c'è più, come tendenza, perché nel frattempo le esigenze del mercato e della

tiche comunitarie. La velocità con cui mutano le conoscenze, la loro specializzazione e parcellizzazione, sono ben maggiori di quella con cui cambiano le generazioni, per cui «la scuola obbligatoria non è più quella che istruisce ma quella che modella» (Liliane Lurcat, *Vers une école totalitaire?*, 2001).

Il progetto di creare un uomo nuovo passa attraverso lo sforzo di cambiare non solo la società ma anche la mentalità degli esseri umani, unificando la loro cultura attraverso soprattutto la scuola. Questa operazione storica ha conseguito dei risultati sconvolgenti attraverso il passaggio dall'idea di uomo come produttore a quella di uomo come consumatore. Nelle istituzioni scolastiche questo sta avvenendo anche attraverso la massiccia offensiva di sponsorizzazioni e di investimenti pubblicitari che le imprese compiono negli edifici, nelle aule, nei materiali, nelle manifestazioni, nella quotidianità della vita dei giovani. Come ha sintetizzato Nico Hirtt ciò avviene attraverso la mercificazione della scuola: adattamento lineare dell'insegnamento (contenuti, strutture, metodi) alle aspettative del mercato; utilizzazione del sistema educativo per stimolare i mercati; trasformazione della scuola in un nuovo generatore di profitti (*L'école prostituée*, 2001).

La scuola si avvia a una trasformazione profonda che si evidenzia nel passaggio da istituzione che svolge alcune funzioni al servizio dell'economia (riproduzione sociale e ideologica dei valori dominanti) a istituzione che diviene parte integrante: un settore specifico dell'economia.

Negli ultimi anni, infatti, la



scienze e di contenuti attraverso i quali ciascuno poteva (e doveva) partecipare alla costruzione di un benessere generalizzato. Lo strumento principe era il possesso delle conoscenze di base, ben definite e programmate, indispensabili per perpetuare e far funzionare l'intero sistema produttivo. Ma l'attenzione era tutta rivolta alle conoscenze, cioè a un insieme di saperi teorico-pratici, unificanti, di massa, indispensabili per consolidare una base comune di abilità. Le conoscenze sono, in

divisione internazionale del lavoro hanno modificato l'intera struttura e la vocazione della scuola stessa.

Oggi la legislazione in materia si focalizza sull'obbligatorietà della scuola, sull'innalzamento dell'obbligo scolastico, piuttosto che sull'obbligatorietà dell'istruzione, consolidando in questo modo la centralità dell'istituzione scolastica nel processo di apprendimento-addestramento, poiché è proprio la necessità di consolidare la formazione (addestrare) al posto dell'istruzione (apprendere) l'obiettivo centrale e strategico delle poli-

scuola in quanto istituzione di massa è divenuta luogo fondamentale della mercificazione consumistica. Il più importante servizio pubblico (sia in termini di numeri di addetti e di «clienti», sia rispetto alle somme investite) viene chiamato a servire di più e meglio la competizione economica in tre modi: formando più adeguatamente i lavoratori, educando e stimolando i consumatori, aprendo se stesso alla conquista dei mercati (Nico Hirtt, *La tripla mercificazione dell'insegnamento*, 2008).

La mercificazione della scuola non ha però posto fine alla sua funzione ideologica di formazione del consenso, anche in questo ambito altri strumenti come stampa, pubblicità, radio, cinema, televisioni hanno chiaramente assunto una centralità indiscutibile. Anzi proprio nell'ambito della formazione tecnologica è in atto uno dei più grandi investimenti mai prodotti all'interno del sistema scolastico. La creazione di nuovi mercati di massa, con attenzioni sempre più esplicite alle nuove generazioni, sono collegati alla tecnologia emergente, per cui risulta strategica la formazione di persone in grado di usare questi strumenti. Ecco da dove nasce in ambito europeo il piano d'azione «imparare nella società dell'informazione» del 1996. Da allora la risposta concreta e diffusa all'interno dei sistemi scolastici europei è stata l'e-learning, l'entrata massiccia delle tecnologie informatiche (Tic) nelle strutture scolastiche.

Un altro segno dell'economia scolastica è rappresentato dai vari pacchetti tecnologici rivolti magari all'alimentazione, alla salute, alla pratica sportiva, e così via, che le imprese multinazionali offrono (Ne-

stlé, Coca-Cola, istituti bancari...) agli studenti e agli insegnanti, in forme promozionali e/o pubblicitarie, molto spesso ben accolte vista la penuria di mezzi e le politiche restrittive dei vari governi europei.

Il futuro lavoratore inoltre deve formarsi alla flessibilità, all'adattabilità, alla competitività, in simbiosi con il sistema di vita. Inoltre deve acquisire lo spirito d'impresa e soprattutto responsabilizzarsi, vale a

la sua azione più sulla chimerica di una falsa possibilità di scelta (il supermarket dell'istruzione) piuttosto che sulla produzione effettiva di conoscenze e contenuti critici.

Le prassi didattiche conseguenti a queste trasformazioni hanno rimodellato la loro strategia producendo una segmentazione e un'ulteriore meccanizzazione nell'acquisizione delle conoscenze, costruendo un'idea di sapere co-



dire capire che il suo interesse coincide con quello generale: cioè delle classi dominanti. In questo progetto ben si iscrive la pedagogia delle competenze che vedremo dopo.

Accanto a questa tendenza vi è una realtà consolidata che vede il sistema scolastico impegnato sempre più a governare «l'insegnamento dell'ignoranza» (Jean-Claude Michéa, *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, 1999), vale a dire a sostenere quel processo di depauperamento, di abbassamento dei livelli, di svuotamento dei saperi, focalizzando

me risultante di «giuste» risposte a domande arbitrarie e astratte (i test a risposta chiusa o multipla come misuratori di qualità e quantità). Scomparsa invece la domanda (interrogazione) prodotta dall'esperienza e dalla ricerca e il ruolo attivo dell'individuo nella costruzione della propria conoscenza. La supremazia della corretta risposta sulla problematica domanda segna in modo inequivocabile la



centralità del sistema riproduttivo su qualsivoglia azione costruttiva e creativa.

L'idea dominante nell'evoluzione della scienza è la parcelizzazione e la specializzazione estrema. La vita umana e animale è ridotta sempre più a una semplice sommatoria di parti classificate biologicamente e la scienza procede in modo meccanico a dividere, isolare, scomporre, l'essere da se stesso, descrivendolo come un insieme di parti tra loro sempre più distanti e specifiche, fomentando la segmentazione della conoscenza. Lo sviluppo del sapere dunque segue le tracce della riduzione compartimentale voluta dalla estremizzazione della divisione gerarchica del lavoro. Come aveva previsto Michail Bakunin oltre 140 anni fa, ci siamo consegnati a una nuova aristocrazia di «sapienti» che posseggono le conoscenze tecniche e scientifiche specifiche di ogni aspetto della nostra rappresentazione fisiologica e anatomica, ma non capiscono la nostra natura. «Quel tutt'uno inscindibile che alberga dentro di noi ci è sempre più sconosciuto. Grazie alla scienza, che ce ne allontana progressivamente ponendoci nelle mani di chi se ne occupa per professione, restiamo in balia di noi stessi e del potere esercitato dai titolari di queste specializzazioni» (Enrico Manicardi, *Liberi dalla civiltà*, 2010).

Destinata a fallire, e ne vediamo i frutti ogni giorno, perché in natura la somma delle parti non è mai l'intero, così come l'insieme non è il tutto, questa prospettiva è però dominante e parte profonda dell'immaginario sociale tanto che dalle inevitabili sconfitte, paradossalmente, trae forza per affer-

mare e ampliare la sua egemonia.

Ecco che in questo quadro, dovendo giustificare la giustezza di questa neutralità e appetibilità scientifica, irrompe con forza l'idea di meritocrazia. Questo concetto è divenuto ormai la parola chiave di ogni riforma che si voglia imporre, tanto da divenire il collante ideologico che accomuna e travalica le divisioni politiche, riuscendo cioè a

gente, selezionata sul merito, debba governare in nome della sua intelligenza e in null'altro. La nuova classe, come sostiene Christopher Lash (*La ribellione delle élite*, 2001), si considera una *self made élite*, dovendo i suoi privilegi esclusivamente ai propri sforzi. Il prototipo dell'uomo postmoderno, risultato anche del sistema scolastico dominante, è il tecnico, lo specialista, la cui padronanza del proprio speci-



unificare attorno a esso, ogni scelta politica e culturale. Adirittura la meritocrazia, il governo dei migliori, è blandita come l'unica possibilità di valorizzare i talenti e rendere i paesi più ricchi e più giusti. La scarsa cultura del merito, secondo ormai sempre più numerosi studiosi e politici, sarebbe la causa principale dell'impoverimento dei paesi e la sua applicazione invece costituirebbe una concretizzazione puntuale e definitiva dei principi di giustizia e di uguaglianza (Roger Abravanel, *Meritocrazia*, 2008).

La meritocrazia si fonda sull'idea che una nuova classe diri-

fico angolo e della propria particolare visuale dell'universo è pari solo alla sua ignoranza del resto. La meritocrazia è quanto di più discriminante e antidemocratico possa essere praticato in quanto, dietro la sua manifesta e teorica dichiarazione di offrire l'opportunità di avanzamento a chiunque abbia le capacità e il talento per approfittarne, nella realtà non contribuisce, ma anzi ostacola, la diffusione generale degli strumenti e delle conoscenze, delle condizioni di vita e di progettualità, che la

vita e la civiltà possono offrire. La meritocrazia infatti (lungi dall'offrire la possibilità a ciascuno di valorizzare i propri talenti e quindi affermare la propria diversità) si pone l'obiettivo di selezionare alcuni aspetti della personalità umana consegnando a questi il potere totale. Che cos'è nascosto dentro l'esaltazione dell'intelligenza se non la definizione di una pretesa neutralità e oggettività, quando ormai è chiaro a

risolve in una contraddizione in termini: le persone «di talento» hanno la maggior parte dei vizi dell'aristocrazia, del distacco che diviene discriminazione più sottile e pervasiva. Per non dire che in un sistema di disuguaglianze diffuse come il nostro l'uguaglianza delle opportunità che sta alla base di una concezione meritocratica è una mistificazione e un grosso abbaglio ideologico e culturale.

Inventore di questa parola è stato Michael Young (*L'avvento della meritocrazia*, 1962) che ne descrive in maniera esemplare gli esiti in una ipotetica società alla quale però si ribellano alcuni individui che così giustificano la loro avversità totale a questo nuovo dominio: «La società senza classi sarà quella che avrà in sé e agirà secondo una pluralità di valori. Giacché se valutassimo le persone per la loro intelligenza e cultura, per l'occupazione e il potere, ma anche per la bontà e il coraggio, per la fantasia e la sensibilità, per l'amorevolezza e la generosità, le classi non potrebbero più esistere». Pertanto non si tratta, nella scuola come nella vita, di offrire pari opportunità per salire la scala sociale (che si fonda sulla discriminazione a priori di queste abilità), quanto di permettere a tutti, a prescindere dalla loro intelligenza, di sviluppare i talenti e le virtù di cui sono dotati, di liberare le diversità e le specificità di ciascuno.

Una possibile conseguenza di questa logica neoclassista sta proprio in ciò che sempre più si evidenzia nelle persone durante il corso della vita, vale a dire ciò che scuola e università producono. Alla fine del percorso di studi gli individui sono possessori di mappe di saperi statiche. Sul piano delle conoscenze assistiamo sempre più all'emergere di un in-

dividuo diviso, ricco di competenze locali e specialistiche, magari di tipo avanzato, ma incapace di integrarle in una problematizzazione culturale più ampia e complessa, una specie di analfabeta di ritorno, dotato di tecnologia ma non di cultura. Invece la cultura propria di una visione olistica della conoscenza permette la consapevolezza che guardare non vuol dire vedere, sentire non vuol dire ascoltare, sapere non vuol dire capire. Segnali evidenti e incontrovertibili di ciò sono la progressiva perdita dei saperi umanistici e artistici attraverso i continui tagli di risorse che vengono praticati nelle scuole di ogni ordine e grado e nelle università. In un momento in cui la grave crisi finanziaria mondiale detta le sue condizioni, per rimanere competitivi nel mercato globale, le politiche governative tendono a eliminare il «superfluo». Le lettere e le arti, ritenute dai politici accessorie e inutili (quando non dannose) stanno rapidamente scomparendo dai programmi di studio, «dalle menti e dai cuori di genitori e studenti» (Martha C. Nussbaum, *Skills for life*, 2010).

Promuovere le competenze

Come già sottolineato, la traduzione pedagogica della mercificazione della scuola e della sua forzata adesione alle logiche economiche, si sostanzia nella «pedagogia delle competenze».

La competenza designa la capacità di portare a buon fine una funzione, un certo numero di obiettivi. Tradizionalmente viene percepita come il risultato del possesso di conoscenze, del saper fare, di com-



molti che anche essa viene definita sulla base delle aspettative funzionali a un sistema di dominio specifico? Chi può sostenere infatti che questa intelligenza sia più importante in una comunità umana di altri attributi della personalità come la creatività, la divergenza, la bontà, l'affettuosità e così via? L'aristocrazia del talento può apparire a prima vista un ideale ricco di attrattiva, in grado di distinguere le democrazie dalle società fondate sul privilegio ereditario, in realtà si



portamenti adeguati e coerenti e di esperienze pratiche.

A partire però dagli anni Novanta queste definizioni hanno lasciato spazio a un'altra interpretazione del termine centrato sempre più sulla capacità astratta di mobilitare dei saperi, quali essi siano. Gli obiettivi dell'insegnamento non sono più tanto rivolti a trasferire dei contenuti, quanto piuttosto a sviluppare una capacità d'azione per giungere

sua cultura generale. Tutto ciò, inevitabilmente, nella scuola di massa, si traduce a minimizzare l'importanza dei saperi, rendendo l'accesso a questi ancora più dipendente dall'origine sociale e culturale dell'allievo stesso.

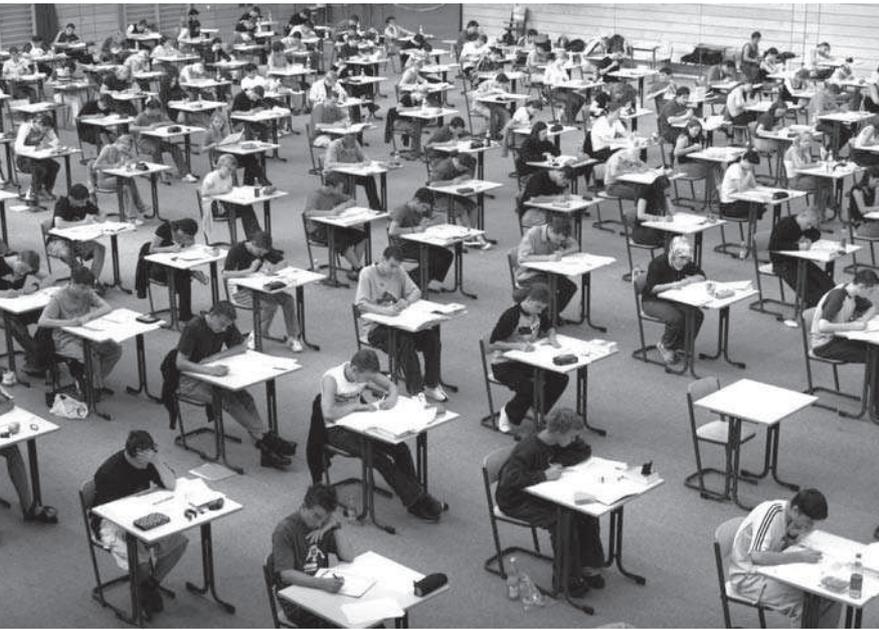
In uno studio recente la psicopedagoga francese Angélique del Rey (*À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, 2010) si interroga sul significa-

pettività, ad adattarli a un mondo nuovo in perpetuo cambiamento.

Questo modello pedagogico è figlio della concezione culturale postindustriale che ha trasferito anche i suoi aspetti semantici all'interno della scuola e della società (capitale umano, risorse umane...), distruggendo il concetto di sacralità dell'essere umano divenuto ormai risorsa al servizio della crescita economica e del mito dello sviluppo. L'obiettivo è appunto quello di preparare (addestrare) l'alunno/a a inserirsi nel mondo del lavoro tale qual è, definendo la sua democraticità e risolvendola nella impiegabilità e spendibilità nel mercato del lavoro in una logica esclusivamente individualistica e narcisistica. L'essere umano divenuto lavoratore precario, flessibile, autoconvintosi dell'inevitabilità del mondo dato, può essere così valutato, addizionato, trincerato, opposto al capitale finanziario perché è messo sullo stesso piano.

In quanto capitale umano l'essere è divenuto esplicitamente un mezzo, al servizio dei beni materiali. Si educa e si forma in vista di diventare padrone di se stesso, in colui cioè che investe sulle sue facoltà e le fa fruttare in termini mercantili. È il trionfo dell'*homo oeconomicus* non solo in funzione dell'economia ma in quanto economia. Se, come sosteneva Baruch Spinoza, il più schiavo è colui che ignora le sue catene, oggi più che mai la sua esistenza è ridotta alla filosofia dell'utile e la sola dimensione valorizzata è quella economica.

Ciò che conta è pertanto l'acquisizione di una competenza attesa dai macro-obiettivi della globalizzazione delle merci e delle intelligenze, ma



all'apprendimento. Una competenza non si riduce dunque a saperi, né a saper fare, né a comportamenti. Tutti questi non sono che risorse che l'allievo non deve possedere per forza, ma che comunque deve essere in grado di mobilitare, in un modo o in un altro, in vista della realizzazione di uno scopo particolare. Tradotto tutto questo in una società consumistica e mercantile si tratta di favorire la flessibilità e l'adattabilità della mano d'opera piuttosto che la sua qualificazione professionale o la

to di questo cambiamento che consiste nel «sostituire il sapere con le competenze».

La scuola serve sempre più ad addestrare il ragazzo e la ragazza alle vicissitudini derivanti dalla precarietà e dall'insicurezza della vita moderna. In assenza di pensiero critico, quindi, ad accettare lo *statu quo* senza poterne mettere in discussione le ragioni e i fondamenti. Secondo del Rey la formazione delle competenze non serve quindi soltanto a far adattare i soggetti a un mondo difficile che si muove in senso contrario alla sedimentazione del sapere, ma anche ad abituarli a un principio di com-

è soprattutto una competenza astratta, spendibile in differenti situazioni del mercato, qualunque sia il tipo di lavoro, in modo da far uscire sia psicologicamente sia materialmente gli individui dal territorio di riferimento, separandoli dalle loro specifiche situazioni.

Infatti, giustamente, del Rey sottolinea come questo aspetto, che segue quello della delocalizzazione industriale, costituisca il motivo per cui anche la valutazione dei comportamenti degli alunni è mirata a garantire alte prestazioni nelle loro azioni.

È insomma la preparazione di un «uomo senza qualità» che non deve avere attitudini e affinità elettive, né una sua autonoma e libera morale, ma imparare a essere ciò che deve essere, a dimenticare per meglio apprendere, per essere in permanenza adattabile a un sistema sociale delineato come orizzonte insuperabile.

Naturalmente in tutto questo non ci può essere posto per il negativo, il fragile, l'insubordinato, il divergente, il diverso. La grande operazione culturale che passa sotto la definizione di pedagogia delle competenze si risolve essenzialmente in una sistematica e definita azione di adattamento delle individualità alle esigenze dell'ambiente in senso lato mobilitando i sistemi scolastici al fine di sviluppare un nuovo modello comportamentale, trasformando il soggetto in oggetto. Altra cosa è ovviamente valorizzare le risorse personali in modo che nell'azione concreta l'individuo affermi la sua specificità finalizzandola però all'aumentare le proprie conoscenze in modo critico e personale: le compe-

tenze in questa chiave non sono che un processo in corso nell'azione e non il fine dell'educazione (le competenze sono nell'ordine del processo e non già definite a priori e date come obiettivo di sistema).

Ciò che sta avvenendo e in gran parte è già avvenuto è il trasferimento della logica della *deregulation* economica a una medesima operazione in ambito pedagogico, in modo da addestrare una capacità

ne epistemologica autentica e critica.

L'approccio per competenze, così come si configura nelle politiche scolastiche, è pertanto un sistema pedagogico e culturale che si traduce in un mobilitare le energie interne al soggetto e le aspettative esterne senza conoscerne né comprenderne l'insieme, in sostanza nel negare di fatto non solo il sapere ma anche la sua ricerca. I saperi sono relegati



pratica per un mestiere in continua mutazione, ad acquisire una metodologia, senza alcun contenuto culturale critico e senza alcuna esigenza di socializzazione, se non in quanto funzionale allo scopo. Anche l'aspetto positivo, l'unico a mio parere, che questo cambiamento potrebbe indurre nella professionalità dei docenti, vale a dire obbligarli a rivedere le loro tecniche didattiche (ritornando a basarle su una nuova importanza da assegnare all'attivismo pedagogico) rischia, oltre che per motivi di contingenza organizzativa, di essere vanificata dalla mancanza di una visio-

al rango di mezzi, così come le abilità, e di strumenti per l'acquisizione delle competenze. Gli unici saperi che sono eventualmente tenuti in considerazione sono quelli che possono essere mobilitati e considerati utili nelle cose della vita, dove per questa si intende soprattutto il lavoro. Chiaramente questo approccio porta all'esclusione di un patrimonio culturale artistico, filosofico, letterario, storico che difficilmente usiamo nelle singole e spicciole questioni quotidiana-



ne, ma senza il quale la nostra capacità di vedere al di là dell'orizzonte predefinito scompare del tutto. Come esemplifica Hirtt (*L'approche par compétences: une mystification pédagogique*, 2009), in questo modo «noi non apprendiamo più il francese, l'inglese e la letteratura, apprendiamo a comunicare. Nel corso di scienze non cerchiamo più di apprendere il mondo naturale, apprendiamo a esporre un po' di cultura scientifica su un elaborato o su internet». E le supercompetenze, quelle dette trasversali, rappresentano l'ulteriore mistificazione di un apprendimento completamente avulso anche dai vari domini delle specifiche conoscenze, e quindi sempre più impersonale e metafisico, che allontana in maniera irreversibile la possibilità di problematizzare le conoscenze stesse.

C'è un ultimo aspetto da affrontare: le implicazioni e i risultati nell'ambito della teoria psicopedagogica che questa prospettiva sta introducendo (per una panoramica sulle teorie di insegnamento e di apprendimento si può consultare Lerida Cisotto, *Psicopedagogia e didattica*, 2005).

Si può avere, erroneamente, l'impressione che l'approccio per competenze si iscriva nell'ambito della pedagogia costruttivista, in quanto ambedue insistono sull'importanza dell'attività pratica dell'allievo, ma ciò avviene secondo un'ottica diametralmente opposta: il costruttivismo mette lo studente al lavoro attorno a un problema con lo scopo di incoraggiarlo all'acquisizione dei saperi, nell'approccio per competenze l'attività non è più un mezzo ma un fine e il sapere è relegato al rango di un mezzo. Il primo ha nel suo statuto epistemologico l'obiettivo di favori-

re l'efficacia dell'insegnamento per stimolare l'alunno a comprendere il mondo, il secondo rendere l'alunno efficace nella risoluzione di una categoria di problemi. Capacità di giudizio critico o capacità produttiva: questa la sostanziale differenza. Nella pedagogia costruttivista mettere l'alunno al lavoro attorno a un problema, solo, in gruppo, in relazione dialogica con il docente, al fine di aprire nuove

di strategia di acquisizione della conoscenza.

Conclusioni?

La nuova configurazione del sistema scolastico è dunque segnata nei termini che ho cercato di descrivere. Nonostante tutto questo però le aree di resistenza e gli spazi di costruzione di un'alternativa possibile, qui e ora, non si sono chiusi, anzi, un sempre più consistente numero di uomini



Uguaglianza nella diversità. Bambini speciali in una scuola speciale: Silvia Koti in Finlandia, un'esperienza di incontro tra bambini diversi ma uguali

domande, per scoprire possibili soluzioni, definire delle proprietà, decostruire pregiudizi, viene considerato come un mezzo per costruirsi nuove conoscenze. Nell'altra impostazione succede esattamente il contrario: la soluzione del compito è l'obiettivo finale e il criterio di riuscita.

In questo quadro l'errore non è più un indispensabile e un importante punto di partenza in un percorso di autentico apprendimento, ma non è ammesso e tollerato, con tutto ciò che ne consegue in termini

e donne realizzano esperienze e contesti educativi dalle caratteristiche diverse, più rispettosi dei tempi e dei modi dell'apprendimento e meno votati a difendere in modo dogmatico e funzionale la logica di un insegnamento piegato, spesso inconsapevolmente, alle esigenze di un sistema economico di consumo e di dominio.

