

INDICE

G. de Sèlys, <i>La scuola grande affare del XXI secolo</i>	p. 2
R. Petrella, <i>La scuola in trappola</i>	p. 6
N. Klein, <i>Il branding dell'istruzione</i>	p. 10
<i>Resistere alla mercificazione dell'insegnamento</i> , Intervista a de Sèlys e Hirtt	p. 11
<i>Computer, fondazioni e provveditorato</i> , da "la Repubblica"	p. 14
L. Moratti, <i>Scuola statale o privata purché produttiva</i>	p. 15
<i>Fuori i mercanti globali dalla scuola</i> , volantino	p. 17
<i>La cultura non corre in moto e non gioca nella Juve</i> , volantino	p. 18
<i>Documento Gruppo superi e formazione</i> , Assemblea Social Forum di Firenze	p. 19

Ottobre
2001

COBAS

Comitati di base della Scuola

Sede regionale: Via Cuccoli, 1/c - 40127 Bologna

Tel./fax 051 503180

e-mail: cobas.scuola@lycosmail.com

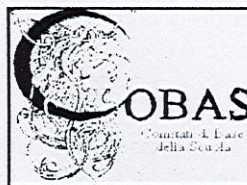


Il "bene d'investimento"

Antologia di testi
intorno al grande affare
del III millennio

Globalizzazione,
mercificazione,
privatizzazione
dell'istruzione

BSF
Commissione Scuola



studenti
"NATI
DALLA
RESISTENZA"



LA SCUOLA, GRANDE AFFARE DEL XXI SECOLO

di G. De Selys, "Le Monde Diplomatique-il manifesto", 16/6/1998

Nel gennaio 1989, la Tavola rotonda europea degli industriali - Ert (1) - potente gruppo di pressione padronale presso la Commissione Europea, pubblica un rapporto dal titolo: Istruzione e competenza in Europa. Vi si afferma a chiare lettere che "l'istruzione e la formazione (...) sono considerate come investimenti strategici vitali per il futuro successo dell'impresa". Quindi vi si deplora che "l'insegnamento e la formazione (siano) sempre considerati dai governi e dagli organi decisionali come un affare interno (...). L'industria ha soltanto una modestissima influenza sui programmi didattici".

Un'influenza tanto più debole in quanto gli insegnanti avrebbero «un'insufficiente comprensione della realtà economica, degli affari e della nozione di profitto». La conclusione si impone: industrie e istituti scolastici e universitari dovrebbero lavorare «congiuntamente per lo sviluppo di programmi di insegnamento», in particolare con il ricorso al «teleapprendimento», al «teleinsegnamento» e alla messa a punto di «Software didattici» (per l'apprendimento attraverso il computer).

L'Ert, che annovera tra i suoi membri i grandi manager delle principali società informatiche europee (2), è dunque alla ricerca di mercati. La prospettiva della liberalizzazione delle telecomunicazioni promette al settore privato favolosi profitti, non soltanto attraverso la vendita di hardware e di software, ma anche grazie allo sfruttamento delle imprese di telefonia del tutto o in parte privatizzate. La promozione - o l'imposizione - del teleinsegnamento gli permetterebbe quindi di beneficiare sia del maggior volume delle comunicazioni telefoniche che della crescente richiesta di materiale informatico, oltre che dei proventi non meno cospicui dei diritti d'autore per la commercializzazione dei software didattici. Nel complesso, questa strategia dovrebbe adeguare sempre meglio l'insegnamento alle esigenze dell'industria, preparare il terreno al «telelavoro», ridurre i costi della formazione nelle imprese e determinare una atomizzazione degli studenti e degli insegnanti, le cui eventuali turbolenze suscitano sempre qualche timore. Il 7 marzo 1990, la Commissione europea adotta il documento di lavoro su L'istruzione e la formazione a distanza (3). "L'insegnamento a distanza (...), vi si legge, è particolarmente utile (...) per assicurare un insegnamento e una formazione redditizi (...). Un insegnamento di elevata qualità può essere così concepito e prodotto in una sede centrale, per essere quindi diffuso ai livelli locali, con la possibilità di fruire di economie di scala. (...). Il mondo degli affari sta divenendo sempre più attivo in questo campo, sia in quanto utente e beneficiario dell'insegnamento multimediale e a distanza, sia per quanto riguarda la messa a punto e la fornitura di materiali formativi di questo tipo". Alla Commissione sono dunque bastati pochi mesi per far propria la necessità di rendere «più redditizia» la formazione e di instaurare un «mercato» dell'insegnamento, governato da «economie di scala».

Un ulteriore passo è compiuto dalla Commissione un anno dopo, nel maggio 1991 (4): "Un'università aperta è un'impresa industriale, e l'insegnamento superiore a distanza è una nuova industria. Quest'impresa deve vendere i suoi prodotti sul mercato dell'insegnamento permanente, governato dalle leggi della domanda e dell'offerta". Nel seguito del testo, essa qualifica gli studenti come «clienti» e i corsi come «prodotti». [...]

Il 26 maggio 1994, l'esecutivo di Bruxelles pubblica un rapporto di un gruppo di venti alte personalità - tra cui cinque membri dell'Ert - su L'Europa e la costruzione della società

dell'informazione planetaria (5). A eccezione di M. Bangemann, l'ultraliberista commissario europeo all'industria, tutti gli autori sono industriali. I loro obiettivi: "Creare entro la fine del 1995 centri di telelavoro per almeno 20.000 lavoratori in venti città. Si passerebbe quindi al telelavoro entro il 1996, per il 2% dei colletti bianchi, e a 10 milioni di posti di telelavoro entro il 2000 (...). I fornitori del settore privato (...) si lanceranno sul mercato dell'insegnamento a distanza (...)".

E' anche per favorire l'avvento di questo teleinsegnamento che nel 1994 la commissione crea il programma Leonardo da Vinci (6), dotato di un bilancio iniziale di circa 1.200 miliardi di lire. Questo programma è destinato infatti a incoraggiare «la formazione per tutta la durata della vita» e «lo sviluppo di "nuove forme di apprendimento"».

Quasi contemporaneamente, a Bruxelles, in occasione di una riunione straordinaria del G7 dedicata alla società dell'informazione, gli industriali dell'Ert battono sullo stesso chiodo con un nuovo rapporto (7): "La responsabilità della formazione deve, in definitiva, essere assunta dall'industria (...) Sembra che nel mondo della scuola non si percepisca chiaramente quale sia il profilo dei collaboratori di cui l'industria ha bisogno [...]".

Lo stesso anno, la Commissione pubblica il suo Libro bianco sull'istruzione e la formazione (8) che risponde alle esigenze dell'Ert. Vi si legge in effetti: «Il rapporto della Tavola rotonda degli industriali europei (febbraio '95) insiste sulla necessità di una formazione polivalente in cui si incita a "imparare ad apprendere" lungo tutto il corso della vita. (...) La Commissione dal canto suo sottolinea la necessità di incoraggiare la produzione europea di software didattici». Ad esempio, il programma Socrates, dotato di un bilancio iniziale di quasi 1.700 miliardi di lire ripartiti su quattro anni [...]. All'inizio del 1996, la Commissione europea proporrà di «incentivare la ricerca» nel campo dei «software didattici multimediali» e di aumentare i finanziamenti già esistenti in questo campo (9).

L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) interviene a sua volta pubblicando il resoconto di una tavola rotonda che si è svolta a Filadelfia (Stati Uniti) nel febbraio 1996 (10). "L'apprendimento a vita, vi si afferma, non può fondarsi sulla presenza permanente di insegnanti" ma deve essere assicurato "da prestatori di servizi educativi. (...) La tecnologia crea un mercato mondiale nel settore della formazione (...) La nuova possibilità di proporre programmi didattici in altri paesi, senza obbligare studenti e insegnanti a spostarsi, potrebbe avere senz'altro importanti ripercussioni sulla struttura del sistema scolastico e formativo su scala mondiale". Se il ruolo dei pubblici poteri non viene disconosciuto, è comunque limitato ad "assicurare l'accesso all'apprendimento a coloro che non costituivano mai un mercato redditizio, e la cui esclusione dalla società in generale si accentuerà nella misura in cui gli altri continueranno a progredire". Qui l'Ocse esprime a chiare lettere ciò che l'Ert e la Commissione non avevano osato dire: gli insegnanti residuali si occuperanno della popolazione "non redditizia". Nello stesso rapporto si citano vari esempi dei vantaggi del teleinsegnamento nel settore industriale. [...] In Gran Bretagna il progetto Tilt (Teaching with Independent Learning Technologies), dotato di un finanziamento equivalente a 3 mila miliardi di lire, ha lo scopo di "addestrare gli studenti a imparare da soli (e) a sviluppare software didattico". Ispirata da questi esempi, l'Ocse pubblica nel 1996 un rapporto che raccomanda "un maggiore impegno da parte degli studenti nel finanziamento di gran parte dei costi della propria istruzione" (11).

L'obiettivo degli industriali si delinea chiaramente: creare, ai margini della rete dell'inse-

gnamento pubblico, ridotto ad erogare un'istruzione di base, un vasto sistema di teleinsegnamento privato e commerciale. Resta però un problema non indifferente: in numerosi paesi esiste una normativa per l'insegnamento a distanza «per corrispondenza», che dipende dal sistema della pubblica istruzione; e anche l'insegnamento commerciale e per corrispondenza è regolato da leggi nazionali. Alcuni stati potrebbero quindi opporre complicazioni allo sviluppo di iniziative private di insegnamento.

La Commissione europea mette allora al lavoro i propri giuristi. Ed ecco il risultato: «Il Trattato Cee prevede (...) un'azione della comunità nel campo dell'istruzione e della cultura. Questa disposizione limita quindi le competenze nazionali. Lo sviluppo dell'istruzione a distanza è esplicitamente citato come uno degli obiettivi dell'azione della comunità. (...) L'insegnamento privato a distanza costituisce un servizio». Ora, «la libera prestazione di servizi è garantita dall'articolo 59 e successivi del Trattato (...)». E' quindi possibile farla valere direttamente contro le restrizioni imposte dagli stati membri» (12). Il sillogismo è ineccepibile: l'insegnamento a distanza è un servizio; i servizi possono essere forniti da qualsiasi prestataro, pubblico o privato, su tutto il mercato interno; perciò la sovranità nazionale in materia è limitata.

Ma l'attribuzione e il riconoscimento dei diplomi rientrano nel campo nazionale o pubblico, e restano rigorosamente regolamentati; e per modificare o abolire le normative di ogni singolo stato ci vorrebbero anni. Perciò, per procedere più in fretta la Commissione ricorre a un nuovo colpo di genio: la messa a punto di una «carta di accreditamento delle competenze». L'idea è semplice. Immaginiamo che un giovane acceda a vari fornitori commerciali di insegnamento attraverso Internet, ottenendo così, dietro pagamento, «competenze» in materia tecnica, linguistica e di gestione. A seconda del suo autoapprendimento, i fornitori di insegnamento gli «accrediteranno» le conoscenze acquisite. Questo «accredimento» sarà contabilizzato su un dischetto (definito «carta»), che lo studente avrà inserito nel suo computer, collegato con i suoi fornitori. Quando cercherà un lavoro, introdurrà nel suo computer questo dischetto e si collegherà a un sito di «offerte di lavoro» gestito da un'associazione padronale. Il suo profilo sarà allora analizzato da un software, e se le sue «competenze» corrisponderanno a quelle richieste da un datore di lavoro, sarà assunto. I diplomi dunque non serviranno più: il padronato gestirà il suo proprio sistema senza preoccuparsi del controllo degli stati e del mondo universitario.

Il 29 febbraio 1996, la Commissione lancia un appello con l'invito ad avanzare proposte sull'attuazione della seconda fase del programma Leonardo da Vinci. In un «Info Memo» esplicativo distribuito agli interessati la Commissione precisa che si tratta di «assicurare a ciascuno il riconoscimento delle proprie competenze attraverso un sistema flessibile e permanente di accreditamento di unità di conoscenza (...) che consenta a chiunque di far convalidare le proprie conoscenze e competenze su una carta personale. (...)». Queste carte personali diventeranno veri e propri passaporti per l'accesso al lavoro (13)».

Il 6 maggio 1996, i ministri dell'istruzione dei Quindici decidono di «incoraggiare le azioni di ricerca sui prodotti e sui processi di apprendimento, istruzione e formazione a distanza, compresa anche la creazione e la messa a punto di software didattici multimediali» (14). E l'Ocse interviene di nuovo, scrivendo in un rapporto: «Negli Stati Uniti, il progetto Annenberg/Cpb collabora con i produttori in Europa, in Giappone e in Australia per la creazione di vari tipi di nuovi corsi, che dovranno essere utilizzati nel teleinsegnamento (...) Gli studenti diverranno clienti, e gli istituti di studi saranno concorrenti in lotta tra loro per ottenere quote di mercato (...). Gli istituti sono incitati a comportarsi come imprese (...)». Gli

studenti dovranno pagare, interamente o in parte, il prezzo dei loro corsi» (15).

Frattanto, l'Ert vuole verificare l'efficacia dei software didattici. E non solo per quanto riguarda la formazione professionale, che è ormai accettata, ma anche per l'insegnamento fondamentale - primario e secondario - che costituisce il principale «mercato» in termini di «economia di scala». La Petrofina e l'Ibm Belgio/Lussemburgo lanciano il progetto «Scuola di domani». Nel testo della sua presentazione, Francois Cornélis, presidente della direzione di Petrofina, membro dell'Ert (e presto anche presidente del Consiglio d'amministrazione dell'università cattolica di Lovanio) assicura: «Nella linea dei due rapporti dedicati (dall'Ert) al futuro dell'educazione, Petrofina ha voluto partecipare alla verifica sul campo (dell'ipotesi secondo la quale) il computer autorizza una maggior flessibilità dell'apprendimento, e induce nell'alunno un comportamento più autonomo». Il primo progetto, avviato nel settembre 1996, riguarda oltre 1000 bambini e 58 insegnanti di sette scuole fondamentali in Belgio. Altre operazioni di «verifica» sono in corso o in programma.[...]

Resta da precisare la «dimensione» di questo mercato potenziale, e ciò che genitori e stato sono disposti a pagare. In Francia, Educinvest (Générale des eaux) che gestisce 250 scuole private, realizza un fatturato annuo equivalente a circa 75 miliardi di lire (16). E' quindi possibile farsi un'idea di quanto alcuni genitori siano disposti a pagare per dare ai propri figli un'assicurazione, sia pure aleatoria, contro la disoccupazione. In Belgio una ricerca rivela che la media annua delle spese sostenute dai genitori per l'istruzione equivale a circa 9 milioni di lire (17). Dal canto suo, l'organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico precisa: «Nella maggior parte dei paesi dell'Ocse, la spesa totale per l'istruzione rappresenta una percentuale del prodotto interno lordo (Pil) che varia dal 5 all'8%; la quota sostenuta dal settore pubblico oscilla tra il 10 e il 15% del totale della spesa pubblica (...). La spesa annua dei paesi dell'Ocse per la scuola ammonta a 1.000 miliardi di dollari» (18).

Nel febbraio 1998, il ministro francese della pubblica istruzione Allègre, dopo aver definito «immotivato» lo sciopero degli insegnanti delle scuole secondarie in Francia, ha dichiarato che il suo obiettivo era «istillare quello spirito d'impresa e di innovazione» che manca alla scuola francese. Annunciando il lancio di un'agenzia per la promozione della formazione all'estero, ha poi aggiunto: «Venderemo all'estero il nostro savoir-faire; ci siamo fissati un obiettivo di due miliardi di franchi di fatturato in tre anni. Sono convinto che questo sia il grande mercato del XXI secolo.» (19). Nello stesso mese, in Belgio, il conduttore di una radio universitaria chiede a Marcel Crochet, rettore dell'università cattolica di Lovanio, se l'Ert eserciti un'influenza sulla politica della scuola. Ed ecco la sua risposta: «Sì, lo spero! Questa Tavola rotonda europea, che ha scritto due rapporti di grande rilievo (...) dà indicazioni sull'uso dei mezzi moderni per migliorare l'apprendimento. Questi due documenti stanno facendo attualmente il giro delle università europee ed estere; vi si indicano possibilità sorprendenti (...) che coincidono perfettamente con quelle indicate dal Consiglio dei rettori europei e da altre istanze». Questo è senz'altro l'aspetto più inquietante della questione: sembra che la commercializzazione dell'insegnamento sia accettata, e anzi incoraggiata, oltre che dagli esponenti politici, anche da alcuni rettori universitari.

Note

(1) L'Ert fondata nel 1983, è costituita dai 47 maggiori manager industriali europei. Citiamo ad esempio: Jérôme Monod (Suez-Lyonnaise des Eaux), Louis Schweitzer (Renault), Alain Joly (Air Liquid), Jean-René Fourtou (Rhône-Poulenc), Jean-Louis Beffa (Saint-Gobain), Etienne Davignon (Société Générale de Belgique), Francois Cornélis

(Petrofina), Carlo De Benedetti (Cofide-Cir), Mark Wossner (Bertelsmann). Per una storia dell'Ert e dei suoi metodi, leggere Gérard De Sélys, *Privé de public, à qui profitent les privatisations*, Editions EPO, Bruxelles, 1995. Leggere inoltre Susan George, "Trasnazionali, quinta colonna a Bruxelles" *Le Monde diplomatique/Il Manifesto*, dicembre 1997.

(2) Olivetti, Philips, Siemens, Ici, Ericsson, General Electric Company, Bertelsmann (software didattici), British Telecom, Telefonica.

(3) L'educazione e Informazione a distanza, Sec (90) 476, 7 marzo 1990

(4) Rapporto sull'insegnamento superiore aperto e a distanza nella comunità europea, Sec (91), 388 finale, 24 maggio 1991.

(5) L'Europa e la società dell'informazione Planetaria, Cd-84-94-290-1T-C, 26 maggio 1994.

(6) Leonardo Da Vinci, programma d'azione per l'attuazione di una politica di formazione professionale della comunità europea, 1995-1999, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle comunità europee, Lussemburgo. Si veda altresì il *Journal Officiel des Communautés Européennes*, L 340 del 29 dicembre 1994, p.8.

(7) Une éducation européenne - vers une société qui apprend, Rapporto della tavola rotonda degli industriali europei, Ert febbraio 1995.

(8) Libro bianco dell'istruzione e la formazione. Insegnare a apprendere: verso la società cognitiva. Com (95) 590 finale. Il commissario europeo responsabile per l'istruzione era allora Edith Cresson, già primo ministro francese.

(9) Leggere Philippe Rivière, "Les sirènes du multimédia à l'école", *le Monde diplomatique*, aprile 1998.

(10) Adult Learnig and Tecnology in Oecd Countries, Ocse, Parigi, 1996.

(11) Internationalisation of higher Education, Ocse, Parigi, 1996.

(12) L'insegnamento a distanza nel diritto economico e nel diritto dei consumi sul mercato interno, Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle comunità europee, Lussemburgo, 1996.

(13) The European Skill Accreditation System, Esas, senza data né riferimenti.

(14) Resoconto dei Consil Education dei 6 maggio 1996 (680: 96 Presw 122-G).

(15) Les Technologies de l'information et l'Avenir de l'enseignement post-secondaire, Ocse, Parigi 1996.

(16) Les Echos, 21 febbraio 1995

(17) Daniel Van der Gucht, *Les Investissements éducatifs des familles en communauté française*, Université libre de Bruxelles, Institut de sociologie, Centre de Sociologie générale et de méthodologie, marzo 1997.

(18) Regards sur l'éducation - Les indicateurs de l'Ocde, Parigi, 1997.

(19) Les Echos, 3 febbraio 1998. 1 franco = 290 lire circa.

LA SCUOLA IN TRAPPOLA

TRA "SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA" E LEGGI DEL MERCATO

Riccardo Petrella, "Le Monde Diplomatique", ottobre 2000.

La scuola, a cui viene ingiunto di affrontare da sola la sfida della promozione sociale, viene progressivamente screditata e sottoposta ai desiderata del mercato del lavoro. Nella "società della conoscenza" - dove la promozione delle nuove tecnologie ha sostituito il pensiero - la scuola ormai non è altro che lo strumento di legittimazione di una divisione sociale che favorisce le ineguaglianze. Questa visione riduttiva dimentica che la scuola è prima di tutto il luogo dove si costruiscono i legami sociali, in cui deve elaborarsi la "democrazia della vita".

Sono cinque le principali trappole che oggi minacciano la sfera dell'istruzione.

A costruirle sono stati i cambiamenti politici, sociali ed economici degli ultimi trent'anni,

che hanno visto imporsi un modo di vita incentrato sull'iperconsumo e sulla mercificazione generalizzata di ogni bene e servizio, mentre esplodevano le nuove tecnologie e la globalizzazione liberista.

La **prima trappola** è rappresentata dalla crescente strumentalizzazione della scuola al servizio della formazione delle "risorse umane". Questa funzione ha progressivamente la meglio sull'educazione per la persona e attraverso la persona. Trae origine dalla riduzione del lavoro a una "risorsa" organizzata, declassata, riciclata e, all'occorrenza, abbandonata in funzione della sua utilità per l'impresa.

Come qualsiasi altra risorsa materiale e immateriale, la risorsa umana viene considerata una merce economica che deve essere ovunque disponibile (1). Non conosce né diritti civili né di altro tipo, politici, sociali o culturali, dal momento che i soli limiti al suo sfruttamento sono di natura finanziaria (i costi). Il diritto all'esistenza e al reddito dipende dall'efficienza e dalla redditività. La "risorsa umana" deve dimostrare di essere "impiegabile", il che porta alla sostituzione del "diritto al lavoro" con un nuovo obbligo: dimostrare la propria "impiegabilità".

Alcuni dirigenti la chiamano "politica sociale attiva del lavoro", in base alla quale il ruolo centrale ancora riconosciuto alla scuola si misura in rapporto a questo obbligo di "impiegabilità". E per tutta la durata della vita, grazie alla formazione continua, "permanente", la cui funzione è di mantenere sempre utilizzabili e redditizie le risorse umane del paese. In questo modo il lavoro ha cessato di essere un soggetto sociale.

La **seconda trappola** è costituita dal passaggio della scuola dall'ambito non mercantile al mercato. Dal momento in cui il compito principale che le viene assegnato è quello di formare le risorse umane al servizio dell'impresa, non c'è da stupirsi se la logica mercantile e finanziaria del capitale privato intende imporre la definizione delle proprie finalità e priorità. La scuola è trattata sempre più come un mercato (2).

In America del nord, si parla in permanenza di "mercato dell'istruzione", di "business dell'istruzione", di "mercato dei prodotti e dei servizi pedagogici", di "imprese educative", di "mercato dei professori e degli allievi". Non è di poco conto che il primo Mercato mondiale dell'istruzione (World Educational Market) si sia svolto dal 23 al 27 maggio 2000 a Vancouver, in Canada. Per la grande maggioranza degli interessati, pubblici e privati, presenti sul posto (3), la mercificazione dell'istruzione non solleva nessun dubbio, e la questione principale è di sapere chi venderà cosa sul mercato mondiale e secondo quali regole. Il "chi" comincia ad essere sempre più chiaro: si tratta degli editori dei prodotti multimediali, degli ideatori e fornitori di servizi on line o di teleinsegnamento, degli operatori delle telecomunicazioni, delle imprese informatiche. Tutti settori dove le fusioni, le acquisizioni e le alleanze si sono succedute a un ritmo frenetico negli ultimi anni. Queste imprese hanno già investito molto nel "cosa": molte di esse possiedono un catalogo di programmi di formazione chiavi in mano da proporre on line. Le "università virtuali" si moltiplicano, crescono come funghi oltre le frontiere "nazionali". Secondo le previsioni della banca d'affari statunitense Merrill Lynch (4), il numero dei giovani che seguiranno studi superiori nel mondo salirà a circa 160 milioni verso il 2025. Attualmente sono 84 milioni, 40 dei quali già seguono un insegnamento on line. È facile immaginare cosa sarà diventato tra un quarto di secolo quest'ultimo mercato. [...]

Terza trappola: l'istruzione viene presentata come lo strumento-chiave per garantire la

sopravvivenza agli individui e ai paesi nell'era della competizione mondiale. In questo modo, la sfera educativa tende a trasformarsi in un "luogo" dove si impara una cultura di guerra (ognuno per sé, riesci meglio degli altri e al posto loro) piuttosto che una cultura di vita (vivere insieme agli altri, nell'interesse generale). Le università, i poteri pubblici, gli studenti, le famiglie e persino molti sindacati, hanno - in generale - accettato questa cultura della competizione. Malgrado gli sforzi di buona parte degli educatori, il sistema è stato così spinto a privilegiare la funzione di selezione dei migliori, piuttosto che la funzione di valorizzazione delle capacità specifiche di ogni allievo.

Quarta trappola: la subordinazione dell'istruzione alla tecnologia. La classe dirigente, che fin dagli anni '70 ritiene la tecnologia il principale motore dei cambiamenti della società, ha imposto la tesi del suo primato e dell'urgenza di adattarsi ad essa. Qualunque sia il campo di applicazione (l'energia, la comunicazione, la sanità, il lavoro) domina la tendenza a considerare inevitabile e irresistibile ogni cambiamento economico e sociale legato alle nuove tecnologie, poiché le innovazioni da esse introdotte sono considerate un contributo al progresso dell'uomo e della società.

Per la grande maggioranza dei dirigenti, l'attuale globalizzazione è figlia del progresso tecnologico. Opporvisi è insensato. Il ruolo principale dell'istruzione sarebbe quindi quello di dare alle nuove generazioni la capacità di capire i cambiamenti in corso e gli strumenti per adattarvisi.

Quinta trappola: l'uso del sistema educativo come mezzo di legittimizzazione di nuove forme di divisione sociale. A credere ai discorsi dominanti, le economie e le società dei paesi sviluppati sarebbero passate dall'era industriale, fondata su risorse materiali e capitali fisici (la terra, l'energia, l'acciaio, il cemento, la ferrovia) all'era della conoscenza, fondata principalmente su risorse e capitali immateriali (i saperi, l'informazione, la comunicazione, la logistica). La conoscenza sarebbe diventata la risorsa fondamentale della nuova economia nata dalla rivoluzione multimediale, dalle reti digitali, dai loro derivati: l'"e-commerce", l'"e-trasporto", la "e-istruzione", l'"e-lavoratore" (6). In quest'ottica, l'impresa è vista come il soggetto e il luogo principale della promozione, organizzazione, produzione, valorizzazione e diffusione della "conoscenza che conta".

Promuovere la diffusione di uno spirito imprenditoriale negli ambienti scientifici e negli istituti scolastici secondari e superiori e ri-dinamizzare il sistema educativo per trasformarlo in terreno privilegiato della formazione delle giovani generazioni alla costruzione della "società della conoscenza"; questo soprattutto prescrivono oggi le politiche pubbliche della ricerca e dell'insegnamento. Questa prescrizione viene introdotta nel momento in cui, dappertutto nel mondo, si sta instaurando una nuova divisione sociale tra i "qualificati" (coloro che hanno accesso alla "conoscenza che conta") e i "non qualificati" (gli esclusi da questo accesso o che non riescono a mantenerlo aperto). [...]

È difficile che gli europei, con scelte come quella fatta dai capi di stato e di governo dei Quindici al consiglio europeo di Lisbona nel marzo 2000, possano disinnescare queste cinque trappole. Tale scelta, tradotta poi in Piano di azione dal consiglio europeo di Feira nel giugno 2000, assicura come grande priorità dei prossimi quindici anni la costruzione della "e-Europa", perché diventi nel 2015 la "e-economia" più competitiva al mondo.

A questo scopo, l'obiettivo fondamentale è dare a tutti gli europei, fin dall'asilo e dalle elementari, l'accesso all'alfabetizzazione digitale, perché tutti diventino "risorse umane" in

grado di competere con quelle dell'America del nord, che sarebbe in anticipo di una decina d'anni rispetto a noi (7).

Su questo, il consenso è grande tra i leader europei. Non hanno ancora capito, dopo vent'anni di politiche funzionali a una competitività alla mercé dei mercati, che in questa logica pochi sono i vincitori, in tutti i campi, compreso quello dell'istruzione? [...] Come possono ignorare i risultati di anni di ricerche multidisciplinari sullo sviluppo dei bambini che mostrano come questi ultimi abbiano un fondamentale bisogno di legami personali profondi con gli adulti e che mettere l'accento sui computer a scuola fin dalla più tenera età può privarli di questi legami essenziali? (8) Proposte pertinenti e realiste per un'altra politica educativa non mancano. Ci sono, ad esempio, quelle avanzate da Oxfam International e dall'Internazionale dell'istruzione nel marzo 1999 per "Una istruzione pubblica di qualità per tutti" (9). Imparare a salutare il proprio vicino rappresenta un punto di partenza decisivo per un'"altra" scuola.

Questo significa che lo scopo primario del sistema educativo è che ogni cittadino apprenda a riconoscere l'esistenza dell'altro come base fondamentale della propria esistenza e del vivere insieme. Dialogare direttamente da persona a persona vuol dire apprendere la centralità dell'alterità nella storia delle società umane, nate dalle tensioni creatrici e conflittuali tra l'unicità e la molteplicità, l'universalità e la specificità, il globale e il locale. Dialogare significa anche apprendere la democrazia e la vita, la solidarietà, la capacità di riconoscere il valore dei contributi al vivere insieme di tutti gli esseri umani - anche di quelli che i criteri di produttività e redditività considerano poco qualificati.

È partendo da questo principio generale che una politica dell'istruzione basata sullo sviluppo, la salvaguardia e la condivisione dei "beni comuni" (10) rappresentati dalle conoscenze e dai saperi, potrebbe condurre a uno sviluppo mondiale, solidale sul piano economico, efficace sul piano sociale e democratico sul piano politico. Applicata alla "e-Europa", darebbe priorità alla formazione di una generazione di cittadini con le competenze e le qualifiche richieste dalle nuove logiche: quelle dell'economia sociale, dell'economia solidale, dell'economia locale, dell'economia cooperativa.

Darebbe anche un'importanza fondamentale alla cooperazione con le altre comunità, regioni e popoli del mondo, in modo da indebolire la tendenza attuale di appropriazione privata delle conoscenze, per metterle invece al servizio della promozione di un welfare state mondiale che assicuri a tutti il diritto alla vita.

Note:

- (1) È ora di elaborare una critica severa del concetto e delle pratiche delle "risorse umane" e di abbandonare l'uso di questa espressione nelle società che si dicono fondate sui diritti umani.
- (2) Per una critica di questa evoluzione, cfr. G. de Sélys, "Scuola, il grande affare del XXI secolo", cit.
- (3) Cfr. "Le Monde" del 26 e 30 maggio 2000.
- (4) Merrill Lynch, The Knowledge Web, 23 maggio 2000.
- (5) Cfr. "Learning in cyberspace", Financial Times, Londra, 8/3/1998 e European Round Table of Industrialists (Tavola rotonda europea degli industriali), Investir dans la connaissance. L'intégration de la technologie dans l'éducation européenne, Bruxelles, febb. 1997.
- (6) Cfr. *Il Libro bianco sulla competitività del governo britannico, Our Competitive Future. Building the Knowledge Driven Economy*, min. comm. e ind., Londra, dic. 1998; Commis. europea, *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Lussemburgo 1995; Lester C. Thurrow, *Building Wealth: the New Rules For Individuals, Companies and Nations in a Knowledge-Based Economy*, Harper Collins, NY, 1999.

(7) Cfr. Cons. dell'Unione europea e Commis. delle Comunità europee, e-Europe. Une société de l'information pour tous, Plan d'action, Bruxelles, giugno 2000.

8) Cfr. le analisi dell'Alliance for Childhood (www.allianceforchildhood.net).

(9) Cfr. il rapporto di Kevin Walkins, L'Education pour tous: brisons le cycle de la pauvreté, Oxfam International, Londra 1999.

(10) Cfr. Inge Kaul, *Beni pubblici globali, un concetto rivoluzionario*, "Le Monde diplomatique/il manifesto", giugno 2000.

I tre brani che seguono trattano la controversa questione dell'informatica a scuola, in particolar modo accentrando l'attenzione sugli affari e gli sviluppi finanziari e organizzativi che vi sono connessi. Il primo è tratto dal libro No Logo, il secondo è tratto da un'intervista a Selys e Hirtt, i due autori di Tableau noir, messa in rete dal sindacato belga della scuola SEL, il terzo è tratto dalla cronaca cittadina e registra la recente fornitura di computer da parte di una fondazione al Provveditorato bolognese.

IL BRANDING DELL'ISTRUZIONE

Naomi Klein, *No logo*, Milano, Baldini&Castoldi, 2000, pp. 120-1.

[...] Tuttavia, nonostante il loro essere di tendenza e le loro pretese intellettuali, i marchi e i loro custodi rimanevano sempre fuori del cancello di scuola: una situazione intollerabile, che non sarebbe durata a lungo. Il consulente di marketing americano Jack Myers così descriveva un tale affronto: "in questo Paese [gli Stati Uniti] abbiamo due possibilità: fare in modo che il nostro sistema scolastico entri nell'era dell'elettronica e comunichi con gli studenti adottando metodi che essi possano capire e con i quali riescano a relazionarsi, oppure lasciare che le nostre scuole continuino a utilizzare sistemi di comunicazione antiquati e diventino prigioni diurne per milioni di giovani, come già è accaduto nelle zone più povere delle città". Questo modo di ragionare, che mette allegramente sullo stesso piano l'accesso delle aziende a scuola e l'apertura alla moderna tecnologia, e, per estensione, al futuro stesso, è il punto focale che ha permesso alle aziende, nell'arco di un solo decennio di eliminare quasi completamente la barriera tra pubblicità e istruzione. E' stata la tecnologia a rinnovare l'urgenza di far fronte alla cronica mancanza di fondi degli anni Novanta: nel momento in cui le scuole si trovavano ad affrontare tagli di bilancio sempre più drastici, i costi per fornire un'educazione moderna aumentavano in modo esponenziale, costringendo molti istituti a cercare fonti di finanziamento alternative. L'incalzare della moderna infotecnologia ha fatto sì che, improvvisamente, ci si aspettasse che scuole che non potevano permettersi testi aggiornati mettessero a disposizione degli studenti apparecchiature audiovisive, videocamere, aule di informatica, i più recenti programmi software, l'accesso a internet, e, in alcuni casi, persino impianti di videoconferenza. Come hanno sottolineato parecchi esperti del settore scolastico, i benefici pedagogici della tecnologia in aula sono quantomeno dubbi. Ma rimane il fatto che i datori di lavoro chiedono a gran voce diplomati tecnologicamente all'avanguardia, e che, molto probabil-

mente, la scuola privata in fondo alla strada o dall'altra parte della città è dotata di tutti i giocattoli e gadget più moderni. In questo contesto, molte scuole pubbliche, in particolare quelle delle aree più povere, hanno visto nelle aziende e nelle sponsorizzazioni la sola via d'uscita dal vicolo cieco high-tech. Se il prezzo da pagare per essere moderni è aprire le scuole alla pubblicità, non c'è dubbio che genitori e insegnanti dovranno stringere i denti e rassegnarsi. Il fatto che sempre più scuole si rivolgano al settore privato per finanziare l'acquisto di strumenti tecnologici non significa che i governi abbiano definitivamente abbandonato il loro ruolo, per quanto riguarda la fornitura di computer a scuole pubbliche. Al contrario! Un numero sempre crescente di politici fa del concetto "un computer su ogni banco" un punto chiave del proprio programma elettorale, anche se in collaborazione con aziende locali. Ma intanto i consigli scolastici locali riducono i fondi per programmi come musica e educazione fisica per finanziare questo sogno high-tech, e, anche in questo caso, aprono la porta a sponsorizzazioni aziendali e a forme di promozione diretta del marchio nelle mense, sempre al verde, e nei programmi sportivi.

Nel momento in cui catene di fast food, produttori di articoli sportivi e società del settore informatico si danno da fare per colmare le distanze, portano con sé i loro programmi educativi. Come sempre nel branding non è sufficiente tappezzare le scuole con qualche logo. Una volta messo piede dentro le scuole, i brand manager cominciano a fare quello che hanno già fatto nei settori della musica, dello sport e del giornalismo: tentare di sopraffare i padroni di casa, di conquistarsi una posizione di primo piano. Spingono affinché i loro marchi diventino materia obbligatoria, non un corso complementare. [...]

RESISTERE ALLA MERCIFICAZIONE DELL'INSEGNAMENTO

Intervista a Gérard de SÉLYS et Nico HIRTT sul libro *Tableau noir*, 1998, a cura del sindacato belga SEL (SETCa Enseignement Libre)

[...] **G. de SÉLYS:** Il padronato europeo e nordamericano, probabilmente giapponese - ma non ho fonti - ma certamente australiano - che ha sviluppato l'insegnamento a distanza attraverso computer perché l'Australia è un grande paese poco popolato dove non è sempre semplice recarsi a scuola - e le istituzioni internazionali hanno compreso il profitto da trarre a medio termine, a valle, dall'insegnamento a distanza attraverso l'informatica. Creare l'abitudine al telelavoro. La Commissione europea ha stilato un rapporto nel quale i padroni e essa stessa dicono di sperare che, all'alba del prossimo secolo, ci saranno 10 milioni di telelavoratori in Europa. Telelavoratori, dire persone isolate, lavoratori in casa propria, che si pagano il riscaldamento, gli impianti, i loro computer, etc... Lavorano non più sotto contratto d'impiego, ma sotto contratto d'appalto dunque licenziabile dall'oggi al domani se qualcun altro è più abile e meno caro sul mercato - nel Madagascar altrove. Nelle loro strategie, essi esaminano veramente tutto. Si sa che la Regione Wallonne ha preso la decisione di dotare tutte le scuole in due anni di una cyberclasse...

N. HIRTT: Di passaggio, segnaliamo che si sono trovati per questo i due miliardi che mancavano per mantenere il funzionamento e l'impiego nella secondaria...

G. de SÉLYS: E' vero, bisogna dirlo.

Le SEL: Il telelavoro rischia di modificare considerevolmente le condizioni di lavoro e la solidarietà tra lavoratori.

G. de SÉLYS: Il telelavoro è non soltanto una fonte di profitti considerevole ma un mezzo di distruzione della coesione sindacale. La gente non si vede sul luogo di lavoro, non vi discute, non vi elabora delle solidarietà.

Le SEL: Qual è il senso di questo allestimento di cyberclassi?

G. de SÉLYS: Precisiamo subito che noi non siamo contro l'uso dei computer e delle nuove tecnologie nell'insegnamento se possono contribuire al miglioramento e alla democratizzazione della scuola.

Il significato di ciò è che per creare un mercato, bisogna creare un'abitudine. La "clientela" deve abituarsi a usare un nuovo strumento. Non tutti i giovani hanno, oggi, un computer personale a casa. Se trovano un computer a scuola, se si abituano all'uso del mouse, ad andare a cercare informazioni su Internet, etc, "naturalmente", a casa, impareranno a usare questo strumento. Questo investimento di partenza per creare un costume e un mercato è considerevole e è supportato dai poteri pubblici. A volte è supportato dal privato. Per esempio, Pétrofina et IBM Belgio hanno già testato delle cyberclassi nell'Hainaut. Attorno a Feluy, per esempio, dove Pétrofina ha un centro di formazione. Per vedere se i "prodotti" sono buoni, se i bambini, dalla scuola primaria, possono utilizzare il prodotto: però è geniale. Hanno la possibilità di avere il loro centro di formazione a Feluy nella regione più povera e più arretrata del Belgio. I bambini delle scuole sono le caviglie perfette: sono meno istruiti, con un ambiente culturale poco favorevole. Se il prodotto - lo strumento didattico, il corso - è buono per loro, sarà certamente buono per bambini culturalmente più fortunati.

N. HIRTT: La scelta del pubblico cavia non è solamente "se è buono per loro, sarà buono per gli altri". E' anche perché questo pubblico è, ancora più che gli altri, incline ad accettare questa specie di pensiero unico che dice che la scuola deve soprattutto essere finalizzata ad insegnare un mestiere perché ciò permette di accedere poi ad un lavoro. Negli ambienti più agiati e della borghesia, i genitori hanno altre ambizioni per la formazione dei loro figli. Sanno bene che la cosa più importante, nel breve termine, non è che i bambini apprendano un mestiere o delle qualificazioni e competenze immediatamente utili nelle imprese. Essi sanno bene che la cosa più importante è che essi abbiano una buona formazione di base per poter proseguire negli studi con l'insegnamento superiore. Negli ambienti popolari, ci si lascia probabilmente più facilmente prendere dai discorsi demagogici che sostengono che si sarà assunti più rapidamente seguendo una formazione che calza proprio alle domande delle imprese. E' un discorso dannoso e falso perché il volume della disoccupazione non diminuisce perché la formazione dei giovani corrisponde meglio alle domande dei datori di lavoro. Si seleziona chi sarà disoccupato e chi no... Ma il volume dell'occupazione non aumenterà. Al contrario, più i datori di lavoro trovano dei giovani le cui competenze rispondono totalmente alle loro esigenze, più potranno utilizzare una manodopera competitiva per produrre di più con meno con meno manodopera, più potranno diminuire gli occupati.

G. de SÉLYS: Ciò che è incredibilmente cinico da parte loro, è che quando si installano dei computer in una classe primaria di una regione sfavorita, è evidente che gli insegnanti sono incantati. Ancor più se ricevono una formazione gratuita che gli permette di utilizza-

re questi computer e d'insegnare agli allievi ad utilizzarli. Ho letto delle testimonianze di insegnanti dell'Hainaut che sono entusiasti e riconoscenti all'IBM e alla Pétrofina. Non si rendono conto che, come gli impiegati di banca che sono obbligati a dare dei dischetti alla clientela affinché essa possa fare del télébanking con i propri computer personali da casa propria, essi stanno iniziando ad annullare il loro impiego. Gli si fa uccidere il proprio lavoro senza spiegarglielo. Gli insegnanti stanno per essere incantati da questo nuovo materiale, stanno per dire "ecco, le nuove tecnologie arrivano a scuola, abbiamo nuovi strumenti meravigliosi che attendevamo da molto tempo". In realtà si tratta di una fase transitoria. Una volta che i giovani avranno imparato a servirsi di questi strumenti con l'aiuto dei professori, questi non saranno più utili... Verranno liquidati.

N. HIRTT: Possiamo vedere come esempio ciò che è accaduto in Wallonie. Due miliardi che stanno per essere investiti in computer dalla regione wallonne. Bisogna sapere che un computer è già superato dopo due anni... Nelle scuole saranno conservati 4, 5 anni almeno... Come si farà per sostituirli? Io non penso che la regione Wallonne investirà di nuovo 2, 3, o più per sostituire i computer, tanto più che non bisognerà solamente sostituire quelli che sono stati installati ora ma anche quelli delle altre scuole che, sotto la pressione della concorrenza di quelle che avranno beneficiato del progetto attuale, ne avranno installati a proprie spese. Questi miliardi non saranno investiti. Stanno dando alle scuole questa famosa autonomia di gestione che ci annunciano da qualche anno e le scuole dovranno scegliere, nel quadro del loro sviluppo, o i computer e liquidare il personale, o conservare il personale e fare a meno dei computer. Ora, fare a meno dei computer sarà impossibile perché le abitudini saranno acquisite, perché ci sarà una pressione dei genitori cui sarà stata inculcata l'idea che è necessario un computer per trovare un impiego domani... Le scuole limiteranno dunque l'occupazione per poter investire nelle macchine sempre più numerose.

G. de SÉLYS: Tutto ciò è calcolato freddamente. L'OCDE e la Commissione [Europea] riconoscono esse stesse che l'occupazione nell'insegnamento sarà la vittima di questa politica. Noi citiamo nel libro un rapporto datato 1996 in cui essi scrivono: "In certi paesi, sembra che gli insegnanti corrano realmente il rischio di essere lasciati in disparte dallo sviluppo del mercato delle tecnologie dell'informazione". E' evidente, viene spiegato, non si può allo stesso tempo pagarsi dei computer, degli strumenti didattici informatici etc. e dei salari di insegnanti. Nel processo di messa in concorrenza delle scuole, queste sceglieranno in grande maggioranza di equipaggiarsi con cyberclassi. Vorrei fornire un dettaglio per mostrare che le società informatiche che dotano le scuole di cyberclassi contano, al termine, che gli allievi che lavorano sui computer lavorino un giorno presso di esse. In classe, i computer sono posti davanti ai muri; quando i bambini apprendono a servirsi di un computer, sono già soli, non apprendono a lavorare in gruppo, imparano a lavorare ognuno per sé, davanti a uno schermo che si trova davanti a un muro. Così essi sono formati a fare da soli ma anche al tele-insegnamento della formazione continua delle imprese. In effetti, non è solo il mercato dell'insegnamento a essere preso di mira. Essi mirano anche al mercato della formazione nelle imprese e che diventerà una formazione fuori dalle imprese. Ciò che vogliono, è che gli operai e gli impiegati si formino alle nuove tecnologie, a casa loro, nel loro tempo libero. Presso la Bosch, per esempio, un quinto dei 95 mila lavoratori si formano a casa, a loro spese, al di fuori dell'orario di lavoro. Dunque il padrone guadagna in tutti i modi. Vende i suoi computer ai suoi lavoratori. Dà, per cominciare, dei software d'apprendimento ai lavoratori che, essi, restano disponibili per la produzione tutto l'anno.

Essi non perderanno più una settimana o due a formarsi a spese dell'impresa sul luogo di lavoro. Si formeranno per tutta la loro vita a casa, poiché le tecniche evolvono a causa della concorrenza. [...]

COMPUTERS, FONDAZIONI E PROVVEDITORATO

da "la Repubblica" del 19.09.2001: *Fondazione Carisbo regala alle scuole computer, stampanti e scanner. Mille e cento pc entro ottobre agli istituti di Bologna e provincia. Costo dell'operazione quasi tre miliardi*, di I. Venturi

Un professore in ogni cattedra, una sala computer in ogni scuola. E' il secondo annuncio di questo inizio d'anno scolastico. Mille e cento pc, per l'esattezza, con stampanti e 118 scanner sono pronti ad arrivare entro ottobre in tutte le scuole della città e della provincia. "Mi sento il provveditore più felice d'Italia, domani scrivo al ministro" ammette Paolo Marcheselli alla presentazione dell'iniziativa della Fondazione Cassa di Risparmio di Bologna. Sono il presidente, l'ex rettore Fabio Roversi Monaco, e il vice presidente Giovanni Bersani, ad annunciare il "regalo" agli studenti e ai professori: una operazione, la prima in Italia, che peserà nelle casse della Fondazione per 2 miliardi e 690 milioni, il costo della fornitura dei macchinari che saranno trasferiti alle scuole sotto forma di leasing operativo. Tramite la società Cardine Leasing, appartenente al gruppo creditizio di riferimento della Fondazione Carisbo, le scuole potranno riscattare i computer dopo tre anni pagando l'1% per cento del costo. "Una cifra irrisoria - spiega il professor Giulio Ghetti, responsabile della Commissione Insegnamento e formazione della Fondazione -. Con questa novità tecnica riusciamo a fornire insieme ai computer l'assistenza mensile".

L'ex ministro Luigi Berlinguer aveva lanciato lo slogan, "un computer in ogni banco". Riuscì a far arrivare fondi agli Istituti per circa 40 milioni. Troppo pochi. Ora la scuola bolognese, che già vanta il primato nel settore telematico grazie al Progetto Marconi (salvato in extremis quest'anno anche se a ranghi ridotti di docenti), si è mossa con sponsor privati. La Fondazione Carisbo ha già stanziato in passato più di mezzo miliardo per l'informatizzazione tra i banchi e finanziato l'anno scorso, con un miliardo e 300 milioni, il progetto First per l'insegnamento a distanza delle lingue straniere in cinque scuole dell'Appennino bolognese. "Abbiamo cominciato dalle zone più povere e deboli" dice l'ex senatore Bersani. Ora un nuovo e consistente intervento in nome di "una politica rivolta ai giovani e al territorio" ricorda Roversi Monaco. L'obiettivo è di fornire alle scuole della città, dalle materne alle superiori, 25 computer per allestire o, nella maggior parte dei casi, potenziare il laboratorio informatico. Nelle scuole di montagna, con classi ridotte, arriveranno almeno dieci pc a istituto. La mappa della distribuzione degli strumenti informatici deve ancora essere disegnata dal provveditorato. Cento computer saranno destinati alle scuole private (Suore Visitandine, fondazione Malvasi) e agli enti del territorio come la scuola del carcere del Pratello. Si tratta di pc assemblati, che saranno mantenuti costantemente aggiornati (per l'operazione la Cardine si serve della società Loop). I docenti confermati del Progetto Marconi, nato dieci anni fa per l'assistenza agli studenti disabili e cresciuto sino alla navigazione delle scuole in rete, seguiranno l'operazione. Ma si farà sentire l'emergenza della mancanza di personale tecnico per i laboratori, soprattutto nelle scuole elementari e medie. "Invito ogni scuola a nominare un docente, con l'attribuzione di una funzione obbiettivo, sulle nuove tecnologie utilizzando i fondi di istituto" dice il provveditore, "occorre un grande

piano di formazione per i docenti, i laboratori devono riuscire a funzionare bene". L'intervento della Fondazione Carisbo entra nelle scuole, ma arriva alle porte dell'università. I nuovi laboratori serviranno a preparare i ragazzi delle superiori al patentino informatico europeo, la certificazione necessaria a livello comunitario che gli stessi atenei devono garantire a tutti gli universitari.

La filosofia del nuovo ministro, direttamente dal "Sole 24 ore"

SCUOLA STATALE O PRIVATA, PURCHE' PRODUTTIVA

di Letizia Moratti, "Il Sole 24 ore" di Mercoledì 26.09.2001

L'istruzione è il più prezioso "bene d'investimento" di cui disponiamo per realizzare politiche economiche e sociali in grado di sostenere la crescita e lo sviluppo futuri della società italiana. Le decisioni che prenderemo nei prossimi mesi sulle politiche dell'educazione hanno perciò una rilevanza strategica. Per poter assumere decisioni politiche di tale importanza, quali quelle che l'eccezionale gravità della situazione impone, occorre tuttavia formare un campo d'opinione concorde su alcuni principi di fondo. Il primo dei quali è che, in un Paese democratico, pubblico e privato devono collaborare nella realizzazione di un sistema educativo integrato. Una visione integrata e aperta del sistema dell'istruzione risponde ai principi di sussidiarietà.

Principi che il Parlamento italiano, aderendo al nuovo ordinamento della società europea, ha votato e reso principio di natura costituzionale.

Dal principio di sussidiarietà discende poi un altro fondamento teorico: mi riferisco al principio di competizione che deve ispirare l'intera macchina educativa nel raggiungimento di più elevati livelli di efficienza. Nessuna scuola è o sarà mai uguale all'altra; ma tutte le scuole, quelle statali e quelle private, possono migliorare sotto lo stimolo della competizione. Vi è, tra i molti, un possibile punto di incontro tra scuola statale e non statale che merita di essere approfondito ed è quello della partecipazione a progetti europei, dell'accesso a finanziamenti del Fondo sociale europeo, dell'integrazione tra scuola e formazione professionale. Con l'autonomia scolastica (ma anche negli anni precedenti, nel filone tecnico e professionale) e con l'ampliamento delle competenze comunitarie in materia di istruzione si è creato un nuovo mercato della formazione che tende da tempo a sfumare i confini tra pubblico e privato, e tra sistemi regionali e nazionali d'offerta. Si pensi a tutti i percorsi integrati - nell'istruzione secondaria e in quella post secondaria che vedono lavorare insieme scuole pubbliche e private così come agenzie formative di natura privatistica (sindacale, confessionale...). Ebbene, occorre assumere iniziative che accelerino e consolidino questo processo per ora soltanto sperimentale.

Pensiamo a strutture pubbliche che possano partecipare, come già in numerosi casi avviene, a bandi di gara per reperire finanziamenti aggiuntivi; pensiamo all'adozione di forme organizzative diverse: scuole con certificazione di qualità, consorzi di 'scuole, consorzi di presidi, associazioni temporanee d'impresa per specifici, progetti. Si tratta di sperimentazioni già avviate da quasi dieci anni e che si sono diffuse nella pratica fino a delineare ormai un chiaro distacco tra scuola "formale" e scuola reale. La scuola italiana non è più soltanto quella che appare rappresentata nella proiezione istituzionale, politica e mediatica. Accanto a questa scuola c'è una scuola migliore, viva e dinamica. La scuola "reale" rappresenta una

ricchezza sulla quale si può lavorare con pragmatismo prima di pensare a una nuova, l'ennesima, riforma del sistema.

Questo distacco tra scuola "formale" e scuola "reale", ci suggerisce l'opportunità di un intervento governativo che favorisca l'individuazione di un modello di "scuola-comunità produttiva", là dove ne esistono già i germi. Non si tratta evidentemente di adottare aprioristicamente forme di "aziendalizzazione" della scuola pubblica, ma di puntare su un modello aperto e integrato di scuola all'interno del quale strutture pubbliche e private possano collaborare e competere in base ai loro piani di offerta educativa e formativa, garantendo a tutti un'effettiva libertà di scelta.

Più privato per il pubblico, dunque. Se è vero che il sapere è una risorsa, forse la più importante risorsa nel mondo moderno, l'impresa privata deve trovare proficuo e vantaggioso investire nella scuola. L'esperienza fatta in altri Paesi, dagli Stati Uniti alla Gran Bretagna, può essere un utile indicazione. Per esempio, nel chiamare aziende private a gestire le strutture scolastiche pubbliche, i servizi di base, le attrezzature didattiche, gli apparati tecnologici. Oppure, per quanto riguarda le scuole professionali, chiamando le imprese, le aziende artigiane, le associazioni di categoria a partecipare alla gestione di istituti che hanno per scopo di preparare i lavoratori di cui esse hanno bisogno. E infine coinvolgendo le organizzazioni no profit e il volontariato che possono svolgere ruoli molto significativi.

Non è tuttavia facile migliorare una scuola, come non sarebbe facile migliorare un'azienda ove il 95% dei ricavi andasse a coprire i soli costi del lavoro e soltanto il 5% fosse destinato alla copertura delle spese per investimenti. E necessario dunque puntare sull'obiettivo di abbassare tale peso al 50% nei prossimi cinque anni liberare risorse per investimenti sulle strutture, sulla formazione dei docenti, sul miglioramento dell'offerta formativa. Occorre, infine, coordinare gli interventi, per esempio nei campi dell'edilizia scolastica, delle nuove tecnologie, del diritto allo studio, mettendo ordine nella pluralità delle competenze in materia di finanziamento del sistema scolastico oggi divise tra Regioni, Province, enti locali, e aprendo un flusso, informativo più efficace con ciascuna delle fonti di finanziamento.

Intendiamo con ciò, da un lato, favorire un processo di moltiplicazione di istituti scolastici che, anche attraverso strutture societarie, offrano servizi e catturino risorse e, dall'altro, individuare e verificare possibili nuove forme di collaborazione, non episodica, tra mondo della scuola e sistema privato. Una possibile strada è quella di aprire una riflessione per discutere modalità e finalità di una collaborazione organica e di lungo periodo con le ex Fondazioni bancarie. Nel quadro della manovra per il 2002, l'istruttoria è stata aperta dal Governo all'ipotesi di un impegno delle Fondazioni nel finanziamento delle grandi opere oppure in settori come la sanità già previsti dalle loro attività istituzionali. Si potrebbe ora pensare di allargare il quadro degli interventi possibili al campo dell'edilizia scolastica, un annoso problema che rischia di restare irrisolto, ove sarebbe più agevole ricercare con le Fondazioni formule di "project financing". L'edilizia scolastica è oggi l'infrastruttura più debole e obsoleta del nostro sistema educativo ed è difficile immaginare come reperire le ingenti risorse necessarie nell'ambito del bilancio pubblico.

In conclusione, lo scenario che abbiamo di fronte impone un orientamento del tutto nuovo nel modo di concepire il problema dell'istruzione e della formazione. Così come lo Stato non può più da tempo assicurare lo sviluppo e il benessere del Paese se non favorendo la crescita di forze private, allo stesso modo lo Stato dovrà ripensare al proprio ruolo nell'istruzione, nella formazione e nella ricerca che di una prospettiva di crescita economica e

stabilità sociale sono la condizione indispensabile, favorendo l'affermarsi di una pluralità di energie e di offerte.

.....
Alcuni volantini e documenti recenti in opposizione a questi processi di globalizzazione e inedita mercificazione del sapere.

FUORI I MERCANTI DALLA SCUOLA.

IL SAPERE NON È UNA MERCE. GLI STUDENTI SONO PERSONE, NON CLIENTI, NÈ FORZA LAVORO IN FORMAZIONE, Cobas Scuola Emilia-Romagna, giugno 2001, volantino.

Il vento della protesta antiliberista sta crescendo. Anche a Genova, nonostante i tentativi di blindare la città, decine di migliaia di persone manifesteranno contro i rappresentanti dei "padroni del mondo", riuniti per prendere decisioni sulla nostra pelle.

Tra i tanti temi, nelle agende di discussione di organismi come il G8, WTO, FMI, ... non manca mai il settore della scuola, ritenuto sempre più cruciale. I "potenti della terra" da una parte dettano tagli strutturali e ricatti economici ai paesi più poveri del mondo provocando il collasso dei loro sistemi di istruzione pubblica; dall'altra impongono le ricette per rendere la formazione e l'istruzione funzionali alla logica del profitto.

Per ottenere questo risultato hanno bisogno di trasformare le scuole e le università sulla base del modello aziendale: tante monadi in lotta tra loro, tese a ridurre i bilanci e proiettate alla ricerca di finanziamenti e sponsorizzazioni. Ciò comporterà anche in questo settore la flessibilizzazione e il peggioramento delle condizioni di chi vi lavora. Nello stesso tempo la collaborazione solidale tra colleghi lascerà il posto alla competizione di "sano spirito capitalistico", con la crescita del *mobbing* e con la ricaduta educativa sugli studenti che si può immaginare.

Accanto alla trasformazione delle istituzioni scolastiche in "aziende" procede la parallela mutazione dell'istruzione in una merce. Negli ultimi dieci anni, in connessione con lo sviluppo del settore informatico, è cresciuto il commercio legato ai "pacchetti formativi" e all'istruzione a distanza che costituirà certamente uno dei grandi affari del XXI secolo. Le agenzie private si propongono cioè di prefabbricare materiali didattici a fruizione informatica e individuale il cui destinatario è lo studente-cliente, mutazione genetica dello studente-persona.

La funzione istituzionale della scuola cessa di essere orientata alla formazione globale del cittadino e alla crescita della capacità critica e dell'attitudine a cooperare per diventare luogo di sviluppo del "capitale umano". La "risorsa umana" matura le competenze richieste dal mercato, è considerata una merce "economica", che deve essere disponibile "liberamente" e continuamente riqualeficata.

Così oggi una parte della scuola rischia di trasformarsi in un'appendice dell'impresa globale, incaricata della formazione della forza lavoro flessibile, funzionale alle esigenze del mercato che richiede una continua disponibilità alla riconversione.

Contro questa deriva, i COBAS della scuola manifestano a Genova contro il G8 Globalizziamo il diritto ad una scuola di tutti e per tutti: per un sapere libero, gratuito e cooperativo! Globalizziamo il diritto alla libera circolazione dei saperi!

Una delegazione di studentesse e studenti aderenti al Bologna Social Forum invade a luglio 2001 la sede Bolognese di CEPU. Gli attivisti hanno appeso uno striscione davanti all'entrata e distribuito il seguente volantino e comunicato con gli operatori, gli insegnanti e gli studenti al momento presenti al 5° piano di Viale Masini 12.

LA CULTURA NON CORRE IN MOTO E NON GIOCA NELLA JUE

Students in action! Mobilitazione e disobbedienza civile agli studenti contro il G8. Nel Bologna Social Forum: Studenti Nati dalla Resistenza, Unione degli Studenti (Uds), Unione degli Universitari (Udu). Collettivo La lucha sigue (Fo), volantino, luglio 2001.

CEPU è il simbolo del sapere reso merce. Il neoliberismo attacca il nostro sistema formativo attraverso strutture come CEPU. CEPU & co. sono, allo stesso tempo, diplomifici ed esami, dove si comprano titoli di studio, come se fossimo in un supermercato del sapere. Oggi interrompiamo i lavori di questo supermercato per parlare a chi, in questo luogo, studia o lavora e alla società civile globale.

Al CEPU uno studente per fare tre esami sgancia 9 milioni. I docenti CEPU, di solito neo-laureati, vengono anch'essi sfruttati. Sono tutti collaboratori, nessuno assunto, prendono tra le 20mila lire e le 40mila lire all'ora, versate con un sistema di incentivi curioso ma efficace: il 30% subito, il 70% ad esame passato. Dove finiscono i restanti 2 milioni e rotti di media ad esame che entrano nelle casse di CEPU?

Vanno a pagare Alex Del Piero e Valentino Rossi, la pubblicità su tutti i media nazionali, i mega-cartelloni nelle città, sfarzose sedi in tutta Italia, il resto al signor CEPU. Miliardi e miliardi di profitto e pubblicità. Tutto questo è reso possibile dalle inefficienze dilaganti delle nostre università. Sulle mancanze della struttura pubblica si aprono voragini spazi di mercato per i privati, come Cepu, Ime, Erasmus, Athenea, ProntoProf, Learningonline.org, Cesi e così via. Profitti realizzati sulle inefficienze pubbliche. E agli influenti signori di CEPU farebbe molto male se le nostre scuole e le nostre università funzionassero. E' anche per questo che le cose non cambiano.

Oggi abbiamo deciso di disobbedire, per difendere le nostre scuole e le nostre università, luoghi in cui crediamo si debba imparare a leggere criticamente il mondo e a comprendere i fenomeni sociali. Per questo la logica che sta alla base del nostro sistema educativo non può che essere quella del sapere come bene comune. C'è invece chi pensa che la logica dominante debba essere quella del mercato, del sapere reso merce, della scuola come servizio privato a pagamento.

La preparazione privata si presenta come "l'anti-scuola" e "l'anti-università" per eccellenza, solo finalizzata al profitto e scollegata da ogni finalità culturale. Il famoso "metodo CEPU" consiste nella preparazione alle 100 domande più probabili. Sull'altare del dio mercato viene sacrificato un valore così importante come quello della socialità.

Noi crediamo in una scuola che non dia solo le risposte, ma che, soprattutto, insegni a trovare le domande. Questa si chiama coscienza critica.

Le nostre scuole e le nostre università vengono, tutti i giorni, invase dalle belle facce famose dei testimonial pubblicitari. Forse le nostre facce non sono famose, ma vi invadiamo lo stesso, per farvi riflettere. Non vorremmo che fra qualche anno succeda come negli Stati Uniti, dove un ragazzo è stato sospeso solo perché indossava la t-shirt della Pepsi in un giornata patrocinata dalla Coca-Cola.

E' in gioco l'interesse dell'intera collettività: la funzione della cultura e del sapere, che è un prerequisito della democrazia nella società globale. "Lanciandoci con tutto quello che abbiamo in questa lotta abbiamo agito con un impulso universalmente umano, quello della ribellione" (subcomandante Marcos). E' con questo spirito che annunciamo: proxima estación... Genova!

DOCUMENTO DEL GRUPPO SAPERI E FORMAZIONE

Assemblea dei social forum di Firenze, 20 e 21 ottobre 2001

I processi di globalizzazione producono privatizzazione dei saperi e delle conoscenze, riducendo il sapere da bene sociale pubblico di natura qualitativa a merce di natura quantitativa e direttamente vendibile sul mercato.

In questo senso vanno gli accordi Gat e Trips stipulati nell'ambito del Wto. E in questo senso la volontà di piegare il sapere alla guerra: saperi che teorizzano e permettono di accettare la guerra come elemento strutturale dell'ordine mondiale.

Abbiamo identificato alcuni elementi concreti come effetti di tali trasformazioni. Elementi rispetto ai quali immaginiamo soluzioni e proposte anche differenti; ma che ci trovano concordi nei principi dell'autogestione e della gratuità come comuni denominatori

- aziendalizzazione e privatizzazione di scuola pubblica e università
- progressiva riduzione e mercificazione del diritto allo studio e dell'accesso ai saperi, a partire da letteratura, musica e cinema.

Queste stesse trasformazioni producono nuove soggettività sociali con le quali riteniamo prioritario che anche i social forum interagiscano: soggetti in "formazione permanente", spesso lavoratori "mentali", "immateriali", caratterizzati dal marcato tratto della precarietà, dal furto della possibilità di poter immaginare e progettare il proprio futuro.

La commissione riconoscendo come elemento di ricchezza la diversità delle posizioni espresse, propone la valorizzazione delle istanze sociali territoriali attraverso la socializzazione di campagne differenti su cui costruire sperimentazioni e reti conflittuali nei luoghi della formazione:

- Contro la proprietà intellettuale: no al copyright, forma di recinzione dei saperi; no alla legge che impedisce di fotocopiare i libri se non ad un prezzo triplo; contro la guerra: boicottaggio attivo di imprese ed enti coinvolti nella guerra che finanziano l'università (ad es. la Nato che stipula progetti con decine di facoltà sul territorio nazionale, compreso Sc. Politiche e Sc. della Formazione di Firenze, o il consorzio Alenia a Roma: Finmeccanica & Sapienza per lo scudo spaziale e la missilistica).
- Seminari su guerra e tecnologia; guerra e saperi.
- Attivare forum sociali universitari e commissioni sapere nei forum locali che coinvolgano studenti e docenti/ricercatori.
- Opposizione alla finanziaria di guerra che annulla le spese sociali a favore delle spese militari ed introduce ulteriori peggioramenti normativi.

La commissione infine raccoglie e rilancia le scadenze già assunte dal social forum:

31 ottobre sciopero generale della scuola e manifestazione indotta dai Cobas. 10 novembre manifestazione contro la Wto.