

Lodevole
Dipartimento dell'Educazione,
della Cultura e dello Sport
Piazza Governo 7
6501 Bellinzona

Bellinzona, 21 giugno 2020

Lettera aperta al DECS

Gentili signore, egregi signori,

prendiamo spunto dalla risposta pervenuta il 21 novembre 2018 da parte del Consiglio di Stato all'interrogazione del nostro deputato Massimiliano Ay intitolata "La scuola delle (in)competenze", nella quale venivano presentate le molteplici virtù dell'approccio per competenze in ambito pedagogico, adottato dal Piano di studi della scuola dell'obbligo del Canton Ticino ed elaborato all'interno del perimetro stabilito dal concordato per l'armonizzazione sul piano federale della scuola dell'obbligo. Di fronte alle critiche mosse nell'interrogazione rispetto alle continuità e alle sovrapposizioni di questa dottrina pedagogica con il neoliberalismo, nella risposta esse sono state ritenute una chiave di lettura "scorretta se riferita alla realtà della scuola ticinese". Ne siamo proprio sicuri?

In seguito alla comunicazione del settembre 2019 inerente all'apertura di un percorso formativo presso la SUPSI, che propone un "Certificate of Advanced Studies" in "Sviluppo competenze" (si tratta di corso atto a sviluppare le competenze trasversali, concetto, quest'ultimo, mutuato dall'inglese "soft skills" introdotto negli anni '70 nell'esercito degli USA), suddiviso in moduli quali "storytelling in azienda", "ottimizzare i processi aziendali" ecc., abbiamo deciso di sviluppare e ampliare il dibattito visto questo caso presente sul suolo ticinese.

Alla risposta del DECS è stato allegato un articolo¹ di Emanuele Berger, direttore della Divisione della scuola, come supporto teorico alle argomentazioni espresse. Esso sarà quindi trattato come corpo della replica all'interrogazione. Ci permettiamo dunque di muovere qualche considerazione critica sulla visione limpida, a-critica e a-contraddittoria esposta sulle competenze e sulle competenze trasversali. Rimanendo in tema di pretesa scientificità del dibattito, messa in discussione dal dipartimento, non possiamo non rimarcare come il corpus di citazioni scientifiche a

¹ Berger E. (2014), Le competenze nella scuola – Una strada verso la democratizzazione. Verifiche, 45, 5, pp. 26-30.

sostegno della tesi relativa a questo approccio pedagogico-didattico si avvalga di un solo autore esperto in materia, Philippe Perrenhoud.

Un po' di storia delle competenze

Nella risposta all'interrogazione il DECS sostiene che «non esiste nessun legame tra l'introduzione di un approccio per competenze negli Stati Uniti e l'introduzione del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (PSD)*», in quanto «i due approcci non sono mai stati messi in relazione tra loro e quindi non sono paragonabili». Nonostante la vasta letteratura aziendalistica di stampo americano a sostegno delle soft skills – le competenze trasversali – diamo fiducia al DECS, suggerendo, tuttavia, in un'epoca globalizzata dove le interrelazioni sono sempre maggiori e le teorie si diffondono rapidamente anche oltre gli oceani, una ricerca storica e critica in tal senso sui possibili (e probabili) punti di contatto.

Soffermiamoci allora sulla storia delle competenze nel contesto europeo. Nel 1983 è stato creato un organismo privato che porta il nome di European Round Table of Industrialists (Ert). Si tratta di un cosiddetto *think tank* che riunisce una cinquantina di presidenti e amministratori delegati delle più importanti imprese multinazionali europee. Nel 1989, data significativa rispetto alla congiuntura storica, l'Ert

realizzò un rapporto sull'educazione e la competenza. Il tema centrale è la scarsa compenetrazione tra industria e istituzioni scolastiche, indicata come una delle principali debolezze del sistema educativo europeo. Secondo gli industriali, è necessario superare rapidamente questo deficit mediante la combinazione tra diverse azioni: inserire rappresentanti dell'industria nell'amministrazione di scuole e università, organizzare periodicamente percorsi di formazione degli insegnanti gestiti dalle imprese, avviare gli insegnanti ad esperienze di lavoro presso le industrie, impiegare i dipendenti delle imprese presso le scuole come insegnanti part time, rendere obbligatorio l'apprendistato, sviluppare un adeguato sistema di istruzione lungo tutto il corso della vita, poiché ciascun individuo dovrà abituarsi a numerosi cambiamenti di lavoro e aggiornare costantemente le proprie abilità e competenze. Il documento dell'Ert e quelli dell'Unione europea sono sovrapponibili: i secondi sembrano ricalcati sul primo. Le competenze giocano un ruolo determinante in questo processo di subordinazione alla visione del mondo economico, perché spingono i sistemi educativi ad abbandonare la costruzione di saperi strumentali (Boarelli, 2019, pp. 17-18).

Il documento dell'UE al quale l'autore fa riferimento è il Libro bianco della Commissione Europea, redatto nel 1995 con il titolo "Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva". In questo documento, che dava seguito al «Libro bianco *Crescita, competitività, occupazione*, presentato nel 1993» nel quale veniva «disegnato un primo abbozzo delle *competenze*» (ivi, p. 15), il «quadro complessivo delineato [...] spiega in modo chiaro che il modo migliore per [valorizzare le capacità] è quello di indirizzarle verso un canale formativo esterno alla scuola» (ivi, p. 16).

Il pensiero, per chi come noi ha sostenuto il referendum contro il concordato Harnos, corre subito a quel portfolio di competenze dove certificare le esperienze extrascolastiche e le competenze acquisite in esse introdotto con il concordato. Infatti, nelle riflessioni del libro bianco, rispetto alle competenze

vengono ipotizzati una "tessera personale" che affianchi (e in prospettiva superi) il sistema dei diplomi e un sistema di misurazione in grado di rilevare in modo ricorrente i risultati raggiunti da ciascuno. A questo punto il terreno è dissodato e pronto per la definizione di un quadro delle "competenze chiave", che l'Unione europea ha adottato nel 2006 e che rappresenta il punto di riferimento obbligato per i provvedimenti specifici adottati successivamente dai paesi membri (*ibidem*).

Non potendo considerare la Svizzera come una monade autarchica e impermeabile rispetto al contesto europeo, le coincidenze e le modalità con le quali certificare le competenze ci paiono francamente davvero troppe affinché non sussista alcun legame. Sappiamo inoltre che riforme come

quella di Bologna interessano anche la Svizzera e non solo i paesi dell'UE: ciò significa che interconnessioni e legami internazionali, in epoca di globalizzazione, vanno approfonditi senza timore per poter procedere con valutazioni effettive sulle politiche e le finalità educative anche nei quadri nazionali e regionali.

Un'altra istituzione con un legame quanto meno interessato con l'economia e il libero mercato, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), nel 1997 «ha avviato un proprio programma finalizzato alla selezione di “competenze chiave”», nel cui rapporto finale

l'elencazione delle competenze e la loro descrizione sono generiche e ridondanti, tutto viene invariabilmente ricondotto alla cultura d'impresa, il comportamento umano viene uniformato a una sola dimensione, quella del “successo nella vita” (così recita il titolo originale del rapporto), un “successo” che può essere conseguito se si possiedono competenze per trovare un impiego e conservarlo, adattandosi all'evoluzione delle tecnologie (ivi, p. 18).

Nella prima categoria delle competenze, “Interagire in gruppi sociali eterogenei”, si legge che «la capacità di relazionarsi in modo adeguato con gli altri non è solo un requisito necessario alla coesione sociale ma, in misura sempre maggiore, anche al successo economico», poiché «i cambiamenti sia nelle aziende, sia nell'economia stanno dando sempre più valore a elementi d'“intelligenza emotiva”» (Rapporto OCSE, citato in Boarelli, 2019, p. 19). Seguendo la lucida analisi di Boarelli, «sono quindi le strategie aziendali a determinare la qualità delle relazioni personali: attraverso le competenze, la sfera dell'economia allarga i propri confini invadendo l'intero spazio sociale e costruendo modelli normativi cui uniformare il comportamento degli individui» (*ibidem*).

Nell'area “Agire autonomamente”, invece,

viene tracciato un profilo dell'individuo che ha “successo nella vita”, un individuo dotato di “un orientamento verso il futuro che richiede ottimismo” e di un senso di autonomia che “presuppone il possesso di una profonda comprensione di sé e la capacità di tradurre i bisogni e le necessità in atti di volontà: decisione, scelta e azione”. Tutto, in definitiva, dipende dall'individuo, dalle sue capacità, dalla sua intraprendenza, dal suo atteggiamento positivo. Coloro che non avranno «successo nella vita» saranno quindi gli unici responsabili del proprio fallimento (ivi, pp. 19-20).

Si tratta di una controversia non da poco per un termine, l'autonomia, che è diventato un obiettivo salvifico per ogni individuo (e non cittadino) capace di “apprendere ad apprendere” attraverso quel *lifelong learning* che ha cambiato in fretta segno, passando da un'idea virtuosa di formazione e educazione anche in età adulta – non più quindi solo connessa all'età canonica di crescita e sviluppo – a un'idea di bulimico accumulo di certificati e corsi di formazione utili all'economia privata. Potremmo proseguire a lungo, ma torniamo al contesto ticinese.

II CAS(o) SUPSI

Come accennato nel paragrafo introduttivo, ci concentriamo ora sull'introduzione del Certificato di Studi Avanzati della SUPSI in Sviluppo competenze. Si tratta di un percorso formativo che rappresenta «un vantaggio concreto per tutti, anche per il datore di lavoro»². Scorrendo la presentazione sul sito, leggiamo che sviluppare le «competenze personali, relazionali e gestionali di una persona è possibile a tutte le età e a ogni livello gerarchico»³. Non si tratta solo di un lavoro su di sé. Infatti,

2 <http://www.supsi.ch/fc/eventi-comunicazioni/news/2018/2018-08-22.html>, ultima consultazione al 04.05.2020.

3 *Ibidem*.

i profili dei candidati a un posto di lavoro sono cambiati molto negli ultimi anni e nella scelta di un nuovo collaboratore l'analisi delle competenze sociali e relazionali in suo possesso ha assunto un ruolo molto importante. Questo perché le soft skills sono quelle competenze che fanno la vera differenza fra due candidati equivalenti dal punto di vista della preparazione tecnica. Scegliamo pure la persona più adatta al ruolo da occupare dal punto di vista "tecnico" ma, esattamente come investiremo tempo e denaro per formare questa persona sui nostri prodotti e su come muoversi nel nuovo ambito professionale, investiamo anche per fare sì che questa stessa persona si relazioni al meglio con tutti gli stakeholder con i quali dovrà intrattenere rapporti, in rappresentanza dell'azienda per la quale lavora⁴.

Nella descrizione proposta dalla SUPSI, appare piuttosto evidente che le *competenze* e le *soft skills* (competenze trasversali) siano degli strumenti utili a relazionarsi meglio – leggasi “in modo non conflittuale”⁵ – con tutti gli *stakeholder* (portatori di interessi) con il quale dovrà intrattenere rapporti rappresentando la propria azienda. Sembra difficile sostenere che solo una «corrente critica di stampo marxista» – siccome per il Consiglio di Stato è unicamente essa a intravedere «nell'approccio per competenze uno strumento al servizio dell'economia neoliberalista»⁶ – possa cogliere questo tipo di nesso. Il corso, infatti, è destinato a «imprenditori, liberi professionisti, dirigenti in ambito pubblico e privato, quadri, manager di aziende industriali e di servizi, responsabili di progetto, responsabili commerciali e marketing, responsabili di linea, responsabili di team, che desiderano ampliare le proprie conoscenze e competenze relazionali e manageriali»⁷.

Riprendiamo ora le competenze presenti «nella bozza del nuovo Piano di studio ticinese» illustrate da Berger (2014, p. 6) nel suo articolo:

- *sviluppo personale*: conoscere sé stessi, avere fiducia in sé, saper stare in salute;
- *collaborazione*: sviluppare uno spirito cooperativo e le strategie necessarie per lavorare in gruppo;
- *comunicazione*: saper attivare le informazioni e le risorse che permettono di esprimersi usando diversi tipi di linguaggio a seconda del contesto;
- *pensiero riflessivo e critico*: sapersi distanziare dai fatti e dalle informazioni rispettivamente dalle proprie azioni;
- *pensiero creativo*: sviluppare l'inventiva, la fantasia così come l'immaginazione e la flessibilità nell'affrontare ogni situazione.

E confrontiamole con la presentazione che fa la SUPSI delle *soft skills*⁸ nella locandina informativa del CAS, che racchiudiamo provocatoriamente sotto i cappelli delle competenze proposte dal DECS:

- *sviluppo personale*:
 - o *Possedere autostima*: credere in quello che si fa aiuta a proiettare sicurezza e infondere fiducia negli altri.
 - o *Senso etico*: motivazione a svolgere i compiti assegnati con consapevolezza e coscienza
 - o *Essere in grado di prendere decisioni valide*: dalla più piccola alla più complessa, ogni decisione avrà un impatto sull'ambiente circostante
 - o *Lavorare sotto stress*: riuscire a gestire lo stress che inevitabilmente si genera in concomitanza con delle scadenze o nei momenti di crisi (ovvero, saper stare in salute), alla quale si lega una:

4 *Ibidem*.

5 In tal senso, si vedano le riflessioni di Sennett (2016, pp. 109-118) sull'approccio e l'addestramento alle relazioni in azienda nell'economia flessibile contemporanea. Le riflessioni del sociologo americano, che si compenetrano con le ricerche di Graham L. svolte nelle fabbriche della Subaru-Isuzu e con quelle di Kunda G. sulla "recitazione profonda", entrambe riportate nel passaggio citato, raccontano molto della flessibilità nelle competenze relazionali richiesta ai lavoratori.

6 Si veda la risposta all'interrogazione summenzionata del 21 novembre 2018.

7 Brochure informativa del CAS, scaricabile al link <http://www.supsi.ch/fc/eventi-comunicazioni/news/2018/2018-08-22.html>, ultima consultazione al 30.10.2019.

8 Brochure informativa del CAS, scaricabile al link <http://www.supsi.ch/fc/eventi-comunicazioni/news/2018/2018-08-22.html>, ultima consultazione al 30.10.2019.

- *gestione del tempo efficace*: sapere dare le giuste priorità per lavorare con efficacia su più progetti, usando il tempo e le risorse disponibili in modo razionale (parte della conoscenza di sé nei processi di lavoro)
- *collaborazione*:
 - *Atteggiamento positivo*: ottimismo e determinazione che generano energia positiva e alta produttività
 - *Lavorare in team*: sapere essere cooperativi e/o leader a seconda della situazione
- *comunicazione*:
 - *Saper ascoltare*: per individuare velocemente i bisogni di clienti, collaboratori e colleghi
 - *Essere assertivi*: affermare i propri punti di vista, senza prevaricare né essere prevaricati, utilizzando in ogni contesto relazionale la modalità di comunicazione più adeguata
 - *Competenze comunicative*: per fare passare le proprie idee e quelle dell'azienda in modo costruttivo tra colleghi, clienti, azionisti e fornitori (riferite al quadro d'azienda, ma a scuola non si punta forse a far passare le proprie idee – per fortuna non (ancora) quelle dell'azienda – ai docenti nelle verifiche, e ai compagni nelle discussioni?).
- *pensiero riflessivo e critico*:
 - *Accettare le critiche*: essere aperti, apprendere dagli errori, accettare di farsi guidare nella vita professionale e privata
- *pensiero creativo*:
 - *Cavalcare il cambiamento*: dimostrare flessibilità e adattabilità nell'accogliere nuove sfide e nuove idee
 - *Capacità di riconoscere e risolvere in modo creativo i problemi*: per trovare soluzioni e non diventare parte degli stessi

Restano fuori dall'esercizio comparativo, per ovvie ragioni, una serie di competenze che nella scuola dell'obbligo per questioni di posizione all'interno dell'istituzione, per anagrafica e per titolo di studio non possono esser esercitate (*Gestire i collaboratori*: con coerenza e verso obiettivi comuni; *Gestire progetti*: semplici o complessi; *Sapere delegare*: per responsabilizzare, fare crescere e rendere più fluido il lavoro).

Siamo ben coscienti che nell'operazione svolta vi sono una serie di “forzature”, e che ci sono dimensioni *trasversali* che inevitabilmente sono rintracciabili in molti ambiti della vita. L'obiettivo, tuttavia, è mostrare, utilizzando fonti non provenienti da correnti “marxiste” (parimenti scientifiche rispetto a quelle utilizzate dal DECS), che esiste una continuità evidente, seppur per fortuna non completa, tra le competenze trasversali proposte nel piano di studio e quelle auspiccate nel CAS della SUPSI.

Quello che invece appare inopportuno, da parte dei sostenitori delle competenze, è non interrogarsi criticamente sulla loro funzione nell'attuale contesto storico. Dando uno sguardo d'insieme, ci si rende conto come l'intento trasformativo radicale della società – lo stesso che dalla rivoluzione francese via ha portato, in varie e conflittuali tappe, al progresso del mondo nel quale viviamo – venga totalmente espulso dal novero delle competenze trasversali. Le critiche si accettano, si è capaci di ascoltare e di cavalcare il cambiamento o di esercitare un *problem solving* creativo, o, ancora, si investe nella comunicazione e nello sviluppo personale al fine di ottenere un vantaggio competitivo⁹. La capacità di confliggere in modo trasformativo, o, ancora, la conoscenza dei diritti individuali e collettivi (siccome in una società i primi dovrebbero essere sempre ricompresi nei secondi), al fine di operare per il progresso di tutti i cittadini e della società nel suo complesso,

⁹ Secondo Boarelli (2019), «tutto, in definitiva, dipende dall'individuo, dalle sue capacità, dalla sua intraprendenza, dal suo atteggiamento positivo. Coloro che non avranno “successo nella vita” saranno quindi gli unici responsabili del proprio fallimento. Questa atomizzazione della vita sociale si traduce anche in una concezione dei diritti come beni esclusivamente individuali: “Il fatto che i diritti, gli interessi e i bisogni degli individui siano spesso stabiliti e tutelati attraverso leggi, contratti e altri documenti ufficiali non solleva dalla responsabilità di agire in loro favore. [...] È compito degli individui identificare e valorizzare i loro diritti, bisogni e interessi [...] e di affermarli e difenderli attivamente” (rapporto OCSE)» (p. 20).

spariscono dagli obiettivi auspicati della scuola delle competenze assieme a molti altri cardini della formazione democratica sviluppata progressivamente nel Novecento,

Sul numero unico dal titolo “Voci dalla scuola”, prodotto dell’unione tra “Verifiche” e “Risveglio”, e dedicato alla riforma “La scuola che verrà”, si trova un contributo di Tavarini (2016), il quale sostiene che

i rischi maggiori consistono in un forte ridimensionamento del sapere disciplinare e un allontanamento progressivo dai valori dell'umanesimo e dell'illuminismo in nome di un pragmatismo in sintonia con i valori dominanti della società attuale. La centralità del saper fare, cioè dell'aspetto procedurale su quello dichiarativo, impone una percezione della dimensione temporale appiattita sul presente e quella spaziale sull'orizzontalità; la conoscenza è concepita come una progressiva acquisizione di competenze in rete, dove sono deficitari i nessi logici e la sequenzialità dei passaggi nella costruzione del sapere. La percezione di un processo storico di costruzione del sapere è del tutto assente e ciò impedisce la formazione di una consapevolezza della relatività delle conoscenze, oltre che una riflessione sui mutamenti intervenuti. Inoltre la necessità di vivere costantemente il presente rischia di confondere l'informazione con la formazione e di togliere agli studenti il tempo indispensabile per riflettere e pensare (p. 6).

Ci sembra importante prestare attenzione alla dimensione dell'operatività del saper fare, attraverso il già citato *problem solving*. Si tratta di una modalità oggi diffusa che si propone di risolvere problemi, ma solo ed esclusivamente entro un quadro di compatibilità con l'esistente e il sistema economico-sociale in vigore. Infatti, anche se non concretizzata in votazione con la riforma del 2018, ma già presente nei piani di studio¹⁰,

con la nuova proposta sono le competenze che definiscono i contenuti, o meglio i referenti disciplinari, in funzione del contesto e della pertinenza con la realtà. Il corpo dei saperi disciplinari rischia di essere smembrato e suddiviso in frammenti di conoscenza non riuscendo più così ad afferrare il senso generale di quanto si sta studiando. La personalizzazione dei percorsi formativi e l'approccio per competenze sembrano voler proporre una scuola che si limita a collocarsi nel presente capace unicamente di accettare la realtà sociale che la circonda, dimenticando che il ruolo fondamentale della scuola, in una società libera e democratica, consiste nel gettare le basi affinché ciascuno possa intervenire nel mondo con strumenti conoscitivi in grado non solo di comprenderlo e interpretarlo, ma anche di cambiarlo (ivi, pp. 5-6).

Con le competenze non viene meno la possibilità di comprendere i meccanismi di sfruttamento intrinseci alla nostra realtà sociale e al nostro sistema economico, ma anche l'idea che il mondo sia trasformabile, anche radicalmente, a partire da una conoscenza critica del suo sviluppo (storico, scientifico, umanistico, artistico) che permetta di cogliere le interconnessioni tra gli ambiti che si studiano e che si attraversano nella vita, tra il locale e il globale. Le competenze, in questo senso, «agiscono quindi come dispositivi di disaggregazione, [contribuendo] a indebolire i legami sociali e le forme di cooperazione, [e favorendo] la costruzione di identità individuali competitive sul piano economico e autosufficienti sul piano sociale» (Boarelli, 2019, p. 20).

Non vogliamo e non rimpiangiamo una scuola dura, classista e nozionistica come quella che contestava Don Milani. Il parroco di Barbiana parlava di cittadini sovrani e non di cittadini attivi, e di fronte alle competenze (trasversali) ci permettiamo di dubitare ne sarebbe stato un sostenitore¹¹. Nel famoso libro collettaneo, “Lettera a una professoressa”, vengono infatti raccontati, con perizia numeri crudi e “oggettivi”, i processi di selezione sociale di quella scuola. Quegli alunni studiavano il mondo per conoscerlo, comprenderlo, interpretarlo e infine cambiarlo, non per sviluppare competenze utili a fare carriera nel mondo del lavoro. Infatti, «il fine giusto è dedicarsi al prossimo [...] Siamo sovrani. Non è più il tempo delle elemosine, ma delle scelte. Contro i classisti che siete

¹⁰ Come ricordato da Berger (2014).

¹¹ Berger (2014), nel suo articolo, convoca una serie di pedagogisti, tra cui Don Lorenzo Milani, Dewey, Marakenko, Montessori e altri, che inscrive nella tradizione attiva dalla quale si sarebbero poi sviluppate le competenze.

voi, contro la fame, l'analfabetismo, il razzismo, le guerre coloniali» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 94).

Rispetto alla tradizione attiva nella quale si inscriverebbero le competenze trasversali, in questo senso, Boarelli (2019) sostiene che la visione deweyana

dell'educazione attiva è in profondo contrasto con quella praticata attraverso le competenze. L'educazione attiva, per essere veramente tale, deve porsi l'obiettivo di fornire ai bambini e ai ragazzi gli strumenti per incidere sulla realtà, per modificarla attraverso una comprensione individuale e un'azione comune. L'approccio per competenze, al contrario, si basa su una adesione alla realtà esistente come se questa possedesse una razionalità propria (il reale non è razionale, sosteneva Dewey). Non si propone di sottoporla ad una lettura critica, tanto meno di cambiarla. Il suo scopo è – al contrario – quello di fornire a ciascuno gli strumenti per adattarsi. La sua azione è modellata sugli individui singoli, privi di legami sociali, che devono essere dotati di propri “portafogli” di competenze e formati per massimizzare il vantaggio personale che può derivare da un loro uso accorto sul “mercato”. In questo modo le finalità individuali e sociali vengono separate, viene ricostituita un'opposizione artificiale tra dimensione personale e dimensione comunitaria (pp. 25-26).

Ci permettiamo anche di segnalare che l'uso di Makarenko accanto a Montessori, nel “pantheon” di pedagogisti citati a supporto della propria tesi, ci pare quanto meno azzardato. Nell'introduzione al poema pedagogico, il pedagogista italiano Lucio Lombardo Radice – primo “recensore” del poema tradotto in lingua italiana – scriveva che

Makarenko si teneva certamente aggiornato sui più moderni esperimenti di “educazione libera” di tipo montessoriano, per intenderci; ma mentre scriveva il Poema pedagogico la sua polemica era consapevolmente rivolta contro il fondatore di questo indirizzo, Gian Giacomo Rousseau, e contro il suo grande libro sull'educazione: l'Emilio. La contrapposizione tra il Poema e l'Emilio non nasce quindi soltanto nel lettore dal confronto dei testi, ma fu voluta da Makarenko – e diremmo anzi che fu il principale obiettivo polemico di Makarenko. [...] Vogliamo qui limitarci ad osservare che il contrasto tra il Poema e l'Emilio non è nell'antitesi disciplina-libertà, ma è contrasto più profondo e radicale. È contrapposizione tra opposte concezioni dell'uomo: l'uomo solo della società borghese individualistica, da una parte, dall'altra l'uomo membro di una collettività e che realizza la sua personalità in essa, caratteristico della società socialista, collettivistica (Lombardo-Radice, 2009, p. LII).

In conclusione lanciamo un appello al DECS: per sostenere un'educazione laica, democratica e progressista, come si voleva quella attiva, che sappia formare cittadini critici e consapevoli non solo di sé stessi, ma della collettività e della configurazione dei rapporti sociali, è necessario capire che con la (presunta) fine del taylorismo¹² sostenuta da Berger, le forme di sfruttamento si sono evolute. Secondo il capo divisione, anche se oggi «è possibile osservare una convergenza tra le caratteristiche della pedagogia attiva e quelle di una parte del mondo economico, allo stesso modo in cui nel passato era osservabile una coerenza tra l'istituzione scolastica e il mondo produttivo industriale fordista», questo «non significa tuttavia in alcun modo né che vi siano le stesse finalità, né che si possa dichiarare una sudditanza della scuola» (Berger, 2014, p. 4). Non solo: «in realtà, proprio grazie a questa inedita convergenza, ci troviamo di fronte a un'opportunità senza precedenti per un rinnovamento profondo della scuola» (*ibidem*). Questo anche perché, a suo avviso, «la pedagogia attiva è tuttavia restata un movimento marginale, di nicchia, mentre l'istituzione scolastica si sviluppava sostanzialmente ispirandosi al modello industriale tayloristico, che ha resistito fino agli anni '80 del secolo scorso» (ivi, p. 3). Tuttavia, in un mondo di presunte opportunità, sarebbe un grave errore smettere di interrogarsi sulle finalità di addestramento che le istituzioni formative inevitabilmente assumono. Infatti, «la richiesta del “gorilla ammaestrato” è

12 È forse più corretto affermare che il taylorismo, anche se ha cambiato volto e vocabolario, resiste e ha trovato nuovo vigore in particolare nel settore della logistica legata al commercio via internet (si veda l'ultimo film di Ken Loach, “Sorry We Missed You”, o questa inchiesta de l'Espresso (<http://espresso.repubblica.it/inchieste/2016/11/11/news/dal-amazon-a-zalando-come-vive-la-classe-operaia-on-line-1.288086>, ultima consultazione al 04.05.2020).

sempre presente, anche se tale gorilla in via teorica è addestrato all'autonomia, alla presa di decisione e a quant'altro la narrazione del moderno modo di gestire le "risorse umane" comprende» (Tramma, 2019, p. 161).

In questo senso, una scuola che non educa al conflitto rispetto alla «costellazione ideologica che comprende merito, imprenditorialità e competizione è presente e/o segnalata come opportuna in molte aree d'esperienza educativa: dalle scuole che, come recita l'ideologia neoliberista, devono essere considerate aziende e come tali gestite e presentate» (ivi, p. 163). L'aspetto del merito individuale diventa centrale e, quindi,

per poter ben meritare è necessario essere competenti (magari frequentando costosissimi master), e l'acquisizione delle competenze è diventata argomento centrale dell'apprendimento, poiché esse sono acquisite in molti ambiti che, a differenza di quanto ancora accade in quelli formali, non vedono agenti mediatori (insegnanti) specificatamente orientati al tentativo di favorire pari opportunità fra soggetti che si presentano al loro cospetto già connotati da diseguaglianze maturate nella vita precedente e in quella esterna, parallela a quella dell'istituzione (ivi, p. 163).

Se l'introduzione delle competenze (parto, lo ribadiamo, dell'economia privata), come cardine della formazione scolastica, può teoricamente ovviare alle disparità nella loro acquisizione (ma ne siamo proprio sicuri? Le competenze valorizzate e spendibili sul mondo del lavoro non sono forse quelle dei master a pagamento, invece di quelle acquisite nella scolarità obbligatoria o in quella delle scuole superiori?), ciò significa altresì iscriversi a quella stessa costellazione ideologica, appiattendosi *de facto* sui diktat dell'economia privata. Una scelta che una scuola che si vuole democratica, laica e progressista non può permettersi di fare. Non stupisce quindi il fatto che la visione delle competenze «pretenda di fare tabula rasa di una ricca tradizione pedagogica costruita intorno al nesso tra individuo e società, tra educazione e democrazia. Stupisce, semmai, che un nuovo filone pedagogico si presti a legittimare questa mutazione», infatti,

nella costruzione delle competenze, i pedagogisti arrivano a giochi già fatti. Il loro ruolo prevalente è diventato quello di fornire – a posteriori – un quadro teorico di riferimento a un concetto che nasce – come abbiamo visto – su un terreno diverso rispetto a quello educativo. Per renderlo credibile, si cerca di costruire intorno ad esso una genealogia, alla ricerca di radici antiche e padri nobili, senza preoccuparsi troppo della eterogeneità delle correnti di pensiero chiamate in causa. Lo scopo è piuttosto quello di offrire una narrazione che "concili l'inconciliabile", di legittimare il fatto che l'orientamento delle politiche educative sia spostato dal complesso delle dinamiche sociali a una loro declinazione specifica ed esclusiva: l'economia e l'impresa (Boarelli, 2019, p. 26).

Sicuri della vostra attenzione e certi del comune interesse a rendere la scuola pubblica una comunità educante sempre migliore, porgiamo i nostri distinti saluti.

Partito Comunista

La Direzione

Bibliografia:

- Berger E. (2014), Le competenze nella scuola - Una strada verso la democratizzazione, *Verifiche*, 45, 5, pp. 26-30.
Boarelli M. (2019), *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Roma-Bari.
Loach K. (2019), *Sorry We Missed You*, GB, Belgio, Francia.
Lombardo-Radice L. (2009), Appendice, Lucio Lombardo Radice primo recensore del Poema pedagogico, (ed. or. 1952), in Makarenko A. S. (2009), *Poema pedagogico*, a cura di Siciliani de Cumis N., l'albatros, Roma (ed. or. *Pedagogičeskaja poema* 1925-1937), pp. XLI-LVII.
Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

Sennett R. (2016), *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1999).

Sironi F. (2016), *Come vive la classe operaia online*, «L'Espresso», 16 novembre, <http://espresso.repubblica.it/inchieste/2016/11/11/news/da-amazon-a-zalando-come-vive-la-classe-operaia-on-line-1.288086>.

SUPSI, Brochure informativa del CAS in Sviluppo Competenze, <http://www.supsi.ch/fc/eventi-comunicazioni/news/2018/2018-08-22.html>, ultima consultazione al 30.10.2019.

Tavarini G. (2016), *Sfide e rischi della "scuola che verrà"*. *Analisi dei fondamenti della riforma e delle profonde ripercussioni sull'insegnamento*, *Voci dalla scuola*, 1, I, pp. 5-7.

Tramma S. (2019), *L'educazione sociale*, Laterza, Roma-Bari.