

AUTONOMIA SCOLASTICA

Giorgio Menegazzo, docente IIS, FLC e Proteo Venezia

La legge 15 marzo 1997 n.59, con la quale il parlamento ha approvato il decentramento amministrativo, ha delineato nell'art. 21 un modello di scuola dotata di personalità giuridica e di autonomia organizzativa, didattica, di ricerca, sviluppo e sperimentazione e finanziaria.

Il D.M. n.765 del 27 novembre 1997 ha autorizzato forme di sperimentazione in relazione agli aspetti didattici ed organizzativi. Il Regolamento sull'autonomia emanato con il D.P.R. n.275 dell'8 marzo 1999 ha concluso il processo normativo chiarendo il significato e la portata del processo autonomistico.

L'obiettivo dichiarato è quello di riconoscere alle istituzioni scolastiche l'autonomia necessaria per migliorare il processo d'insegnamento ed apprendimento al fine di giungere ad una formazione ed istruzione mirata allo sviluppo della persona umana e al successo formativo dello studente.

Caratteristiche dell'autonomia

Autonomia indica la capacità e la facoltà di colui che si governa da sé, sulla base di norme di comportamento che promanano dalla propria volontà e decisione.

In negativo, il termine che gli si contrappone è eteronomia, un sistema che si affida all'intervento esterno di imposizione di leggi, fini e decisioni ai quali ciascun soggetto, istituzionale o meno, è tenuto a conformarsi.

Un sistema eteronomo è centralistico, in quanto concentra nel centro di governo burocratico e amministrativo la totalità delle decisioni sulle finalità e modalità di funzionamento del sistema. In questo caso, la relazione tra i diversi soggetti e il centro è guidata dalla norma del conformarsi a leggi, regolamenti e circolari emanati dall'autorità superiore.

Un sistema fondato sull'autonomia è policentrico. In esso una pluralità di soggetti istituzionali opera con proprie capacità decisionali, sia pure all'interno di un quadro generale di finalità condivise.

Nel sistema dell'autonomia il centro si trasforma in un organo di indirizzo, mentre le funzioni di gestione e i modi concreti nei quali si articola l'assunzione degli strumenti, negli ambiti riconosciuti come di pertinenza dei soggetti autonomi, è affidata ai singoli soggetti istituzionali.

Sul piano più propriamente amministrativo e politico, il concetto di autonomia determina la propria portata semantica e operativa innanzitutto in relazione a quello di indipendenza: mentre quest'ultimo indica l'assoluto e totale non dipendere da altri, l'autonomia caratterizza enti e istituzioni che, nell'ambito del più vasto organismo costituito dallo Stato, vedono riconosciuti spazi e sfere di attività all'interno dei quali i soggetti autonomi hanno il diritto e la capacità di autodeterminarsi liberamente, sia pure nel quadro di fini comuni condivisi e di una verifica di legittimità dei loro atti.

La legge 59/1997 (chiamata “legge Bassanini”) delinea come obiettivo finale, del quale la stessa autonomia scolastica è momento, un’articolazione tendenzialmente in senso federale dello Stato, con un’accentuazione dei poteri autonomi di regioni, province e comuni. La norma afferma che la realizzazione dell’autonomia delle istituzioni scolastiche deve avvenire fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all’intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato. Qui diritto allo studio significa sia il diritto soggettivo per tutti i capaci e meritevoli di accedere ai più alti gradi dell’istruzione, sia il diritto ad una istruzione e cultura adeguate alle esigenze critiche storicamente maturate.

Autonomia è concetto che riveste una pluralità di significati.

Sul terreno più propriamente della formazione e dell’educazione, l’autonomia riveste valenza metodologica ed è insieme obiettivo da conseguire. Scopo dell’autonomia è infatti quello di portare ciascun soggetto a maturare la capacità di governarsi da sé in modo responsabile, senza dipendere da altri nell’assunzione dei fini e nella scelta dei mezzi più appropriati per raggiungerli. In questo senso, l’autonomia costituisce un fine in sé educativo, non derogabile.

Sul terreno metodologico, ogni sistema autenticamente educativo si fonda sulla mobilitazione delle risorse di partecipazione e di responsabilità della persona come soggetto atto in modo appropriato a porre se stesso come fine. Il conseguimento e la realizzazione dell’autonomia si configura come un processo di progressivo consolidamento, crescita e ulteriore espansione di soggetti autonomi. L’autonomia è pertanto fine e mezzo: in quanto mezzo indica l’insieme degli interventi programmati in un contesto storico dato che ne accentuano e ne traducono in scelte politiche di governo e in provvedimenti amministrativi la sua affermazione e il suo ampliamento. In questo senso si può parlare di ruolo strumentale dell’autonomia. L’autonomia è solo sotto questo aspetto anche lo strumento più adeguato per il conseguimento delle finalità generali del sistema educativo.

In questo senso, essa si configura come metodo: l’autonomia si pone e si afferma mediante l’agire autonomo, ovvero attraverso il suo esercizio.

Il riconoscimento dell’autonomia delle istituzioni scolastiche autonome attribuisce ai singoli istituti un complesso di ambiti nei quali essi possono governarsi da sé, sulla base della libera adozione di fini e di strumenti. Questi ambiti concernono:

- l’autonomia amministrativa e finanziaria
- l’autonomia organizzativa
- l’autonomia didattica.

Inoltre, le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti dell’esercizio dell’autonomia didattica e organizzativa.

Poiché queste forme di autonomia vengono date alle singole scuole, necessariamente esse si traducono in un complesso di risposte differenziate che accentueranno i caratteri differenzianti di ciascun istituto il quale, sia pure all’interno di un quadro generale comune, avrà la possibilità di caratterizzare il proprio piano dell’offerta formativa in rapporto alla particolare domanda sociale propria del territorio, delle

famiglie e degli studenti ai quali si rapporta. La differenziazione dell'offerta significa un ampliamento della capacità di scelta da parte degli studenti e delle famiglie, ma anche delle scuole in funzione della risposta da dare ai bisogni formativi individuati a livello territoriale.

Ragionare di autonomia didattica porta inevitabilmente ad accentrare l'attenzione sulla libertà di insegnamento: è il medesimo il significato dei due termini?

Pur semanticamente legati, essi non sono tuttavia sovrapponibili: libertà di insegnamento infatti è valore etico di sfondo, impegno operativo di ogni docente, chiamato ad esprimere il meglio di sé nella mediazione educativa con gli allievi e in rapporto alle scienze che ha la consegna professionale di praticare a favore degli studenti. Autonomia didattica significa anche opportunità di identificare e scegliere i percorsi di insegnamento-apprendimento reputati più funzionali rispetto al concreto contesto in cui si lavora, alle esigenze e alle potenzialità degli alunni.

I connotati di base dell'autonomia didattica così come essa è delineata nell'art. 4 del Regolamento si riferiscono innanzitutto sul modo in cui essa è innestata in una griglia di vincoli (libertà di insegnamento, libertà di scelta educativa delle famiglie, finalità generali del sistema nazionale di istruzione). Entro tale contesto, essa è opportunità di declinare gli obiettivi nazionali in percorsi di formazione concreti, in relazione ad esigenze, potenzialità e attese di tutti gli allievi, mirando al conseguimento generalizzato del successo formativo.

Attuazione effettiva dell'autonomia didattica vuol dire, sul piano operativo, adattamento dei tempi di insegnamento e delle attività didattiche ai ritmi di apprendimento degli alunni, con adozione coerente di forme duttili e variegate di flessibilità (articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina, identificazione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria, attivazione di percorsi didattici individualizzati e personalizzati, articolazione modulare di gruppi di alunni, aggregazione delle discipline in aree e ambiti), realizzazione di tutte le opportune iniziative di recupero, sostegno, continuità e orientamento scolastico, individuazione di modalità e criteri di valutazione degli alunni e di criteri di valutazione dei risultati raggiunti dalle scuole rapportati agli obiettivi dalle stesse prefissati.

Autonomia didattica è condivisione dell'idea e capacità di coniugazione del curricolo formativo che ogni scuola è tenuta ad approntare con il curricolo nazionale identificato per ogni livello scolastico e indirizzo di studio, sapendo mantenere un consapevole equilibrio tra due opposte tentazioni: quella di enfatizzare il proprio particolare localismo e quello di appiattimento acritico sulla disposizione configurata a livello nazionale. Il POF costituisce lo strumento specifico per l'attuazione di siffatta convergenza.

Autonomia didattica non va intesa come licenza estesa a tutti di muoversi come a ciascuno aggrada, senza limiti e controlli; anzi, paradossalmente, si può addirittura sostenere che il potenziamento dell'autonomia didattica restringe o almeno vincola l'iniziativa dei singoli soggetti, perché esso si riferisce con prevalenza ai soggetti collettivi (gruppi di insegnamento, gruppi dipartimentali disciplinari, consigli di intersezione/ interclasse/classe, collegi di docenti), ai quali è demandato il compito di

fissare criteri e regole di comportamento professionale, impegnativi per tutti i docenti, senza per altro pervenire alla messa in discussione della loro libertà di insegnamento.

I connotati dell'autonomia organizzativa delineati nel D.P.R. 275 sono i seguenti: operare in regime di autonomia organizzativa, che significa essere disponibili alla sperimentazione costante di processi innovativi e mirare al miglioramento dell'offerta formativa, esprimendo la propria libertà progettuale anche nell'impiego dei docenti, in coerenza, per altro, con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio.

Manifestazioni concrete dell'autonomia organizzativa sono:

- a. gli adattamenti del calendario scolastico
- b. l'articolazione flessibile dell'orario complessivo del curriculum e delle singole discipline (con facoltà di transitare da una configurazione rigidamente settimanale dello stesso ad una scansione plurisettimanale, annuale, pluriennale, di ciclo)
- c. la differenziazione delle modalità di impiego dei docenti (in rapporto alla definizione delle scelte metodologiche e organizzative stabilite nel POF).

Così come per l'attivazione dell'autonomia didattica, il POF è lo strumento peculiare anche per la realizzazione di quella organizzativa. Soprattutto l'autonomia organizzativa incide in maniera rimarchevole sull'utilizzazione delle risorse, finanziarie e di personale.

Criticità

Questi lodevoli intenti meritano di essere sottoposti a verifica per quanto riguarda la reale possibilità di conseguimento.

Anche il CENSIS, nel suo 33° rapporto annuale, ritiene che il limite della riforma è rappresentato dal mancato ampliamento della partecipazione attiva di tutte le componenti scolastiche e dalla limitata assunzione di una responsabilità forte da parte di tutti i soggetti coinvolti.

Questi rilievi hanno fatto ritenere al CENSIS che i progetti di sperimentazione siano condotti e gestiti da piccoli gruppi di docenti e dirigenti scolastici che operano in condizioni di relativo isolamento rispetto alla maggioranza degli operatori della scuola. Non viene sottovalutato inoltre l'atteggiamento diffidente degli studenti e delle famiglie che, nelle migliori delle ipotesi, hanno prestato interesse verso attività marginali ma non all'individuazione delle priorità o alla definizione di piani di miglioramento dell'organizzazione curricolare e didattica. Il Decreto legislativo n.59/98 ed in particolare l'art.25 bis delineano inoltre il ruolo e le funzioni del dirigente scolastico facendone emergere le competenze di gestione, di direzione, di coordinamento e di organizzazione. Il dirigente deve assicurare la gestione unitaria dell'istituzione della quale è il legale rappresentante ed è responsabile della gestione di tutte le risorse nonché dei risultati del servizio erogato. Al dirigente, inoltre, fatte salve le competenze degli organi collegiali d'istituto, sono attribuiti autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane con l'obiettivo di offrire all'utenza un servizio organizzato secondo criteri di efficienza ed efficacia

formativa. Appare chiaro come il legislatore abbia accomunato la riforma della dirigenza scolastica alla più ampia riforma della dirigenza amministrativa con il fine preciso di migliorare il servizio scolastico mediante una razionale ed ottimale gestione delle risorse umane a sua disposizione.

La preoccupazione del dirigente di accedere ai fondi previsti per l'attuazione dei processi di autonomia lo induce, inevitabilmente, a gareggiare con gli altri dirigenti scolastici per accrescere la qualità o per diversificare l'offerta formativa anche in mancanza delle risorse umane idonee perché la sperimentazione possa avere una ricaduta positiva nel processo formativo. Da qui la necessità di determinare in modo più corretto il ruolo del dirigente scolastico che, con una riforma incompiuta, è lasciato in mezzo al guado: fra un ruolo di dirigente aziendale, per il quale risulterebbe ben delineato il compito di gestire in modo efficiente ed efficace le risorse umane e materiali, e di capo d'istituto ancora investito della leadership educativa e culturale.

Rivisitato risulta anche il ruolo del docente, al quale non viene più richiesto solo il possesso di una solida competenza professionale da sottoporre a continue rielaborazioni ed arricchimenti, ma la capacità di cambiare la propria identità in rapporto ai bisogni mutevoli emergenti nella società civile.

Si può affermare che appare poco utile e di poco aiuto ad ogni processo innovativo l'imposizione, da parte di dirigenti scolastici in cerca di finanziamenti emulativi, di sperimentazioni poco significative, che inducono anche i docenti più inclini al cambiamento a forme di rifiuto o, quanto meno, di resistenza.

L'art.16 del C.C.N.L. individua con una certa precisione il profilo professionale del docente che si concretizza in un fascio di competenze:

- disciplinari;
- pedagogiche;
- metodologico-didattiche;
- organizzativo-relazionale;
- di ricerca.

Competenze non isolate fra di loro ma correlate ed interagenti e che trovano sintesi e dinamiche espansive nello svolgimento delle attività didattiche e nell'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica.

Sempre dall'art.16 emerge il ruolo centrale assegnato ai docenti, nella loro dimensione collegiale, di elaborazione, attuazione e verifica del piano dell'offerta formativa. Appare evidente come possano emergere in questa fase ulteriori conflitti con il dirigente scolastico. Egli, pur presiedendo il Collegio dei docenti, dovrebbe garantire il contemperamento delle necessità finanziarie connesse all'attuazione degli aspetti pedagogico-didattici del POF con le decisioni che globalmente devono emergere dall'approvazione del Piano ad opera del Consiglio d'Istituto.

Il Collegio, poi, nella stesura del Piano, dovrebbe prestare molta attenzione alla sua articolazione adattandolo alle esigenze diversificate degli alunni ed inserendolo in un ben individuato contesto socio-economico.

In questa dinamica molto attento e discreto dovrà risultare l'atteggiamento del dirigente che certamente dovrà offrire un contributo attivo ed intelligente nel

predisporre un quadro di riferimento socio-economico idoneo ad accettare iniziative dirette ad un nuovo modo di porre il processo formativo.

Da quanto esemplificato nel Regolamento in merito all'autonomia didattica ed organizzativa emerge un pericolo concreto, rappresentato dalla frammentazione eccessiva di iniziative con il rischio di portare le scuole verso obiettivi confusi e disordinati.

In secondo luogo appare evidente come il rinnovamento passi prevalentemente attraverso una diversa organizzazione della didattica piuttosto che da un ripensamento della cultura della scuola. E questa contraddizione si scarica, in particolare, verso il dirigente scolastico al quale si richiede l'acquisizione di capacità manageriali (tipiche di un'organizzazione efficiente) da far agire sinergicamente con un ruolo culturale ormai in via di lento svuotamento.

Ci si può chiedere se il miglioramento del processo formativo passi principalmente da un'autonomia basata sull'adattamento del calendario scolastico, sulla flessibilità dell'orario, sulla riduzione dell'ora di lezione, sulla disarticolazione del gruppo classe, sulla istituzione di insegnamenti facoltativi come risultano pensare molte istituzioni scolastiche.

Se questa è la sperimentazione dell'autonomia che si intende perseguire la scuola può dirsi avviata verso una situazione in cui rischia di perdere il proprio ruolo culturale in una società mutevole e dinamica.

Di conseguenza, quale autonomia?

L'unica autonomia significativa è quella che potrebbe passare attraverso la riappropriazione dei compiti di programmazione e progettazione del docente, nella duplice valenza collegiale e individuale, e di stimolo e coordinamento del dirigente scolastico con al centro della loro attività il giovane con i suoi bisogni di crescita umana e culturale.

Il contesto

La scuola pubblica italiana, nata con la Costituzione e poi delineatasi con progressivi ampliamenti nei primi decenni della nostra storia repubblicana, e che aveva trovato negli organi collegiali un modello esemplare di governo democratico e partecipativo, non poteva rimanere indenne dal processo di revisione politico culturale e sociale innescato dalla potente offensiva economica neoliberista partita in Usa e in Inghilterra e diffusasi in tutto il mondo occidentale dagli anni 80 in poi.

“Le scuole saranno più efficienti se saranno sottoposte alle leggi del mercato capitalistico e, come tutte le aziende, entreranno in concorrenza le une con le altre per attirare i loro clienti: gli studenti”

Questo scriveva il premio Nobel per l'economia Milton Friedman già nel 1955, immaginando un'equazione concorrenza-efficienza. Il processo di privatizzazione della scuola pubblica si è svolto in Italia all'interno di una cornice sovranazionale e

internazionale, con logiche e finalità comuni fortemente determinate da una serie di provvedimenti che dai Trattati dell'Unione europea, attraverso le Raccomandazioni del Parlamento europeo e le Indicazioni della Commissione europea, arrivano alle determinazioni dell'OCSE, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico. Gli imperativi categorici dei potentati internazionali hanno trovato in Italia ampia eco: ai ministri si sono affiancati accademici, burocrati, opinionisti, giornalisti, esponenti di associazioni, movimenti e fondazioni, organizzazioni confindustriali compiacenti e collaborativi nel disegnare il nuovo modello dell'istruzione, nella sua filiera completa dalla scuola dell'infanzia all'università: un modello che, nei suoi risvolti sociali, ci vuole trasformati da cittadini, cioè abitanti di una res publica, agenti in uno spazio collettivo, membri di una comunità che si riconosce nell'interesse generale, in portatori di un interesse economico, abitatori di una res privata, di uno spazio individuale o settoriale, destinato al soddisfacimento di particolari interessi materiali, propri o altrui. Questa trasformazione è funzionale alla scelta che, a tutti i livelli, si sta facendo da tempo nelle politiche di governance nel settore economico e in ambito istituzionale, nel privato e nel pubblico. Politiche che vedono nell'economia imprenditoriale il modello unico e globalmente esportabile di regolazione sociale e di gestione dello Stato, affinché lo Stato, con la sua attività normativa e legislativa, garantisca al mercato l'esercizio del suo monopolio e le condizioni della sua egemonia. Sotto questo profilo, si può osservare che il senso ultimo della trasformazione della scuola negli ultimi 20 anni non rischia di risultare altro che la riformulazione della dimensione neoliberista inaugurata dall'autonomia di Berlinguer, con il suo portato di deregolamentazione funzionale, gestionale, didattico finalizzato alla libera competizione delle scuole sul mercato dell'istruzione. Questa trasformazione si è conclusa con la iperregolamentazione dei 212 commi della 'Buona scuola' di Renzi: un unico articolo di legge che insiste sull'autonomia scolastica, con 212 dispositivi normativi che impongono, in modo prescrittivo, esattamente come realizzare quei processi di privatizzazione, aziendalizzazione, gerarchizzazione e verticismo, mercificazione del sapere, flessibilizzazione del lavoro, anglofonia, digitalizzazione e scuola d'impresa messi in campo più di 20 anni fa con l'articolo 21 della legge Bassanini, una legge di riforma della pubblica amministrazione che assimilava anche le scuole finalmente autonome ai dettami del new public management e della public governance. In questa nuova scuola "si ridefiniscono i ruoli dei soggetti pubblici: all'autorità politica compete di operare ad un livello strategico, svincolandosi dalla gestione operativa che deve essere svolta dalla macchina amministrativa, mentre le azioni politiche e amministrative si aprono e favoriscono la concertazione tra pubblico e privato, abbandonando la visione 'adversarial' dei rapporti tra l'autorità pubblica e il business privato".

Abbandonare la visione 'adversarial' per assumere il principio della sussidiarietà: che non è più solo quella 'verticale', dallo Stato agli Enti locali, auspicata dalla Costituzione attraverso il decentramento amministrativo per snellire la macchina dell'organizzazione e per avvicinare i cittadini ai luoghi decisionali, ma è quella 'orizzontale', delle istituzioni autonome che creano sinergie col territorio, in cui le istituzioni amministrative autonome, quindi la scuola, nel territorio cercano sostegno economico, investitori e finanziamenti privati, dalle famiglie alle imprese. Tutto il

lessico e la sintassi con cui si esprime l'organizzazione della scuola autonoma e la sua pedagogia neoliberista discendono dal linguaggio delle istituzioni economico-finanziarie e dal modello cui si riferiscono e che veicolano: dalle iniziative imprenditoriali finalizzate a massimizzare l'economicità, l'efficienza, l'efficacia, la sostenibilità, termini ricorrenti nei discorsi che riguardano le attività didattiche di scuola e università, fino a debiti formativi, crediti scolastici, successo formativo, sfide, eccellenza, meritocrazia, utenza, flessibilità, competizione e competenza, efficienza. Questo intero vocabolario importato dall'economia e dal management delle risorse umane in questi anni ha contribuito alla codificazione della neo lingua con cui è stato formulato il discorso sull'autonomia, che si è concluso con la legge 107, non a caso chiamata la 'Buona scuola'. Un linguaggio che esprime una precisa forma mentis, una precisa visione del mondo. Un'ideologia ammantata di falsa neutralità e di una moderna adesione allo spirito del tempo, perfettamente incarnata da quei dirigenti-manager che 'vendono' sul mercato dell'istruzione una scuola senza disabili, senza stranieri e senza poveri. In ritardo abbiamo capito che in realtà, nella più totale disinformazione e nella mistificazione del discorso politico, le riforme autonomistiche della scuola in Italia sono state nel tempo, di fatto e di diritto, pezzi importanti dell'arretramento dello Stato dall'istruzione pubblica e, successivamente, in perfetta coerenza ideologica, delle riforme al ribasso del mercato del lavoro. E non solo perché c'è una generica convergenza tra gli interventi normativi sulle condizioni di lavoro, tutti miranti ad ampliare precarietà, mobilità, instabilità, flessibilità, intercambiabilità dei lavoratori, e gli interventi normativi sulla scuola degli ultimi anni, che partono dall'autonomia come viatico per la privatizzazione e l'aziendalizzazione della scuola pubblica, poi vedono imporre la troika 'internet, inglese, impresa' di berlusconiana memoria e l'alternanza scuola-lavoro istituita nel 2003 dalla sua ministra dell'istruzione Letizia Moratti e confluiscono, infine, tutti in perfetta armonia, nella legge 107. Non si tratta solo di un gioco di analogie e consonanze, che si fanno eco in una comune dimensione ideologica e in perfetta contiguità e continuità politica. L'ultima riforma dell'autonomia scolastica in Italia è un pezzo importante delle riforme del mercato del lavoro. Il fine ultimo sembra essere la creazione dell'individuo globale del terzo millennio: de-referenzializzato, de-costituzionalizzato, de-contrattualizzato, de-localizzato. Lo studente perfetto e il lavoratore perfetto: abile in lavori scarsamente qualificati, flessibile e fungibile per lo sfruttamento e il precariato e senza alcuna consapevolezza storica, giuridica, sociale, culturale e politica. Questo sembra stia succedendo alla scuola pubblica oggi, dopo più di venti anni di autonomia: la totale subalternità ad una visione mercatocentrica che l'ha trasformata da istituzione a servizio on demand. In essa si impone per legge come unica innovazione didattica quella digitale, con i suoi correlati di commercializzazione dei dati degli studenti, di depersonalizzazione, standardizzazione e adattamento dei processi di conoscenza alla modalità 'computer', di un uso estensivo della tecnologia nella valutazione che la trasforma da processo a prodotto, di servizio reso agli interessi economici dell'industria informatica. Inoltre si piegano insegnanti e studenti all'idolatria di un mercato del capitale umano che rigetta tutto ciò che non risponde al più immediato utilitarismo, calpestando cultura e saperi, che riduce la scuola a scuola d'impresa e a scuola per

l'impresa, che trasforma l'istruzione in istruzione per l'uso, dimenticando che nessuna professione può essere esercitata bene se non all'interno di una formazione più vasta, che guardi all'uomo e non al produttore/consumatore. Venti e più anni di autonomia hanno trasformato la scuola pubblica, non più scuola ma agenzia educativa costretta a competere con i momenti dell'istruzione non formale o informale (la televisione, lo schermo dello smartphone, la palestra, la parrocchia) in cui al valore d'uso delle conoscenze, intese come attivatori di processi di comprensione, di interpretazione e di cambiamento, è stato sostituito il valore di scambio delle competenze finalizzabili, misurabili, fungibili.