

## **“Includere separando?”**

### **Fabrizio Capocetti - USB Scuola Parma**

La proposta di riforma del sostegno in discussione in questo periodo in Parlamento non è qualcosa di meramente accessorio, ma di fondamentale e decisivo, per la piena attuazione della legge 107/2015 nota come ‘La Buona Scuola’, che insieme a tutta una serie di «riforme» strutturali concernenti il lavoro, lo stato sociale, la sanità e la nostra stessa Carta costituzionale, cambiano per sempre il volto del nostro paese, mutandone i connotati democratici, sciogliendo i dispositivi ultimi posti in difesa dei soggetti più deboli.

Comprendere quanto tutto questo rientri all’interno di un progetto di lungo periodo iniziato con la Riforma Berlinguer e la legge Bassanini sull’autonomia, e abbia a che fare con logiche politiche e ragioni economiche nazionali e sovranazionali, è indispensabile per cogliere i nessi strutturali della suddetta riforma con le grandi trasformazioni sociali degli ultimi tempi. Ancor più importante è decostruire il linguaggio pseudo-progressista mediante il quale ad essersi imposta negli ultimi vent’anni è stata tutta una serie di cambiamenti e trasformazioni che hanno reso il sistema scolastico funzionale alle esigenze dell’economia di mercato e della cosiddetta pedagogia del capitale umano. A partire dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso, si impone effettivamente una descrizione post-modernista del sistema di istruzione italiano come «vecchio» perché «molto centralizzato» e «burocratizzato», capace solo di porre marcatamente l’accento «sull’istruzione degli studenti più bravi»<sup>1</sup>, un sistema in pratica inadeguato al nuovo contesto storico, caratterizzato dall’economia globale e dalla dettatura dell’agenda sociale e politica da parte del mondo delle imprese e dall’unione industriali che chiede ed ottiene man mano un sempre più forte potere di entrata presso il mondo dell’istruzione e dell’educazione.

Nel 1993 il Libro Bianco dell’Unione Europea apre all’industria proponendo incentivi fiscali e legali al fine di far investire le imprese nell’Istruzione<sup>2</sup>. Nel 1995 l’ERT (*European Round Table of Industrialist*, potente lobby di industriali europei che ha grande influenza ed entrata presso la UE, e che nel 1989 pubblicava “Istruzione e competenza in Europa”, in cui si sosteneva che l’istruzione e la formazione sono investimenti strategici per la competitività europea e per le imprese, ma che gli insegnanti «hanno una comprensione insufficiente degli affari e del profitto, e non capiscono i bisogni dell’industria»<sup>3</sup>) raccoglie l’invito dell’UE, e spinge gli industriali a «moltiplicare i partenariati tra scuole ed imprese», sostenendo che la responsabilità della formazione deve essere assunta dall’industria, e che l’istruzione è un servizio reso al mondo economico<sup>4</sup>. Nel 1997, L’ERT lancia il seguente appello: «Non abbiamo tempo da perdere. (...) Ci appelliamo ai governi perché diano all’educazione un’alta priorità, perché invitino l’industria al tavolo di discussione sulle materie educative, e perché rivoluzionino i metodi d’insegnamento con la tecnologia»<sup>5</sup>. La cosa viene ripresa dal Libro Bianco della UE 1995, in cui, con esplicito riferimento all’ERT si afferma:

---

<sup>1</sup> OCSE, *Esame della politica scolastica italiana*, in *Esami delle politiche nazionali dell’Istruzione/Italia*, Armando Editore, 1997

<sup>2</sup> Commission of the European Communities, *White Paper on growth, competitiveness, and employment - The challenges and ways forward into the 21st century*, COM (93) 700 final, Brussels, 5 December 1993 (chapitre 3, emploi).

<sup>3</sup> ERT, *Education et compétence en Europe*, Etude de la Table Ronde Européenne sur l’Education et la Formation en Europe, Bruxelles, Février 1989.

<sup>4</sup> ERT, *Une éducation européenne, Vers une société qui apprend. Un rapport de la Table Ronde des Industriels européens*, Bruxelles, Février 1995.

<sup>5</sup> ERT, *Investir dans la connaissance. L’intégration de la technologie dans l’éducation européenne*, Bruxelles, Février 1997.

«Il rapporto della Tavola Rotonda Europea degli industriali ha insistito sulla necessità di una formazione continua polivalente incitando ad imparare ad imparare nel corso di tutta la vita»<sup>6</sup>.

La scuola viene trasformata in ente preposto alla formazione delle cosiddette «competenze di base», che, demagogicamente proposte come risposta al problema della dispersione scolastica e alla frustrazione per il mancato «successo formativo» (se non fosse che nello stesso tempo si pone l'obbligo scolastico fino ai soli quindici anni e si favoriscono vere e proprie migrazioni degli studenti più disagiati verso i centri di formazione come Forma Futuro), sono in realtà funzionali alla formazione di bassa manovalanza priva di qualunque capacità critica nei confronti dello sfruttamento generalizzato e della totale precarizzazione delle esistenze.

La scuola che era in mano allo Stato e che si faceva garante, secondo la Costituzione, del diritto all'istruzione per tutti i cittadini, in quanto istituzione pubblica preposta a fare il bene della collettività, diventa un settore in mano alle imprese e agli interessi economici privati. Con la tanto sbandierata ed acclamata autonomia della Legge Bassanini<sup>7</sup> si estende il regime di diritto privato del rapporto di lavoro anche ai dirigenti generali ed equiparati delle amministrazioni pubbliche, e nella scuola i salari diventano variabili, vengono introdotti criteri di flessibilità, per non parlare dei sistemi di valutazione legati all'elaborazione di specifici indicatori di efficacia, efficienza, ed economicità (queste non sono parole che compaiono per la prima volta nella 'buona scuola'!).

Nel testo della legge Bassanini si legge che l'autonomia organizzativa «è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, all'integrazione ed al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale». A questo serviva l'autonomia scolastica, a trasformare un'istituzione in un servizio, che come tutti i servizi devono rispondere ai canoni del modello economico neoliberale: flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia. Per la sua completa realizzazione, la legge prevedeva la possibilità di superare i «vincoli di unità oraria della lezione, dell'unitarietà della classe e delle modalità di impiego e di organizzazione dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali». Un simile linguaggio non ha, dunque, la sua origine nella Legge 107/2015, ma vi ha in essa, semmai, la sua definitiva, concreta applicazione pratica. E un simile linguaggio, che chiama gli esseri umani «risorse», che mette a valore le vite di docenti e studenti, non può certo portare nulla di buono all'effettiva integrazione ed inclusione dei ragazzi diversamente abili o affetti da disturbi dell'apprendimento o di altro genere.

Simili riforme – tutti i cambiamenti successivi alla riforma Berlinguer (Moratti, Fioroni, Gelmini etc.) non sono stati che aggiustamenti a questa linea precedentemente tracciata, di cui 'La Buona Scuola' non è che la definitiva messa a regime - non hanno a che fare (solo) con la scuola, ma con l'economia di mercato e con il mondo del lavoro così come essa lo ha ridisegnato; hanno a che fare con la pseudo-pedagogia del «capitale umano», fatta di psicologi laureati alla scuola del comportamentismo, dell'operazionismo e dell'efficientismo, pronti a svolgere la funzione di «orientamento formativo» all'interno di percorsi educativi personalizzati e differenziati, contribuendo a cancellare i fondamenti del sistema di istruzione inteso come motore di progresso sociale e di eguale partecipazione di tutti i cittadini alla vita politica del paese. L'intera società viene piegata e sussunta al paradigma dell'economia di mercato. Tutto un linguaggio appartenente al mondo economico-finanziario entra nella scuola e prende possesso di ogni ambito inerente al sistema dell'istruzione: «profitto», «debito», «credito formativo», «competenze», «Piano dell'Offerta Formativa», fino a giungere alle esplicite indicazioni contenute nelle linee guida nazionali che fanno riferimento all'«imprenditorialità». La conoscenza non sembra più avere alcuna importanza all'interno del nuovo modello di istruzione, che proprio per questo diventa «formazione», atta a far acquisire «abilità di lavoro generalizzate».

---

<sup>6</sup> Commission des Communautés Européennes, *Livre Blanc sur l'Education et la formation. Enseigner et apprendre; vers la société cognitive*, 29 novembre 1995.

<sup>7</sup> Legge 59/97, integrata successivamente con il D.P.R. 233/8 ed il D.I. 44/01

Si tratta di un processo basato sul linguaggio che gioca la carta della personalizzazione e della differenziazione contro quella dell'uguaglianza e, per quanto riguarda il sostegno alle disabilità, utilizza la terminologia pseudo-progressista dell' «inclusione strutturale» per separare gli alunni disabili dai normodotati attraverso la separazione delle carriere, attraverso la cancellazione della figura del docente di sostegno. Anche per questo aspetto, che è al centro del nostro interesse, si tratta di una storia che non inizia oggi, ma che trova la prima grande manovra per l'inversione di rotta rispetto alla grande e nobile tradizione italiana sull'integrazione scolastica, nel 2008, anno in cui la legge finanziaria del governo Prodi stabilisce la decurtazione del 25 per cento dell'organico del sostegno in tre anni (parliamo di ventisettemila cattedre in meno!). Nello stesso anno, la Conferenza Stato-Regioni dà parere favorevole al testo del decreto interministeriale che prevedeva nuovi criteri per la presa in carico degli alunni disabili e che determinava la concessione del sostegno solo per soggetti con diagnosi di handicap grave o gravissimo, togliendo agli studenti con patologie più lievi il diritto all'insegnante di sostegno e a essere inseriti in classi con meno di venti alunni, norma che comunque era già ampiamente disattesa. Tutto questo mentre aumentano le diagnosi (o presunte tali) di difficoltà di apprendimento, disturbi evolutivi specifici, disturbi del comportamento tali che «sembra più ragionevole pensare che quello che non funziona sia dentro la scuola (e la società) piuttosto che dentro ai ragazzi»<sup>8</sup> – una scuola e una società ridisegnate secondo i bisogni dell'economia di mercato e l'esigenza delle imprese private di valorizzare i propri capitali. La legge 170/2010 completava l'opera di «inclusione strutturale», ovvero di smantellamento del diritto al sostegno, eliminando il sostegno per gli alunni con Disturbi specifici dell'apprendimento e stabilendo la responsabilità del docente curricolare e del Consiglio di classe a prendersene cura. I docenti avrebbero dovuto fin da questo momento dire «no» e ribellarsi a questa drastica inversione di rotta, ma non l'hanno fatto, e non l'hanno fatto, da un lato, perché demagogicamente ingannati da un linguaggio super-ideologico che mascherava le vere intenzioni e i veri obiettivi di tali riforme, dall'altro perché lo hanno percepito come un legittimo sgravio del peso eccessivo lasciato sulle loro spalle con un sempre minor numero di ore a disposizione per ogni singolo alunno. Ma proprio qui sta il punto: la classe docenti, ingabbiata politicamente e sindacalmente da corpi sociali complici di una vera e propria «ristrutturazione dell'orizzonte di significati»<sup>9</sup>, non ha più giocato alcuna lotta rivendicativa, ma ha finito per retrocedere ed accettare passivamente tutto ciò che accadeva nel mondo della scuola come fosse l'insindacabile portato di una manna dal cielo. Arrivavano e arrivano sempre meno ore per il diritto al sostegno dai diversi uffici scolastici provinciali (ora interprovinciali), e le singole scuole che cosa hanno fatto? Che cosa fanno? Riparano chiedendo più ore per gli educatori, un servizio comunale appaltato al sistema delle cooperative: gli educatori vengono così chiamati a svolgere funzioni che non gli competono, e che, tuttavia, svolgono per lo più in modo eccellente. E parliamo di figure che nonostante l'alta professionalità, i titoli di studio, e l'espressione di una grande umanità, continuano ad essere sfruttate, pagate a ore, in pratica lavorano a cottimo, secondo un sistema che li rende ricattabili non solo dai propri datori di lavoro, ma anche dagli stessi alunni, che da utenti diventano a tutti gli effetti clienti del sistema scolastico. La scuola avrebbe dovuto, invece, lottare – avremmo dovuto lottare tutti per un maggior numero di cattedre di sostegno, e per un trattamento lavorativo che desse agli educatori la dignità che meritano. Non è mai troppo tardi! Uniamoci e lottiamo insieme!

Proprio La legge 170/2010 sui DSA è stata presa come modello dalla Direttiva del 27/12/2012, che la considera «punto di svolta poiché apre un diverso canale di *cura* educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella legge 53/2003, nella prospettiva della “presa in carico” dell'alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team

---

<sup>8</sup> S. Biscioni, *L'inclusione a costo zero. I Bisogni Educativi Speciali come tassello nella “riorganizzazione” neoliberista della scuola pubblica*, in M. Ambra (a cura di), *Teste e colli. Cronache dell'istruzione ai tempi della Buona scuola*, Il lavoro culturale, p. 171.

<sup>9</sup> Cfr. Stefano G. Azzarà, *Democrazia cercasi. Dalla caduta del Muro a Renzi: sconfitta e mutazione della sinistra, bonapartismo postmoderno e impotenza della filosofia in Italia*, Imprimatur editore, Reggio Emilia, 2014.

di docenti coinvolto, non solo dall'insegnante per il sostegno»<sup>10</sup> e sostiene la necessità di «estendere a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali le misure previste dalla Legge 170 per alunni e studenti con disturbi specifici di apprendimento»<sup>11</sup>. In breve, si è ulteriormente ristretto il diritto al sostegno e si è allargata la medicalizzazione degli alunni in modo potenzialmente infinito. Il primo aspetto è confermato, ormai da tempo, anche dai sempre più numerosi casi in cui le commissioni giudicatrici negano la conferma della certificazione ai sensi della legge 104/92 ad alunni che mostrano, invece, evidenti ed oggettive difficoltà. Anche in questo caso, gli stessi docenti, sia curricolari che di sostegno, non devono aggravare la situazione mostrandosi deboli di fronte a tali soprusi, ma costringere la scuola in cui lavorano a denunciare con forza i fatti, e cercare di liberarsi dalla strettoia a cui effettivamente vengono costretti, ovvero quella di certificarli temporaneamente come alunni BES, sbarrando loro di fatto, in alcuni casi, le porte all'effettivo e completo svolgimento del percorso scolastico. Quest'ultimo aspetto è un'ulteriore controprova di quanto demagogica e fasulla sia la continua proclamazione, da vent'anni a questa parte, di voler porre riparo al problema dell'abbandono scolastico!

Per quanto riguarda la medicalizzazione all'infinito, si tratta di qualcosa di strutturalmente funzionale alla legittimazione della continua e mistificante operazione di personalizzazione e differenziazione didattica che, sulla base di dispositivi concettuali chiaramente ideologici e formule che parlano di «diversi stili di apprendimento», sostituiscono la trasmissione del sapere con l'acquisizione di abilità e competenze generalizzate (il «saper fare»): sono questi, di fatto, gli obiettivi minimi che ogni anno certifichiamo, spedendo gli studenti nel mondo del lavoro sempre più privo di garanzie e tutele, come fossero carne da macello... e lo facciamo in buona fede, o meglio in malafede, poiché la «cattiva coscienza» ci è stata instillata goccia a goccia nei tanti corsi abilitanti, nei tanti corsi di perfezionamento e specializzazione in cui tutta la campagna ideologica della 'pedagogia di mercato' ha preso corpo.

Ebbene, in che cosa consiste l'aiuto, il supporto dato agli alunni BES, ovvero a tutti gli studenti a cui di fatto è negato il sostegno? L'unico strumento individuato sembrano appunto essere i Piani personalizzati e strumenti compensativi e dispensativi: non vere soluzioni dunque, e nessun tipo di effettivo supporto didattico, ma un palliativo uguale per tutta una serie di soggetti eterogenei tra loro, indipendentemente dalle difficoltà che presentano. Un dispositivo omologante che afferma di voler tenere conto delle differenze di ognuno. Ancora una volta, siamo di fronte all'aggressione ideologica e demagogica da parte di politiche che non hanno certo di mira gli interessi dei soggetti più deboli, né tanto meno mostrano di conoscere i capisaldi della pedagogia inclusiva.

Un dispositivo, quello dei BES, che è la penultima tappa di una ristrutturazione della scuola pubblica, che la svuota dall'interno e obbedisce ai *Diktat* dell'Unione Europea, avanzando verso l'obiettivo delle classi differenziate (l'Italia è, infatti, l'unico paese che vanta una tradizione diversa, una grande tradizione inclusiva!). L'ormai nota – ma forse nemmeno tanto – proposta di legge FISH-FAND esplicitamente appoggiata da Davide Faraone, Sottosegretario di Stato al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ovvero la PDL 2444, che a detta delle associazioni che la sostengono, risponderebbe alle necessità degli alunni e degli studenti con disabilità gravi e complesse dell'apprendimento attraverso una chiara separazione del percorso formativo e delle carriere dei docenti di sostegno, facendone quegli esperti di cui la scuola ha bisogno di dotarsi per svolgere il suo ruolo educativo senza discriminare gli alunni più svantaggiati, produrrà ben altri effetti! Ci troviamo di fronte all'ennesimo uso distorto di un linguaggio che, anziché favorire le giuste e legittime richieste da parte delle suddette associazioni di pretendere un personale formato e specializzato per adempiere correttamente il ruolo educativo degli alunni più svantaggiati, finirà per separare le vite scolastiche - e non solo - dei disabili 'gravi' da quelle della restante comunità educativa.

---

<sup>10</sup> Miur, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva Ministeriale del 27.12.2012, p. 2.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 3.

Occorre fare chiarezza: la mancata e adeguata preparazione, in alcuni casi, rispetto a patologie e disturbi gravi – che comportano l’uso di complesse strategie didattico-educative – non è stata dettata dalla mancanza di percezione, da parte dei docenti di sostegno, del proprio lavoro come ‘missione’ (è quanto ogni professionista dovrebbe sapere sempre evitare!), né tale mancanza è stata la ragione dell’inesistente continuità didattica. Si tratta, piuttosto, del continuo gioco a ribasso da parte dei governi che si sono succeduti, rispetto al numero delle cattedre di sostegno: per anni centinaia e centinaia di cattedre di sostegno, in ogni regione, sono state assegnate a docenti precari, la cui «formazione continua», spesso ridotta a formazione burocratica (tempo rubato allo studio e alla didattica), è stata lasciata ai buoni propositi di insegnanti che, nonostante la precarietà della loro condizione lavorativa, andavano, ogni qualvolta i costi non erano eccessivi, a frequentare corsi e seminari pagando di tasca propria! E se – come di fatto è accaduto – molti docenti di sostegno hanno spesso preferito passare su materia (operazione legittima e legittimata proprio da un’idea dell’integrazione che prevede che l’insegnante di sostegno sia un insegnante come tutti gli altri e che, solo in quanto tale, possa costruire attivamente l’integrazione e l’inclusione degli alunni diversamente abili) è stato anche per il continuo trattamento ricevuto nei vari posti di lavoro, la percezione di essere considerati insegnanti ‘di serie B’, insegnanti ai quali il consiglio di classe spesso delega tutto il lavoro che da sempre - fin dalla legge 104/92 e ancora prima, addirittura dalla legge 517/77 – invece, gli compete.

La filosofia che ispirava, infatti, la legge 517 del 1977 (e le successive normative) vedeva l’insegnante di sostegno come una risorsa aggiuntiva per l’intera classe, che legava il successo del processo di integrazione al coinvolgimento di tutto il gruppo docente del Consiglio di classe. Il docente di sostegno diveniva (e la domanda che dovremmo porci è se lo sia effettivamente diventato) un regista del processo d’integrazione, attivando anche contesti e ambienti formativi specifici e collaborando con i colleghi, pur sempre agganciati coscientemente a una propria funzione didattica ed educativa, ma in un contesto in cui ogni docente doveva svolgere coscientemente il proprio ruolo all’interno di tale processo.

“D’altra parte la figura di sostegno specializzato per un solo allievo, - scrive Alessandra Crescioli in un interessante articolo sul ruolo dell’insegnante di sostegno nella legge 107 - diviene autoreferenziale e naturalmente distaccata dalle dinamiche della classe, nonché potrebbe comportare il rischio di percorsi speciali separati. Una criticità del genere è alla base dei problemi dell’inclusione odierna. Tutto ciò lede i diritti dei ragazzi, che non possono avere una programmazione pensata, svolta e verificata da un unico docente con voce in capitolo. Per quanto riguarda gli studenti con programmazione curricolare con obiettivi minimi, non è pensabile un’unica figura che li possa seguire con un’efficace metodologia didattica su tutte le materie del curriculum. L’insegnante di sostegno è un facilitatore, ma se non partecipa alle fasi di programmazione delle discipline, come può facilitare le stesse?”<sup>12</sup>

Ebbene, il punto è proprio questo: la proposta FISH-FAND<sup>13</sup> è purtroppo perfettamente in linea con quel processo di medicalizzazione della scuola sopra denunciato. L’insegnante di sostegno diventerebbe – stando alla proposta Faraone – un esperto delle singole patologie: gli alunni cesserebbero di essere supportati dal punto di vista didattico, venendo esclusivamente identificati con la loro patologia. Se la legge del 1977 portava ancora in sé degli elementi che avevano a che fare con l’eredità delle scuole speciali, e quindi un certo orientamento ancora caratterizzato da una prospettiva prevalentemente sanitaria, la scelta successiva di adottare una formazione polivalente

---

<sup>12</sup> A. Crescioli, *L’insegnante di sostegno nella legge 107* in *Insegnare - Rivista del centro di iniziativa democratica degli insegnanti (versione on line)*.

<sup>13</sup> FISH = Federazione Italiana Superamento Handicap; FAND = Federazione Associazioni Nazionali Disabili.

secondo un'idea, questa sì, di vera inclusione (altro che «inclusione strutturale»!) pedagogicamente orientata a creare condizioni di vera accoglienza che ha portato nel 1992 alla legge-quadro 104, viene oggi rimessa in discussione, anzi negata e cancellata in favore di un ritorno a un lavoro specialistico sulla patologia. La pedagogia cede il passo all'economia di mercato, al neoliberismo che non chiede integrazione, relazione, bensì – sotto l'uso assolutamente demagogico dell'interesse per le singole patologie – mancanza di relazione, la costruzione di una società anomica, priva di legami sociali, fatta di tanti piccoli e ininfluenti «io-S.P.A.», «imprenditori di se stessi» che devono sgomitare per primeggiare nella logorante guerra tra poveri che finirà per ingrassare le pance di coloro che dovremmo maledire.

Per concludere: In breve, per quanto possa sembrare difficile crederlo, nella legge delega sul sostegno sta il completamento - e quindi il fondamento – della “Buona Scuola”, ovvero della scuola delle «competenze di base». E tutto ha inizio con i DSA e prende pienamente corpo con i BES. Togliendo ai BES - prima è stato fatto con i DSA – il diritto al Sostegno, non solo lo si toglie a quegli alunni per i quali un supporto didattico farebbe la differenza; non solo si relega l'insegnante di sostegno ai soli studenti certificati ai sensi della legge 104/92 - con gli sviluppi ormai prossimi che sappiamo, ovvero la trasformazione del docente di sostegno in un tutor assegnato ai soli ‘casi gravi’; ma, assegnando tutti gli alunni ‘problematici non diversamente abili’ alle competenze del consiglio di classe, e quindi ai soli docenti di disciplina, non si fa altro che promuovere e consolidare la strada della differenziazione e della personalizzazione. Se sono un insegnante di matematica che ha in classe tre alunni DSA e in generale 6 alunni BES (poniamo il caso che gli altri tre abbiano, due, problemi linguistici, e uno, problemi socio-economici) e devo personalizzare programmi e verifiche, finisco per abbassare il livello della classe e faccio qualcosa di più semplice che possa andare bene per tutti... poi magari concedo qualche strumento compensativo e dispensativo (5 minuti in più a Tizio, una domanda in meno a Caio e domande solo con crocette a Sempronio). Così facendo, riduco sempre più il livello dell'intera classe a quello delle «competenze di base», contribuendo al raggiungimento dell'obiettivo di creare studenti ignoranti, privi di specializzazioni e pronti ad essere precarizzati e sfruttati nel mondo del lavoro - progetto cardine a partire dalla scuola dell'autonomia Berlinguer-Bassanini e che ‘La Buona Scuola’ di Renzi porta solo a compimento.