

Scuola e società: note riflessive sulle forme dis-educative del sistema formativo

Marinella Attinà

Abstract – *In the cogent relationship between the school system and the social system, the forms of mis-education are mainly to be found within the relationship of functional subordination of the school with respect to society in its socio-economic declination, with the consequent demand on the school to produce human capital, ‘producers’ appropriately equipped with specific skills. Attempting to escape from a contradictory form of hybridisation-intersection between neoliberal ideology, technocracy and the market, means re-centralising a genuinely democratic idea of schooling, proper to the constitutional dictate, capable of opposing domesticated thinking with critical thinking and problematising thinking.*

Riassunto – *Nella relazione cogente tra sistema scolastico e sistema sociale le forme della dis-educazione sono rinvenibili prevalentemente all’interno del rapporto di subordinazione funzionale della scuola rispetto alla società nella sua declinazione socioeconomica, con conseguente istanza alla scuola di produrre capitale umano, ‘produttori’ opportunamente equipaggiati di specifiche competenze. Tentare di fuoriuscire da una contraddittoria forma di ibridazione-intersezione tra ideologia neoliberista, tecnocrazia e mercato, significa ri-centralizzare un’idea di scuola autenticamente democratica, propria del dettato costituzionale, in grado di opporre a un pensiero addomesticato un pensiero critico e un pensare problematizzante.*

Keywords – miseducation, school, society, human capital, critical thinking

Parole chiave – diseducazione, scuola, società, capitale umano, pensiero critico

Marinella Attinà è Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze umane, filosofiche e della formazione dell’Università di Salerno, dove è responsabile scientifica del Laboratorio di ricerca pedagogica per la promozione e lo sviluppo del dialogo intra- e inter-culturale. I suoi principali interessi di ricerca riguardano i temi legati alla dimensione teorica e pratica dell’educazione. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Critical thinking in early years of education. From the idea of school to the shapes of thinking* (in E. Guarcello, A. Longo, Eds., *School Children as Agents of Change. Raising up Critical Thinking and Judgement in the Early Years*, London, Routledge, 2023).

1. Considerazioni preliminari

Nel considerare la problematica del sistema scolastico nelle sue innervazioni sociali corre l’obbligo di fare un breve riferimento a due volumi che non possono essere sottaciuti e dai quali si muoverà nella successiva argomentazione.

Il primo, *Scuola e società* di Steven Brint, considerato un classico della letteratura sociologica dedicata alla scuola, evidenzia acutamente come l'istruzione sia una forma organizzata di educazione che ha nelle scuole il suo luogo esclusivo e, come tale, assume un'importanza sociale¹. La valenza sociale della scuola è testimoniata, secondo l'interpretazione dell'autore, da alcuni indicatori come la quantità del tempo trascorso a scuola, che influenza processi di socializzazione connotati dalla richiesta di un elevato grado di concentrazione, competizione e interazioni di gruppo, dalla quantità delle risorse economiche impegnate e, ancora, dall'altissimo numero di persone che, a vario titolo, lavora nelle scuole.

Le pagine di questo testo, che sembra oramai datato – inattuale –, offrono ancora, a una lettura attenta, alcuni spunti riflessivi *di* e *da* cui prendere nota. Brint scrive che:

si tende a pensare all'istruzione come a una panacea per tutti gli usi. La maggior parte delle persone crede che frequentare la scuola sia un modo importante per migliorare la vita. [...] Una maggiore o minore istruzione viene spesso additata come la migliore soluzione a problemi molto comuni che affliggono quasi tutte le società. Un paese ha problemi di tossicodipendenza? Povertà? Gravidanze minorili? Genitori che maltrattano i loro figli? Il primo rimedio cui si tende a pensare è tentare di cambiare gli atteggiamenti e i comportamenti mediante iniziative di «più istruzione» nelle scuole pubbliche².

Sembra lecito domandarsi quanto siano di persistente attualità le considerazioni sopra menzionate alla luce di un'analisi non solo macro-storica, volta a comprendere le ragioni dello sviluppo delle finalità delle scuole, quanto, piuttosto, mesoistituzionale e microinterazionista. Se il livello di analisi mesoistituzionale guarda le diverse forme assunte dall'istituzione scolastica rispetto alle pratiche, agli interessi degli attori e ai condizionamenti esterni, il livello microinterazionista si occupa, in particolare, dell'esperienza scolastica immediata connotata dall'incontro tra persone. È, infatti, l'analisi di questi incontri che consentirebbe, nell'ottica dell'autore sopra richiamato, la comprensione dei successi o dei fallimenti che concretamente si manifestano in aula.

L'intersezione tra questi diversi livelli di analisi, di natura strettamente sociologica, consentirebbe – il condizionale è d'obbligo – di guardare alla scuola come luogo in cui, dall'analisi dei motivi di criticità e dall'individuazione delle possibili azioni da implementare, di far emergere un progetto di scuola quale comunità democratica nell'ottica di un superamento di una logica chiusa e difensiva.

La sottolineatura del difficile e contraddittorio rapporto tra scuola e società messo in luce da Brint offre la sponda per far riferimento ad alcuni passaggi argomentativi tratti dal volume di Noam Chomsky dal provocatorio titolo *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*³. In questo saggio il filosofo americano denuncia il profondo iato tra quanto viene

¹ Cfr. S. Brint, *School and societies*, Los Angeles, Sage publications, 1998; tr. it. *Scuola e società*, Bologna, il Mulino, 1999.

² *Ivi*, p. 13.

³ N. Chomsky, *Chomsky on MisEducation*, Lanham (Maryland), Rowman & Littlefield Publishers, 2000; tr. it. *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*, Milano, Piemme, 2019.

assegnato alla scuola – luogo privilegiato per insegnare le virtù della democrazia – e quanto, invece, la stessa scuola, in un’ottica distopica, sia complice di un progressivo istupidimento volto all’*addomesticazione* del pensiero.

La prospettiva chomskiana accusa la scuola di giocare strumentalmente un ruolo istituzionale nel sistema di controllo sociale. Lungi dall’essere luogo privilegiato deputato all’istruzione democratica, la scuola si rivela spazio di un’istruzione coloniale tesa a de-qualificare insegnanti e studenti in un labirinto di procedure e tecniche. All’interno di una relazione educativa che stressa l’approccio strumentale dell’accumulo di competenze, impedendo il formarsi di un pensiero critico e indipendente, i docenti diventano complici di una formazione tecnocratica che li de-intellettualizza e finiscono per lavorare sostanzialmente per riprodurre, legittimare e mantenere l’ordine sociale dominante da cui traggono beneficio. Gli studenti, a loro volta, considerati sempre più come *pubblico*, nell’inseguire l’ideal-tipo del *bravo allievo*, rinunciano al pensiero critico conformandosi a un modello connotato ideologicamente dagli interessi prevalenti dell’ordine costituito.

Sono queste le forme che stigmatizzano ciò che Chomsky chiama dis-educazione: forme che rendono la scuola una fabbrica del consenso, che impediscono lo sviluppo di una comprensione critica della realtà, che favoriscono un apprendimento meccanico volto all’immagazzinamento e alla memorizzazione di informazioni. Ciò che, riferendosi particolarmente alla realtà statunitense, Chomsky definisce *dis-educazione*, Bertolini chiama, in una pubblicazione con Riccardo Massa, *de-formazione* della relazione educativa contrapposta a una prospettiva declinata in termini di *erotica della relazione educativa*⁴.

Appare evidente l’analogia con quanto scrive Paulo Freire a proposito dell’educazione bancaria e della disumanizzazione che ne consegue:

Se, dunque, per la concezione «bancaria» la coscienza è questo calderone da riempire, è questo spazio vuoto in attesa del mondo, l’educazione consiste nell’atto di depositare fatti e informazioni semimorti all’interno degli educandi.

A questi ultimi non resta altro che ricevere pazientemente i depositi, archivarli, memorizzarli, per poi ripeterli. [...] La preoccupazione fondamentale di questa falsa concezione è quella di evitare l’inquietudine, frenare l’impazienza, mistificare la realtà, evitare lo svelamento del mondo. E tutto questo al fine di adattare l’uomo. [...] La conseguenza è che gli educandi inquieti, creativi e refrattari alla cosificazione sono visti da questa concezione disumanizzante come dei disadattati, degli squilibrati o dei ribelli⁵.

Questi frammenti antologici potrebbero essere certamente ulteriormente coniugati con altri passaggi testimoniali e antologici di *maestri* di scuola e del pensiero pedagogico come Bruno Ciari, Danilo Dolci, Lorenzo Milani, e ancora con quelli di coloro che Franco Lorenzoni⁶ definisce

⁴ P. Bertolini, *La dimensione erotica della relazione educativa*, in R. Massa, L. Cerioli (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 40-49.

⁵ P. Freire, *La concepción «bancaria» de la educación y la deshumanización*, Montevideo, s.i.t., 1968; tr. it. *Le virtù dell’educatore. Una pedagogia dell’emancipazione*, Bologna, EDB, 2017, pp. 56-57.

⁶ F. Lorenzoni, *Educare controvento. Storie di maestre e di maestri ribelli*, Palermo, Sellerio, 2023.

maestre e maestri *ribelli* come Alessandra Ginzburg, Emma Castelnuovo, Nora Giacobini e Mario Lodi, che sembrano incarnare il «Mi ribello dunque siamo» di Camus⁷.

2. Scuola e società: dalla modellizzazione alle forme della dis-educazione

Appare necessario, proprio alla luce di questi scarni riferimenti bibliografici, tentare di mettere a fuoco quelle forme della dis-educazione che connotano oggi il rapporto tra la scuola, contesto formativo per eccellenza, e la società. Un rapporto che, nella letteratura pedagogica, ha sempre occupato un ruolo di rilevante interesse di ricerca come ben dimostrato da Riccardo Massa che già in un articolo del 1999, ove individuava la specificità di una scuola come dispositivo pedagogico nel suo essere apertura al mondo attraverso l'apertura di un mondo, essenzializzava una possibile modellistica di tale rapporto. Riccardo Massa, privilegiando un approccio dialettico delle diverse prospettive in gioco – quella tradizionalista e quella progressista –, mostrava le criticità e le potenzialità del modello della *separatezza* tra scuola e società, del modello della *identificazione* della scuola con la società, del modello della *ricostruzione* dell'esperienza sociale da parte della scuola secondo la lezione deweyana, del modello della *integrazione* tra scuola e società e, infine, del modello della *rielaborazione* dell'esperienza sociale da parte della scuola⁸. A quest'ultimo modello, che rimanda all'elaborazione cognitiva e affettiva dei processi di apprendimento e della relazione formativa, l'autore sopra richiamato guarda con interesse al fine di ridefinire il compito della scuola:

Il compito della scuola, pertanto, non consiste in una sorta di socializzazione fine a se stessa, sotto il segno di una rincorsa delle mode culturali, di una risposta immediata alle emergenze sociali e di un appiattimento sul presente. [...] Questo comporta però, da parte della scuola l'istituzione e l'apertura di nuovi campi di specifici di esperienza, quindi la mediazione, l'esplorazione, la ricostruzione e l'interpretazione di essi. [...] Una interpretazione dell'interpretazione, una esperienza dell'esperienza, non semplicemente una sorta di travaso e di trascinamento nella scuola dell'esperienza esterna, una riproduzione e una rappresentazione miniaturizzata ed enciclopedica delle nuove tendenze culturali. [...] la scuola, in particolare, come apertura al mondo di oggi e ai suoi saperi. Non come finestra sul mondo, ma come accesso alle sue dimensioni molteplici e differenziate⁹.

Le riflessioni condotte da Riccardo Massa e il suo costante interrogarsi sui compiti della scuola appaiono oggi quanto mai attuali nel dover ri-considerare quelle forme di dis-educazione che sembrano caratterizzare le forme di risonanza, forti o deboli che siano, tra sistema scuola e sistema sociale.

⁷ L'affermazione, che conclude il primo capitolo del saggio di A. Camus, *L'Homme révolté. Essais*, Paris, Gallimard, 1951; tr. it. *L'uomo in rivolta*, Milano, Bompiani, 2002, ha dato il titolo a una riedizione degli scritti politici dello stesso autore cfr. Id., *Mi rivolto dunque siamo. Scritti politici*, a cura di V. Giacobini, Milano, Elèuthera, 2008.

⁸ Cfr. R. Massa, *Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita*, in A. Rezzara (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Milano, Franco Angeli, 2004.

⁹ *Ivi*, pp. 185-186.

Lungo questa direzione sembra inevitabile muovere dalle riflessioni condotte da Massimo Baldacci sul rapporto scuola-società, risolto secondo un'ottica funzionalista non scevra da contraddizioni: un rapporto di subordinazione funzionale della scuola rispetto alla società nella sua declinazione socioeconomica con conseguente istanza alla scuola di produrre *capitale umano*, quindi produttori opportunamente equipaggiati di specifiche competenze. Tale istanza richiede inevitabilmente una sorta di *docilità intellettuale*, quasi un assopimento del pensiero critico da parte dei lavoratori – presenti e futuri – rendendo la scuola un sistema chiuso a quei vettori problematici che connotano l'esperienza sociale e politica in nome di una presunta e ipocrita neutralità che vuole una scuola quale luogo ove non debba farsi politica.

Nella concezione neoliberista, scrive Baldacci:

la scuola si pone, quindi, innanzitutto, come una *fabbrica di capitale umano*, come un'agenzia di formazione di produttori dotati dell'equipaggiamento cognitivo necessario delle aziende. Inoltre, la scuola rappresenta una *palestra di competizione*, nella quale il soggetto si deve socializzare con i meccanismi meritocratici che presiederanno alla vita sociale e economica. In altre parole, la scuola neoliberista non mira all'educazione di cittadini democratici, ma alla formazione di produttori efficienti e competitivi (nonché conformisti sul piano dell'*ethos*). A questo scopo, gli stessi istituti scolastici devono assumere la *forma d'aziende* efficienti, capaci di competere nel mercato dell'istruzione e soggette a rendicontare la produttività dell'investimento pubblico¹⁰.

Tale passaggio antologico mostra chiaramente come le istanze del liberismo economico incrocino fatalmente l'ideologia meritocratica e la scuola, o meglio il sistema scolastico, appare, come ben dimostra Francesco Codello, ambito privilegiato per riconoscere gli effetti deleteri della competizione meritocratica. Il lemma *merito* è, oggi, lemma di successo, onnipresente nei discorsi *mainstream* e utilizzato in tutti gli ambiti sociali, ma appena si prova a destrutturarne il senso ci si imbatte in un'ampia gamma di significati e di usi con conseguenti variabili e implicazioni che, anche se non facilmente individuabili, derivano dall'idea di società esplicitamente o implicitamente interiorizzata sul piano culturale e politico. L'implicazione derivante da questa forma di ibridazione-intersezione tra ideologia liberista, mercato, tecnocrazia, maggiormente capace di incidere sul piano della cultura e della politica scolastica, è rinvenibile nella lettura di un processo valutativo ridotto, nella mera logica meritocratica, a un approccio quantitativo scervro dal contesto quotidiano della dinamica apprendimento-insegnamento-apprendimento. Le procedure valutative messe in campo oggi, riferibili in particolare al setting delle prove elaborate dall'Invalsi, diventano, come acutamente osserva Codello, il *presupposto* e non la conseguenza delle pratiche quotidiane del fare scuola:

Questi sistemi pretendono di misurare ciò che non è misurabile, cioè si propongono di dare un valore quantitativo a una qualità. La competenza è, infatti, quella capacità tutta personale di tradurre concretamente in una situazione specifica le proprie abilità e conoscenze. [...] Una competenza non è riducibile a specifici saperi, né a specifici saper fare o comportamenti. Questi sono solo risorse che l'allievo non deve necessariamente possedere, ma che deve essere in grado di

¹⁰ M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, Franco Angeli, 2019, p. 175.

mobilitare, in un modo o nell'altro per la realizzazione di un compito particolare. [...] Quello che è, ormai, divenuto una sorta di supermarket dell'istruzione, l'istituto scolastico, dà spazio a una didattica che produce segmentazione e meccanizzazione dell'apprendimento [...]. Attraverso questa ossessione valutativa, si sta imponendo un tipo di essere umano privo di autonomia, servile e ignorante, ma fortemente disponibile, perché ne ha interiorizzato i fondamenti, a essere consumato in modo assolutamente a-critico¹¹.

La posizione di Francesco Codello appare fortemente sintonica con le diverse prospettive sopra esposte. Nel loro insieme, tra affinità e distanze, esse denunciano un sistema scuola che rinuncia all'ideale di democratizzazione che aveva costituito, sin dalla promulgazione della Carta Costituzionale, il fulcro del mandato istituzionale specifico della scuola, in quanto istituzione sociale di tipo pubblico e democratico, finalizzata alla formazione di base e alla formazione professionale dei cittadini.

Eppure, se volgiamo lo sguardo ad alcuni snodi normativi che hanno caratterizzato la scuola nell'ultimo cinquantennio non possiamo sottacere quanto la scuola sia stata attraversata da profondi e rilevanti processi di democratizzazione. Basti pensare che l'anno appena trascorso è stato per la scuola un anno particolarmente significativo: occorre ricordare infatti che sono trascorsi venticinque anni dal D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 che regolamentava la Legge n. 59 del 1997 relativa all'Autonomia scolastica e sono trascorsi cinquanta anni dai Decreti delegati con i quali si affermò l'istanza emergente di una scuola aperta e collegialmente governata. Sono riferimenti cronologici, questi, che non possono essere sottaciuti e che invitano a riflettere criticamente sul riposizionamento dell'istituzione scolastica che non può essere relegato al solo ambito pedagogico, ma intercetta dimensioni politiche, sociali e culturali.

Occorre evidentemente chiedersi quanto abbiano ancora oggi una reale significatività quei principi sottesi all'emanazione dei Decreti Delegati del 1974 che mettevano a fuoco un'idea nobile di *democrazia scolastica* – incentrata sulla partecipazione e sul raccordo scuola-società – e, analogamente, quanto sia residuale o persistente l'afflato migliorativo, posto alla base dell'autonomia scolastica, volto a far uscire la scuola dalla sua tradizionale autoreferenzialità e dal suo isolamento, avviando una fase di collaborazione con le altre agenzie formative sociali, con l'intento di sollecitare processi di modernizzazione della scuola stessa, dando l'avvio a una *cultura della progettualità*, in grado di prefigurare la scuola come comunità educante.

I cinquant'anni trascorsi sono costellati da avvicendamenti politici che hanno fatto della scuola un campo di scontro ideologico, dando vita a un accanimento riformistico spesso privo di una seria *scolastic view*, che potesse fungere da piattaforma culturale e pedagogica condivisa, ma ascrivibile, piuttosto, a una conflittualità politica nervosa, se non addirittura 'nevrotica', che ha negato il tempo fisiologico per la sedimentazione dell'innovazione. I progetti di riforma che di volta in volta si sono succeduti hanno, infatti, ciascuno per un verso, tentato di disegnare un nuovo volto di scuola che appare però sganciato da una qualsiasi piattaforma culturale-politico-ideologica, che rende *orfani* gli insegnanti di una possibile *giustificazione* del loro operare. La scuola si depoliticizza, ma nell'accezione negativa, nel senso di una perdita di referenti educativi in grado di farsi bussola ermeneutica e orientativa.

¹¹ F. Codello, *L'illusione meritocratica*, Milano, Elèuthera, 2024, pp. 89-91.

Effettivamente occorre riconoscere come, in molte forme di attuazione della riforma, nell'istituzione scolastica sia prevalsa la categoria dell'*utile*, categoria che, in quanto tale, proietta la scuola nel vortice della concorrenza di mercato e il *tutto* che la scuola deve offrire diventa, *tout court*, il *tutto* che alla scuola deve essere richiesto nella sua qualità di servizio operante in una logica per cui il cliente, come noto, ha diritto al massimo dell'offerta. Una scuola per l'impresa, dunque, per i mestieri e le professioni, una scuola che sviluppa competenze e abilità secondo le richieste imposte di volta in volta dal mercato. È questo, forse, uno dei limiti insiti nella legge di riforma dell'Autonomia e che è alla base di un *fraintendimento* di quella cultura della progettualità, intesa come attività intenzionale e pianificata, diretta a raggiungere un esito ponderabile e concreto attraverso una serie di azioni specifiche che nulla ha in comune con il dilagare di una sorta di progettificio, di una pericolosa e subdola anomalia di progetti, figlia non tanto di un'istanza di flessibilità e di apertura, ma esito di un paradigma del progetto eretto a *totem* della nuova scuola¹².

È prevalso il paradigma della logica additiva che ha visto l'avverarsi del mito, divenuto in breve tempo mistica delle *educazioni à la carte* nel tentativo di agganciare la cultura della scuola alla cultura della società. La scuola diventa istituzione confusa e ambivalente, che non rassicura, anzi produce a sua volta disagio e sofferenza, e non si impone autorevolmente come regolatrice del caos. La scuola così, da luogo sacro (o "sacralizzato") di partecipazione democratica, è diventato spazio lacerato da scissioni e conflitti, che produce stress in tutti i soggetti, dai docenti agli alunni fino alla cosiddetta platea allargata degli "utenti" indiretti, le famiglie.

Nell'immaginario collettivo e tra gli addetti ai lavori diversamente coinvolti, sembra farsi strada il convincimento di essere, ormai, al *capezzale* dell'istituzione scolastica, esito di quella sorta di schizofrenia politica – di segno sempre variabile – che, ispirandosi alla necessità della visibilità del *nuovo* e della convinzione dell'identificazione del nuovo con il *meglio*, non ha consentito quel processo necessario di comprensione, condivisione e metabolizzazione critica dell'innovazione. La comprensione, la condivisione e la metabolizzazione critica dell'innovazione pedagogico-didattica appaiono le condizioni minime necessarie per consentire di tesaurizzare il carico positivo di ogni riforma e di rilevarne, al contempo, debolezze e fragilità. La continua destrutturazione, figlia non di un singolo progetto riformistico, ma di un *riformismo permanente*, non lascia il tempo per l'interiorizzazione e la strutturazione dei cambiamenti.

I progetti di riforma che di volta in volta si sono succeduti hanno, ciascuno per un verso, tentato di mettere capo a un'idea di scuola che appare sganciato da una qualsiasi piattaforma culturale-politico-ideologica e che rende orfani di una possibile giustificazione unitaria.

¹² M. Attinà, *Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi*, in "Cultura pedagogica e scenari educativi", 1, 2024, pp. 10-16.

3. Oltre la prospettiva funzionalistica

Il modello *domandista*¹³ – che rappresenta il *core business* della prospettiva funzionalistica, secondo cui la scuola sarebbe anzitutto un mezzo per accumulare la risorsa umana letta nei termini di capitale umano – mostra oggi tutta la sua debolezza che, paradossalmente, emerge proprio in ambito economico, ove appare palese l'inadeguatezza di una pianificazione dell'offerta formativa sulla base delle istanze socio-economiche.

Dove ri-trovare, allora, un possibile filo di speranza e di fattualità per ricentralizzare un'idea di scuola quale luogo autentico di partecipazione democratica volta alla formazione di un pensiero critico? Come sfuggire alle forme della *dis-educazione* per rintracciare l'orizzonte di senso della scuola che non sia coincidente con il prevalente orizzonte storico-culturale e che sia potenzialmente capace di ri-costruire un legame significativo tra il sistema scolastico e sistema sociale?

Senza alcuna pretesa di rispondere a tali interrogativi, piace fare riferimento a due testi di Biesta: *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future e Riscoprire l'insegnamento*¹⁴. Due saggi, questi, da leggere sincronicamente, che espungono dalla relazione educativa il *marketing* dell'educazione diffusa per riportare l'insegnamento al suo potenziale trasformativo che risiede nell'andare oltre e al di là del semplice apprendimento. L'educazione, nell'ottica dell'autore, non è transazione economica ma esito di una valutazione professionale e democratica, che guardi all'educazione come processo atto a porre le opportunità affinché gli esseri umani possano venire alla presenza, trovare la propria voce, costituirsi come esseri unici e singolari.

Nel saggio *Riscoprire l'insegnamento*, Biesta nello scorgere i motivi di *affinità* e *distanze* tra due autori, Paulo Freire e Jacques Rancière, sulle diverse letture della relazione di insegnamento-apprendimento, pone la centralità di un'idea dell'insegnamento o, meglio, dell'*atto* dell'insegnare come *dissenso*. Dissenso da interpretare non come mero momento di disaccordo o conflitto, ma come atto che consente all'educando di manifestarsi come *soggetto*, atto che si disvela nella tensione tra ciò che è e ciò che non è. Una tensione, questa, ben diversa da quella che, nella logica temporale lineare dell'educazione moderna, si disvela tra ciò che è e ciò che *ancora* non è. Lungo tale direzione euristica la soggettività, sia quella del bambino che dell'adulto, non si manifesta nei termini di un risultato-prodotto atteso o al culmine di un percorso di apprendimento, ma come evento che irrompe, indipendentemente dal fatto che il bambino o l'adulto sia pronto o meno.

Le riflessioni condotte da Biesta rivelano le fragilità di una scuola che, nella mitizzazione dell'istanza della *competenza*, rischia di imporre risultati di apprendimento pre-definiti laddove

¹³ Cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale, La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006.

¹⁴ Cfr. G.J.J. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, London, Taylor & Francis, 2006; tr. it. *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, Milano, Franco Angeli, 2023 e *The Rediscovery of Teaching*, London, Taylor & Francis, 2017; tr. it. *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Cortina, 2022.

l'autore, nel voler liberare l'insegnamento dalla tirannia dell'apprendimento, ne esamina la centralità non in termini di obiettivi di apprendimento, ma all'interno di una più ampia teoria dell'educazione in dialogo serrato con una sociologia dell'educazione. Proprio il legame tra teoria dell'educazione, che va oltre la caratterizzazione dell'azione docetica, e una sociologia generativa di mondi e non semplicemente riproduttiva della realtà esistente, consente, forse, di cogliere forme diverse dello stare a scuola, senza sottostare alle logiche tecnocratiche, informatiche e neoliberiste.

Il canone continuo che sembra fare da sfondo alle pagine del saggio *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future* è rinvenibile nell'appello a superare il paradigma economico neoliberista che guarda alla relazione di insegnamento-apprendimento traslata nella relazione di fornitura di beni-consumatore di beni. Tale paradigma pone in ombra fondamentali questioni etiche ed esistenziali, così come questioni inerenti all'umanità e alla responsabilità del soggetto.

Rispetto a una relazione educativa intesa come *transazione economica* Biesta indica la specificità di una relazione educativa *autentica*, da riporre nella triade concettuale della fiducia, della violenza trascendentale e della responsabilità: una fiducia intrinsecamente senza fondamento perché ha sostanzialmente a che fare con ciò che, scrive Biesta, non è calcolabile e che, in quanto tale non è esente dal rischio. Una violenza trascendentale perché l'interferenza degli educatori sugli educandi implica una violazione della sovranità soggettiva degli stessi e, infine, una responsabilità senza conoscenza perché, nel far parte di una relazione educativa, l'essere insegnante implica una responsabilità verso qualcuno che non conosciamo e non possiamo conoscere.

È agevole scorgere come Biesta scompagini la comprensione economicista del processo educativo

secondo la quale è l'individuo che apprende a dover sapere che cosa vuole mentre chi eroga un servizio deve semplicemente erogare soddisfare questi bisogni (o, in termini più crudi: soddisfare il consumatore). [...] per queste ragioni credo che dovremmo essere particolarmente attenti nell'utilizzare il linguaggio dell'apprendimento, non solo perché potrebbe compromettere la nostra professionalità di educatori, ma anche perché potrebbe minare la discussione democratica sul contenuto e sullo scopo dell'educazione¹⁵.

Non è più possibile sostare ulteriormente sull'alternativa tra una prospettiva liberistico-competitiva e una prospettiva solidaristico-cooperativa: si tratta sicuramente di un'alternativa non di poco conto ma che, nella sua riproposizione, rischia la stagnazione di una discussione che, forse, dovrebbe essere rimessa sui binari di un'istanza, ancora forte e potente, *attuale nella sua inattualità*, della scuola della Costituzione. È questa idea di scuola che può consentire di guar-

¹⁵ G.J.J. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, London, Taylor & Francis, 2006; tr. it. *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, cit., p. 37.

dare la stessa quale spazio volto a realizzare lo sviluppo completo della persona dotata di autonomia etica e intellettuale in grado di promuovere una crescita civile e democratica del Paese¹⁶.

La scuola della Costituzione consente di ri-centralizzare, oltre la mera ri-proposizione, la direzione di senso di quei costrutti semantici propri della prospettiva costituzionalista, come la priorità della persona rispetto all'organizzazione politica, la giustificazione del potere politico sulla base della ricerca e del perseguimento del bene comune e una visione della democrazia che si fonda sul consenso partecipato e non imposto.

In una scuola così ri-pensata non c'è spazio per un pensiero *addomesticato* ma solo per un pensiero critico che abbia il coraggio del dubbio e del dissenso: è questa la competenza fondamentale del cittadino che oggi deve essere richiesta all'impostazione formativa della scuola capace di aprire un varco nell'orizzonte storico culturale del presente¹⁷.

La formazione di un abito critico è, infatti, seguendo ancora Baldacci, l'altra faccia della formazione dello spirito democratico. Pensare criticamente non allude a una nuova forma di assolutizzazione del pensare, pena una nuova forma di dogmatismo epistemico, ma allude a una forma del pensare in termini di *problematizzazione* discorsiva.

È quanto auspicato da Luigina Mortari che nel testo dedicato alla *Sapienza politica* scrive:

La funzione del pensare non consiste solo nel dare forma a idee che consentono di orientare la decisione che informa l'agire, ma anche nel problematizzare i paesaggi di pensiero cui solitamente, e spesso per abitudine, facciamo riferimento.

Gli atti discorsivi problematizzanti introducono perplessità che svolgono la funzione di decongelare le idee cristallizzate e di incrinare la tendenza ad affidarsi agli automatismi ermeneutici. Esercitare la disciplina cognitiva del problematizzare è tutt'uno col considerare ogni prodotto del pensare e del dire, anche quello dall'apparenza più solido e definitivo, sempre e solo come il punto di partenza di un nuovo interrogativo¹⁸.

L'auspicio di un pensiero e di un agire problematizzante è, forse, l'ultima frontiera di una scuola non solo bella ma che continui ad avere anche un'anima¹⁹.

6. Bibliografia di riferimento

Acone G., Bertagna G., Chiosso G., *Paideia e qualità della scuola*, Brescia, La Scuola, 1992.

Acone G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Brescia, La Scuola, 2004.

¹⁶ M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit., p. 178.

¹⁷ G. Acone, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Brescia, La Scuola, 2004.

¹⁸ L. Mortari, *La sapienza politica, Grammatica dell'agire politico*, Milano, Raffaello Cortina, 2024, p. 56.

¹⁹ Cfr. G. Acone, G. Bertagna, G. Chiosso, *Paideia e qualità della scuola*, Brescia, La Scuola, 1992.

Attinà M., *Ventacinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi*, in "Cultura pedagogica e scenari educativi", 1, 2024, pp. 10-16.

Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano, Franco Angeli, 2019.

Bertagna G., *Pensiero manuale, La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006.

Bertolini P., *La dimensione erotica della relazione educativa*, in R. Massa, L. Cerioli (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 40-49.

Biesta G.J.J., *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, London, Taylor & Francis, 2006; tr. it. *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, Milano, Franco Angeli, 2023.

Biesta G.J.J., *The Rediscovery of Teaching*, London, Taylor & Francis, 2017; tr. it. *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Cortina, 2022.

Brint S., *School and societies*, Los Angeles, Sage publications, 1998; tr. it. *Scuola e società*, Bologna, il Mulino, 1999.

Camus A., *L'Homme révolté. Essais*, Paris, Gallimard, 1951; tr. it. *L'uomo in rivolta*, Milano, Bompiani, 2002.

Camus A., *Mi rivolto dunque siamo. Scritti politici*, a cura di V. Giacomini, Milano, Elèuthera, 2008.

Chomsky N., *Chomsky on MisEducation*, Lanham (Maryland), Rowman & Littlefield Publishers, 2000; tr. it. *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*, Milano, Piemme, 2019.

Codello F., *L'illusione meritocratica*, Milano, Elèuthera, 2024.

Freire P., *La concepción «bancaria» de la educación y la deshumanización*, Montevideo, s.i.t., 1968; tr. it. *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, Bologna, EDB, 2017, pp. 39-66.

Lorenzoni F., *Educare controvento. Storie di maestre e di maestri ribelli*, Palermo, Sellerio, 2023.

Massa R., *Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita*, in A. Rezzara (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Milano, Franco Angeli, 2004.

Mortari L., *La sapienza politica, Grammatica dell'agire politico*, Milano, Raffaello Cortina, 2024.

Data di ricezione dell'articolo: 13 febbraio 2025

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 10 e 11 marzo 2025

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 21 marzo 2025