

Oltre il bivio: strumenti per un discorso su scuola e insegnamento

Alessandra Reccia, Maria Vittoria Tirinato

La primavera scorsa, sul finire dei lunghi mesi di chiusura per l'emergenza Covid-19, abbiamo sentito la necessità di aprire uno spazio di riflessione sui temi della scuola e dell'insegnamento. La didattica a distanza ha portato alla luce, con una violenza inedita, le contraddizioni del nostro sistema formativo: la sua funzione sociale, le trasformazioni che lo hanno attraversato nell'ultimo trentennio, la stessa possibilità e le condizioni di esistenza della scuola come strumento emancipativo, sono i nodi attorno ai quali ci è sembrato necessario interrogarci.

Durante e dopo il lockdown, del resto, il dibattito sulla scuola si è acceso in tutti gli ambiti, fino ad occupare piazze reali e virtuali, i media *mainstream* e la pubblicistica politica e culturale, come non avveniva da decenni. A settembre la riapertura tra ritardi, disagi e polemiche, ha reso sempre più evidente la necessità di analizzare le questioni all'ordine del giorno per collocarle in una prospettiva di lunga durata e al tempo stesso intervenire nel dibattito pubblico.

A un anno dall'inizio della pandemia mancano ancora studi statistici complessivi che dimostrino l'effettiva incidenza delle scuole sull'aumento dei contagi o le conseguenze in termini di dispersione e abbandono scolastico, mentre le scelte altalenanti relative alla chiusura rendono inequivocabile il fatto che il sistema d'istruzione sconta, e al tempo stesso rivela, alcune tra le più gravi falle della struttura dello Stato e dell'organizzazione sociale. È palese infatti che la comunità scolastica sta pagando le fragilità del sistema sanitario e le insufficien-

ze del trasporto pubblico locale, ma anche le storiche disuguaglianze territoriali fra Nord e Sud del Paese, fra centri e periferie, oltre che le politiche scellerate e poco lungimiranti che riguardano la sicurezza a scuola o il piano dei vaccini. Nel frattempo, l'esperienza delle scuole chiuse, in ogni nucleo dove vivano bambini, bambine e adolescenti, conferma il persistere di una questione di genere, legata sia al lavoro di cura sia alla precarietà e subalternità delle donne nel sistema produttivo.

La complessità delle questioni sembra tuttavia dissolversi nella discussione pubblica, che tende a polarizzarsi attorno alle antinomie apertura e chiusura, presenza e distanza. Pur restando essenziale e dirimente l'apertura delle scuole, il nostro tentativo vorrebbe anche essere quello di spostare l'attenzione. Ci sembra infatti che il tema venga strumentalizzato secondo finalità politiche ed economiche estrinseche, per catalizzare il consenso verso l'una o l'altra posizione, anche attraverso un uso manipolatorio delle ricerche e delle informazioni disponibili.

Tuttavia, a prescindere dagli effetti tossici delle pratiche di "distrazione di massa", la nuova centralità del tema scuola ci sembra rimandare a un desiderio diffuso di partecipazione, spesso surrogato nelle forme parcellizzate e alienate della discussione da *social media*. D'altra parte, anche l'emergere di fenomeni di partecipazione reale evidenzia spesso la frattura esistente tra la percezione individuale e collettiva dei problemi sociali e il loro rapporto con le cause strutturali che le determinano.

Anche allo scopo di mettere in atto una pratica discorsiva che superasse i limiti descritti, questo numero dell'«Ospite ingrato» ha preso forma attraverso una discussione che ha coinvolto in maniera attiva tutti coloro che vi hanno contribuito, ma anche colleghi, compagne e compagni che con noi condividono percorsi di riflessione e di lotta passati e presenti. Di questo processo rendono conto, almeno in parte, i diversi articoli sul tema pubblicati nel sito della rivista negli ultimi mesi, e il seminario redazionale dello scorso novembre.¹

Tenendo sullo sfondo la riflessione e l'esperienza di due intellettuali e insegnanti "inattuali" come Franco Fortini e Renato Solmi, nel tentativo di sottrarci alla frustrazione che viene da un contesto ormai

¹ *Scuola e università: luoghi di esclusione o vettori di uguaglianza?*, seminario online, 11 novembre 2020; una registrazione dell'evento è disponibile al link <https://www.ospiteingrato.unisi.it/scuola-e-universita-vettori-di-uguaglianza-o-luoghi-di-esclusionevideo/> (ultimo accesso: 29/4/2021). Per gli articoli si rimanda alla sezione Giornale dell'«Ospite ingrato» on line, <https://www.ospiteingrato.unisi.it/>.

iper-burocratizzato e dal sempre più asfissiante controllo tecnocratico, siamo partite dalle domande che si pongono quotidianamente nel nostro lavoro di docenti e nella relazione con gli studenti, privati sempre più di spazi e tempi adeguati all'apprendimento. Abbiamo così tentato in primo luogo di descrivere il quadro attuale delle contraddizioni strutturali e politico-ideologiche che riguardano la scuola e l'insegnamento.

È ormai chiaro che la pandemia ha esasperato le problematiche preesistenti nel sistema scolastico italiano e che, d'altra parte, le misure emergenziali tendono ad accelerare e stabilizzare processi politici in atto da oltre un trentennio.

Come evidenziato in apertura dagli interventi di Giuseppe Arago e Chiara Meta, il modello scolastico tradizionale, che in Italia si è costruito dal dopoguerra in poi, ha mostrato limiti oggettivi soprattutto per quanto riguarda la funzione della scuola in termini di partecipazione e di emancipazione individuale e collettiva.

Su questo modello di scuola, rimasto essenzialmente classista ed escludente, all'indomani della caduta dell'Unione sovietica si è innestato il progetto formativo dell'Unione europea, accompagnato dalla retorica dell'innovazione e teso a rendere equiparabili e quanto più possibile simili tra loro i sistemi di istruzione del vecchio continente.² L'obiettivo strategico, in cui si sintetizza il progetto neoliberista europeo, era ed è quello di realizzare «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo».³ Il grimaldello di tale processo è stato in Italia la legge sull'autonomia scolastica (1997), che trova il suo fondamento teorico nel *Libro bianco della Commissione europea* (1995), a sua volta sviluppato nel cosiddetto Processo di Lisbona (2000).

Il modello neoliberista si è calato nella nostra realtà scolastica prima in sordina, poi con sempre maggiore invadenza, mediante provvedimenti legislativi cadenzati che, in virtù della loro frammentarietà, ne hanno reso poco riconoscibile il senso e lo scopo anche tra studenti, docenti e personale scolastico. In pochi ci si è resi conto che la scuola italiana veniva condotta in una nuova direzione dal momento che, mu-

² L. Giustolisi, *Educare allo sfruttamento, far fruttare l'educazione: l'Alternanza scuola-lavoro*, in «L'ospite ingrato», 3/4, 2018, pp. 111-128, <https://www.ospiteingrato.unisi.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/3-4.9.-GIUSTOLISI.pdf> (ultimo accesso 29/4/2021).

³ *Conclusioni della Presidenza*, Consiglio Europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm (ultimo accesso: 29/4/2021).

tato il quadro socio-economico di riferimento, il sistema di formazione tradizionale non riusciva più a garantire all'Unione europea un adeguato livello di concorrenza su scala economica globale.

Così intesa, e innestata su un sistema tradizionale già caratterizzato da forti squilibri (per quanto ancorato alla visione universalistica e democratica promossa dalla Costituzione), l'autonomia scolastica non ha fatto altro che generare un ibrido fra il sistema tradizionale, burocratico e diseguale, e il modello funzionalista di matrice europea. Un ibrido che oggi, alla prova della crisi pan-sindemica,⁴ denuncia tutti i suoi limiti.

Né questo processo riguarda solo l'Italia. Negli interventi sui sistemi scolastici francese e catalano, rispettivamente di Andrea Cavazzini e Andreu Termes, Marc Barbeta-Viñas e Marcel Pagès, appare chiaro come il programma neoliberista dell'Unione europea, incistandosi nelle differenti situazioni scolastiche di ciascun Paese, tenti di imporsi indistintamente sulle specifiche realtà nazionali.

Gli esempi di Francia e Catalogna bastano a evidenziare i nessi tra i sistemi di istruzione locali, il modello di formazione dell'Unione europea e l'ideologia dell'economia della conoscenza.

Un tratto essenziale, e un filo rosso di continuità, sia tra le singole esperienze sia, all'interno di queste, tra il modello tradizionale e quello europeo, è certamente la disuguaglianza, che si traduce in emarginazione e abbandono scolastico, aggravatisi in modo esponenziale con la pandemia.⁵ In particolare, il saggio sulla scuola catalana si focalizza sul tema della «segregazione». Questa è individuata come un fattore strutturale dell'attuale sistema scolastico, la cui radice si situa nei processi di privatizzazione, determinati dal conflitto politico con la Spagna, prima e dopo la morte di Franco, ma anche in quelli legati all'"europeizzazione" spagnola degli ultimi trent'anni.

Come in Francia, però, e aggiungeremo in Italia, a fronte di una crisi economica che oggettivamente determina enormi squilibri sociali, si chiede alla scuola di moderare gli effetti della crisi in termini di conflitto, affidandole il compito, attraverso le politiche dell'inclusione, di farsi mezzo e luogo della coesione sociale. Tutto ciò mentre si privano di fatto le istituzioni scolastiche delle risorse economiche necessarie per

⁴ Per una definizione del concetto di pan-sindemia si veda l'intervista ad Ernesto Burgio, *La prima pan-sindemia*, a cura di M. Boarelli ed E. Ferrara, in «Gli asini», 29 marzo 2021, <https://gliasinirivista.org/la-prima-pan-sindemia/> (ultimo accesso: 29/4/2021).

⁵ Sui limiti delle politiche "inclusive" e sugli effetti della pandemia in termini di segregazione, emarginazione e abbandono scolastico si rimanda al citato seminario redazionale *Scuola e università: luoghi di esclusione o vettori di uguaglianza?*.

intervenire in una qualche forma strutturata e profonda sulla realtà.

Bisogna quindi rilevare che le dinamiche in atto nei diversi paesi europei richiedono oggi uno sguardo complessivo: molte delle contraddizioni presenti nei singoli sistemi d'istruzione vanno analizzate non più solo in relazione ai processi storici specifici, ma come risultato dello scontro tra le dimensioni nazionali e le "innovazioni" imposte dalla visione europeista.

Per quanto riguarda l'Italia, dati alla mano, Aragno ricostruisce, a partire dal primo cinquantennio postunitario, la volontà politica di lasciare intatte le disparità di classe e territoriali, individuando, con la radice storica degli attuali progetti di autonomia differenziata, le cause e gli scopi di una nuova forma di squilibrio tra Nord e Sud del Paese.

D'altra parte, come indica Chiara Meta, per quanto l'impianto classista ottocentesco, rafforzato dal fascismo, sia di fatto ereditato dalla scuola della Repubblica, la storia della seconda parte del Novecento si connota per la presenza di esperienze di segno opposto. Queste si concretizzano sia sul piano istituzionale, ad esempio con le riforme degli anni Sessanta e Settanta, sia su quello politico di base, con le sperimentazioni variamente connesse alla contestazione del Sessantotto. Tra queste, la scuola di Barbiana, in questo numero raccontata da Lorenzo Tommasini in rapporto al pensiero di Franco Fortini, o quella ancora poco conosciuta di don Sardelli, che Massimiliano Fiorucci descrive nella sua dimensione dirompente e conflittiva.

In generale, le molteplici esperienze degli anni Settanta, in maniera diversa, hanno indubbiamente alimentato un discorso pedagogico all'avanguardia, concependo la scuola e l'insegnamento come mezzi di emancipazione individuale e sociale, luoghi di crescita culturale e di sviluppo delle potenzialità di ognuno. Questa pedagogia, che si oppone ai presupposti formativi di matrice neoliberista, è stata poi paradossalmente sussunta, e quindi depotenziata, negli impianti teorici posticci e ibridi che sono stati posti a fondamento della scuola europea delle competenze.

Se questo è vero, sorge il dubbio che vada incontro alla stessa sorte il progetto dei *Patti educativi di comunità*, formulato non a caso durante la prima fase della pandemia, nell'ambito del «Piano scuola 2020-2021». ⁶ Di fronte all'aggravarsi della dispersione, le categorie di "presenza" e "partecipazione" acquistano infatti una nuova centralità: in questo quadro, gli accordi ipotizzati dai *Patti* tra scuola ed enti terzi potrebbero in teoria rappresentare un'opportunità per le istituzioni

⁶ Il Piano è stato adottato dal Miur con DM 39 del 26/6/2020.

scolastiche di uscire dai propri – troppo spesso asfittici – perimetri fisici e pedagogici, ma le esperienze delle strutture educative territoriali diventano una soluzione di compromesso.

Come ben spiega Lorenzo Varaldo nel suo intervento, i *Patti* contribuiscono ad alimentare dinamiche di frammentazione e assoggettamento dell'istituzione pubblica agli interessi e alle logiche del privato – anche se “sociale” – e a sgretolare ulteriormente la programmazione didattica in una miriade differenziata di offerte formative. La funzione educativa della scuola viene così sminuita in una confusa «giostra di esperienze», scollegate l'una dall'altra e senza un piano generale di riferimento. L'istituzionalizzazione di queste attività, oltre a favorire l'inserimento dei privati nel sistema, finisce per svalutare il ruolo e la funzione sociale della formazione pubblica, rivelando quale suo scopo quello di de-istituzionalizzare la scuola.

Il patto tra scuole e «comunità», rassicura d'altra parte il governo, si darebbe in un'ottica di sussidiarietà, volta a promuovere e a rilanciare l'autonomia scolastica in forma «responsabile e solidale», un'autonomia che non sceglierebbe la via dell'aziendalizzazione ma quella dell'integrazione tra scuola e territorio, inteso come insieme di «istituzioni locali e organizzazioni produttive e sociali».⁷ In questo rapporto con gli enti territoriali, tuttavia, la scuola non si presenta con un progetto unitario entro il quale magari inserire le diverse esperienze, ma è piuttosto un ricettore. Non controlla né gestisce in alcun modo questo processo, ma lo subisce. Del resto non si tratta di una novità assoluta. Rapporti del genere esistono già tra scuole e aziende, sia per stage, tirocini e PCTO (l'alternanza scuola-lavoro, introdotta dalla L.107/2015), sia per l'erogazione di servizi educativi essenziali, gestiti dalle cooperative. A fondamento di tutto risiede la logica dell'autonomia scolastica che, dalla metà degli anni Novanta, ha trasformato la scuola da istituzione a ente pubblico autonomo, erogatore di un «servizio».⁸ Questo cambiamento ha in un colpo rovesciato un diritto garantito universalmente da un'istituzione dello Stato in una gamma di “offerte formative” rivolte agli individui, sulla base delle quali i singoli hanno l'illusione di poter scegliere, in una libertà solo apparente in quanto condizionata dal luogo in cui si vive, dagli strumenti economici e culturali che già si possiedono.

⁷ *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro. Rapporto finale 13 luglio 2020*, in «Miur.gov», 13 febbraio 2021, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/rapporto-finale-del-comitato-di-esperti-istituito-con-d-m-21-aprile-2020-n-203-scuola-ed-emergenza-covid-19> (ultimo accesso: 29/4/2021).

⁸ *Ivi*, p. 21.

Osservando la situazione attuale si può quindi affermare che, se è vero che la scuola italiana, come sostiene Massimo Baldacci, si trova «al bivio» tra «mercato» e «democrazia», la svolta definitiva in direzione neoliberista sembra approssimarsi. Da quanto descritto, infatti, pare chiaro che la fase di convivenza tra sistemi scolastici nazionali di tipo tradizionale e modello europeo della formazione è in via di superamento. La crisi economica mondiale e, da ultimo, l'emergenza socio-sanitaria, sembrano infatti aver favorito l'affermazione del modello didattico fondato sulle competenze. Nel tentativo di comprendere le dinamiche in atto, è più che mai necessario, come afferma ancora Baldacci sulla scorta di Gramsci, capire «quale genere di filosofia ispira il processo egemonico che promuove un nuovo conformismo». Partire da questo livello di comprensione è il primo passo per compiere l'opera di smascheramento del neoliberismo e denunciarne le contraddizioni, «nonché per elaborare un modello alternativo», o quanto meno cominciare a dotarsi di categorie e pratiche contro-egemoniche.

In questo senso, il tema della valutazione offre un punto di vista privilegiato.

Il presupposto da cui occorre partire è che la valutazione non solo fornisce oggi un insieme di strumenti di misurazione del lavoro formativo, ma incarna uno scopo ideologico e una modalità teorica di tipo manageriale ed economicista. Essa è, come osserva Valeria Pinto,⁹ un «dispositivo governamentale», che punta a indirizzare e orientare i comportamenti, le pratiche formative, le scelte di sistema.

Nella scuola, il modello valutativo sopra descritto trova il suo oggetto e la sua attualizzazione nella didattica per competenze. Su questo nodo si sofferma in particolare il saggio di Lucia Donat Cattin, che compie una disamina articolata dei passaggi attraverso i quali il «binomio inscindibile» competenze/valutazione si è andato affermando nel nostro sistema. Con Nico Hirrt, l'autrice ci ricorda che, di fronte all'«instabilità dell'ambiente produttivo, economico e sociale» generata dalla «domanda frenetica d'innovazione tecnologica e di redditività», apprendere per competenze diviene funzionale alla costruzione di «*capitale umano* sempre pronto ad adattarsi».

Alla luce di queste considerazioni, si possono inquadrare in termini critici le pratiche pedagogiche concrete che sono bene richiamate nel saggio di Cristiano Corsini sulla valutazione formativa. Quest'ultima si rivela senza dubbio una risorsa importante nella pratica didattica, poiché supera l'idea della verifica come mera restituzione di ciò che

⁹ V. Pinto, *Valutare e punire* [2013], Cronopio, Napoli, 2019.

si è imparato, e può certo rappresentare, per chi studia, un'occasione di apprendimento. Per il docente, d'altro canto, valutare in ottica formativa significa esercitare pratiche di costruzione e organizzazione dei saperi, in luogo di strategie di riconoscimento dell'esattezza di una risposta. Questo metodo, che punta sull'apprendimento attivo, si riferisce alle competenze in senso positivo, come a strumenti dotati di una speciale carica educativa. A questa concezione delle competenze ha richiamato tra gli altri Philippe Merieu, arrivando ad affermare che «se non ci fossero bisognerebbe inventarle».¹⁰

Il punto su cui vorremmo soffermare l'attenzione è tuttavia un altro: il paradigma manageriale e la finalità economicista, che operano alla base della didattica per competenze e della valutazione, determinano e organizzano il sistema in modo tale che nessuna pratica, per quanto buona, possa sottrarsi alla finalità ultima del sistema stesso, che ha tra i suoi scopi quello di rendere misurabile e quantificabile qualsiasi fase del processo didattico.

Né d'altronde il discorso della valutazione si limita agli apprendimenti degli alunni, poiché coinvolge il lavoro degli insegnanti, le strutture scolastiche e quindi i finanziamenti; esso si pone alla base dei criteri di qualità e crea livelli standardizzati di giudizio, capaci di mettere in concorrenza individui, strutture, territori, sistemi scolastici di città, regioni e paesi differenti.

Le competenze, e di conseguenza la loro valutazione, non possono quindi essere trattate come una mera pratica didattica, in quanto sono strumento dell'introyezione e naturalizzazione dell'idea e delle pratiche della concorrenza e della capitalizzazione delle "risorse" umane individuali e sociali.

A proposito del concetto di formazione del «capitale umano», Marco D'Eramo parla di «dottrina»,¹¹ ovvero di una struttura ideologica funzionale, centrata sull'individuo-impresa, proprietario di sé stesso e delle sue competenze, che può "liberamente" investire nel mercato. Le implicazioni di una visione in cui il capitale è «incarnato» nell'uomo sono molteplici e riguardano tanto le vite personali, quanto le relazio-

¹⁰ P. Merieu, *Se la competenza non esistesse bisognerebbe inventarla*, trad. it. di E. Bottero, in «Movimento di Cooperazione Educativa», <http://moodle.mce-fimem.it/mod/resource/view.php?id=2772&forceview=1> (ultimo accesso: 29/4/2021). Cfr. anche L. Dalisi, *Philippe Merieu, una scuola per l'emancipazione*, in «L'ospite ingrato», 7 gennaio 2021, <https://www.ospiteingrato.unisi.it/philippe-meirieuuna-scuola-per-lemancipazioneluca-dalisi/> (ultimo accesso: 29/4/2021).

¹¹ M. D'Eramo, *Dominio. La guerra invisibile dei potenti ai sudditi*, Milano, Feltrinelli, 2020, p. 57.

ni sociali ed economiche. In un mondo nel quale ognuno possiede il suo piccolo capitale da mettere a frutto, «tutti siamo capitalisti» e le relazioni sociali diventano «scambi tra proprietari», il lavoro non è più soltanto una merce ma diventa principalmente «il reddito che [il lavoratore] ricava dall'investimento del suo capitale umano». Lo sfruttamento del capitalista sul lavoratore si trasforma in auto-sfruttamento e il conflitto tra le classi viene mistificato in concorrenza.

Lo scopo della scuola, più che essere quello di fornire le «competenze» – fine relativo e la cui validità resta sottoposta alle variabili di mercato – è quello di promuovere la dottrina, naturalizzandola e mitizzandola, per cui da un lato «non c'è alternativa» al sistema imposto e, dall'altro, esso appare come la più logica e razionale delle conseguenze dello sviluppo umano.¹²

Un altro dei discorsi ideologicamente più marcati che riguardano la scuola neoliberista è quello relativo al digitale. La sua centralità dipende dal fatto che esso fornisce i modelli cognitivi basilari su cui si organizza e sviluppa il sistema produttivo e, in termini marxisti, l'organizzazione dei saperi a esso necessario.

Nel suo intervento Michele Capasso, a partire dalla situazione di «disagio» in cui sono venuti a trovarsi docenti e alunni catapultati nell'esperienza della DaD, tenta una decostruzione delle due principali coppie dicotomiche legate al discorso sul digitale: tecnica-conoscenza e presenza-distanza. L'autore nega la fittizia opposizione tra la cultura umanistica, di cui viene messa in discussione la pretesa “purezza”, e la tecnologia “impura”, rappresentata oggi dal digitale. Nel corso della storia umana le rivoluzioni culturali sono sempre state supportate e strutturate dai mezzi tecnici, dalla scrittura alla stampa: già dal *Fedro* di Platone sappiamo che tecnica e conoscenza si determinano insieme in un processo che non è né puro né neutrale. Secondo la prospettiva di Stiegler, Capasso invita tuttavia a considerare il digitale, come ogni oggetto tecnico, nel suo statuto ambiguo di *pharmakon*, dotato dunque della duplice funzione di “cura” e “veleno”. Il nesso fra «tecnologia e capitale» viene sì considerato «indistricabile», ma resterebbe la possibilità di sottrarsi alla «visione tecnicistica della tecnica», per abitare il digitale in chiave umanistica e, al tempo stesso, salvaguardare e rinnovare il sapere in forme destinate a durare.

Questa visione ha certamente il merito di sottolineare la necessità di misurarsi con le forme di produzione e organizzazione della cono-

¹² *Ivi*, pp. 77-105: p. 88, p. 90.

scienza introdotte dal digitale, liberandosi da qualsiasi pregiudizio apocalittico. Nessuna resistenza, né teorica né pratica, può infatti sottrarsi all'appropriazione della dimensione digitale, poiché qualsiasi spazio critico può darsi solo in relazione alle contraddizioni in atto, non al di fuori o a prescindere da esse.

D'altra parte, un approccio contundente a tali contraddizioni non può rimuovere il presupposto che, nella società della conoscenza, quest'ultima diviene in sé una forza produttiva indirizzata all'economia di mercato. Il patrimonio di conoscenze e informazioni, ma anche di emozioni e relazioni, che consegniamo ogni giorno ai media digitali e alla rete, è parte di un colossale sistema di estrazione di valore (e, per altro verso, di sfruttamento), che è stato definito «capitalismo delle piattaforme».¹³

Queste premesse aiutano a considerare in chiave critica l'introduzione delle tecnologie digitali per la didattica nelle scuole, alla quale i diversi governi si sono dedicati nell'ultimo quindicennio con impegno crescente, accompagnando gli interventi con un'immane enfasi sul concetto di innovazione. Questo processo si è basato, come ha dimostrato Marco Gui,¹⁴ su presupposti «valoriali» ed esigenze economiche, più che su evidenze concrete – tuttora assenti – del loro impatto positivo sugli apprendimenti. Questo getta tra l'altro una luce inquietante sui progetti relativi alla «didattica digitale integrata»¹⁵ che il Ministero dell'Istruzione si è affrettato a normare la scorsa estate, con l'intenzione di mettere a sistema le «buone pratiche» sperimentate giocoforza con la didattica a distanza.

Come per le competenze o la valutazione, non si tratta tuttavia solo di distinguere le pratiche buone da quelle cattive, ma di indicare con chiarezza il progetto egemonico sotteso all'imposizione di questi modelli, un progetto che con l'attuale emergenza coglie l'occasione per sistematizzarsi e generalizzarsi.

Senza una visione educativa orientata in senso democratico ed emancipativo, dunque, nessuna innovazione tecnologica o didattica può

¹³ Una trattazione efficace di questi temi in relazione alla scuola e all'università si trova negli interventi di Valeria Pinto al seminario redazionale *Scuola e università cit.*, e nell'intervento di Marco Guastavigna, *Competenze collettive (politico-culturali) di cittadinanza digitale. Quali sono e come avviare le nuove generazioni alla regolamentazione della rete*, 19 marzo 2021, secondo incontro del seminario *Il digitale a scuola*, organizzato dal Cidi di Torino.

¹⁴ M. Gui, *Il digitale a scuola, rivoluzione o abbaglio?*, Bologna, il Mulino, 2019.

¹⁵ Decreto di adozione delle *Linee guida sulla Didattica digitale integrata*, 7 agosto 2020.

di per sé migliorare l'apprendimento ma rischia anzi di comprometterne la qualità. È quanto sta accadendo nella scuola delle competenze. Lorenzo Varaldo, individuando correttamente questo rischio, invita a restituire centralità alla conoscenza nella crescita e nell'educazione, che dalle discipline non recupera solo nozioni, ma strutture di ragionamento e assetti concettuali. L'ideologia delle competenze, invece, si attua a discapito dell'organizzazione disciplinare dei saperi e degli stessi contenuti. Basti osservare che negli Istituti professionali, riordinati nel 2017, si progetta ormai per «assi disciplinari»,¹⁶ oppure che la vera novità dell'Educazione civica, introdotta nelle scuole di ogni ordine e grado la scorsa estate, consiste principalmente nel fatto di non essere una disciplina con un suo statuto e un docente di riferimento.

In questo contesto, come nota Emanuele Zinato, la letteratura è una delle grandi escluse, tanto che «la stessa parola “letteratura” è praticamente assente nella nuova terminologia didattica». Inoltre, la costante riduzione del “tempo classe” rende sempre più complicata una sensata programmazione disciplinare e pone il problema pratico di una efficace strategia per tenere vivo lo studio dei testi e della letteratura nelle scuole. Il fatto che, come denuncia Massimiliano Tortora, il Novecento letterario resti in gran parte sconosciuto alle alunne e agli alunni che concludono il loro percorso scolastico, è anche una delle conseguenze di questo lento declino disciplinare, che è di fatto accompagnato da una perdita di funzione culturale.

Di contro, la Russia che ci racconta Marco Sabbatini funziona come un vero e proprio «paese allegorico». Il riconoscimento sociale di cui almeno dall'Ottocento la letteratura russa gode nel suo Paese le ha sempre conferito un doppio statuto. Da un lato, strumento del potere, dall'altro, luogo di formazione di uno spirito e di una coscienza della libertà. Per questo, l'analisi critica dei cambiamenti intercorsi nel canone letterario scolastico in epoca putiniana, riflesso di una ideologia conservatrice e nazionalista, paradossalmente ci induce a dire che, laddove la letteratura conserva un ruolo e una funzione socialmente riconosciuti, essa può certamente essere strumentalizzata come forma di assoggettamento culturale ma, allo stesso tempo, può essere anche arma di opposizione, luogo di riorganizzazione e ridefinizione dei valori, della lingua e delle categorie utili a un pensiero e a una pratica trasformativi.

¹⁶ A. Pian, *Scuole sparse sul territorio, Cosa nasconde la riforma dell'Istruzione professionale di Stato? La verità sul decreto delegato della 107 (Buona Scuola)*, in «Didanext», 2018, scaricabile gratuitamente al link <https://spark.adobe.com/page/BPMzryzwtv7X5/> (ultimo accesso 29/4/2021).

La perdita di ruolo della letteratura aggrava quindi la sua crisi di funzione. È necessario, di fronte a questo scenario, mettere in atto forme di resistenza di breve e di lunga durata. Sia la «didattica del frammento» proposta da Zinato sia un ripensamento del canone per la letteratura novecentesca, di cui discute Tortora, si configurano come indicazioni utili e altrettanto valide nella quotidianità scolastica del docente di Lettere. Donatello Santarone, d'altro canto, insiste sull'importanza del piacere disinteressato del testo, che deve essere inteso come un vero proprio obiettivo dell'apprendimento e, dalla sua esperienza di formatore di insegnanti della scuola primaria, recupera nella didattica quotidiana alcune prassi e abitudini culturali della scuola tradizionale ancora valide: attenzione, concentrazione, assiduità, esercizio. Fortini definiva queste ultime come pratiche della «legalità scolastica», ricordandone, oltre all'utilità, l'importanza «per mantenere una certa area nella quale possa formarsi il maggior numero possibile di persone capaci di capire il mondo e la società e di intervenirevi».¹⁷ Vale forse la pena domandarsi se e in che modo, impadronendosi di mezzi e abitudini della realtà scolastica corrente, sia possibile aprire spazi d'azione critica.

La tendenziale scomparsa del discorso letterario, e quindi della funzione sociale e politica della letteratura in termini di formazione e crescita individuale e collettiva, ha implicazioni enormi che non riguardano soltanto lo specifico ambito disciplinare. Nell'intervista video a cura di Elisabetta Galgani e Lorenzo Pallini, Franco Lorenzoni parla di una crisi rapportabile al ruolo del sapere e della conoscenza nella società e, più nello specifico, al ruolo della scuola come luogo di formazione e costruzione di conoscenze, invitando a ricostruire una visione complessiva di scuola e un'idea della sua funzione sociale.

Lo sguardo sulla scuola nella letteratura contemporanea, proposto dagli interventi di Gian Luca Picconi e Tiziana de Rogatis, sembra convergere sullo stesso punto focale. In questi saggi, uno degli elementi di riflessione ricorrenti è infatti quello della lingua e del suo uso, in relazione al contesto scolastico e alla sfera del sapere. Così, nelle narrazioni di Celati, la lingua «dell'alienazione scolastica» – un impasto tra il burocratico e il letterario – è spia, per Picconi, della visione della scuola come luogo che favorisce l'assoggettamento e induce a riprodurre dinamiche assoggettanti tra pari. Al tempo stesso, «nella misura in cui

¹⁷ F. Fortini, *Su un caso disciplinare*, in «Azimut», 26, 1986, poi in «L'ospite ingrato», I, 2005, *Società, conoscenza, educazione*, p. 164.

fornisce il sapere», la scuola conserva una funzione liberatoria, configurandosi come luogo privilegiato della dialettica tra emancipazione e subordinazione sempre connessa alla conoscenza e alla cultura nella società borghese. Lo stesso nodo affiora, nel saggio di Tiziana de Rogatis, a proposito del rapporto tra lingua e dialetto nella quadrilogia dell'*Amica geniale*. L'uso dell'italiano della protagonista Elena, che si allontana dal rione d'origine attraverso lo studio, è una scelta di «ambientamento», per usare un termine caro a Celati, ed è anche un tentativo di travestimento. Una dissimulazione che, *e contrario*, rivela la «cornice classista del sapere» e la falsa parità della meritocrazia scolastica, doppiamente ipocrita se riferita a una donna proveniente da un Sud marginale: la scuola offre riscatto solo in cambio dell'interiorizzazione e dell'assimilazione del modello sociale e culturale dominante.

Torna alla mente, a questo proposito, l'«alfabeto pericoloso» cui si riferisce il titolo del saggio di Aragno, che esordisce raccontando la sua esperienza di maestro in un quartiere diseredato della Napoli degli anni Settanta. Se allora, in un paradossale rovesciamento, le parole del dialetto poterono diventare un veicolo di alfabetizzazione, resta ancora da chiedersi in che modo e con quali strumenti saremo in grado di raccogliere le lingue, i dialetti, il gergo degli studenti e delle studentesse, nel tentativo di costruire con loro una strada verso l'emancipazione.

Da un'altra marginalità, quella di un paese dell'appennino parmenese, Alfredo Rasori stende il suo *Piano di lavoro di un maestro*: anche qui, sottolinea Giulio Iacoli, uno dei punti di arrivo è la contraddizione, il dubbio cui non si sottrae l'attitudine pedagogica di questo insegnante-scrittore, che rivendica l'importanza di sottoporre a critica anche se stessi, nell'atto di insegnare. Colpisce la lucidità con la quale Rasori individua, nel rapporto maestro/scolaro, il riproporsi di una dinamica di «relativa» oppressione, ma anche la necessità di «insegnare ai ragazzi un modo superiore, dialettico, di vedere la vita».

«*Custos, quid noctis?*» ci domanda provocatoriamente Velio Abati, nella lettera a noi indirizzata, invitandoci a non trascurare, nell'esigenza di trovare cause e nessi strutturali, l'istanza soggettiva.

Se lo scopo ideologico principale della scuola delle competenze è quello dell'interiorizzazione della logica della competizione, è allora necessario interrogarsi su quanto di questa ideologia si presenti in forma naturalizzata nella quotidianità scolastica e quali siano le forme di resistenza istintive, passive o organizzate che in essa si attuano. Allo stesso modo, è necessario individuare i momenti in cui nelle nostre

vite, sotto forma di disagio, frustrazione, senso d'impotenza, agisce l'ordine del mondo e verificare e criticare le nostre pratiche di resistenza quotidiana, per poi riportare questo sguardo istruito nell'analisi del mondo, affinché il sentimento della «vita offesa», secondo la definizione di Adorno, non si risolva in un tragico lamento, ma sia punto di partenza e luogo di verifica della controffensiva.

L'importanza di porre lo sguardo soggettivo sul mondo è uno dei più preziosi insegnamenti che ci vengono tanto da Fortini quanto da Solmi, le cui presenze, al centro del nostro volume, non sono casuali. Ne ripercorrono le esperienze didattiche, rispettivamente, gli articoli di Lorenzo Tommasini e Chiara Trebaiocchi e di Salvatore Spampinato e Marco Gatto, che sono concordi nell'individuare in esse una corrispondenza tra pensiero politico e pedagogico. Per entrambi, che si trovarono per caso ad assumere il ruolo di docenti, «la cattedra» è indubbiamente «luogo di osservazione privilegiata della società, di elaborazione di prassi intellettuale».¹⁸

Ma quelle esperienze risultano per noi tanto preziose anche in quanto impongono, nel ragionamento generale sull'educazione e la formazione, la dimensione soggettiva, ovvero la domanda sul proprio ruolo e funzione, di docenti e di intellettuali, e di studenti.

Nell'insegnamento, Solmi porta il peso del suo senso di inadeguatezza, il disagio dell'intellettuale di fronte alle modalità del lavoro docente e della partecipazione politica nel contesto scolastico. Questa condizione non lo induce però ad isolarsi rispetto al contesto, a negare la possibilità di un'azione didattica pedagogicamente indirizzata o a rimandare il confronto con gli studenti e le istituzioni scolastiche, né tantomeno a scegliere la strada dell'individualismo orgoglioso e sprezzante. In accordo con Brecht, nella sua *praxis* Solmi critica l'ideologia delle «anime belle», di cui ancora oggi è popolato il mondo intellettuale e della scuola. Al contrario, la condizione di inadeguatezza è oggetto sia della riflessione sia dell'azione pedagogica. In questo senso, il lavoro per le scuole sull'*Abicì della guerra* brechtiano, opera di traduzione non solo linguistica, ma culturale e politica, condensa il senso della sua azione educativa che, come scrive opportunamente Spampinato, è finalizzata a contestare insieme «se stesso e i metodi didattici di una scuola ingabbiata nei programmi».

In altre parole, l'intellettuale Solmi porta in classe tutto ciò di cui

¹⁸ A. Allegra, L. Giustolisi, *Fortini, l'insegnamento e la formazione*, in *Dieci inverni senza Fortini, 1994-2004*. Atti delle giornate di studio nel decennale della scomparsa, Siena 14-16 ottobre 2004, Catania 9-10 dicembre 2004, a cura di L. Lenzini, E. Nencini e F. Rappazzo, Macerata, Quodlibet, 2006, p. 335.

dispone, ciò che è per provenienza sociale e di classe, esperienza di studio, di lavoro e di politica, e ciò che sa.

È una pratica per molti versi differente da quella fortiniana, che invece si basa molto più sulla certezza della distanza tra ruoli e che non avverte «il disagio del Pierino», ma anzi fa del suo essere intellettuale e borghese il punto di partenza della sua pedagogia politica. Quest'ultima rivendica, nell'impostazione generale, la necessità di trasmettere, traducendole, le conoscenze e le strutture del pensiero più avanzate della cultura borghese.

A fronte di questa diversità di atteggiamento, in entrambe le esperienze si ravvisa una radicalità di sguardo che ci è preziosa, più che mai in classe, e che invita, secondo le parole di Fortini, ad essere indulgenti con gli altri e rigorosi con se stessi.

L'attenzione costante al sé, indirizzata alla ricerca continua di coerenza tra pensiero e azione, è per noi un esempio prezioso di intellettuale e maestro, poiché critica, e educa a criticare il mondo solo in quanto si è in grado di mettere in discussione se stessi.

Questo sguardo implica l'idea dell'insegnamento come relazione di solidarietà tra l'alunno e il maestro, che di per sé è politica poiché «essere solidali significa sapere contro chi ci si unisce e perché».¹⁹ Fuori quindi da qualsiasi psicologismo, il rapporto alunno-maestro trova la sua ragione d'essere nello sforzo quotidiano alla conoscenza del sé e del mondo, nell'esercizio all'attenzione e alla concentrazione, ma anche della conoscenza come fine in sé e comune. È nell'azione, ovvero nel lavoro e nello studio, che ci si muove insieme verso un comune obiettivo, ognuno con i propri limiti di classe, di cultura, di individui integrati e ideologizzati: «perché la fraternità sia nelle cose»,²⁰ più e oltre che nelle intenzioni. È in questo contesto che si determinano le condizioni della crescita e dell'emancipazione di chi insegna e di chi impara: alunne e alunni, che «ci vedranno solo nella proporzione in cui li vedremo».²¹

Contro la falsa chiarezza è il titolo della sezione dedicata agli scritti di Solmi e Fortini e vuole rimandare a un atteggiamento critico che rifiuta le conclusioni logico-conseguenziali, che si basa se necessario su salti della sintassi, che tenta di tenere nel ragionamento tutti termini implicati nella questione.

Questo genere di discorso, che si fonda necessariamente su fram-

¹⁹ F. Fortini, *Su un caso disciplinare* cit., p. 162.

²⁰ F. Fortini, *La poesia di Scotellaro*, Matera, Basilicata editrice, 1974, p. 54.

²¹ F. Fortini, *Libertà e necessità*, in *Non solo oggi. Cinquantanove voci*, a cura di P. Jachia, Roma, Editori Riuniti, p. 128.

menti o, per usare una parola di Fortini, «rovine», come ricorda Velio Abati nella videointervista a cura di Lorenzo Pallini, non rinuncia a un orizzonte di senso totale ma, allo stesso tempo, non lo dà per scontato e nemmeno come definitivo. Suppone invece che le contraddizioni oggettive in atto possano risolversi solo se riconosciute di volta in volta come tali dal e nel soggetto.

In uno scritto dedicato alla poesia *Ausgrenzung*, Giovanni La Guardia individua la «compresenza» come categoria fortiniana della “mediazione”.²² Essa è capacità di tenere insieme, contemporaneamente, gli elementi contraddittori di una relazione dialettica e, soprattutto, di assumere questa contraddittorietà nella propria individuale esperienza.

La «compresenza», quindi, come «luogo d’innesto di prassi e etica, di etica e di politica, di condotta di vita e dimensione storica»,²³ rimanda all’assunzione soggettiva del conflitto nella propria esperienza individuale ma, allo stesso tempo, non ne consegna la risoluzione alla sfera privata. In questa visione il soggetto è insieme punto di partenza e verifica; l’individuo è allo stesso tempo persona e membro sociale, cittadino e lavoratore, e vive la contraddizione oggettiva. Suo compito sarà allora quello di riconoscere queste specifiche dimensioni l’una nell’altra e smascherando se stesso, smascherare il mondo.

In questa dialettica si determina il terreno della «ininterrotta attività pedagogica che qua e là può essere anticipata e tentata», e che è una delle forme attraverso le quali, per Fortini, passa «la trasformazione reale della società».²⁴

La posta in gioco allora sarà determinata anche dalla nostra capacità, di singoli e di gruppi, di individuare e aprire spazi di contestazione dentro la realtà scolastica che siano occasioni di sperimentazione e costruzione soggettiva.

In quest’ottica, Renato Solmi fornisce alcune indicazioni preziose a chi oggi, dentro e oltre i luoghi della formazione, si ponga il problema di ripensare il cambiamento. Una delle chiavi della sua esperienza scolastica è infatti la contestazione: attraverso questa lente, nella *Autobiografia documentaria*, egli mette a fuoco e proietta la sua vicenda di insegnante, anche in relazione al problema del protagonismo studentesco.

La soggettivazione dello studente e del docente è tradotta in pra-

²² G. La Guardia, *Ausgrenzung*, in *Dieci inverni senza Fortini* cit.

²³ *Ivi.* p. 95.

²⁴ F. Fortini, *Da un diario inesistente (1967-70)*, in «L’ospite ingrato», I, 2005, *Società, conoscenza, educazione* cit., p. 166.

tica attraverso l'inchiesta. Quest'ultima è concepita non solo come un mezzo utile a raccogliere informazioni e dati su un singolo problema, mettendo in evidenza bisogni o disagi, ma anche, in chiave critica, come un veicolo del senso di partecipazione e di responsabilità, di cooperazione fra studenti e insegnanti, insomma come un impulso a «rimettere in moto quel “cervello collettivo” che è o dovrebbe essere il soggetto reale della vita delle istituzioni in una società democratica».²⁵ Non c'è infatti riforma o reale mutamento nella scuola, se non come «prodotto di un'attività e di una discussione collettiva».²⁶ È questa una delle utopie concrete che la postura di Solmi insegnante ci consegna: occorre lottare, a partire dal lavoro quotidiano in aula, per superare la scuola come luogo di alienazione reciproca fra insegnanti e studenti, come «mescolanza di burocrazia e individualismo»,²⁷ e farne una «comunità effettiva [...] una comunità di vita».²⁸

²⁵ R. Solmi, *Autobiografia documentaria, scritti 1950-2004*, Macerata, Quodlibet, 2007, p. 398.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Ivi*, p. 367.

²⁸ *Ibidem*.