



CLIONET

PER UN SENSO DEL TEMPO E DEI LUOGHI

numero 7, anno 2023

INTRODUZIONE AL DOSSIER

Introduction to the Dossier

Francesco di Bartolo e Luca Malgioglio Doi: 10.30682/clionet2307n

Abstract

Il Dossier intende porre l'attenzione su alcuni punti cruciali della scuola come istituzione che ha il compito di istruire ed educare, affrontando le trasformazioni in senso neoliberalista che stanno modificando le finalità e i rapporti sociali all'interno dell'istituzione scolastica. Si illustrano le riforme scolastiche degli ultimi trent'anni, mostrando i risvolti e gli effetti delle varie riforme scolastiche, nelle quali la dimensione digitale è ormai una necessità e il mondo della scuola deve quindi necessariamente trovare il modo di riflettere per sfruttarne ogni vantaggio.

The Dossier tries to focus on some of the crucial points of the school as an institution that has the duty of teaching and educating, addressing the transformations in a neo-liberal sense that are changing the aims and the social relations within the school institution. It outlines the school reforms of the last thirty years, showing the implications and effects of the many different school reforms, in which the digital dimension is now a necessity and the school world must therefore inevitably consider how to exploit every benefit.

Keywords: riforme scolastiche, neoliberalismo, tecnocrazia, didattica, scuola digitale, valutazione.
School reforms, neo-liberalism, technocracy, didactics, digital school, evaluation.

Francesco di Bartolo, è titolare di cattedra in Filosofia e Storia all'I.I.S.S. "Jacopo del Duca-Diego Bianca Amata" di Cefalù (Palermo). Laureato in Filosofia, ha conseguito il dottorato in storia presso l'Università di Palermo e ha svolto attività di ricerche in storia contemporanea nello stesso ateneo con diverse pubblicazioni di saggi e monografie, tra cui *Una complessa relazione tra gruppi: contadini, banditi e mafiosi nella crisi del secondo dopoguerra* (2010), e *Terra e fascismo* (XL edizioni, 2009). È socio Clionet.

Luca Malgioglio è insegnante di Lettere in un istituto superiore di Roma. È presidente dell'associazione "Agorà 33" - gruppo "La nostra scuola". Autore di diversi articoli su letteratura, scuola e didattica.

Francesco di Bartolo, holds the chair in Philosophy and History at I.I.S.S. "Jacopo del Duca-Diego Bianca Amata" in Cefalù (Palermo). Graduated in Philosophy, he holds a doctorate in history from the University of Palermo and has researched contemporary history at the same university with several publications of essays and monographs, including *Una complessa relazione tra gruppi: contadini, banditi e mafiosi nella crisi del secondo dopoguerra* (2010), and *Terra e fascismo* (XL edizioni, 2009). He is a Clionet member.

Luca Malgioglio is an Arts teacher at a high school in Rome. He is president of the "Agorà 33" association - "La nostra scuola" group. Author of several articles on literature, school and didactics.

In apertura: studenti assistono ad una lezione interattiva (da Wikimedia Commons, <https://commons.wikimedia.org>).

1. Un Dossier sulle “riforme” della scuola

Venticinque anni di “riforme” della scuola hanno trasformato quello che Pietro Calamandrei considerava un «organo costituzionale» fondamentale della democrazia¹ – un sistema di istruzione nazionale capace di formare futuri cittadini colti e consapevoli – in un apparato burocratico fine a se stesso, incentrato su logiche di potere e dinamiche aziendalistiche, che sta smarrendo progressivamente ogni funzione educativa e culturale. In particolare, il sistema dell’«autonomia», introdotto nel 1997 con il ministro Luigi Berlinguer, ha aperto la porta al superamento dell’orizzonte nazionale del sistema educativo e a un’assurda «concorrenza» tra istituti; l’ex preside (e il direttore didattico nella scuola primaria, già elementare), ora «dirigente scolastico», si è ritrovato a essere non più il garante dei compiti educativi della scuola, cioè di quella che dovrebbe essere l’unica finalità di un’istituzione pubblica e nazionale, ma il capo di un’azienda interessata unicamente alla sopravvivenza dell’azienda stessa; gli insegnanti, non più elemento portante di un’unica Scuola, ma impiegati delle singole scuole, hanno visto progressivamente ridursi la loro libertà di insegnamento prevista dalla Costituzione – che era tutelata dall’esistenza di programmi nazionali basati sui contenuti e non sui metodi dell’insegnamento, cosicché ogni insegnante poteva rielaborare, attualizzare, adattare tali contenuti alle esigenze e alla preparazione dei propri studenti – in nome di un’uniformità metodologica basata su un’imparaticcia, burocratica «didattica per competenze» e sull’assunzione acritica di mode didattiche culturalmente scadenti e uniformanti, nonché sul valore salvifico di “nuove tecnologie” comunque utilizzate, non più utili strumenti di cui servirsi quando occorrono ma elevate – con un clamoroso scambio mezzi-fini – a contenuto stesso della didattica.

Il Pof, ora Ptof, a sua volta, trasforma gli istituti in “progettifici” che hanno al centro non il valore culturale ed educativo delle singole discipline – non a caso svalutate e snaturate in una confusa idea di interdisciplinarietà – ma progetti che dovrebbero rendere l’istituto appetibile per un’“utenza” di potenziali clienti (gli studenti, in quest’ottica, non sono più persone da far crescere e da educare nella loro dimensione integralmente umana, ma utenti, con le famiglie che diventano clienti da accontentare). In vista della realizzazione del Ptof, gli insegnanti vengono chiamati a svolgere principalmente mansioni impiegatizie, a dedicarsi prioritariamente non alla rielaborazione di contenuti culturali, cioè all’insegnamento, ma alle mansioni burocratiche connesse alla gestione degli utenti (va da sé che questo snaturamento del ruolo dell’insegnante rende superflua qualunque seria riflessione sulle modalità del reclutamento, che dovrebbe essere volto a far entrare in classe persone dalla solida preparazione, motivate e adeguate al delicatissimo compito di far crescere umanamente e culturalmente le nuove generazioni).

Nella logica dell’“autonomia”, la legge 107 del 2015 a sua volta ha rafforzato i poteri del Dirigente, introdotto un’alternanza scuola-lavoro che squalifica battaglie secolari per assicurare alle persone in crescita uno spazio formativo privo di incombenze lavorative e di preoccupazioni produttivistiche, e un “potenziamento” che ha spezzato il legame fondamentale tra insegnante e classe e rende l’insegnante un lavoratore generico utilizzabile per qualunque mansione.

Di recente poi, in occasione dell’emergenza pandemica considerata come un’“opportunità”, l’Associazione nazionale presidi (ora «Associazione nazionale dirigenti pubblici e alte professionalità della scuola») ha lanciato due inquietanti documenti² che propongono un’ulteriore riforma della scuola – che chiuderebbe il cerchio delle riforme precedenti –, incentrata sull’idea di attribuire un potere pressoché assoluto alla figura del Dirigente-manager attorniato da un “middle management” che ne trasmetta e ne realizzi le volontà; rispetto a tale figura tutti gli altri attori della scuola diventerebbero

dei meri esecutori: nelle proposte ANP si chiede infatti di svuotare dei poteri decisionali gli organi collegiali della scuola – istituiti dai Decreti delegati del 1974 – e di attribuire ai dirigenti la facoltà di scegliere gli insegnanti (la «chiamata diretta» già prevista dalla legge 107). In questo modo verrebbe portata a compimento la trasformazione di quello che era il Preside, chiamato ad armonizzare professionalità, saperi e sensibilità diverse all'interno dell'istituzione scolastica, in un dirigente d'azienda che avrebbe l'ultima parola sui contenuti, sui metodi e sugli strumenti della didattica, in palese contrasto con il principio costituzionale della libertà d'insegnamento – l'articolo 33 della Costituzione, «l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento», posto dai padri costituenti a tutela della pluralità della cultura in funzione antitotalitaria – e con quella che dovrebbe essere la dimensione nazionale del nostro sistema educativo.

Il ministro dell'Istruzione del governo Draghi, Patrizio Bianchi, è stato a sua volta il sostenitore di una versione integrale dell'"autonomia": nel suo ultimo libro³ ne imputava i fallimenti non alla clamorosa inadeguatezza dell'aziendalismo applicato alla scuola, ma a una sua applicazione non ancora totale. Sostenitore anche della necessità di andare oltre il Novecento "fordista" nella scuola – rinunciare cioè, secondo i dettami della fluidità neoliberista, allo spazio stabile della classe, alle relazioni stabili che si costruiscono col tempo, alla trasmissione e all'elaborazione di conoscenze, pensiero e contenuti culturali attraverso le discipline – Bianchi nel suo libro parlava di scuola quasi esclusivamente in termini di "capitale umano" per rilanciare la "crescita economica", di "competenze" per l'inserimento nel mondo del lavoro, senza considerare la differenza che c'è tra scuola e formazione professionale.

Più in concreto, il governo Draghi ha istituito con il decreto 36, ora legge 79, la sedicente «Scuola di alta formazione»⁴, che dovrebbe avere un ruolo cruciale nel reclutamento e nella formazione in servizio degli insegnanti: gestita dai vertici dei discussi Invalsi e Indire, oltre che dai presidi delle facoltà di pedagogia, individua ambiti di formazione degli insegnanti come «progettazione-partecipazione a bandi nazionali ed europei», «governance della scuola: teoria e pratica», «leadership educativa», «staff e figure di sistema: formazione tecnico metodologica, socio-relazionale, strategica», «continuità e strategie di orientamento formativo e lavorativo», «potenziamento delle competenze in ordine alla valutazione degli alunni», «profili applicativi del sistema nazionale di valutazione delle istituzioni scolastiche», «tecniche della didattica digitale». Come si vede, ancora una volta un'idea impiegatizia, burocratica e aziendalistica della figura dell'insegnante e dell'istruzione pubblica, in coerenza con la quale è stato formulato anche il cosiddetto "Piano nazionale di ripresa e resilienza" per la scuola, con enormi stanziamenti di fondi per una innovazione didattica basata sulla digitalizzazione e assunta acriticamente come positiva in sé⁵. In realtà questa "innovazione" consiste soprattutto nell'aprire le porte della scuola alle grandi aziende del digitale, pronte a offrire alle scuole «ambienti di apprendimento innovativi» e pacchetti didattici preconfezionati, e ai privati erogatori di «formazione», destinata a sostituire un'approfondita preparazione culturale degli insegnanti.

L'attuale governo della premier Giorgia Meloni ha confermato le linee guida del Pnrr, e sta portando avanti un progetto di «autonomia differenziata» che sancirebbe la fine del sistema di istruzione pubblica nazionale. A ciò si aggiunge l'introduzione di due figure come il docente-tutor e del docente-orientatore, destinati a introdurre frammentazione nella classe docente e nella coerenza dei percorsi didattici, in cambio di una presunta "personalizzazione degli apprendimenti" che potrebbe essere realizzata solo attraverso seri investimenti per la riduzione del numero di studenti per classe e l'eliminazione del fenomeno delle «classi pollaio», creato dalla "riforma Gelmini" nel 2008.

Rispetto al percorso qui appena tratteggiato, e che verrà approfondito in alcuni articoli del Dossier, si sono levate nei decenni diverse voci critiche, in gran parte inascoltate dai decisori politici. A partire

dal libro quasi pionieristico di Lucio Russo⁶, scritto a ridosso della “riforma Berlinguer”, sono state molte le ricostruzioni che hanno messo in luce la dannosità, l'improvvisazione, il carattere poco congruente alla natura e alle finalità dell'istruzione pubblica delle cosiddette riforme che si sono susseguite a partire dal 1997.

Vale la pena segnalare ad esempio i libri dedicati alla scuola da Giulio Ferroni, *La scuola sospesa, La scuola impossibile, Una scuola per il futuro*⁷, acute analisi rispettivamente delle premesse ideologiche della riforma Berlinguer, della legge 107 (la cosiddetta “Buona scuola”), della scuola post-pandemia e le mistificazioni della scuola-azienda e sul valore salvifico del digitale. Nell'ultimo libro, a p. 116, si legge ad esempio:

L'insistenza sul capitale umano si intreccia strettamente con quella sulla didattica digitale, considerata ormai determinante anche nel caso di una scuola finalmente in presenza: sempre più diffusi, e ben recepiti a livello ministeriale, appaiono i propositi di imporre ben definite metodologie didattiche, con un uso delle tecnologie non libero e avventurosamente creativo, ma rispondente a parametri che permettano di dare spazio alle competenze utili alla formazione del capitale umano, di anime destinate al capitale. Ed è ovvio che tali metodologie finirebbero per agire sullo spessore ideologico e sull'orizzonte critico delle diverse discipline, sulla loro articolazione: entrando nel cuore stesso del lavoro dei docenti, agirebbero direttamente sulla loro residua autonomia culturale e disciplinare.

Molto attuale anche il libro di Mauro Boarelli sull'ideologia neoliberista, dal titolo *Contro l'ideologia del merito*, che tende a far passare come processo neutrale lo smantellamento dell'istruzione pubblica e a travestire da «autonomia» di stampo progressista quella che è in realtà un'aziendalizzazione della scuola:

Ecco, quindi, un altro esempio di falsificazione del linguaggio, di cui troviamo un'applicazione nel concetto di 'autonomia scolastica' introdotto nell'ordinamento giuridico italiano nel 1997: in realtà gli istituti scolastici non gestiscono in autonomia quasi nulla, però sono incoraggiati a competere sul 'mercato' [...]. I controlli e gli apparati burocratici costruiti intorno alle nuove organizzazioni 'autonome' costituiscono, in realtà, nuove forme di centralizzazione⁸.

Da segnalare, tra i tanti possibili, anche il libro di Anna Angelucci e Giuseppe Aragno, dal titolo *Le mani sulla scuola*⁹. Un tentativo di proporre un'idea sensata, sostanziale e coerente di scuola, che liberi l'istruzione pubblica dalla retorica astratta delle «riforme», è costituito dal *Manifesto per la nuova scuola*¹⁰, elaborato dal gruppo «La nostra scuola» (di cui fanno parte quasi tutti gli autori del Dossier che segue) e sottoscritto da alcuni tra i maggiori intellettuali del nostro Paese.

Nel dibattito pedagogico e storico internazionale sulla scuola, certamente più libero dai condizionamenti della politica, fanno ben sperare le analisi molto approfondite di Biesta e di Laval-Vergne sull'ideologia economicistica sottesa ai luoghi comuni dell'“innovazione didattica” e pedagogica; così ad esempio Biesta:

l'apprendimento sembra essere al servizio di un'economia capitalista globale, che ha bisogno di forza lavoro flessibile e adattabile. In tale contesto, l'apprendimento è descritto come un atto adattivo, senza che ci si chieda a cosa ci si dovrebbe adattare e perché, prima di 'decidere' di farlo. La 'libertà di apprendere' dell'individuo [...] sparisce, così come è assente una concezione dell'apprendimento al servizio della de-

mocrazia [...]. L'apprendimento diventa un dovere al quale non ci si può sottrarre, il che conferisce una sfumatura ironica alla parola lifelong presente nell'espressione lifelong learning¹¹.

E Laval-Vergne: «Il neoliberismo scolastico ha fatto proprie le critiche alla pedagogia tradizionale sviluppando un'agenda 'alternativa' finalizzata alla formazione del capitale umano messo al servizio dell'economia della formazione»¹².

2. Una scuola manomessa

Il Dossier intende porre l'attenzione su alcuni punti cruciali della scuola come istituzione che ha il compito di istruire ed educare. Il Dossier affronta le trasformazioni in senso neoliberista che stanno modificando le finalità e i rapporti sociali all'interno dell'istituzione scolastica. È da un trentennio circa che il mondo scuola è sottoposto a riforme che non hanno avuto alcun disegno organico ma sono servite solo a manometterne la funzione principale, minarne le fondamenta, manipolare risorse, trarre profitti, travolgendo financo le modalità della didattica. Quest'ultima, di conseguenza, ha subito dapprima un grave contraccolpo, che ha fatto abbassare il livello qualitativo dell'istruzione media nel nostro Paese, e ora è stata avviata verso un orizzonte in cui la sua funzione, e quella dell'insegnamento, sarà demandata al coordinamento di un tutor d'aula che avrà il duplice compito di sovrintendere ai contenuti proposti dall'intelligenza artificiale e azzerare ogni conoscenza maturata dal rapporto grupppale in classe e dalla dimensione affettiva dell'insegnamento. Senza questa dimensione affettiva non c'è sapienza, né conoscenza profonda ed interiorizzata, ma solo un'elencazione erudita di concetti avulsi della realtà.

L'urgenza di oggi è quella di tagliare i costi di gestione in vista di una denatalità già in atto e risparmiare sul costo di lavoro per aumentare i profitti attraverso l'acquisto delle licenze di contenuti preconfezionati dalle grandi concentrazioni monopolistiche dell'editoria e del digitale. Il dialogo e la dimensione relazionale rischiano di non essere più riconosciuti come una pratica maieutica fondamentale per il «parto della conoscenza».

Pensiamo, quindi, che il lavoro dell'insegnante assomigli, come scriveva Pier Paolo Pasolini, a quello della massaia, bisogna ogni mattina ricominciare da capo:

La materia, il concreto sfuggono da tutte le parti, sono un continuo miraggio che dà illusioni di perfezione. Lascio la sera i ragazzi in piena fase di ordine e volontà di sapere – partecipi, infervorati – e li trovo il giorno dopo ricaduti nella freddezza e nell'indifferenza¹³.

Per fare studiare i ragazzi volentieri, entusiasmarli, occorre ben altro che adottare un metodo più *moderno* o ambienti immersivi tecnologici. Bisogna tener conto in concreto delle contraddizioni, dell'irrazionale e del vivente che è in tutti noi. E in effetti, quante volte non si è accettato di dialogare con la vitalità che è, per sua logica, sgrammaticata? Per incrociare il vitale – mai puro, del resto, ma sempre già *contagiato* dal tratto sociale e culturale – di entrambi gli attori del processo educativo e formativo, insegnante/alunno, occorra lavorare alla relazione e ai suoi mediatori, contesti, strumenti, linguaggi, al corpo come energia somatica e cognitiva, oggi ostaggio della *macchina*. E, forse, ci sarebbe anche bisogno di spazi aperti, in classi aperte al lavoro di tutorato reciproco tra alunni (i cui saperi – anche ingenui – hanno spesso valenza euristica) con orari in cui gli alunni possano scegliere attività labora-

toriali, secondo le loro inclinazioni e in una modalità di frequenza che esalti il principio di autonomia e di responsabilità al centro dell'agire, non dettata soltanto dalla rigidità della norma esterna che stabilisce orari e la quantità di ore; autonomia che contribuisca a scongiurare il rischio del disinteresse verso ciò che la scuola offre.

La scuola in Italia, oltre a far fronte a una crisi di impoverimento strutturale, è in una profonda crisi organizzativa, didattica, ed educativa. Tutto quel poco che esiste, dall'organizzazione orario/didattico all'edilizia, è concepito in funzione non dei bisogni reali degli alunni, ai quali non si presta quasi alcuna attenzione. Gli alunni oggi sono costretti a stare in aule di venticinque/trenta unità, rinchiusi e costipati in edifici che appaiano sempre più come delle prigioni o ospedali, dalle 7.45 fino alle 14.00 (in certe scuole si arrivano a fare le settime ore); nel frattempo, sono stati progressivamente aboliti gli spazi laboratoriali, le attrezzature, le ore di sperimentazione (che ora qualcuno vorrebbe sostituire "distopicamente" con la realtà virtuale), mentre l'attività didattica ruota attorno a una conoscenza frammentata, dispersa in una miriade di progetti e spesso poco significativa. I più penalizzati sono stati gli istituti tecnici e professionali svuotati del tutto dell'esperienza formativa e laboratoriale che li aveva, fin dalla loro sperimentazione, accompagnati. I licei hanno ampliato la loro offerta in funzione del superamento dei test di ingresso alla università disperdendo gli autentici nuclei disciplinari.

Nel frattempo nel nord Europa, nelle Fiandre, nei lander tedeschi e persino nelle lontane steppe asiatiche si recuperano le conoscenze teoriche e quelle derivanti dall'osservazione dell'esperienze e del lavoro di gruppo, e la scuola è davvero al servizio dell'alunno, con orari compatibili ai ritmi di apprendimento degli adolescenti. Gli studi di neuroscienze sull'apprendimento ci dicono che gli alunni non superano le quattro ore di soglia dell'attenzione e della concentrazione utili per l'elaborazione dei contenuti, tutto il resto viene disperso. Perché la «memoria di lavoro non va sovra stimolata»¹⁴.

Non si va a scuola come in fabbrica o in un qualunque ufficio pubblico. I ragazzi devono poter arrivare a scuola anche di mattina presto ma essere da subito liberi di socializzare con tutti i componenti della scuola in spazi pensati a questa finalità, e poi iniziare con le lezioni scandite dai ritmi concentrati e da pause, anche lunghe, che devono far parte del processo evolutivo e di apprendimento di un giovane, che non deve abituarsi ai ritmi lavorativi e a stare otto ore come in una catena di montaggio e di stoccaggio in un qualche magazzino di Amazon. Perché oltre alle lezioni del docente ci devono essere le riflessioni, le pause, le esperienze, lo svago, la socialità intesa anche come ore studio e come esercizio fisico. La scuola deve essere "lunga", un luogo dove «fermarsi e formarsi». E invece durante la mattina si passa da una disciplina all'altra, per sette ore spesso soltanto teoriche, senza soluzione di continuità. Siamo riusciti, nel tempo, a operare una costante manomissione del pensiero e della vita scolastica, con una sequenza di progettazioni che servono a trasfigurare la scuola italiana, a monetizzarne le ore e a renderla sempre più simile a un magazzino di lavoro. Del resto, tale processo è continuato togliendo ore studio e introducendo la cosiddetta alternanza scuola/lavoro. Per tale motivo è oggi necessaria una riflessione che aiuti a superare il modello dell'«ubbidienza» ai modelli sociali e pedagogici dominanti e calati dall'alto – si veda tutta la retorica aziendalistica delle «competenze» – che ha sortito gli effetti di implementare «una scuola spazzatura», un ricettacolo di tutto ciò che viene prodotto nella società - qualunque problema sociale è prima o poi gettato nel cestino che sono le scuole – dove spesso le tematiche sociali, senza essere agganciate a un solido nucleo concettuale, si riducono a una sorta di rappresentazione confusa, approssimativa, banalizzante della realtà. La cosiddetta scuola dell'«autonomia» è diventata quella che garantisce il potere di imporre dall'alto qualunque progetto funzionale al sistema burocratico, e non si preoccupa del diritto degli studenti a imparare contenuti e conoscenze e a sperimentare la propria autonomia.

La scuola deve ritornare invece a essere un luogo di accrescimento e di confronto continuo, che gli alunni possono e devono poter sentirsi liberi di frequentare non perché costretti da rigide norme e in tempi scanditi da progetti, la maggior parte dei quali inutili, ma perché comprendono che solo a scuola possono vivere, e fruire in modo alternato, l'ascolto, il dialogo, lo studio, la riflessione, la sperimentazione di sé e la più ampia forma di socializzazione come risorsa fondamentale. La scuola è qualcosa di più che una istituzione governata da dirigenti e docenti. È prima di tutto una forma di vita associata e comunicata, di relazione sociale e affettiva. Oggi si discute tanto del ruolo del docente tutor e dei piani formativi. Viceversa noi pensiamo che sia indispensabile che il docente rimanga la figura del depositario della conoscenza e che il dialogo non si dissolva nella ricerca ossessiva di una metodologia. Il dialogo non è una metodologia bensì un atteggiamento che riguarda il riconoscimento, l'importante costruzione dell'identità individuale. Solo nella relazione ci identifichiamo. Gli studenti condividono molte "emozioni", "posture", "desideri", "silenzi". Che funzione svolge il dialogo in classe? Restituisce contenuto a questo ventaglio emozionale, a questo patrimonio ineso della società, abolendo quel senso falso di distanza, di paura del contagio che ha ossessionato gli avvenimenti degli ultimi tre anni di pandemia. Un dialogo incessante, che non si riduce a una collaborazione amichevole tra docente e alunno, ma che coinvolge la sfera emotiva di entrambi in uno scambio reciproco tra chi insegna e chi impara. Insegnare quindi il valore della prossimità, il valore dello stare insieme, gruppale, in un luogo dove il lavoro dell'insegnante si rispecchia in ciò che gli studenti vivono, imparano e diventano, individualmente e come comunità. Non esistono separazioni tra affettivo e cognitivo, sociale e politico. I conflitti, quando emergono, non devono essere derubricati come inefficienza dell'istituzione scolastica, insorgenza della devianza o cattiva educazione degli attori, ma devono costituire occasioni di cambiamento individuale e dei gruppi classe¹⁵. La scuola deve ritrovare il dialogo come esercizio interno, ed essere caratterizzata dal fatto che l'insegnante sappia assumere nei confronti degli studenti un atteggiamento di ascolto e attenzione a cogliere i loro bisogni, i loro interessi, e a farli emergere perché solo in questo modo, nella relazione, ci avverte Giuseppe Raniolo in uno dei contributi, si esercita la funzione di trasmettere conoscenza, che si fa viva, e rimane un oggetto interiorizzato: portare la scuola con sé anche quando si è usciti dal ciclo scolastico.

Il Dossier si compone di sei saggi. Nel primo la docente Lucia Capuana illustra le riforme scolastiche degli ultimi trent'anni, mostrando i risvolti e gli effetti delle varie riforme scolastiche. La sua premessa è fondamentale perché afferma, con una notevole capacità interpretativa, come per capire la scuola dell'oggi sia necessario fare un passo indietro fino ai cosiddetti Decreti Delegati degli anni Settanta. L'autrice traccia in questo modo una periodizzazione e sottolinea come la svolta politica epocale *neoliberalista* in tema di istruzione prenda corpo nel 1989, un anno significativo nella storia globale, che ha sortito l'effetto di avviare la scuola in una direzione ben diversa, si direbbe quasi opposta, rispetto all'afflato politico presente nei decreti delegati degli anni Settanta.

Il secondo saggio è scritto dall'insegnante Luca Malgioglio e dallo psicoterapeuta/psicoanalista Alessandro Zammarelli, che partendo dalla riflessione dell'opera di Gert Biesta, pedagogista e docente di Public Education presso la Maynooth University (Irlanda) e in Educational Theory ad Pedagogy presso l'Università di Edimburgo, mostrano come l'opposizione fra «lezione» ed «esperienza», così come quella tra «tradizionale» e «innovativo», riferita all'insegnamento, sia ormai conformistica, astratta e stantia. «La critica all'insegnamento "tradizionale" sembra avere poco mordente, perché anche laddove gli insegnanti parlino e gli studenti ascoltino in silenzio, in realtà questi ultimi stanno comunque compiendo numerose azioni»¹⁶. L'approccio per «competenze», al contrario, dà per scontata la realtà e impedisce qualunque scoperta, visto che non si propone di sottoporla a una lettura critica e tanto

meno di cambiarla. A questo punto vi è da chiedersi quale in reale dei due approcci sia realmente conservatore, tenendo conto del fatto che l'insegnamento deve essere concepito come un modo per innescare negli studenti la possibilità di sperimentarsi come soggetti. Viene alla mente un altro fondamentale testo sulla dimensione umana dell'apprendere dall'esperienza, di Wilfred R. Bion¹⁷ sulla necessità della pensabilità dell'esperienza (ossia la funzione del pensiero): «Credo sia possibile dare qualche idea del mondo che si dischiude, nel momento in cui cerchiamo di comprendere il nostro comprendere». Riscoprire l'insegnamento potrebbe porsi dunque idealmente nel punto di incontro fra esperienza e pensabilità, senza fallire obiettivi e finalità educative.

Il terzo contributo è di Renata Puleo, già insegnante, e già dirigente scolastico, che, grazie alla sua esperienza nel collettivo di «Priorità alla Scuola» (PaS), in particolare con il «Tavolo Pedagogia e Didattica», affronta in chiave diacronica i grandi temi dell'istruzione a partire dall'esperienza della piena crisi pandemica. Nel saggio, che è in realtà il resoconto di un dialogo a più voci, l'autrice con acume ha inteso esplorare la dimensione dei valori educativo-pedagogici e quelli degli strumenti e dei mezzi della didattica. Alla fine ci si ritrova in una sorta di tavola rotonda, in una fluidità di pensieri in cui si è voluto chiedere a un gruppo di insegnanti di ragionare sulle criticità della scuola a partire da quello che alunni, famiglie e docenti hanno vissuto nelle molteplici esperienze didattiche e tenendo sempre in mente il faticoso percorso di inclusione scolastica di tante generazioni. La valutazione, l'errore, il disordine fanno parte della faticosa pratica dell'insegnamento. Ma prima di tutto la scuola è un luogo disinteressato, non appropriabile, un "inutile" *scholé*. Un vasto lavoro di educazione sentimentale, prima che specialistica, pedagogica, didattica, un'educazione alle affezioni reciproche, mediante le quali stiamo al mondo.

Il quarto contributo è del docente Giovanni Carosotti, che intende riflettere sugli interventi del Pnrr che vorrebbero prefigurare la Scuola del futuro ma che in realtà sono fondati su progetti datati e per nulla democratici. Si indagano così le origini del Pnrr, i cui contenuti previsti per la scuola vorrebbero presentarsi nel segno dell'innovazione, grazie a un notevole investimento nella tecnologia digitale. In realtà, se si ripercorrono da questo particolare punto di vista le vicende decennali della riforma scolastica, la vera finalità risulta quella, concepita già negli anni Novanta, a proposito della svolta neoliberista, di proseguire lo smantellamento in corso della scuola pubblica, attraverso un processo di privatizzazione nei confronti degli studenti e di disciplinamento degli insegnanti. La "digitalizzazione integrale", allora, diventa l'utile strumento per coprire tali intenzioni con una argomentazione ideologica e solo apparentemente progressista. C'è da chiedersi quanto sia rimasto dall'esperienza di John Dewey¹⁸ quando sosteneva che la democrazia «è qualcosa di più che una forma di governo. È prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza comunicata». Oggi sarebbe auspicabile recuperare il segno pratico di una didattica incentrata sul motto: «Nessuno deve restare indietro nel processo educativo», che non viene garantito né dal Pnrr né è stato garantito dalle riforme degli ultimi trent'anni, a fronte di una società lacerata dalle contraddizioni dei modelli sociali dominanti che sembrano abolire la stessa "società", come sostiene Alain Touraine¹⁹ e a comportamenti sociali che sembrano abbiano rifiutato quel dialogo che è alla base di un impegno di democrazia²⁰.

Il quinto saggio è scritto dal docente e saggista Davide Viero, il quale parte dalla considerazione che da qualche decennio la scuola è subissata da innumerevoli ed apparentemente isolati cambiamenti che, se indagati in modo approfondito, evidenziano un complessivo mutamento di finalità della scuola stessa. È il caso della battaglia contro il voto che, se a livello accademico è ancora un tema agli albori e al momento strisciante, su altri canali frequentati da insegnanti, come pagine *social* e riviste *online*, imperversa come nuova verità propugnata da taluni pedagogisti. Secondo i suoi detrattori, il

voto andrebbe abolito: da un lato perché strumento autoritario in mano ai docenti, dall'altro perché gli studenti, secondo tale interpretazione, studierebbero solo per il voto e non per se stessi²¹. Tale approccio vorrebbe sostituire il voto con una descrizione della *performance*. Questo saggio tenta di andare al di là della superficie della odierna tendenza pedagogica ed analizzare come la volontà di togliere il voto sia un tassello, unito ad innumerevoli altri, funzionale a depotenziare il potere trasformativo e liberante della scuola, che si pone al servizio dello status quo e trasforma i suoi studenti in zelanti operatori in tal senso.

Chiude il saggio il contributo dell'insegnante Francesco di Bartolo con una intervista allo psicoterapeuta Giuseppe Raniolo sulle trasformazioni della tecnologia nella vita quotidiana e sull'uso o abuso di quest'ultima nella scuola. La tecnologia informatica è una rivoluzione della mente, del modo di pensare e di relazionarsi, e si è diffusa, come un virus, molto rapidamente in ogni settore, ambito e attività umana. La dimensione digitale è ormai una necessità e il mondo della scuola non ne è escluso e deve quindi necessariamente trovare il modo di riflettere per sfruttarne ogni vantaggio. Il facile accesso alla tecnologia dell'informazione e la comunicazione digitale hanno cambiato anche la velocità e il metodo di apprendimento; gli alunni di oggi, chiamati anche nativi digitali, ancor prima di iniziare la scuola hanno già grande esperienza con queste nuove tecnologie e questo ha cambiato notevolmente il loro modo di apprendere e di relazionarsi. Raniolo ci dice che non si può tornare indietro, l'alfabetizzazione digitale è fondamentale per approcciarsi al mondo in cui viviamo. Quindi la scuola ha il compito di far comprendere il mondo digitale e i nuovi contesti per aiutare gli studenti ad utilizzare al meglio la tecnologia in ogni ambito della vita di domani. Ma il discorso diventa controverso nel momento in cui si rimanda al mito platonico di Theuth in cui la conoscenza e la sapienza non coinciderebbero. Interrogare lo strumento creato dalla odierna scienza informatica come fosse un oracolo rischierebbe di ingenerare «oblio nelle anime di chi lo imparerà: essi cesseranno di esercitarsi la memoria perché fidandosi dello [strumento, ndr] richiameranno le cose alla mente non più dall'interno di se stessi, ma dal di fuori, attraverso segni estranei»²². Alla fine la tecnologia non renderebbe la scuola un luogo in cui sarebbe una sofferenza discorrere, e ci troveremmo di fronte alunni «imbottiti di opinioni invece che sapienti»? Le risposte sono complesse, al momento una autentica conoscenza ci proviene dall'incontro con l'altro. La tecnologia informatica non è in grado di produrre questo incontro, o non lo è ancora. Anche se, conclude Raniolo «non possiamo escludere che in futuro sia in grado di riprodurre un ambiente capace di simulare una vera forma di interlocuzione».

Note

¹ <https://www.qualcosadisinistra.it/2011/06/16/piero-calamandrei-discorso-a-difesa-della-scuola-pubblica/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

² <https://www.anp.it/le-proposte-anp-per-la-riapertura-delle-scuole-a-settembre/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

https://www.anp.it/wp-content/uploads/2022/09/ANP_LA-SCUOLA-CHE-VOGLIAMO_SETTEMBRE-2022.pdf, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

Per una critica dettagliata al secondo documento, cfr. <https://nostrascuola.blog/2022/09/20/la-scuola-che-vogliamo/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

³ Patrizio Bianchi, *Nello specchio della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2020.

⁴ <https://www.roars.it/un-altro-carrozone-della-scuola-che-taglia-quei-pochi-fondi-ai-docenti/>, ultima consultazione:

ne: 20 aprile 2023. <https://www.vipiu.it/leggi/riforma-scuola-bianchi-alta-formazione-privati/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

⁵ <https://www.roars.it/il-piano-scuola-4-0-la-digitalizzazione-forzata-del-pnrr-parte-i/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023. <https://www.roars.it/il-piano-scuola-4-0-disciplinamento-digitale-e-fine-della-liberta-di-insegnamento-parte-ii/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

⁶ Lucio Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Milano, Feltrinelli, 1998.

⁷ Giulio Ferroni, *La scuola sospesa*, Torino, Einaudi, 1997; *La scuola impossibile*, Roma, Salerno editrice, 2015; *Una scuola per il futuro*, Milano, La nave di Teseo, 2021.

⁸ Mauro Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019, p. 67.

⁹ Anna Angelucci e Giuseppe Aragno, *Le mani sulla scuola. La crisi della libertà di insegnare e di imparare*, Roma, Castelvecchi, 2020.

¹⁰ <https://nostrascuola.blog/2021/03/20/manifesto-per-la-nuova-scuola/>, ultima consultazione: 20 aprile 2023.

¹¹ Gert J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Cortina, 2022, p. 43.

¹² Christian Laval, Francis Vergne, *Educazione democratica*, Aprilia, Novalogos, 2022, p. 156.

¹³ Pier Paolo Pasolini, *Romans*, Milano, Guanda, 1994.

¹⁴ Nicholas Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.

¹⁵ Kurt Lewin, *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Milano, Franco Angeli, 1972; Moacir Guidotti, Paul Freire, Sergio Guimares, *Pedagogia. Dialogo e conflitto*, Torino, Sei, 1995.

¹⁶ Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, cit.

¹⁷ Wilfred R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 2019.

¹⁸ John Dewey, *Democrazia e educazione*, Venezia, La Nuova Italia, 1961.

¹⁹ Alain Touraine, *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Milano, Il Saggiatore, 2008.

²⁰ Wolfgang Brezinka, *L'educazione in una società disorientata*, Roma, Armando editore, 2000.

²¹ Si veda ad esempio Cristiano Corsini, *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano, Franco Angeli, 2023.

²² Platone, *Fedro*, Milano, Bruno Mondadori, 2005, 274 c-276 a.