



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata**

Corso di laurea magistrale in Pedagogia

Tesi di laurea magistrale

***Per una nuova “idea” di scuola: dalla formazione
del produttore a quella del cittadino***

For a new school "idea": from producer to citizen education

Relatore

Ch.mo Prof. Simone Aurora

Correlatore

Ch.mo Prof. Fabio Grigenti

Laureanda Margherita Trevisan

Matricola 2096414

Anno Accademico: 2023/2024

Indice

Introduzione	p. 4
I - Accenni di pedagogia critica	p. 6
1. Il rapporto tra pedagogia e critica	p. 6
1.1 <i>Paidagogia e kritikè</i>	p. 6
1.2 La Pedagogia Critica	p. 7
1.3 Una distinzione di matrice anglofona	p. 9
2. I principi fondamentali e i metodi della Pedagogia Critica	p. 11
2.1 I principi generali	p. 11
2.2 Metodologie e pratiche	p. 13
3. La pedagogia critica nel mondo	p. 15
3.1 Paulo Freire	p. 15
3.2 Henry Giroux	p. 17
3.3 Peter McLaren	p. 18
3.4 Ira Shor	p. 19
4. La pedagogia critica in Italia	p. 20
4.1 Antonio Gramsci	p. 20
4.2 Don Lorenzo Milani	p. 21
4.3 Danilo Dolci	p. 23
4.4 Franco Frabboni	p. 24
5. I limiti del pensiero critico	p. 25
5.1 Sul versante filosofico	p. 25
5.2 Sul versante pedagogico	p.26
II - L'educazione come emergenza contemporanea	p. 28
1. La pedagogia critica contro la società neoliberista	p. 28
1.1 Commercializzazione dell'educazione e produzione di capitale umano ... p. 28	
1.2 Disuguaglianza sociale ed economica	p. 30
1.3 Efficienza e competizione	p. 31
1.4 Individualismo	p. 33

2. Il caso italiano	p. 35
2.1 Dall'Unità alla scuola fascista	p. 35
2.2 La Scuola della Costituzione	p. 39
2.3 La mancanza di un'idea di scuola	p. 45
3. Verso uno sviluppo umano completo	p. 47
3.1 Il principio educativo	p. 47
3.2 La formazione del produttore	p. 50
3.3 La formazione del cittadino	p. 52
III - La nuova "idea" di scuola	p. 58
1. Il nuovo paradigma della scuola	p. 58
1.1 Il piano curricolare	p. 58
1.2 Il piano strutturale	p. 61
1.3 Il piano didattico	p. 63
1.4 Il piano istituzionale	p. 66
1.5 Il piano deontologico	p. 67
2. Lineamenti per la nuova scuola	p. 71
2.1 Insegnare a "pensare"	p. 72
2.2 L'educazione alla cittadinanza attiva	p. 75
2.3 Rapportarsi all'altro	p. 78
2.4 L'esperienza pratica	p. 81
3. Formazione scolastica ed extrascolastica	p. 83
3.1 L'educazione in una società educante	p. 83
3.2 Relazioni educative	p. 86
Conclusione	p. 90
Bibliografia	p. 93
Sitografia	p. 95

Introduzione

Il presente scritto nasce da una preoccupazione concernente l'educazione delle nuove generazioni. Oggigiorno, infatti, si sta attraversando un periodo di grave crisi ed emergenza educativa. La scuola, in particolare quella italiana, si trova nella posizione di dover scegliere su cosa investire le proprie risorse e sui valori ai quali improntare la formazione dei propri studenti. Il dilemma è il seguente: mercato o democrazia¹? Ci troviamo, di fatto, di fronte a un bivio: il percorso educativo deve preoccuparsi di fornire alla società dei produttori efficienti e tecnicamente competenti o dei cittadini partecipi, mentalmente attivi e interessati al benessere della comunità? La ricerca qui proposta vuole evidenziare i limiti e le criticità dell'“idea” di scuola proposta dall'ideologia neoliberista, promotrice di individualismo, competizione e disuguaglianze. All'interesse per la produzione di capitale umano si oppone, dunque, una teoria dello sviluppo completo dell'uomo in tutte le sue sfaccettature. Collaboratività, autonomia di pensiero, mentalità critica e consapevole, democrazia e inclusività sono i perni su cui deve ruotare il progetto della “nuova” realtà educativa. Si propone, in sostanza, una personale “idea” di scuola, accompagnata da alcuni suggerimenti pratici utili a favorire la transizione verso un'impostazione scolastica più al passo con i tempi e maggiormente attenta ai bisogni e agli interessi dei ragazzi. È evidente che la questione sia assai complessa e irriducibile a queste poche pagine, ma l'augurio è quello di lanciare un piccolo campanello d'allarme su un problema che non può lasciare indifferenti. La questione, infatti, non riguarda solamente gli addetti del settore, ma invita a riflettere sul tipo di umanità e di società che si vuole lasciare alle future generazioni.

L'elaborato, frutto dell'attenta lettura di svariati testi e di alcune riflessioni personali maturate durante il percorso formativo, si articola in tre capitoli.

Il *primo capitolo* è dedicato alla pedagogia critica. Si riflette sull'origine dei termini “pedagogia” e “critica” e sul rapporto tra i due; si prosegue nell'approfondimento del significato della pedagogia come disciplina critica. Viene, poi, messa in evidenza una distinzione tra pensiero critico e pedagogia critica, due prospettive che nello svolgersi dello scritto si tenterà di coniugare fruttuosamente. Si individuano i principi che caratterizzano la tendenza critica in ambito pedagogico e si forniscono degli esempi di pratiche e metodologie utili allo sviluppo di un pensiero in linea con tale disciplina. In seguito, vengono brevemente presentate le voci più

¹ Il dilemma qui proposto riprende le riflessioni di M. Baldacci proposte nel saggio *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* (FrancoAngeli, Milano 2019), opera che, più di tutte, ha ispirato la presente ricerca.

significative della pedagogia critica mondiale (Freire, Giroux, McLaren e Shor) e italiana (Gramsci, Don Milani, Dolci, Frabboni). Si individuano, infine, le limitazioni dell'approccio critico, sia sul versante filosofico, sia su quello pedagogico.

Nel *secondo capitolo* viene illustrata l'idea neoliberista di scuola attraverso l'esplicitazione degli elementi che la caratterizzano e dei valori su cui è imperniata. La trattazione procede attraverso gli occhi della pedagogia critica, che sottolinea le lacune di tale modello e ne contesta i presupposti socio-culturali. Il focus passa, poi, all'analisi del caso italiano: si attraversa la storia della scuola italiana a partire dall'Unità e si ripercorrono le tappe fondamentali che hanno permesso di arrivare al sistema scolastico contemporaneo. Emerge la mancanza di un'idea di scuola, di un progetto coerente e organico, capace di rispondere alle questioni della realtà odierna e di farsi promotore degli ideali democratici della Costituzione. Si propone, poi, la distinzione tra un percorso educativo interessato alla formazione di un produttore efficiente, obiettivo ricercato dalla scuola neoliberista, e un percorso di formazione volto allo sviluppo umano completo, in nome di un principio educativo capace di promuovere la cittadinanza attiva e una mentalità critica.

Infine, il *terzo capitolo* propone un innovativo paradigma entro cui situare la "nuova" scuola, vale a dire un'istituzione capace di rispondere alle esigenze della società contemporanea. Si riflette sulle diverse dimensioni che interessano il sistema scolastico: quella curricolare, quella strutturale, quella didattica, quella istituzionale e quella deontologica. Si individuano, poi, alcune aree tematiche su cui si dovrebbero investire le risorse scolastiche per favorire una maturazione integrale dell'individuo: il pensiero critico, la cittadinanza, le competenze emotive e l'attività pratica. Per concludere, si prende in esame il rapporto tra educazione scolastica ed extrascolastica e si sottolinea l'importanza dell'instaurazione di relazioni autenticamente educative all'interno di una società che si fa, nella sua complessità, educante.

Emerge, insomma, la necessità di un ritorno ad una dimensione più "umana" della scuola: questa deve essere concepita come una calda e accogliente comunità democratica e non come una fredda fabbrica di capitale umano da investire nel sistema produttivo.

I - Accenni di pedagogia critica

1. Il rapporto tra pedagogia e critica

1.1 *Paidagogia e kritikè*

Nell'antica Grecia il *paidagogos* (pedagogo, istitutore o precettore) era il fidato schiavo, spesso di origine benestante, che accompagnava a scuola i bambini e ne sorvegliava la condotta. La sua figura aveva una duplice funzione: da un lato, affiancare il giovane nelle attività quotidiane, come appunto l'andare a scuola o il ripetere le lezioni, offrendogli anche protezione in caso di necessità; dall'altro, fornire al ragazzo gli insegnamenti basilari per vivere all'interno della società, come le buone maniere, i costumi vigenti o le più semplici norme morali e sociali². Il termine "pedagogia", in greco antico *paidagogia*, composto da *pais* (bambino) e *ago* (condurre o guidare) deriva da questo ruolo e riflette il suo duplice carattere di formazione e guida. Con il tempo la parola ha assunto un significato più ampio e complesso fino ad arrivare ad indicare l'arte e la scienza³ dell'educazione così come la intendiamo oggi. Questa disciplina non è una semplice metodologia didattica, ma una profonda riflessione sui fini dell'educazione, sui valori che essa deve promuovere, sui metodi e gli strumenti più adeguati, sulla relazione tra educatore ed educando e sul tipo di uomo che si vuole offrire al futuro. La pedagogia ha accompagnato, in varie forme, l'uomo fin dalla sua nascita: è un sapere proteiforme, sempre pronto a modificarsi ed evolversi lungo il dispiegarsi della storia, aperto all'innovazione e alla sperimentazione e attento alla piena fioritura dello sviluppo umano e sociale.

² Il *paidagogos* si distingueva dal maestro (*didaskalos*), vero e proprio educatore a cui era riservata l'istruzione formale e propriamente disciplinare (matematica, grammatica, retorica); il *paidagogos* forniva solo un'educazione di base e fungeva da tramite tra il giovane, la polis e la scuola.

³ La pedagogia può essere infatti considerata come un'arte se si presta attenzione alla sua sensibilità nei confronti delle svariate esigenze umane, alla sua capacità e flessibilità nell'ideare percorsi educativi adatti ai vari contesti e alla creatività che deve mettere in gioco per individuare strategie sempre nuove. Allo stesso tempo è una disciplina scientifica poiché adopera il metodo scientifico per districare la questione educativa, si basa su studi teorici, fa ricerca, raccoglie dati e si confronta con i principi di altre scienze (come la psicologia, l'antropologia, la medicina,...)

Com'è noto la parola "critica" deriva dal greco *kritikè (technè)*, vale a dire l'arte o la scienza del giudicare⁴. È la facoltà intellettuale che permette all'uomo di scegliere, valutare, distinguere e selezionare gli stimoli, che permette di trasformare la conoscenza da mero agglomerato di informazioni assorbite passivamente ad attività di pensiero consapevole e situata. La critica può dunque essere intesa come quell'esame rigoroso a cui la ragione sottopone le cose (opere d'arte, testi, produzioni scientifiche, teorie, notizie, ...) per misurarne la validità, la certezza e l'esattezza (ma anche la bontà e la bellezza), andando oltre la narrazione immediatamente proposta dal senso comune, dall'autorità, dalla tradizione.

1.2 La Pedagogia Critica

È stato brevemente illustrato il significato delle parole "pedagogia" e "critica", si tratta ora di approfondire la relazione tra questi due termini e di chiarire cosa si intende quando si parla di una "pedagogia critica".

Un legame tra i due concetti può essere riscontrato fin dall'origine della scienza pedagogica: la maieutica socratica. Socrate era solito interrogare i suoi alunni ponendo delle domande capaci di mettere in discussione le loro presunte conoscenze. Servendosi di tali quesiti e del dialogo, il maestro spingeva i propri interlocutori a riflettere criticamente sulla questione posta per scovare le verità dentro di sé e giungere, insieme, a una comprensione più profonda. In questo modo si pronunciava il pensatore: "Non sono affatto sapiente io stesso in nessuna di quelle cose su cui interrogo gli altri; il frutto di tutti i nostri discorsi nasce dall'anima di chi parla" (Platone, *Teeteto*, 150d). Così come la levatrice aiuta a far emergere la vita senza trasmetterla lei stessa, allo stesso modo il filosofo fa germogliare il seme interiore della conoscenza senza riversarla passivamente nel discepolo.

In questa pratica dialogica volta alla promozione di un pensiero critico e autonomo, che non si accontenta della realtà per come essa appare a primo

⁴ Con "giudicare" si intende l'esprimere un apprezzamento o un giudizio in relazione al valore e alla validità di qualcosa.

impatto, possiamo ritrovare la radice di quella che oggi definiamo “pedagogia critica”.

Successivamente, il rapporto tra pedagogia e critica si è sviluppato in due filoni: lungo una direttrice epistemologica, quindi incentrata sulla critica dello stesso discorso pedagogico, che ha messo sotto esame metodi, oggetti, strutture, modelli, linguaggio, compiti e obiettivi della pedagogia; e lungo una via attenta alle dinamiche storico-sociali, che ha dato vita ad una critica radicale delle istituzioni e delle pratiche educative e ha condotto ad un loro ripensamento. Un modello di “pedagogia critica”, caratterizzato quindi da questo spirito innovativo e trasformativo, può essere riscontrato già nel pansofismo di Comenio, nel rivoluzionario pensiero di Rousseau e nella pedagogia di Dewey. Una critica profonda alla società e alle istituzioni, in particolare a quelle educative, emerge quindi, più recentemente nella stagione del Sessantotto: in questo clima di contestazione vengono infatti messi in discussione la trasmissione dei saperi e i loro fini, fino ad arrivare ad una epocale trasformazione culturale, una rilettura completa dell’organizzazione sociale e scientifica della conoscenza e un’analisi approfondita delle istituzioni educative. In questi anni si assiste all’insorgere di pedagogie volte allo smascheramento delle dinamiche implicite della scuola, attaccata in quanto promotrice e riproduttrice della cultura borghese e capitalista. Un esempio italiano di questa pedagogia “radicale” può essere riscontrato nella figura di Don Milani, che con la sua famosa *Lettera ad una professoressa*, si è apertamente schierato contro la scuola borghese, intrisa di pratiche didattiche classiste e discriminatorie, e si è fatto attivo promotore di una scuola più equa e inclusiva. Anche la *Pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire, in un contesto ben diverso da quello italiano, costituisce un modello esemplare di questo filone storico-sociale della pedagogia critica. Il pensatore brasiliano si pone l’obiettivo, attraverso un’educazione dialogica e partecipata, della coscientizzazione dei gruppi sociali marginali, gli oppressi appunto, ai quali vuole restituire la voce e la capacità di analizzare i processi storici e sociali.

L’altra direttrice che lega pedagogia e critica, quella che possiamo definire epistemologica, pone l’accento sulla critica alla stessa pedagogia vista come

scienza, si pone cioè come una riflessione sulla specificità di tale disciplina, sulla sua autonomia, le sue categorie fondative, i suoi metodi, il suo linguaggio. La “pedagogia critica in quanto critica della pedagogia” (Cambi, 2009, p.120) si configura come un sapere in continuo movimento, caratterizzato da un impegno volto a mantenere sempre viva la riflessività relativa alla questione educativa e da un’apertura al ripensamento del proprio senso, della propria struttura, del proprio oggetto, delle proprie categorie e del proprio contenuto. Questo discorso epistemologico, in Italia, è stato affrontato da diverse generazioni di pedagogisti, come Visalberghi, Laporta, Cives, Granese, Colicchi, Cambi, Piromallo, Gambardella, Flores D’Arcais (ivi, 2009).

1.3 Una distinzione di matrice anglofona

In ambito anglofono, si può fare un’ulteriore distinzione nei modi di intendere la ricerca critico-pedagogica, individuando le correnti del *Critical Thinking* e della *Critical Pedagogy*.

Lo scopo principale del *Critical Thinking*, movimento sorto negli Stati Uniti negli anni Sessanta-Settanta, è quello di indagare “la dimensione della razionalità critica della pedagogia” (ivi, p.55). Questa corrente, coniugando un’epistemologia pedagogica critico-riflessiva con la filosofia analitica, tenta di sviluppare nuovi modelli d’insegnamento e apprendimento; sotto l’influenza delle analisi del linguaggio ordinario e della filosofia ermeneutica continentale, analizza le strutture logico-discorsive della pedagogia e opera una continua rilettura delle pratiche educative vigenti. Essere “critici” in questo contesto significa essere in grado di riconoscere le false argomentazioni, le oscurità terminologiche, le ambiguità e le carenze concettuali. Gli individui devono quindi essere formati come soggetti capaci di analizzare in modo critico ciò che accade loro nella quotidianità e di cogliere anche le sfumature implicite delle argomentazioni proposte. Il pensiero critico si lega dunque alla capacità di giudizio, cioè alla facoltà propria dell’uomo di sapersi fare un’opinione, valutare secondo un criterio e pervenire autonomamente a delle conclusioni, così come alla tensione verso una continua ricerca su quelli che sono i fondamenti logici e le ragioni che orientano il pensiero e l’azione degli esseri umani. In questo senso la

capacità di giudizio critico va oltre la semplice dimensione cognitiva o la capacità di *problem solving*, per inserirsi in una dimensione più complessa, fatta di comunicazione, conoscenza, motivazione e significatività dell'esistenza umana.

Il modello della *Critical Pedagogy* si colloca invece al di fuori della corrente epistemologico-analitica e attinge ad altre fonti, quali la teoria critica della Scuola di Francoforte, le teorie pedagogiche di Freire e Dewey e il pensiero di Gramsci. Questa pedagogia critica, che si diffonde sempre negli Stati Uniti dalla fine degli anni Settanta, si caratterizza per il suo impegno rivolto "all'analisi politica, sociale ed economica del sistema educativo e delle possibilità di trasformazione di esso in termini di giustizia sociale, diritti riconosciuti alle minoranze, attenzione per le tematiche della differenza" (ivi, p. 70) e per l'attenzione all'emancipazione dei soggetti coinvolti. La corrente di pensiero qui presentata vuole superare la concezione "riproduttiva" dell'educazione e proporre una nuova "idea⁵" di scuola: questa deve essere un luogo in cui spirito di negoziazione, trasformazione e resistenza regnano sovrani, in cui la conoscenza non è trasmessa come un blocco inerme e immutabile di informazioni e conoscenze, ma costruita attivamente e collettivamente. Fondamentale qui è *l'empowerment* degli educandi, che devono essere formati come soggetti capaci di pensare, analizzare e interpretare criticamente la realtà data, facendosi così loro stessi produttori di cultura e non meri fruitori.

Entrambi i movimenti, dunque, partono dalla necessità, in ambito educativo, di liberare i soggetti dalle loro distorte e inesatte percezioni della quotidianità e dalle loro false credenze. Gli sviluppi del loro ragionamento però prendono strade diverse: la *Critical Pedagogy* si concentra sul disvelamento di quelli che sono i rapporti di potere e le iniquità presenti nella società e sulla necessità di modificare tali relazioni oppressive e antidemocratiche; il *Critical Thinking*, invece, si propone di stimolare l'acquisizione di una *forma mentis* avvezza all'acuta analisi delle nostre azioni, delle nostre convinzioni e dei nostri modi di vivere (l'aspetto emancipatorio è qui presente, ma secondario). Viste le diverse impostazioni,

⁵ Si tratta qui di stabilire quale genere di scuola, quali cittadini e lavoratori e quale società si vuole per il futuro; si deve cioè trovare la bussola che orienti le politiche scolastiche, un progetto su vasta scala, un vero e proprio principio educativo capace di rispecchiare l'attuale epoca storica. Questo concetto verrà ripreso e approfondito nel capitolo II.

anche gli obiettivi educativi vanno distinguendosi: la Pedagogia Critica, sollevando questioni riguardanti il potere e le disuguaglianze, ricerca la stimolazione di una coscienza critica volta all'emancipazione degli individui e alla riacquisizione della giustizia; il Pensiero Critico vede il fine ultimo dell'educazione nello sviluppo di certi abiti e disposizioni mentali.

2. I principi fondamentali e i metodi della Pedagogia Critica

2.1 I principi generali

La pedagogia critica, senza necessariamente cadere nel dogmatismo etico o politico, ha a cuore la promozione di valori quali l'equità, l'emancipazione, la solidarietà e il rispetto per l'umanità, l'autonomia e la libertà di pensiero, la giustizia sociale e la partecipazione democratica. Si possono dunque individuare alcuni elementi che caratterizzano l'approccio critico all'educazione nella sua generalità:

- Coscientizzazione⁶: tale concetto fa riferimento alla presa di coscienza da parte dei ragazzi della loro condizione sociale, economica, culturale e politica; essere consci della propria posizione all'interno della società, di quelli che sono i limiti, le potenzialità e i condizionamenti legati a un certo status è fondamentale per essere agenti sociali attivi; avere consapevolezza di ciò che si è, inoltre, è il primo passo per poter vedere le criticità esistenti e lavorare in vista di un miglioramento della propria realtà.
- Riflessione e azione: la pedagogia critica promuove la proficua unione tra azione e riflessione (*praxis*⁷); gli studenti, infatti, vengono incitati a pensare e ad analizzare criticamente ciò che la realtà sociale pone loro davanti. Tale ragionamento non è lasciato a sé stesso, ma viene tradotto in azioni concrete che possano effettivamente promuovere il cambiamento sociale. L'obiettivo di questa idea di educazione è quello di formare dei

⁶ Quello di coscientizzazione (in poroghese conscientização) è un concetto che emerge dalla *Pedagogia degli oppressi* (1970) del pedagogista brasiliano Paulo Freire, e che indica il passaggio da una coscienza ingenua, cioè non consapevole delle ingiustizie e delle dinamiche di oppressione presenti nella società, a quella critica, consapevole della propria posizione subordinata ed aperta al cambiamento.

⁷ “*Praxis*” è un termine filosofico che indica quell'attività propriamente umana che unisce la riflessione all'azione pratica in vista di un cambiamento reale ed effettivo; è un processo in un certo senso circolare, in cui inizialmente si riflette su una situazione da analizzare e comprendere, poi si agisce conseguentemente agli obiettivi individuati nella fase riflessiva ed infine si torna a riflettere criticamente sull'azione compiuta per valutarla.

cittadini, e non dei semplici produttori, attivi, attenti e capaci di ragionare criticamente e indipendentemente dalla narrazione promossa dall'autorità.

- **Emancipazione e liberazione:** l'obiettivo ultimo di tale approccio è emancipare gli individui, liberarli dalla loro condizione di oppressione, così da favorirne una completa fioritura, svincolata dalle limitazioni proprie della subalternità; l'educazione è qui vista come strumento liberatorio per il singolo e per la collettività, come un'arma per combattere una società che si dimostra ingiusta e opprimente e come via per la costituzione di una realtà più equa e democratica. La stessa educazione è vista come pratica di libertà, aperta ad accogliere la diversità e capace di adattarsi alle diverse necessità.
- **Educazione dialogica:** in netta opposizione all'approccio tradizionale, che vede gli studenti come passivi recipienti da colmare con le conoscenze dell'insegnante, la teoria critica promuove una relazione dialogica tra educatori e educandi; insegnamento e apprendimento sono incentrati sul dialogo sentito e partecipato tra gli attori coinvolti (e non sulla mera trasmissione di informazioni), sul confronto costruttivo e sulla discussione argomentata delle eventuali criticità. L'educazione è vista come spazio in cui mettere in pratica una democrazia partecipata, dove la collaborazione è valorizzata e auspicata e la voce di tutti ascoltata e avvalorata.
- **Consapevolezza delle ingiustizie sociali:** tale principio riguarda la sensibilità dell'approccio critico alle questioni riguardanti le ingiustizie e le disuguaglianze sociali, culturali e politiche; nel processo di apprendimento gli studenti sono invitati a riflettere su tematiche sociali quali i rapporti di potere impliciti, il sessismo, il razzismo, le disuguaglianze economiche, la cittadinanza etc. Queste dinamiche sono comunemente presenti nelle relazioni sociali, anche se spesso in maniera poco evidente, ed è dunque di vitale importanza mettere in luce tali aspetti per poterli eliminare o almeno arginare. L'educazione si presenta come uno strumento per contrastare tali ingiustizie sistemiche e per la promozione di una società "riformata", che favorisca inclusione ed equità.
- **Solidarietà:** la pedagogia critica rifugge l'individualismo tipico del Neoliberismo ed esalta il valore della collettività e del lavorare per un

bene comune. Gli studenti sono infatti incoraggiati a collaborare, a confrontarsi, a sviluppare l'empatia, ad aiutare chi ne ha bisogno e a mettere in discussione la narrazione dominante. Il rispetto per la diversità, per la dignità e per i bisogni di ciascuno promossi da questo modello pedagogico si pongono in netta opposizione all'idea di educazione corrente, incentrata sul successo individuale, sulla competizione e sull'utilitarismo.

- Resistenza e trasformazione: opporre resistenza contro le varie forme di ingiustizia e oppressione è un valore fondante dell'approccio critico. Tale atteggiamento promuove una mentalità attiva, trasformativa e propositiva negli studenti, che sono chiamati ad identificare e combattere concretamente le differenti manifestazioni di ingiustizia presenti nella società.

2.2 Metodologie e pratiche

La pedagogia critica non vuole porsi come mera teoria, ma come approccio pratico, dunque applicabile alla realtà. Si riportano qui alcuni esempi di pratiche concrete per promuovere il pensiero critico e l'emancipazione sociale.

- Insegnamento basato su problemi reali: il metodo del *problem posing* si pone l'obiettivo di collegare il processo di apprendimento alle esperienze degli studenti. I discenti sono chiamati ad affrontare problemi derivanti dalla loro vita quotidiana, questioni d'attualità o tematiche che li toccano particolarmente e sono invitati a trovare soluzioni concrete alle problematiche individuate. Per fare ciò l'insegnante potrebbe proporre, ad esempio, di analizzare quelle che sono le sfide ambientali che pone il territorio locale e invitare gli alunni a trovare collettivamente delle possibili vie risolutive. In questo modo i ragazzi si sentirebbero protagonisti attivi del processo di cambiamento, maggiormente coinvolti nell'apprendimento, più motivati nella risoluzione delle criticità e più partecipi della loro comunità.
- Apprendimento dialogico e cooperativo: costruire un ambiente aperto alla discussione e al confronto, in cui gli studenti possono collaborare senza

sentire il peso della competizione individuale, è un ottimo modo per stimolare la riflessione dei ragazzi. Lavorando in team e scambiando idee nell'attuazione di un progetto collettivo ad esempio, i giovani possono aver un'idea di quello che sarà il mondo del lavoro (almeno per certi tipi di mestieri) e mettere in gioco la loro creatività, dar prova del loro senso di responsabilità e confrontarsi con le dinamiche comunicativo-relazionali tipiche del lavoro in squadra. In queste attività l'insegnante lascia molto spazio all'espressione dei discenti, li coinvolge ed evita la monotonia e l'unidirezionalità della lezione frontale tradizionale. Il docente potrebbe coinvolgere i discenti anche nell'attività di valutazione: in questo modo si andrebbero ad indebolire le gerarchie di potere tra maestro e alunno, si stimolerebbe la capacità di giudizio dei ragazzi e li si abituerrebbe al confronto costruttivo.

- **Analisi critica dei media e della cultura:** con questa pratica gli studenti imparano a decostruire i messaggi dei media e ad identificare stereotipi, pregiudizi, ingiustizie, ideologie e valori promossi indirettamente da questi canali. Un buon modo per applicare questo strumento è proporre agli alunni una pubblicità, un post su un social network o una notizia e guidarli, attraverso delle domande, nell'analisi critica dei contenuti, così da stimolare in loro la riflessività e l'attenzione a non dare tutto per scontato. Attraverso questo espediente è possibile affrontare temi delicati come le questioni sociali, quali il razzismo, il sessismo, le disuguaglianze, o le diatribe relazionali, quali il bullismo, il cyberbullismo, le differenze di genere etc.
- **Coinvolgimento della comunità:** l'educazione non deve essere isolata dalla realtà sociale, cioè non deve rimanere chiusa tra le mura scolastiche ma aprirsi alla vita della comunità locale. Per questo motivo è importante che la scuola proponga delle attività in collaborazione con gli enti esterni, progetti che valorizzino da un lato le opportunità offerte dal territorio e dall'altro le capacità degli studenti. Sarebbe interessante, ad esempio, organizzare degli interventi cooperativi tra istituti scolastici e realtà territoriali per risolvere questioni problematiche che riguardano la città o il quartiere, per migliorare dei servizi, per fare del volontariato, per

abbellire locali di pubblico interesse e per molte altre attività. In questo modo i ragazzi si sentirebbero parte attiva e valorizzata della comunità e sarebbero stimolati a mettere concretamente in pratica le loro conoscenze e abilità in qualcosa che va oltre il mero studio.

- Auto-analisi dell'insegnante: anche il docente è chiamato a mettersi in gioco tramite un'auto-riflessione sul proprio lavoro, sul ruolo assunto in aula, sulle dinamiche create e sull'impatto del proprio insegnamento. Per poter evitare di incorrere in errori e per smantellare i propri pregiudizi e i propri *bias*, l'educatore potrebbe chiedere dei *feedback* ai propri studenti: potrebbe fare domande dirette o dei questionari anonimi per capire se il suo modo di insegnare è inclusivo, rispettoso, coinvolgente, sensibile alle difficoltà, significativo. Le risposte poi potrebbero essere annotate in un diario, così da poter tenere traccia dei miglioramenti.

3. La pedagogia critica nel mondo

Dopo una breve rassegna dei principi generali e delle metodologie, vengono ora presentate alcune delle voci più autorevoli nell'ambito della pedagogia critica contemporanea⁸.

3.1 Paulo Freire

Il filosofo ed educatore Paulo Freire (1921-1997) è stato uno dei più importanti teorici dell'educazione del Novecento. La sua opera più celebre ed influente è *Pedagogia degli oppressi* (1970), testo che segna il pensiero educativo mondiale e i movimenti internazionali per i diritti umani. Sensibile alle condizioni di oppressione in cui vivono le classi subalterne della società brasiliana⁹, la sua ricerca si concentra sulla coscientizzazione e sull'aumento dell'alfabetizzazione di giovani e adulti. Secondo il filosofo per formare autenticamente un uomo, cioè un essere complesso che vive immerso in una realtà e in relazione con gli altri, è necessario chiedersi

⁸ Il presente scritto non vuole porsi come un saggio di pedagogia critica, per questo motivo è stata fatta una selezione ristretta degli autori da citare in relazione a questa corrente di pensiero; i pensatori citati hanno operato tutti nel XX-XXI secolo, di conseguenza sono rimasti esclusi molti altri autori importanti che hanno vissuto precedentemente.

⁹ Lo stesso Freire sperimentala personalmente fame e povertà durante la Grande Depressione degli anni Trenta e vive in un Brasile segnato da forti disuguaglianze e grave analfabetismo; la sua opera nasce proprio in questo contesto di iniquità, con lo scopo di promuovere l'educazione come strumento di liberazione sociale.

innanzitutto che tipo di essere umano si vuole creare. Non bisogna necessariamente accettare il modello di uomo imposto dalla cultura dominante, che risulta essere individualista, isolato ed egoriferito, ma si può optare per un altro tipo di individuo, aperto al dialogo, alla collaborazione e alla collettività. La forma di educazione che permette di dare alla luce questo genere di persone è quella che l'autore chiama *liberatory education*, un modello educativo che promuove la liberazione degli oppressi dalle ingiustizie sociali, economiche e politiche e dalla subordinazione. L'educazione liberatrice, attraverso il dialogo, lo scambio di esperienze tra insegnante e studenti e la riflessione critica, si pone l'obiettivo di rendere i soggetti consapevoli della loro condizione, autonomi nel pensiero, nelle azioni e nelle decisioni e capaci di agire per modificare concretamente la loro realtà. La formazione è qui vista come un processo collettivo, in cui non ci sono gerarchie o subordinazioni, in cui la conoscenza è frutto del lavoro di tutti e in cui la partecipazione attiva è vivamente incoraggiata. Questo modello si contrappone nettamente alla *banking education*, che vede la mente come un conto bancario da riempire di dati. In quest'ottica l'insegnante, unico detentore di conoscenza, è chiamato a riversare nella mente degli studenti, recipienti vuoti e passivi, contenuti che siano per loro fruttiferi e utili, che si allineino con le logiche di mercato e ne stimolino la crescita. Freire, per sviluppare il pensiero critico e la partecipazione attiva, utilizza una strategia innovativa, quella del *problem-posing*: il docente stimola gli studenti ponendo loro delle questioni che generalmente nessuno vuole affrontare o che vengono comunemente date per scontate. Secondo il filosofo:

I bambini devono crescere esercitando la capacità di pensare, interrogarsi e interrogare, dubitare, testare ipotesi di azione, programmare e non soltanto seguire i programmi che vengono loro imposti, più che proposti¹⁰.

Vengono quindi analizzati problemi sociali, politici e culturali, attraverso i quali i ragazzi possono prendere coscienza del mondo ed esercitare la loro

¹⁰ P. Freire, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo*, Il Margine, Trento 2021, p. 60

capacità di analisi e interpretazione della realtà. Non ci sono risposte preconfezionate e viene chiesto agli educandi di ricercare autonomamente delle soluzioni attraverso il confronto e il dialogo collettivo e in questo modo si viene a creare un circolo continuo di scoperta e riflessione.

3.2 Henry Giroux

Lo statunitense Henry Giroux è uno dei più attenti osservatori e critici del sistema educativo e della società degli Stati Uniti e viene considerato il fondatore della *Critical Pedagogy*. Amico e collaboratore di Freire, nonché responsabile della diffusione delle riflessioni del pensatore brasiliano nel continente americano, Giroux cerca di contrastare la visione dominante dell'educazione, caratterizzata da logiche strumentali e tecnocratiche, e lotta per sottolineare la natura politica dell'insegnamento e l'importanza del legare l'apprendimento alle esperienze e alle storie di vita degli studenti. Egli auspica una "politica della speranza" (Giroux, 2001, p. XX), che superi il cinismo dilagante relativo alle possibilità di cambiamento sociale e che dia spazio alla capacità degli individui di opporre resistenza alle dinamiche di potere e di oppressione. Gli educatori devono impegnarsi attivamente per difendere l'istruzione, sfera pubblica fondamentale per la diffusione della democrazia e dei suoi valori, la quale, seguendo le tendenze di mercato, è andata via via privatizzandosi e commercializzandosi. L'autore affida agli educatori e agli insegnanti un'enorme responsabilità, quella di porsi le domande relative a ciò che viene insegnato, alle modalità e agli obiettivi. Il lavoro educativo viene, dunque, collocato all'interno della dimensione più ampia e complessa del cambiamento e delle dinamiche sociali¹¹. Il docente è un intellettuale trasformatore: è agente pubblico di cambiamento, non un semplice tecnico o un trasmettitore di conoscenze, ma una figura che aiuta i giovani a sviluppare il loro senso critico e la loro capacità di essere soggetti autonomi, un plasmatore del pensiero sociale e politico, che, in quanto tale, deve farsi portavoce degli ideali democratici e di giustizia. La pedagogia

¹¹ La *Critical Pedagogy* di Giroux diventa *Public Pedagogy*, cioè una strategia per sfidare la distribuzione del potere, attenta anche ai canali di formazione "pubblica" alternativi a quelli formali (scolastici). Egli è infatti consapevole della capacità che hanno i media di modellare le opinioni e per questo motivo insiste sulla necessità di analizzare e sfruttare tali mezzi di comunicazione in modo critico.

critica riveste quindi un duplice incarico: fornire agli studenti le abilità per pensare e agire criticamente all'interno del contesto scolastico e la capacità di mettere in discussione miti e convincimenti radicati nella mentalità sociale, al fine di apportare un cambiamento significativo nel mondo. Quello di Giroux è un progetto insieme politico e pedagogico, che intende opporsi all'idea neoliberista dell'educazione, incentrata sulla tecnocrazia e sugli interessi di mercato. Il pensatore statunitense lotta invece per la formazione di uomini liberi, impegnati a promuovere valori democratici, attenti alle ingiustizie e aperti alla possibilità di cambiamento.

3.3 Peter McLaren

Anch'egli influenzato dal pensiero di Freire, e da quello di Marx, Peter McLaren si inserisce perfettamente all'interno della tradizione della pedagogia critica. Nato in Canada e vissuto per molto tempo negli Stati Uniti, il pensatore canadese fa dell'intreccio tra politica ed educazione il *fil rouge* della propria riflessione. Egli critica aspramente il capitalismo globale e la politica neoliberista, soprattutto per il loro impatto sul mondo dell'istruzione. Il neoliberismo ha infatti trasformato la scuola in una fabbrica di lavoratori, asserviti alle dinamiche di mercato e sordi alla partecipazione politica, e in una macchina riproduttrice di disuguaglianze sociali, economiche e culturali. Profondamente influenzato dalla dottrina marxista, McLaren vede l'educazione come lotta di classe, volta allo smascheramento delle iniquità e alla resistenza nei confronti dell'oppressione. La scuola è il luogo dove i giovani possono sviluppare una coscienza critica e diventare cittadini attivi e interessati, è lo spazio in cui, grazie alle sollecitazioni degli insegnanti, possono far germogliare il seme della trasformazione sociale e della giustizia. Docenti e studenti possono diventare compagni di lotta contro le forze che favoriscono il mantenimento dello *status quo*, possono farsi attivisti coinvolti nel processo di quel tanto auspicato rinnovamento sociale, compiuto in nome della liberazione dalle dinamiche oppressive e dal pensiero unico (neoliberista). Il pedagogista canadese invita a pensare ad un'alternativa all'impostazione economica e

sociale attuale e vede nell'educazione lo strumento per la realizzazione di una società più giusta e democratica.

3.4 Ira Shor

Una delle voci attuali più influenti in questo campo d'indagine è quella di Ira Shor, educatore e teorico americano, anch'egli studioso e collaboratore di Freire. Per lui l'educazione è un mezzo per la liberazione sociale, l'emancipazione individuale e lo sviluppo del pensiero critico. L'apprendimento, in un percorso veramente formativo, deve avvenire in un contesto dialogico, in cui gli studenti sono invitati a partecipare attivamente e ad esprimere le loro idee e opinioni senza paura di giudizio. Di conseguenza, l'insegnante non può incarnarsi nella tradizionale figura autoritaria e unica detentrica di conoscenza, ma deve diventare collaboratore dei propri studenti, insieme ai quali co-costruisce la conoscenza ed instaura un confronto costruttivo. L'aula diviene qui un luogo equo e democratico, aperto a quelle che sono le reali esperienze degli studenti e i loro interessi, e promotore dello sviluppo di una coscienza critica. Il pensatore americano critica il modello scolastico tradizionale poiché esso alimenta e riproduce le disuguaglianze sociali e "addomestica" gli studenti ad accettare il mondo così per come esso appare. L'educazione, invece, deve contrastare questo immobilismo, prevenire il passivo assorbimento dello *status quo* e promuovere la lotta contro le egemonie dominanti e le ingiustizie economiche, sociali, razziali. L'insegnante non deve imporre come pensare o cosa credere, ma interrogare gli alunni, porre loro domande provocatorie a partire dalla realtà concretamente esperita: l'autore chiama questa tecnica *question-posing*. Il porre un quesito, che termina con il punto interrogativo, è un segno di apertura nei confronti degli studenti, che sono chiamati a rispondere in prima persona, proponendo il loro punto di vista sul problema e la loro personale rielaborazione del mondo.

L'educazione è quindi intesa come un processo collettivo di scoperta e trasformazione, in cui gli studenti sono attori cognitivamente attivi; essi vengono coinvolti in un ambiente dialogico e democratico, privato della passività e dell'autoritarismo tipici dell'impostazione tradizionale.

4. La pedagogia critica in Italia

In quanto segue, si approfondirà invece il contesto italiano, partendo da pensatori del primo Novecento per arrivare alla contemporaneità.

4.1 Antonio Gramsci

Quella di Antonio Gramsci (1891-1937) è stata una delle voci più influenti nel panorama della pedagogia critica moderna¹². Il suo operato non si concentra esplicitamente sulla pedagogia, ma il suo impegno su temi quali l'egemonia culturale, la lotta di classe, l'opposizione al fascismo e l'emancipazione delle classi subalterne, non può che rimandare al mondo dell'educazione. La sua opera più celebre, *Quaderni dal carcere*¹³, scritta durante la sua ventennale prigionia, presenta alcune note particolarmente interessanti per quanto riguarda il tema della scuola¹⁴. Per il pensatore sardo l'educazione è strettamente legata alla questione del controllo culturale. La classe dominante, infatti, esercita la propria egemonia culturale su quelle subalterne servendosi non solo dello Stato e dell'economia, ma anche delle istituzioni educative, culturali e religiose, che sono strumenti potenti attraverso cui plasmare la massa. La scuola (insieme ai media e alle altre istituzioni culturali) risulta dunque essere la via privilegiata per l'addomesticamento delle classi subalterne, le quali non solo vengono costrette con forza a sottostare al regime imposto, ma danno il loro consenso a questa impostazione poiché non vedono un'alternativa valida. Per porre fine a questa dinamica Gramsci propone una scuola capace di risvegliare la coscienza critica degli studenti, la quale permette di comprendere le strutture oppressive presenti nella società, e di instaurare il germe dell'opposizione all'egemonia culturale dominante. La scuola ipotizzata dal

¹² Gramsci può essere considerato uno dei padri fondatori della pedagogia critica; le sue idee infatti hanno ispirato teorici successivi come i già citati Freire, Giroux e McLaren.

¹³ Scritti tra il 1929 e il 1935; la prima edizione, a cura di F. Platone risale al periodo che va dal 1948 al 1951.

¹⁴ I *Quaderni* che trattano esplicitamente il tema dell'educazione sono il 4 e il 12, ma per una comprensione profonda della pedagogia gramsciana sarebbe opportuna una lettura integrale dell'opera; per approfondimenti specifici riguardo l'interpretazione del pensiero pedagogico di Gramsci si rimanda a: M. Baldacci Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci, Carocci, Roma 2018.

filosofo si presenta come una scuola unitaria: un percorso unico per tutti, che fornisce ai giovani, indipendentemente dal loro contesto sociale di provenienza, una formazione generale, capace di rendere le loro menti autonome e critiche. Questo modello educativo si oppone alla separazione classista tra l'educazione umanistica, riservata ai "futuri dirigenti", e quella tecnico-professionale, dedicata invece alle persone che saranno dominate¹⁵. La questione pedagogica è qui strettamente connessa con il desiderio di trasformazione delle strutture di potere e di liberazione delle classi subalterne dalla loro condizione di inferiorità: la coscientizzazione degli individui è l'arma di lotta contro-egemonica che gli intellettuali organici¹⁶ possono sfoderare per contrastare l'egemonia dominante. Per il filosofo è di fondamentale importanza fornire agli individui la consapevolezza della propria condizione e una mentalità critica che permetta loro di trovare la spinta per il cambiamento. Per fare ciò è necessario superare l'impostazione classica dell'educazione, che vede il discente come una tabula rasa su cui riportare le conoscenze possedute dall'insegnante. Scrive infatti:

Bisogna disabituarsi e smetter di concepire la cultura come sapere enciclopedico, in cui l'uomo non è visto se non sotto forma di recipiente da empire e stivare di dati empirici, di fatti bruti (...). La cultura è una cosa ben diversa. È organizzazione, disciplina del proprio io interiore, è presa di possesso della propria personalità, è conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti e i propri doveri¹⁷.

4.2 Don Lorenzo Milani

Don Lorenzo Milani (1923-1967) è stato un sacerdote ed educatore che ha operato nel piccolo comune di Barbiana come formatore per i figli dei poveri contadini delle campagne fiorentine. Qui egli dà vita ad un progetto educativo alternativo al modello istituzionale di scuola, incapace di rispondere alle esigenze delle persone più fragili e povere. La Scuola di

¹⁵ Il suo progetto scolastico prevede l'unione di discipline umanistiche e tecnico-scientifiche, tra teoria e prassi, tra lavoro mentale e manuale.

¹⁶ Gli intellettuali organici sono appartenenti alla classe dei lavoratori, questi devono contribuire all'educazione e alla coscientizzazione della stessa classe subalterna, nonché all'unità e alla coerenza al gruppo.

¹⁷ A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, a cura di M. A. Manacorda, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1972, pp. 76-77.

Barbiana si dimostra sensibile alle esigenze e alle diversità dei bambini¹⁸, atteggiamento questo in netta opposizione all'impostazione della scuola ufficiale fascista del periodo, insensibile alle differenze e interessata all'omologazione e all'indottrinamento degli alunni. Celebre è la *Lettera a una professoressa*, testo scritto da Don Milani e i suoi studenti in cui viene aspramente criticata la scuola pubblica italiana, accusata di perpetuare le ingiustizie sociali, il classismo e la disparità di opportunità tra ricchi e poveri. "Non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali" era solito affermare l'educatore di Barbiana. Nella sua scuola il sacerdote si adopera per dare ai ragazzi più svantaggiati gli strumenti per far sentire la loro voce, difendersi e rivendicare i propri diritti. Egli ritiene che la mancata padronanza della lingua sia uno dei principali motivi di esclusione dalla partecipazione sociale e politica e che, dunque, sia di fondamentale importanza saper leggere e scrivere, così da poter far fronte ai propri doveri ma anche tutelare i propri diritti. Il lavoro educativo è quindi strettamente legato all'impegno politico: la pedagogia di Lorenzo Milani si presenta come una forma di attivismo politico, volto a rovesciare l'ordine sociale e dare maggiore dignità alle classi emarginate e subalterne¹⁹. Inoltre egli cerca di costruire una comunità educativa basata sulla solidarietà e sulla condivisione: utilizza un approccio collettivo all'apprendimento, in cui gli studenti più capaci o più grandi aiutano quelli in difficoltà (una forma di *peer education*), dando però valore anche alla personalizzazione dell'insegnamento; ogni ragazzo infatti viene seguito individualmente per favorire la sua crescita personale e autonoma secondo i suoi ritmi e le sue esigenze. L'educatore di Barbiana si batte per la coscientizzazione e l'emancipazione dei propri studenti, cercando di liberarli dalla loro condizione di subalternità ed esclusione. Per fare ciò egli organizza delle attività che permettono ai giovani di fare delle esperienze significative e in cui sono chiamati a partecipare in prima persona, come la lettura critica dei

¹⁸ "I care" (ti vedo, mi importa di te e della tua condizione di svantaggio) era uno dei motti di Don Milani.

¹⁹ Un atteggiamento impegnato, che emerge anche dalla "*Lettera ai cappellani militari*", in cui il sacerdote difende il diritto di obiezione di coscienza. Si rimanda a L. Milani, *Lettera ai cappellani militari: lettera ai giudici*, a cura di S. Tanzarella, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani, 2017

quotidiani o gli incontri con gli intellettuali²⁰. La pedagogia critica e l'educazione all'inclusività sono state fortemente influenzate dalle idee di Don Milani, che ha ispirato il dibattito sulla scuola pubblica (in Italia e all'estero), ha contribuito ai movimenti per il miglioramento delle condizioni degli studenti più svantaggiati e ha dimostrato la necessità di un'educazione critica e inclusiva per aver una società più giusta.

4.3 Danilo Dolci

Il sociologo e attivista Danilo Dolci (1924-1997) ha lavorato principalmente in Sicilia, precisamente a Trappeto, piccolo paese devastato dalla povertà e dalla mafia locale. In questo luogo dimenticato dallo Stato, egli intraprende una serie di contestazioni non-violente (come il digiuno e lo sciopero alla rovescia) con l'intenzione di attirare l'attenzione pubblica e denunciare le ingiustizie sociali. Per lui, l'educazione non può separarsi dall'impegno politico: la scuola non deve riprodurre le disuguaglianze sociali ed economiche, ma risvegliare la coscienza delle persone e la loro consapevolezza critica. Il suo modello educativo rifiuta le gerarchie tradizionali e promuove l'esperienza della costruzione collettiva del sapere, attraverso il dialogo partecipante e l'ascolto reciproco. Dolci parla di maieutica reciproca, la quale si ispira a quella socratica, ma differisce per il fatto che l'insegnante non conosce già la verità, ma la scopre anche lui insieme agli studenti. La maieutica reciproca è definita dal sociologo come "un processo di esplorazione collettiva che prende, come punto di partenza, l'esperienza e l'intuizione degli individui". L'atto educativo permette di dare alla luce le potenzialità interiori del soggetto, ma esso viene sempre compiuto all'interno di un'esperienza collettiva e di condivisione (la maieutica socratica invece è unidirezionale). Un altro aspetto fondamentale del suo modello educativo è l'insegnamento della non-violenza: suo obiettivo è abituare le persone a risolvere le questioni in maniera pacifica e a rispettare la diversità. Egli era solito coinvolgere la popolazione locale nei

²⁰ Don Milani era solito organizzare le "conferenze del venerdì": incontri formativi con giornalisti, personaggi celebri o intellettuali a cui i ragazzi potevano fare delle domande.

suoi atti di lotta non-violenta, quali lo sciopero della fame e le azioni di disobbedienza civile.

Compito dell'educatore è costruire ponti tra persone diverse e con conoscenze diverse e per fare ciò egli può servirsi di due espedienti: le "connessioni chiarificatrici", cioè quei legami inediti e inesplorati che possono nascere dal confronto tra visioni e saperi differenti, e lo sguardo partecipante, modo di guardare accogliente e rassicurante che deve avere il formatore per far sì che gli educandi si sentano liberi di esprimersi e conformarsi senza giudizi. L'educazione, dunque, può avvenire solo all'interno di queste comunità dialoganti, aperte al confronto costruttivo e promotrici di equità ed emancipazione.

4.4 Franco Frabboni

Una figura di spicco nel panorama italiano è quella di Franco Frabboni (1936-2024), teorico e pedagogista italiano originario di Bologna.

Egli ha dedicato tutta la sua vita alla ricerca in campo educativo e all'insegnamento: ha scritto numerose opere e articoli sulla pedagogia inclusiva, sulla didattica scolastica e sull'educazione degli adulti, ha partecipato e diretto conferenze, organizzato corsi di specializzazione e master e, inoltre, ha collaborato con il Ministero dell'Istruzione per la promozione di politiche per il miglioramento dell'istruzione.

Secondo l'autore, la scuola deve essere un luogo inclusivo, capace di accogliere tutti gli studenti con le loro differenze culturali, economiche e sociali; deve essere uno spazio democratico e flessibile, capace di andare incontro alle esigenze degli studenti senza alcuna forma di selezione o segregazione. L'istituzione scolastica, inoltre, non va trattata come un sistema chiuso e indipendente, ma come un elemento del complesso sociale: la scuola, infatti, è sempre inserita in una comunità più ampia e deve stringere fruttuose relazioni con il territorio, con le istituzioni e le associazioni locali e con le famiglie. In questo quadro l'istruzione risulta essere un progetto della collettività, irriducibile a quanto si svolge tra le mura scolastiche. Per quanto riguarda la didattica, Frabboni ritiene che gli studenti vadano resi protagonisti dell'apprendimento e partecipanti attivi e

propositivi del processo di formazione della conoscenza: la scuola deve farsi laboratorio di sperimentazione di nuove idee, metodi, progetti, attività ed esperienze. In questo modo si superano i tradizionali percorsi di istruzione e formazione, caratterizzati dalla passiva trasmissione di contenuti, e si dà vita a un modello che stimola la creatività, la curiosità e la capacità critica degli educandi. Il tipo di educazione pensata dal pedagogista bolognese è molto attenta a quelli che sono i bisogni individuali degli studenti; essa infatti prevede un curriculum flessibile, capace di adattarsi alle variabili socio-culturali e alle necessità dei singoli e di favorire la crescita e la maturazione più adatta a ciascuno.

5. I limiti del pensiero critico

Il pensiero critico non può, coerentemente con il proprio *modus operandi*, sottrarsi alla critica di sé stesso. L'atteggiamento critico va, dunque, rivolto anche verso lo stesso pensiero critico, così da stabilirne i limiti e le condizioni sia in ambito filosofico che pedagogico.

5.1 Sul versante filosofico

Filosoficamente parlando, il rischio più grande per il pensiero critico è quello di divenire uno scetticismo generico: la tentazione di mettere tutto in discussione è forte. È di fondamentale importanza, però, distinguere tra uno scetticismo di matrice cartesiana con il suo dubbio metodico rivolto all'intera realtà, e il dubbio di carattere scientifico, che affronta invece un problema alla volta. Il pensiero critico, quando correttamente esercitato, sfrutta proprio questo secondo tipo di dubbio, cioè procede per problemi specifici e ben determinati, è collocato entro una cornice di (provvisorie) certezze e aperto a (provvisorie) convinzioni. Sempre sul piano filosofico, un'altra questione da considerare è il rischio di astrattezza del pensiero critico: in quanto mero pensiero, esso corre cioè il pericolo di rimanere pura idea, contestazione astratta e priva di effettività. Come ricorda la marxiana *XI Tesi su Feuerbach* non basta comprendere il mondo, ma lo si deve cambiare: il pensiero critico, dunque, è chiamato ad unirsi ad un atteggiamento attivo e realmente trasformativo; la pura critica deve calarsi

nella realtà e diventare critica etico-politicamente impegnata e attenta alla fattività concreta.

5.2 Sul versante pedagogico

Questo secondo punto ha delle implicazioni anche dal lato pedagogico. Un'educazione che mira alla formazione del cittadino completo non può che unire la stimolazione alla capacità critica con un certo impegno etico-sociale. Senza quest'ultimo aspetto si rischia di avere cittadini incompleti, ipercritici e privi tuttavia di una volontà di cambiamento fattivo; questi cittadini, passivi e disinteressanti, potrebbero cadere preda della malattia dello scetticismo disilluso o addirittura provare un fortissimo senso di rancorosa impotenza. Sul piano pedagogico, si deve tenere conto anche delle condizioni di possibilità dell'applicazione di un pensiero propriamente "critico". Il bambino sviluppa gradualmente le proprie capacità cognitive, quindi risulterà pronto ad accogliere l'abito critico solamente dopo una certa maturazione. A proposito di questo problema, Gramsci²¹ ci fornisce un contributo estremamente significativo: il pensatore sardo mette in guardia rispetto alla necessità di una piccola dose di dogmatismo nelle prime fasi del percorso di formazione. I bambini infatti ricercano certezze, tendono ad essere dogmatici e a rifuggire il dubbio poiché questo li disorienta. All'inizio del percorso formativo, dunque, è necessario insegnare al bambino che le cose stanno in un certo modo e che si fanno in un certo modo²². Questa fase impositiva, però, deve essere solamente una tappa dinamica e transitoria e non uno stadio definitivo. Solamente dopo questo primo passo si può passare alla fase di revisione critica, adatta ad un momento successivo dello sviluppo dell'educando. L'educazione al pensiero critico va quindi commisurata al contesto e alla realtà in cui andrà a calarsi e va intesa come un disegno a maglie larghe da spalmare sul lungo periodo, solo così potranno formare efficacemente abiti di natura critica e rispettare allo stesso tempo le risorse degli scolari. Infine, è opportuno sottolineare

²¹ La questione viene trattata nell'undicesimo dei *Quaderni dal carcere*.

²² Questa posizione è legata al fatto che Gramsci vede la scuola come strumento di lotta contro il senso comune e i pregiudizi derivanti dall'ambiente frequentato quotidianamente; per vincere tale insieme di norme e dogmi assorbiti acriticamente dall'ambiente, è necessario lo scontro con un dogmatismo superiore, legato a un sapere avanzato.

come formare allo spirito critico significhi sempre e comunque formare allo spirito democratico: una scuola intesa come una comunità democratica non può che formare una comunità di individui liberi e dubitanti.

II - L'educazione come emergenza contemporanea

1. La pedagogia critica contro la società neoliberista

Con il termine “neoliberismo” si intende “l’ideologia del capitalismo globalizzato, (...) la concezione che sostiene la sovranità dei mercati, ai cui imperativi non vi sarebbero alternative”²³. Una società imperniata su questa mentalità richiede un tipo di uomo individualista, tecnicamente competente e competitivo, una figura ben lontana da quella auspicata e ricercata dalla pedagogia critica. In quanto segue si presentano le caratteristiche dell’educazione e della società di stampo neoliberista; si cerca, inoltre, di dare una lettura critica di tali istanze.

1.1 Commercializzazione dell’educazione e produzione di capitale umano

La pedagogia critica si oppone al paradigma neoliberista e alla sua idea di scuola come fabbrica per la produzione di capitale umano. In questa prospettiva, l’istruzione viene trattata prevalentemente come un bene di consumo, come un investimento che deve portare a un ritorno economico. Scuola e università, dunque, non sono intesi come spazi per la formazione di una mente critica e per lo sviluppo integrale della persona e delle sue capacità, ma come delle imprese interessate ad acquisire clienti e a fornire programmi rispondenti agli interessi del mercato. Vi è qui una vera e propria mercificazione dell’educazione: la formazione diventa una merce da acquistare, un servizio, la cui qualità è strettamente legata alle possibilità economiche delle famiglie e degli individui. Tale

concezione strumentale dell’istruzione non è una novità, ma la regolazione neoliberista pare accentuarla e prediligerla, accrescendo la competizione tra gli istituti scolastici, così come tra gli alunni: il quasi-mercato nell’erogazione dei servizi pubblici consiste proprio nella creazione di un ambiente istituzionale che spinge le singole unità organizzative (in questo caso le scuole) a operare secondo la logica della domanda e dell’offerta e dunque a competere nell’acquisizione degli studenti, coerentemente concepiti come clienti²⁴.

²³ M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano 2019, p.175.

²⁴ F. Parziale, Il sottile legame tra la concezione neoliberista dell’istruzione e l’insegnamento per competenze. in *Critica della ragione valutativa* p.24 SISTEMARE E CITARE IN BIBLIOGRAFIA

Gli organismi scolastici vengono spinti a comportarsi come aziende, il dirigente scolastico diventa il manager dell'impresa e le strutture vengono messe in competizione tra loro per quanto riguarda fondi, risorse e studenti. Questi ultimi diventano clienti disposti a pagare per avere esperienze personalizzate, scelgono la scuola in base al miglior pacchetto offerto e all'immagine che essa propone. Gli istituti "sono pronti a presentare vantaggi e corsi di tutti i tipi come motivazioni di vendita, soprattutto per eliminare i concorrenti, (...) promettono un'esperienza piuttosto che un'istruzione"²⁵. Tutto questo porta allo scadimento della qualità della formazione e ad una diminuzione dell'inclusività: l'interesse non è più quello di fornire un'educazione completa, che promuove la realizzazione personale, la capacità di pensiero critico e autonomo e la formazione di una cittadinanza democratica; al contrario, gli studenti vengono qui formati per diventare risorse utili all'economia. Nella prospettiva neoliberista diventa centrale il concetto di capitale umano, cioè di quell'insieme di competenze, conoscenze e abilità possedute dall'individuo che possono essere utili nei processi produttivi e che permettono di generare un valore economico. L'importanza di questo capitale umano, capace di incidere sul rendimento e di implementare la produttività del sistema economico, fa sì che l'educazione passi dall'essere semplice istruzione (cioè istruzione generale e disinteressata) a istruzione che mira alla formazione di un produttore capace ed efficiente²⁶. In questo quadro, la formazione scolastica va schiacciandosi sulle esigenze della produzione economica e la scuola va si delinea come agenzia ideologica succube delle leggi e degli interessi del mercato. Le competenze, tanto care alla teoria del capitale umano, preparano l'uomo all'asservimento all'impresa e sottraggono alla formazione le dimensioni della libertà, dell'emancipazione e della socialità. Sono esemplari, a tal proposito, le parole di Lyotard:

²⁵ T. Nichols, *La conoscenza e i suoi nemici. L'età dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, trad. ita. di C. Veltri, Luiss University Press 2018, p.106.

²⁶ Questo aspetto verrà approfondito nel paragrafo 3.

L'antico principio secondo il quale l'acquisizione del sapere è inscindibile dalla formazione (*Bildung*²⁷) dello spirito, e anche della personalità, cade e cadrà sempre più in disuso. Questo rapporto tra la conoscenza ed i suoi fornitori ed utenti tende e tenderà a rivestire la forma di quello che intercorre tra la merce ed i suoi produttori e consumatori²⁸.

1.2 Disuguaglianza sociale ed economica

Attraverso la privatizzazione della formazione, l'incitamento alla competizione e i tagli alla spesa per l'istruzione pubblica, le politiche educative del neoliberismo finiscono per perpetuare le disuguaglianze economiche e sociali. L'approccio neoliberista promuove il ridimensionamento dell'intervento dello Stato nell'offerta dei servizi pubblici, tra cui quello scolastico, e incoraggia le iniziative private: privatizzando le scuole, si riduce il peso fiscale dell'istruzione e il costo del welfare e si sposta l'onere finanziario sulle famiglie o sugli investitori privati. In questo modo, però, le scuole migliori diventano accessibili solo a chi può permetterselo e le scuole pubbliche si trovano ad essere dilaniate dalla mancanza di risorse e finanziamenti. Gli istituti privati o semi-privati entrano in competizione con quelli pubblici, ma questa opposizione non fa che aumentare la segmentazione sociale: i figli delle famiglie benestanti possono accedere alle scuole eccellenti, con insegnanti qualificati e infrastrutture all'avanguardia, mentre i bambini delle classi meno abbienti si ritrovano a frequentare una scuola sottofinanziata. Quest'ultima, a causa delle poche risorse che ha a disposizione, non può che offrire un'istruzione di qualità inferiore: classi numerose, pochi insegnanti, minor tecnologia educativa, meno attività extracurricolari e di supporto (laboratori, consulenza psicologica, *tutoring*, collaborazioni con enti esterni etc.), infrastrutture vecchie e fatiscenti. Tutto ciò riproduce la disuguaglianza e riduce le possibilità di mobilità sociale. In questo quadro la scuola non riesce più ad essere strumento di emancipazione per gli studenti più svantaggiati e di diminuzione delle disparità, ma rafforza e perpetua le

²⁷ Con il termine "*Bildung*" si intende un'educazione integrale dell'individuo, una formazione che abbraccia la persona nella sua interezza, tendendo quindi in considerazione le sue capacità cognitive, emotive, sociali, etiche e spirituali. Questo ideale educativo mira all'educazione complessiva dell'individuo e non all'addestramento del produttore, obiettivo a cui aspirano, invece, le politiche neoliberiste.

²⁸ J. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, trad. ita. di C. Formenti, Feltrinelli, Milano 2014. p. 10.

disuguaglianze economico-sociali. Le scuole migliori restano riservate all'élite delle famiglie più abbienti, che possono permettersi rette elevate, lezioni private, attività extracurricolari e ulteriori corsi integrativi a pagamento, mentre alle famiglie a basso reddito non resta che un'unica opzione, quella di un'istruzione pubblica scadente e poco valorizzata. Invece che tentare di risanare una scuola pubblica, arenata nella burocrazia, nel centralismo e nell'immobilismo, la politica di stampo neoliberista sceglie la via della privatizzazione che, da un lato, asseconda le logiche di mercato e, dall'altro, lascia maggior libertà di manovra e innovazione agli istituti. Il settore pubblico è infatti inefficiente e burocratizzato, e, per questo, mal si sposa con la logica neoliberista, mentre quello privato è aperto all'innovazione ed è capace di fornire risultati migliori; di conseguenza, si ritiene opportuno sottrarre l'istruzione alla dimensione pubblica per spostarla nel mondo dell'economia globalizzata regolata dalle leggi di mercato, una realtà in cui ci sono meno vincoli e più opportunità. In questo paradigma le famiglie diventano dei "clienti" da soddisfare e le scuole si trovano a competere per quanto riguarda la qualità della formazione proposta; in questa competizione però i "giocatori" non hanno le stesse armi: gli svantaggi economici delle famiglie meno abbienti sono un fattore fortemente discriminante nell'effettiva possibilità di scelta dei percorsi educativi per i propri figli. Questi ragazzi hanno, dunque, un ventaglio di opzioni molto ristretto rispetto ai loro coetanei benestanti e, di conseguenza, rischiano di restare bloccati nella loro posizione di subalternità.

1.3 Efficienza e competizione

La pedagogia critica contesta l'eccessiva enfasi che il pensiero neoliberista riserva all'efficienza e alla competizione. La scuola si pone qui come "una fabbrica del capitale umano, come un'agenzia di formazione di produttori dotati dell'equipaggiamento cognitivo necessario alle aziende" e "rappresenta una palestra di competizione, nella quale il soggetto si deve socializzare con i meccanismi meritocratici che presiederanno alla vita

sociale ed economica”²⁹. L’ideologia neoliberista riduce le varie realtà sociali, quali la nazione, le istituzioni e le stesse persone, al concetto di impresa ed elegge la competizione a motore dell’efficienza del sistema. In questa economia basata sulla conoscenza, il fattore principale di competitività del sistema-impresa è il capitale umano, quello *stock* di competenze che i percorsi d’istruzione forniscono ai soggetti produttori. Gli istituti vengono modellati sullo stampo di aziende efficienti, capaci di mettere sul mercato produttori competenti e competitivi, e non cittadini democratici e pensanti, capaci di prendere parte al mercato dell’istruzione e di dare un resoconto effettivo degli investimenti pubblici. Qui vanno modificandosi anche il ruolo del dirigente scolastico, che diventa *manager* della propria scuola-azienda, e degli insegnanti, che da educatori diventano commessi del “supermercato formativo”. Le scuole vengono incentivate a competere tra di loro per il raggiungimento dei migliori esiti formativi, così da rendere sempre più appetibile la loro immagine ed attirare il maggior numero possibile di studenti-clienti. Gli stessi educandi sono spinti a gareggiare tra loro, in un clima che ripropone le stesse dinamiche del libero mercato. Quella che viene qui promossa è la cultura d’impresa, e non la formazione di un cittadino democratico che vive in una comunità di uomini liberi e pensanti. È un’idea di educazione limitata, che si riduce al possesso delle capacità, delle conoscenze e delle competenze utili all’incremento della produttività del sistema economico, misurabile attraverso l’accrescimento del Prodotto nazionale lordo (Pnl) e dei redditi individuali. Il miglioramento delle condizioni di vita di un Paese, però, non si può valutare in base alla crescita del suo Pnl, ma dalla riduzione delle disuguaglianze e dalla distribuzione più equa della ricchezza. La subordinazione del sistema dell’istruzione all’economia porta alla perdita della vera bussola che dovrebbe guidare la formazione: lo sviluppo delle libertà sostanziali e la valorizzazione dell’uomo come fine in sé (e non come strumento economico). La scuola neoliberista, dunque, si preoccupa di formare produttori efficienti, paragonabili a docili macchine da inserire

²⁹ M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano 2019, p.175.

nell'ampio sistema produttivo, e non cittadini attivi e critici; in accordo con questo modello, l'istruzione si sta spostando verso i saperi scientifici e tecnologici, con un conseguente ridimensionamento degli studi artistici e umanistici, che con il loro spirito critico potrebbero mettere in questione il pensiero (unico) economicista.

1.4 Individualismo

Un altro aspetto che caratterizza il pensiero neoliberista è la promozione dell'individualismo. In una società di questo tipo ogni individuo risulta essere responsabile del proprio successo o del proprio fallimento: ognuno è imprenditore e manager di se stesso ed è responsabile delle scelte riguardanti il successo personale e professionale. Tale affermazione di sé viene misurata in termini di performance, quindi di ricchezza economica, carriera e consumo. Vale il mito del *self-made man*, dell'uomo che grazie al proprio talento e al proprio impegno è riuscito a costruirsi un profilo di successo³⁰. L'individuo è qui spinto a provvedere in maniera autonoma ai propri bisogni, preferendo scelte private ed individuali, a discapito di quello che potrebbe essere il benessere collettivo.

Questo è il tipo di uomo che emerge dalla scuola di stampo neoliberista. Lo studente infatti è abituato a gestire autonomamente il proprio percorso di apprendimento, incentrato sull'acquisizione di competenze misurabili ed utilizzabili nel mercato del lavoro. Gert Biesta chiama questo approccio "*learnification*": "una tendenza, relativamente recente, che mira a esprimere molto, se non tutto, ciò che c'è da dire sul tema dell'istruzione in termini di apprendimento"³¹. Tuttavia, il linguaggio dell'apprendimento rischia di trascurare questioni fondamentali come contenuto, scopo e relazioni e di focalizzare l'educazione sull'acquisizione di conoscenze e abilità (preparazione), trascurando dimensioni altrettanto importanti, quali la socializzazione e la soggettivizzazione³².

³⁰ In questo contesto il fallimento è associato alla mancanza di impegno e capacità, quindi a fattori che dipendono dallo stesso individuo, e non da altre circostanze esterne.

³¹ G. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022, p. 40.

³² Per ulteriori approfondimenti, si rimanda a G. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022.

La competizione è incentivata in quanto strumento per implementare la motivazione e il miglioramento della *performance* scolastica: gli studenti vengono continuamente confrontati tra loro attraverso valutazioni, test standardizzati e confronti tra scuole (*ranking*), dando così vita ad un ambiente in cui regna una mentalità individualista e l'aspirazione a primeggiare sugli altri. In questo quadro, vengono ignorate le disparità socio-economiche e le differenze individuali e, di conseguenza, gli studenti delle famiglie più ricche hanno maggior possibilità di successo rispetto ai ragazzi provenienti da realtà più svantaggiate. L'individualismo promosso dalla scuola neoliberista, dunque, non fa che perpetuare le disuguaglianze sociali, poiché non si interessa al contesto socio-culturale e alle barriere economiche che influenzano la vita degli studenti; gli alunni provenienti dai ceti sociali subalterni saranno sempre e comunque svantaggiati, esclusi o penalizzati da questo sistema. Le dimensioni collegiali e sociali dell'educazione sono qui ignorate e i valori collettivi quali la solidarietà sociale, l'empatia e la cooperazione, vengono cancellati in favore del successo individuale e della competizione per aggiudicarsi le posizioni di maggior prestigio in un mercato del lavoro ipercompetitivo. La scuola non riesce più a porsi come spazio per la costruzione di un senso civico e di responsabilità sociale e a promuovere l'istruzione come un bene pubblico, perché tutto ciò che conta, nella "*società della performance*"³³, è l'acquisizione di quelle competenze, richieste dal mercato, che vengono considerate utili al sistema produttivo ed immediatamente spendibili in esso. Quest'enfasi sui risultati individuali, per di più, può portare gli studenti ad avere problemi legati ad ansia e stress, come il *burnout*, l'ansia da prestazione, gli attacchi di panico etc.; tutto questo, parlando la "lingua neoliberista", non è funzionale all'incremento del benessere personale e della produttività, ma è un fattore che incide in termini negativi sul rendimento e sulla performatività personale.

³³ Espressione tratta da M. Gancitano e A. Colamedici, *La società della performance. Come uscire dalla caverna*, Edizioni Tlon, Roma 2018.

2. Il caso italiano

Dopo una rassegna delle principali questioni riguardanti le criticità di una società animata dallo spirito neoliberista in generale, si tratta ora di approfondire la situazione italiana. Si ripercorre qui la storia della scuola italiana a partire dall'unificazione del Regno d'Italia, per arrivare all'attuale impostazione dell'istruzione e della formazione. Una breve ricostruzione della vicenda educativa del nostro paese è fondamentale per capire le origini delle problematiche dell'odierno sistema scolastico nazionale.

2.1 Dall'Unità alla scuola fascista

“Il più grande problema che l'Italia dovette affrontare nel suo costituirsi a Stato moderno fu quello di creare una unità nazionale operante nella coscienza dei cittadini. E questo compito la classe dirigente lo affidò alla scuola”³⁴. All'indomani dell'Unità, il giovane regno d'Italia si è trovato ad affrontare diverse questioni: l'avvio dei processi d'industrializzazione e la conseguente nascita di un proletariato urbano (questione sociale); un ampio divario economico, sociale e culturale tra Nord e Sud (questione meridionale); il complicato rapporto tra Stato e Chiesa (questione romana); e un dilagante e radicato analfabetismo della popolazione, specialmente meridionale (questione scolastica). Alla scuola viene, dunque, affidato l'enorme - e sproporzionato rispetto alle sue forze - compito di creare una coscienza nazionale, vale a dire di fare gli italiani e formare i cittadini del nuovo Stato. Lo squilibrio tra fini e mezzi è però sostanziale: si pronunciano grandi e sentite parole, ma vengono assicurati mezzi assolutamente insufficienti. “La scuola è stata a lungo il terreno sul quale principi ideali di grande portata, reclamizzati come merce pregiata, sono stati svenduti a prezzi di saldo in cambio di piccoli vantaggi”³⁵. Quello scolastico, inoltre, è stato terreno di scontro tra Stato e Chiesa per l'affermazione dei rispettivi punti di vista, un conflitto che rispecchia la contraddizione che ha segnato la storia scolastica ed educativa del nostro Paese dalla sua fondazione alla contemporaneità: quanto più la battaglia culturale e ideale si faceva alta e

³⁴ D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1967, p.13.

³⁵ S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano 2021, p. 7.

raffinata, arrivando a trattare tematiche come la natura dell'uomo, la sua formazione esemplare e il suo destino terreno e ultraterreno, tanto più il processo politico-decisionale sul tema dell'istruzione si imbarcava in paralisi decisionali, accordi degradanti, forzature e furbizie. Si presentano ora i principali provvedimenti che hanno segnato la realtà italiana della nascita del regno alla Costituzione del 1948.

- Il primo tentativo di unificazione della nazione attraverso l'omogenizzazione del sistema educativo è la *Legge Casati* (1859), che si presenta come la *Magna Charta* della scuola italiana³⁶ e che sostanzialmente non fa che consolidare le istituzioni scolastiche sabaude in tutta la penisola. Tale provvedimento istituisce l'obbligatorietà dell'istruzione primaria (per i primi due anni) e divide la pubblica istruzione in tre rami: quello dell'istruzione superiore, quello dell'istruzione secondaria classica e quello dell'istruzione tecnica e primaria. Le diramazioni vengono presentate in ordine di importanza³⁷ per sottolineare il valore e l'interesse, da parte del nuovo regno, per la formazione della classe dirigente a discapito del miglioramento della condizione della classe popolare. L'istruzione secondaria classica (articolata in ginnasio e liceo) e quella superiore (universitaria) rappresentano, dunque, il canale di preparazione privilegiato e destinato al futuro ceto dirigente. Da queste brevi osservazioni emerge il vero carattere della *Legge Casati*, che si mostra come una norma condizionata da un pregiudizio classista, retorico, umanista e poco interessato alla formazione tecnico-professionale della maggioranza della popolazione.
- Risale al 1877 la *Legge Coppino*, che rende effettivo l'obbligo scolastico dai 6 ai 9 anni e rilancia la discussione sull'insegnamento della religione. Il provvedimento sostituisce l'educazione religiosa obbligatoria nella scuola elementare, istituita dalla *Legge Casati*, con una forma di educazione civica, orientata quindi all'avvicinamento alle prime nozioni

³⁶ Gli effetti di tale legge dureranno fino alla Riforma Gentile (1923), che ridisegnerà la struttura scolastica italiana, mantenendo però alcune caratteristiche essenziali dell'elaborazione del 1859.

³⁷ Ordine che non solo procede dal grado più alto di formazione a quello più basso, ma che dimostra la rilevanza dei diversi rami in base al numero di articoli dedicati a ciascuno di essi; all'istruzione universitaria infatti vengono dedicati 141 articoli su 380 totali, a quella secondaria 84, a quella tecnica 43 e alla primaria 66.

sui doveri dell'uomo e del cittadino, generando così un significativo contenzioso tra schieramento laico e cattolico. In questo periodo, il sistema scolastico rimane complessivamente elitario e divisivo, con una forte divaricazione tra licei, destinati alle classi più abbienti, e scuole tecniche, riservate ai ceti subalterni. Gli ultimi anni del XIX secolo vedono, inoltre, la nascita e l'affermazione di diverse correnti pedagogiche: quella del positivismo, interessata alla formazione di teste pensanti, critiche e razionali, e favorevole alla gestione statale dell'istruzione e alla laicità dell'educazione; quella di matrice socialista, che critica il capitalismo, riveste assoluta fiducia nell'educazione e preme per l'emancipazione delle classi popolari, povere e ignoranti; e, infine, quella cattolica, che vede nell'istruzione uno strumento per dare dignità e migliore prospettiva di vita ai soggetti svantaggiati.

- Venendo a tempi più recenti, la *Legge Daneo-Credaro* (1911), emanata sotto il governo Giolitti, trasforma l'istruzione primaria da comunale a statale, nel tentativo di darle maggior uniformità e controllo centrale. Questo è il periodo dello scontro tra intellettuali unicisti e pluralisti: i primi sono interessati a una reale unificazione della popolazione italiana e al superamento delle storiche divisioni sociali e culturali (come quella tra Nord e Sud o tra borghesia e proletariato) e si fanno promotori di una scuola che eviti di perpetuare tali cristallizzazioni contrappositive; i secondi, invece, difendono la superiorità degli studi classici e premono per il contenimento della scolarizzazione³⁸, promuovendo una scuola che va incontro alle diverse inclinazioni e capacità degli individui, derivanti dai diversi ceti sociali di appartenenza.
- Con l'avvento del regime fascista, la scuola si ritrova ad essere protagonista di una profonda riorganizzazione, che investe non solo il suo apparato organizzativo ma anche le sue finalità e il suo ruolo sociale. La Riforma Gentile (1923), vuole costruire un sistema scolastico che rispecchi la filosofia e la pedagogia idealista italiana, in particolare quella

³⁸ Molti di loro si dimostravano preoccupati per l'eccessivo aumento di giovani provenienti dalla classe medio-bassa che accedevano alle aule scolastiche. Per questi pensatori era pericoloso insinuare, nelle menti di tali studenti, false speranze connesse a percorsi formativi per loro inadatti ed era dunque opportuno abituarli fin da piccoli a studi più consoni al loro destino sociale.

gentiliana. Sebbene gli intenti originari di tale ripensamento non siano di natura fascista³⁹, quella che emerge è una visione della scuola classica, autoritaria e gerarchica, un impianto (quello della scuola secondaria) che è sopravvissuto fino ai giorni nostri. Precisamente, il progetto del filosofo enfatizza l'istruzione classica e umanistica, una via riservata esclusivamente alla futura classe dirigente e resa sempre più difficile da percorrere: in questo periodo, infatti, vengono aggiunti numerosi sbarramenti (esami di ammissione, idoneità, promozione, abilitazione, maturità), vengono aumentate le tasse, viene intensificato il controllo statale e la concorrenza tra scuole pubbliche e private. In questo modo, la formazione superiore diviene praticamente una *via crucis*, praticabile solo dalle famiglie dell'alta borghesia, disposte a investire le loro risorse economiche e morali. Altre novità introdotte dalla riforma sul piano didattico sono: le scuole "di scarico" (scuola complementare⁴⁰ e liceo femminile), create per alleggerire ginnasi e licei ma fondamentalmente prive di sbocchi; l'istituto magistrale, corso di sette anni per la formazione degli insegnanti; il liceo scientifico; l'ampliamento dello spettro dell'obbligo scolastico fino ai 14 anni; la suddivisione della scuola elementare in tre gradi (preparatorio, inferiore e superiore); la reintroduzione dell'educazione religiosa nella scuola primaria (scelta politica, mirata all'acquisizione del consenso delle forze cattoliche). Sul piano politico, invece, la proposta di Gentile si mostra come il tentativo di presentare un governo capace di risolvere problemi aggrovigliati, come quello scolastico appunto, di offrire soluzioni rapide alle nuove questioni sociali e di trattare con la Chiesa (la riforma anticipa la stagione dei concordati, che culmina con il Concordato del 1929).

- Gli anni successivi alla riforma hanno visto la scuola trasformarsi in strumento di indottrinamento ideologico e mezzo di propaganda per gli

³⁹ La Riforma gentiliana, infatti, provocò diverse turbolenze all'interno del movimento fascista: la scuola, ad esempio, era ritenuta punitiva nei confronti della piccolo-media borghesia e questo, insieme ad altri fattori, non piacque ai fascisti. Fu Mussolini che, per placare le agitazioni, la definì come "la più fascista delle riforme" attuate dal suo governo (parole ricche di enfasi, ma ben poco veritiere). Fu la successiva "politica dei ritocchi" ad avvicinare il nuovo apparato scolastico al regime fascista.

⁴⁰ Erede della casatiana scuola tecnica, ma che, diversamente da essa, non immetteva negli istituti tecnici; l'intento era scoraggiare il proseguimento degli studi nelle grandi masse di contadini, ai quali si puntava a dare il minimo d'istruzione necessaria per compiere professioni minori.

ideali fascisti: l'istruzione viene utilizzata per creare cittadini obbedienti e fedeli al regime. Viene istituito un ente che prende il controllo di tutte le attività educativo-formative praticate dai giovani: nasce la Gioventù Italiana del Littorio (1937), il braccio operativo del partito, che si occupa dell'educazione totalitaria dei ragazzi di ogni sesso e condizione dagli 8 ai 18 anni (abbraccia un insieme di pratiche che vanno dall'educazione fisica alla formazione paramilitare, dalle colonie estive alle scuole rurali). Nel processo di fascistizzazione della scuola si inserisce anche la *Carta della scuola* (1939) di Bottai, che doveva essere la riforma della riforma Gentile. Tale controriforma (di grande importanza storica poiché testimonia quella che doveva essere la scuola fascista) però è rimasta sulla carta a causa dell'entrata in guerra dell'Italia e della caduta del regime. L'impianto qui proposto resta strettamente gerarchico, con una netta distinzione dei percorsi formativi: quelli riservati alle élite intellettuali, che accedevano dunque a licei e università, e quelli pensati per la massa lavoratrice, a cui erano destinate le scuole tecniche. A differenza di quella di Gentile, che vede ancora un'Italia prevalentemente contadina guidata da una ristretta cerchia intellettuale, la proposta di Bottai, seppur distorta e contraddittoria, è in grado di leggere le spinte di modernizzazione presenti nella società italiana, che si sta avviando ad un processo di industrializzazione. Dopo la caduta del fascismo e la fine del conflitto mondiale, l'Italia si trova ad affrontare un periodo di grandi cambiamenti: si passa dalla guerra alla pace, dalla monarchia alla repubblica, dal vecchio Stato liberale alla Costituzione. In questo quadro, anche la scuola necessita di una nuova forma: si procede, dunque, verso la defascistizzazione e la democratizzazione del sistema educativo.

2.2 La Scuola della Costituzione

Nella carta costituzionale del 1948 possiamo trovare il nucleo per una nuova "idea di scuola"⁴¹: democrazia, lavoro, giustizia sociale e sviluppo della

⁴¹ Con "idea di scuola" si intende "una concezione elaborata in senso storico e filosofico dei compiti e del significato dell'istruzione scolastica in un certo periodo storico-sociale. Si tratta, cioè, di un'idea internamente coerente e accompagnata da consapevolezza storica e coscienza critica" (da M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano, 2019, p. 162).

persona umana. Riecheggia qui il nesso tra democrazia ed educazione tanto caro a Dewey: quello democratico è l'unico contesto sociale che rende pienamente possibile la crescita umana dell'individuo e "solo la dedizione all'educazione (e quindi alla scuola) rende possibile un vero sviluppo della democrazia"⁴². Nel nostro Paese, però, il legame tra educazione e democrazia si è avvitato in un circolo vizioso: la gracile democrazia reale (cioè la concretizzazione della democrazia ideale professata dalla Costituzione) ha dato alla scuola risorse e forme inadeguate alle sue necessità, dando vita così a dinamiche scolastiche incapaci di sostenere il ritmo dello sviluppo degli ideali democratici auspicati dalla carta costituzionale. Si ricostruisce in quanto segue⁴³ quello che è stato il percorso storico della "scuola della Costituzione", dalla nascita della Repubblica ad oggi. Per facilitare il lavoro si periodizza l'arco temporale analizzato in tre grandi fasi: (a) quella della "scuola bloccata", (b) del riformismo scolastico contraddittorio e (c) della scuola neoliberista.

(a) *La scuola bloccata*. In questa fase che va dal 1948 agli ultimi anni Cinquanta, si assiste a un predominio politico della Democrazia Cristiana, che in questi anni di ricostruzione e consolidamento economico, promuove una certa continuità con l'impostazione fascista della scuola. Resta, dunque, l'impostazione duale del sistema educativo, che riproduce la stratificazione sociale e conserva l'egemonia delle classi dominanti: un metodo di canalizzazione precoce, che divide il percorso formativo per le future classi dirigenti (scuola media per accedere poi al liceo) da quello per i ceti subalterni (avviamento professionale); a questa selezione si aggiunge un ulteriore fattore di cernita ancora più esplicito, quello della bocciatura (denunciato negli anni Sessanta da Don Milani come strumento di discriminazione di classe), con un conseguente aumento degli abbandoni scolastici. Questo è anche il periodo dell'egemonia cattolica sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare: la religione cattolica viene riconfermata come fondamento e coronamento dell'istruzione elementare,

⁴² Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit., p. 163.

⁴³ La ricostruzione qui presentata è breve e approssimativa, ma vuole focalizzarsi sullo sviluppo dell'idea di scuola che emerge dalla Costituzione, idea che, anticipiamo, non si è mai realizzata in modo compiuto.

perfettamente in linea con il progetto, moderato e conservatore, di socializzazione delle masse promosso dalla DC. Prevale qui l'immagine di una "scuola bloccata", ancora ben lontana dall'emancipazione sociale e culturale, da una democraticità moderna e dagli ideali della Costituzione.

(b) *Il riformismo contraddittorio*. Nell'arco di tempo che va dalla fine degli anni Cinquanta all'inizio degli anni Novanta, il Paese vive un duplice cambiamento: avviene il "miracolo economico", che produce grandi trasformazioni nei costumi e nel tenore dei consumi, e, con l'ingresso del Partito Socialista nel governo, si assiste alla nascita del Centro-sinistra. Si apre così, nel panorama scolastico, una fase di riformismo, privo però di una direttiva forte e univoca e che, quindi, si dimostra per lo più debole e contraddittorio. Questa fase può essere a sua volta suddivisa in due ulteriori sottoperiodi, che hanno come cesura la fine degli anni Settanta. I mutamenti sociali che investono l'Italia in seguito al "miracolo economico" necessitano di un rinnovamento del sistema scolastico e di un ampliamento della base d'istruzione: si apre quindi, grazie anche ai nuovi equilibri politici di stampo progressista, una stagione di riforme scolastiche, che rompono il gelo costituzionale che aveva caratterizzato il panorama scolastico fino a quel momento. Quello di questo periodo non è un riformismo calato dall'alto, ma una spinta trasformativa che proviene dal basso, dalle battaglie politico-sindacali delle forze progressiste (sindacati, partiti, movimenti e associazionismo) alleate con la parte riformista del mondo cattolico. Nonostante le difficoltà, si ottengono risultati estremamente importanti: l'istituzione della scuola media unica (1962), della scuola media statale (1968), del tempo pieno (1971) e i *Decreti delegati* (1974). Questo rinnovamento, tuttavia, assume il carattere di quella che Gramsci chiamava una "rivoluzione-restaurazione":

una dialettica di cambiamento in cui è la tesi (la situazione esistente) a farsi sintesi (dunque, a risultare conservata), disgregando l'antitesi (la prospettiva di cambiamento) e assorbendone elementi molecolari (aspetti circoscritti) per depotenziarne la forza (smorzare la critica del movimento progressista) e limitarne gli effetti (ad un aggiustamento degli stenti, anziché un suo autentico cambiamento)⁴⁴.

⁴⁴ Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit., p. 169.

La “rivoluzione passiva” messa qui in atto ha dato esiti da un lato progressisti, come ad esempio l’unificazione della scuola media e la statalizzazione di quella elementare, dall’altro conservativi, si pensi al depotenziamento della carica democratica dei Decreti del 1974, figli delle contestazioni del Sessantotto. Lo spirito rivoluzionario di questo anno anima le forze riformiste provenienti dal basso, ma non riesce ad arrivare alle forze politiche, che si dimostrano incapaci di trovare un accordo per la riforma della scuola secondaria superiore (di cui si sentiva fortemente la necessità).

In seguito alla crisi petrolifera del 1973, si va incontro al deterioramento del compromesso socialdemocratico tra lavoro, capitale e democrazia e alla crisi del processo di accumulazione capitalista. Nel nostro Paese la crisi egemonica del blocco di Centro-sinistra viene affrontata con la formula della *Solidarietà nazionale*, che prevede il coinvolgimento del Partito Comunista nell’area di governo. Il frutto più importante di questi anni è la *Legge 571/77*, che concerne la programmazione, la valutazione e l’integrazione degli alunni diversamente abili. Dopo soli tre anni, però, la *Solidarietà nazionale* lascia spazio alla formula del *Pentapartito*.

Con l’inizio degli anni Ottanta si entra in una nuova fase: quella dell’ascesa al governo di Thatcher, in Gran Bretagna, e di Reagan, negli Stati Uniti. Le loro politiche di matrice neoliberista sostengono la supremazia dei mercati, la necessità di ridurre le spese sociali (quindi il *welfare*) e di abbassare le tasse (soprattutto quelle più alte) per favorire la ripresa degli investimenti. Nel nostro Paese assistiamo all’affermarsi del mito della modernizzazione sociale, che, sulla scia delle influenze neoliberiste, implicherebbe un ripensamento organico e complessivo del sistema scolastico. Tuttavia, un progetto di modernizzazione così radicale della scuola non viene mai messo in agenda, ma ci si limita al parziale rinnovamento dei programmi scolastici: sono di questi anni i *Programmi della Scuola media* (1979), i *Programmi della scuola elementare* (1985), gli *Ordinamenti per la scuola dell’infanzia* (1991) e i *Programmi Brocca* (1992) per il secondo biennio della secondaria superiore. Si tratta di un’innovazione curricolare importante, che permette di superare l’anacronismo dell’organizzazione scolastica italiana, ma che non soddisfa la necessità di un’organica riforma dell’intero sistema. Le

contraddizioni più significative derivano dall'avanzata del pensiero neoliberista e dalla sua critica allo statalismo: lo Stato è ritenuto d'intralcio per le dinamiche della società civile e dell'economia e si arriva fino all'attacco della scuola pubblica statale, ritenuta inefficiente, dovrebbe quindi lasciare spazio all'istruzione privata. Nei primi anni Novanta l'Italia viene dilaniata dalla degenerazione partitocratica, dalla corruzione e da un'ondata di scandali e inchieste giudiziarie che mettono fine alla Prima Repubblica e al riformismo incoerente che non è riuscito a creare la Scuola della Costituzione.

(c) *La scuola neoliberista* (1994-oggi). Questi sono gli anni dell'avanzata dell'ideologia neoliberista, che cerca di fondersi con la socialdemocrazia tipica degli stati europei. Nel campo della formazione, il *Rapporto Delors sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo* (1997), promosso dall' Unesco, si pone come il tentativo astratto di conciliare motivi socialdemocratici e neoliberisti, lo sviluppo umano e la produzione di capitale umano. A questo punto, anche le politiche educative europee scivolano verso il neoliberismo: il *Libro Bianco* di Cresson (1995) mostra la necessità di un adeguamento dell'istruzione alle dinamiche dell'economia globale basata sulla conoscenza; la *Strategia di Lisbona* (2000) stabilisce alcuni traguardi formativi comunitari da raggiungere per rendere l'Europa l'economia più avanzata e dinamica del mondo. In questo quadro, la democrazia viene vista come un intralcio alle logiche del mercato e della globalizzazione e perciò come qualcosa che necessita di un ridimensionamento. Tutto va impostato sul concetto di impresa, comprese la nazione, che diventa l'azienda-Italia, e la scuola, che diventa qui una "fabbrica di capitale umano", di produttori efficienti e competitivi. Nel nostro Paese, il processo di modernizzazione della scuola secondo i dettami dell'aziendalismo neoliberista inizia negli anni della Seconda Repubblica, basti pensare al programma elettorale di Silvio Berlusconi (1994) imperniato sulle "tre I" (impresa, inglese, internet). In questi primi stadi, però, non si giunge a un'instaurazione completa del regime neoliberista: si pensi alla *Legge Bassanini* (1997) col *Regolamento sull'autonomia* (1999), che, per superare il tradizionale centralismo burocratico, istituisce l'autonomia organizzativa degli istituti (istanza

progressista), espressa nel *Piano dell'offerta formativa* (espressione che però tradisce il concetto pedagogico di “bisogno educativo” per spostarsi a quello di “domanda formativa”, che rimanda al mondo mercantile e concorrenziale). Il punto di non ritorno, nella deriva neoliberista dell'impostazione della scuola, è rappresentato dal lavoro dei governi di Centro-destra dal 2001 in poi. Il Ministro Moratti con la Legge 53/2003 mantiene in vita quel dualismo che ha sempre caratterizzato la scuola italiana fin dalle sue origini: la contrapposizione tra licei, aperti alla formazione universitaria, e un'istruzione professionale, in questo caso asservita alle esigenze delle aziende. Riscopre anche, nei suoi *Piani di studio personalizzati*, l'ideologia delle doti naturali, che viene qui utilizzata per giustificare la competizione scolastica. La Riforma Gelmini (2009), invece, mostra una marcata tendenza alla contro-riforma: il ritorno al maestro unico nella scuola elementare, il ripristino del cinque in condotta e del grembiule e il riutilizzo dei voti numerici sono solo alcuni dei passi indietro prodotti da questa legge. Codesta pioggia di provvedimenti, in realtà, serve per sviare l'attenzione dagli ingenti tagli (i più grandi della storia della Repubblica) alle risorse destinate alla scuola. Tale fase di ritorno alla “sana” tradizione, che maschera in realtà istanze liberiste, si conclude nel 2011, con la fine dei governi di Centro-destra. Da questo momento in poi, la politica educativa neoliberista trova la strada spianata per la sua affermazione, complice anche la crisi economica del 2008. La *Buona Scuola* (2015) di Renzi rappresenta, infatti, il compimento dell'allineamento della scuola italiana all'ideologia neoliberista. Nella *Legge 107/2015*, “la scuola è vista in un'ottica prettamente funzionalista, come subordinata al sistema economico-aziendale: deve servire alle imprese e farsi impresa essa stessa”⁴⁵. Un'educazione incentrata su questi valori non può che fabbricare ottimi produttori e competenti lavoratori, tralasciando però la formazione della mentalità critica e dell'autonomia di pensiero, strumenti più che necessari per uno sviluppo umano completo e improntato alla democrazia.

⁴⁵ Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit., p. 177.

Oggi è evidente, nel mondo della scuola, l'egemonia politico-culturale del neoliberismo, ma tale supremazia non è irreversibile. L'egemonia dominante, infatti, si dà sempre all'interno di una lotta egemonica tra prospettive diverse e, per questa sua caratteristica, risulta essere ogni volta precaria. Occorre, però, mantenere sempre attivo questo conflitto culturale, perché un'esposizione prolungata ad un unico pensiero (economicista in questo caso) rischia di omologare il senso comune, facendolo cadere vittima dell'ideologia dominante. Contro la misera idea di una scuola-azienda, bisogna far vedere la possibilità di una via alternativa: quella della Scuola della Costituzione (che è attualmente un progetto non del tutto fallito, ma incompleto), capace di sviluppare compiutamente l'individuo (rendendolo insieme produttore e cittadino) e di promuovere la crescita civile e democratica dello Stato.

2.3 La mancanza di un'idea di scuola

Quello che manca al nostro sistema scolastico è un'idea formale di scuola, un progetto riflessivamente elaborato, coerente, preciso e consapevole. Senza un'indicazione chiara ed inequivocabile, allineata con il tempo corrente, si rischia la deriva dell'istituzione scolastica. Dopo tutto, al di là della Legge Casati del 1859, la nostra scuola ha conosciuto solo un'unica riforma veramente organica, la *Riforma Gentile*: un progetto reazionario, che voleva un sistema scolastico chiuso e selettivo e una netta separazione dei percorsi formativi per dirigenti e subalterni. Nel dopoguerra, la questione scolastica affonda in una fase di immobilismo e di continuo rinvio delle soluzioni ai gravosi problemi riscontrati, in linea con l'*ethos* conformista promosso dal Centrisimo. Tra la metà degli anni Cinquanta e la fine degli anni Ottanta si assiste poi a un periodo di battaglia per l'innovazione scolastica: i governi di centro-sinistra, ispirati dall'idea di una scuola democratica e dal dettato costituzionale, ottengono diverse riforme che contribuiscono alla transizione verso una scuola più equa e culturalmente avanzata (si pensi alla scuola media e alla statalizzazione di quella elementare). Negli anni successivi, tuttavia, a causa del susseguirsi dei governi e delle tensioni tra schieramenti di centro-destra e centro-

sinistra, il nostro sistema scolastico si è trovato in una situazione di inquieto stallo, dovuto appunto agli scontri politici. In quel periodo un tentativo di riforma è stato avanzato dal ministro Berlinguer, il quale ha cercato di elaborare un progetto organico, che però è stato attuato attraverso vari provvedimenti mirati (che avevano comunque un quadro complessivo di riferimento), interrotti però dal ritorno al governo della destra. Dopo di lui, Berlusconi ha proposto un programma di modernizzazione socio-culturale del sistema formativo (il già citato schema delle “tre I”). Il messaggio veicolato da tale programma è chiaro: la scuola deve essere un pezzo del sistema economico, un’impresa chiamata a regolarsi sulle logiche di mercato (produttività ed efficienza) e ad aprirsi al mezzo di comunicazione globale (internet) e alla lingua dell’economia globalizzata (l’inglese). Questa impostazione, però, ha suscitato diverse perplessità tra gli insegnanti, che vedevano la scuola come una comunità educativa investita del compito di trasmettere la cultura alle nuove generazioni⁴⁶. Le “tre I” potevano funzionare per l’opinione pubblica, ma non per il corpo docente, che credeva fermamente nel valore formativo della conoscenza, irriducibile al suo aspetto utilitaristico. A questo proposito il ministro Moratti, con l’aiuto del professor Bertagna, ha cercato di unire la formazione dei produttori con la tematica della personalizzazione (tema caro alla pedagogia): in questo contesto, “personalizzare” significa valorizzare le specificità di ciascuno, le quali, portate al loro pieno sviluppo, definiscono la vocazione professionale di ogni individuo⁴⁷. Tale concezione però si mostra unilaterale (alla fine privilegia la formazione del produttore e non quella del cittadino) e conservatrice delle disuguaglianze culturali (non tutti sono nati per studiare). È qui presente un’“idea” (a mio avviso, poco condivisibile) di scuola, che il ministro Moratti ha cercato di far valere non tanto per mezzo della “sua” riforma, ma imponendo un’egemonia culturale: è stata infatti proposta un’intensa opera di propaganda (fatta di convegni,

⁴⁶ Le loro convinzioni possono essere riassunte in “tre C”: comunità, cultura e conoscenza.

⁴⁷ Il concetto di personalizzazione qui espresso trascura una dimensione altrettanto importante: quella dell’individualizzazione, vale a dire l’idea per cui tutti, indipendentemente dalla loro estrazione sociale, devono poter raggiungere gli obiettivi prefissati dal percorso formativo e costruire le competenze di base per essere ottimi cittadini. La questione viene ripresa nel paragrafo 1.3 del capitolo III.

pubblicazioni, corsi di aggiornamento), un'offensiva culturale volta ad ottenere il consenso del mondo scolastico. Questo disegno, tuttavia, ha dovuto fronteggiare la resistenza operata dalle associazioni degli insegnanti, dai genitori, dai sindacati e di una parte della comunità dei pedagogisti⁴⁸, che tramite una controffensiva culturale fatta anch'essa di convegni, assemblee, conferenze e pubblicazioni, ha cercato di limitare l'attuazione di questa egemonia culturale. Qualche anno dopo, il ministro Gelmini si fa promotore di una serie di iniziative prive di organicità, che hanno prodotto il ritorno alla meritocrazia e alla tradizione, con un enorme taglio alle risorse destinate alla scuola. Queste mosse mostrano una rinuncia all'instaurazione di un'egemonia organica sulla scuola e un disinteresse per l'investimento nella scuola pubblica (le risorse vengono però canalizzate verso la scuola privata). Ciò che viene a mancare nella politica italiana, dunque, è proprio un'idea di scuola, capace di direzionare le nuove generazioni e di formare i cittadini.

3. Verso uno sviluppo umano completo

In quanto segue, verrà proposto un confronto tra la prospettiva neoliberista, interessata alla produzione del capitale umano, e quella autenticamente democratica, promotrice di uno sviluppo integrale della persona. Si sottolineerà, inoltre, la necessità dell'elaborazione di un ideale educativo coerente con la realtà contemporanea, di un progetto capace di fornire ad ogni individuo le conoscenze, le competenze, le abilità e gli abiti mentali indispensabili per vivere una vita soddisfacente.

3.1 Il principio educativo

Nel dibattito culturale sulla scuola del nostro Paese sembra esser venuta meno l'esigenza di un'idea di scuola coerente ed organica. Per evitare la totale deriva del nostro sistema scolastico, però, è necessaria l'elaborazione di un nuovo principio educativo, vale a dire di un ideale che ispiri una formazione omogenea, coerente e adatta all'attuale epoca storica. Tale

⁴⁸ Il conflitto culturale su questo tema ha assunto le caratteristiche di una "guerra di trincea" per bloccare il compimento della riforma.

principio educativo non va formulato in base ad una concezione astratta e metafisica di uomo, ma in relazione all'uomo concreto, che vive calato in una realtà storico-sociale determinata.

Rispetto a questo problema, resta valida la lezione di Gramsci, il cui principio educativo è racchiuso nell'idea che la scuola non debba pensare solo alla formazione del produttore, ma anche a quella del cittadino. Egli promuove attivamente la democrazia e ritiene che tutti debbano essere dotati delle stesse competenze. Ogni individuo, infatti, deve essere educato come possibile dirigente politico: in questo modo chiunque, anche se non diventerà effettivamente un dirigente, può controllare l'operato di chi dirige e scegliere se dargli il consenso. Ciò per cui il pensatore sardo si batte è, dunque, il superamento della separazione dei percorsi formativi tra classi dirigenti e subalterne. In un paese democratico, tutti devono essere formati come potenziali governanti e per fare questo è necessario un "nuovo" umanesimo, che coniughi l'aspetto professionale con la competenza politica. Questo nuovo umanesimo, che unisce la tecnica-scienza alla concezione umanistico-storica, permette la piena fioritura del dirigente, che è insieme specialista (cioè un lavoratore preparato) e politico (vale a dire un buon cittadino). Il percorso formativo qui ipotizzato non separa, come avveniva in precedenza, l'asse tecnico-scientifico da quello storico-umanistico, ma celebra la loro feconda unione, ritenuta indispensabile per la formazione democratica dei cittadini-produttori. Si tratta qui di educare la mente dei giovani affinché questi diventino potenziali dirigenti e uomini completi (capaci cioè di essere sia cittadini che produttori), capaci di pensare autonomamente e in modo critico. Ciascuno deve essere dotato delle conoscenze e delle capacità necessarie per contribuire al processo decisionale e per controllare l'operato dei rappresentanti politici; fare ciò significa anche consegnare all'individuo le chiavi per la propria formazione permanente, perché la crescita umana avviene pienamente solo quando si partecipa alla direzione della comunità.

L'educazione alla cittadinanza democratica ha, alla sua base, l'idea che l'educazione, la formazione nella scuola e nella società sono un processo che pone al centro l'autonomia e la formazione di un sapere

critico nella persona. Non si insegna la cittadinanza ma si pratica la cittadinanza e la partecipazione. Si tratta di aiutare i soggetti ad essere protagonisti attivi del loro processo di crescita e di apprendimento, in grado di esporre e far valere le proprie idee e questo si può imparare sin dai primi anni di scuola⁴⁹.

Uno sviluppo umano completo, sostiene Dewey, può avvenire solo in un contesto democratico e richiede la sintesi tra formazione del lavoratore e del cittadino. La democrazia, inoltre, non va considerata semplicemente come una forma di governo, bensì come un tipo di vita associata: *l'ethos* democratico è, dunque, un modo di stare al mondo e di vivere insieme ed è preferibile ad altri poiché permette il coinvolgimento di tutti nel processo direttivo-decisionale.

Attualmente, ci troviamo a vivere in una realtà democraticamente scadente⁵⁰, in cui anche il concetto di cittadinanza è andato degenerando: niente più cittadini critici e attivi, ma cittadini passivi e superficiali, che rinunciano alla partecipazione e diventano consumatori politici, che si accontentano di scegliere in maniera approssimativa ed emotiva tra le offerte elettorali presentate per lo più in televisione. Oggi più che mai

“È indispensabile individuare le condizioni per rilanciare la possibilità di un cittadino attivo e critico, disponibile all'impegno la partecipazione, capace di acquisire consapevolezza dei problemi, formarsi un'opinione veramente libera, di esprimere in forma organizzata il proprio consenso il proprio dissenso, dotato del coraggio civico necessario per prendere posizione, e così via”⁵¹.

Certamente, per riportare la democrazia ad un livello più alto e autentico non basta insistere unicamente sulla formazione del cittadino. Per riuscire in questo arduo compito, è necessario attuare politiche (nazionali e internazionali) che mirino a contenere lo scadimento della democrazia e attivare prassi democratiche rinnovate a livello locale. Tuttavia, “promuovere competenze e virtù critiche, quali la capacità argomentativa,

⁴⁹ V. Guerrini, *L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola*, in *Civitas educationis. Education, politics and culture*, VII, I, 2018, p.111.

⁵⁰ Le cause di tale scadimento sono diverse, alcune di queste sono: la globalizzazione dell'economia e la conseguente nascita di potentati economico-finanziari, l'aumento delle disuguaglianze sociali ed economiche, una trasmissione meno riflessiva delle informazioni dovuta alla rapidità delle comunicazioni, l'accrescere della complessità delle questioni sociali.

⁵¹ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014, p.97.

l'attitudine all'ascolto, la tolleranza verso la diversità di opinioni”⁵², è un buon modo per avviarsi verso quel processo di rivitalizzazione democratica che appare tanto necessario. Strategie di questa natura assicurano, infatti, una formazione permanente del cittadino, che viene così sottratto alla tentazione di ricadere nei propri atteggiamenti critici e passivi. La scuola è, dunque, chiamata ad occuparsi della formazione iniziale del cittadino, a fornirgli le conoscenze, le competenze e gli abiti mentali necessari per inserirsi all'interno del dibattito pubblico e per avviare il processo di formazione permanente che sarà chiamato a compiere nel corso della sua vita.

3.2 La formazione del produttore

Com'è stato riportato precedentemente, l'attuale modello di riferimento, per quanto riguarda l'educazione, è quello della scuola neoliberista incentrata sul capitale umano. Questo capitale da un lato è “umano”, poiché inseparabile dall'unità psico-fisica dell'individuo, e dall'altro è incentrato sulle competenze intese come risorse utilizzabili nel processo produttivo. In questa cornice incentrata sulla conoscenza, il capitale umano è diventato il fattore principale di competitività e produttività dei sistemi economici e le competenze, verso cui sono piegati i sistemi scolastici, diventano un elemento fondamentale per lo sviluppo delle forze produttive. Osserviamo, dunque, un generale slittamento dei curricula verso la creazione delle competenze. Con il termine “competenza” si intende qui “la capacità di usare le conoscenze inerenti a un certo campo di attività per agire in modo efficace rispetto a compiti e contesti non banali, che non implicano solo prestazioni standard ma anche la soluzione dei problemi”⁵³. Essere competenti significa, quindi, avere la capacità di utilizzare creativamente le conoscenze relative ad un certo campo, trasferendole in contesti diversi. Tale modello si pone come il superamento dell'istruzione scolastica incentrata sulla pura trasmissione di conoscenze disciplinari, la quale riduce l'apprendimento alla ripetizione di nozioni, che risultano, oltretutto,

⁵² Ivi, p.98.

⁵³ Ivi, p.42.

difficilmente applicabili ai contesti sociali. Il curriculum incentrato sulle competenze, invece, dà importanza all'applicazione concreta delle conoscenze in ambito scolastico ed extrascolastico e rende l'apprendimento attivo e trasferibile alla vita quotidiana⁵⁴. Questo tipo di percorso ha delle legittimazioni pedagogiche e permette di superare l'anacronistica cultura formale e retorica, ma non è esente da rischi e perplessità.

Il costrutto della competenza, infatti, inizialmente si è affermato nell'ambito della formazione professionale, strettamente legata alla produttività. Il trasferimento di tale struttura all'intero sistema scolastico ha portato ad una subordinazione della scuola al mondo delle imprese, generando non poca diffidenza da parte degli insegnanti. Serve, dunque, "una critica dell'uso economicistico del concetto di competenza, che - senza annientare tale concetto - restituisca legittimazione pedagogica alle conoscenze e al pensiero critico, difendendo la formazione culturale generale e disinteressata"⁵⁵. Tale critica, però, non deve trasformarsi nella difesa di una nostalgica ed anacronistica erudizione retorica.

Si tratta, inoltre, di comprendere come la questione delle competenze si leghi allo sviluppo delle forze produttive. La produzione sociale, sottolinea Marx, dipende dalla conoscenza sociale accumulata, che, al giorno d'oggi, comprende sia il funzionamento dei macchinari della produzione (scienza oggettiva), che le competenze dei produttori (conoscenza soggettiva). L'attuale sviluppo delle forze produttive, dunque, richiede necessariamente una certa disponibilità di competenze. La formazione incentrata sulle competenze, in nome di tale legittimazione storico-sociale e dell'ideologia neoliberista, gode di conseguenza di un'egemonia politico-culturale che si fa anche pedagogica. Tuttavia, una scuola, succube delle istanze economiche e soggiogata alle richieste del mercato produttivo, non può che proporre un'educazione mutilata, unilaterale e riduttiva. Di fatto,

⁵⁴ Sicuramente è interessante l'inserimento del tema delle competenze all'interno del curriculum, ma incentrare esso solo su queste potrebbe essere riduttivo e unilaterale; servono, infatti, anche altri riferimenti, quali le conoscenze, le abilità e gli abiti mentali.

⁵⁵ Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, cit., p. 217.

L'attuale sistema educativo trascura la cura e tende a formare soggetti competenti in rispondenza alla richiesta di un mercato del lavoro sempre più basato su logiche utilitaristiche ed economicistiche. Il nostro attuale sistema di istruzione appare molto impegnato a valutare le competenze in uscita degli studenti in termini di competenze di lettura, competenze scientifiche, competenze digitali (INVALSI, OCSE; PISA; PIRLS...) anziché preoccuparsi di competenze più difficili "da misurare" come la capacità di ascoltare sugli altri, di empatia, di conoscenza di sé...⁵⁶.

Questa fabbrica di capitale umano forma l'uomo come mero produttore e lo trasforma in mezzo per promuovere lo sviluppo economico. Occorre quindi non tanto un semplice abbandono del costrutto delle competenze, ma una sua integrazione in un quadro più ampio e complesso, quello della formazione del cittadino e dello sviluppo umano integrale⁵⁷. In questo contesto,

L'insegnamento per competenze sembra essere declinato soprattutto in una direzione che risulta congeniale alla finalità di formare soggettività "resilienti" e capaci di "adeguarsi" al sistema politico-economico vigente, ossia di accettarlo così come è. (...) L'accettazione dello status quo mortifica il senso critico, confondendolo col senso comune. Infatti, l'immersione nelle routine presenti fa volgere lo sguardo al massimo sui mezzi, non sui fini sociali⁵⁸.

Si deve, quindi, ridare spazio a quel senso critico capace di mettere in discussione la realtà vigente; in questo modo l'uomo può riscoprire la propria natura, vale a dire l'essere un fine in sé e non un mezzo asservito alle esigenze dell'economia globale neoliberista..

3.3 La formazione del cittadino

L'egemonia socio-culturale del neoliberismo necessita non di una critica generica, ma di una operazione contro-egemonica: lo sviluppo di una cornice democratica basata sullo sviluppo umano. Secondo questo approccio, promosso dall'economista Sen e dalla filosofa Nussbaum,

⁵⁶ V. Guerrini, L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica, cit., p.115.

⁵⁷ La questione riguarda il coniugare la formazione delle competenze, non con la mentalità conforme alla cultura d'impresa, ma con la promozione di un *ethos* democratico.

⁵⁸ F. Parziale, Il sottile legame tra la concezione neoliberista dell'istruzione e l'insegnamento per competenze, in *Cartografie sociali*, VIII, 16, 2023, p.32.

l'uomo è irriducibile a mezzo utile alla crescita economica e, anzi, la stessa economia deve farsi mezzo per la promozione dello sviluppo umano. Il *telos* della scuola, dunque, deve essere la formazione di esseri umani completi che siano, allo stesso tempo, produttori, cittadini e persone capaci di pensare autonomamente. In questo quadro trova spazio anche la coltivazione delle competenze, intese però come una delle varie dimensioni da educare. La competenza a cui ci si riferisce qui si presenta come una struttura complessa, fatta di conoscenze, abilità e capacità di pensare in un certo modo; essere competenti significa, quindi, avere la capacità di sapere, saper fare e saper pensare allo stesso tempo. Il valore formativo delle competenze sta proprio nella congiunzione di questi tre aspetti: sapere, saper fare e saper pensare vanno educati congiuntamente poiché si fecondano vicendevolmente. Il voler separare tali dimensioni o il voler ridurre la competenza alla sola capacità di fornire prestazioni efficaci ed efficienti (cosa che fa la cultura neoliberista), rischia di far venir meno il valore intrinseco della stessa competenza. Il riduzionismo dell'approccio meramente produttivistico si manifesta chiaramente nella tendenza a considerare la competenza come acquisizione di un ordine logico di conoscenze e abilità procedurali. Nella prospettiva di uno sviluppo umano completo, invece, la competenza acquisisce un livello logico superiore rispetto a quello di conoscenze e abilità, collocandosi al livello degli abiti mentali (sono abitudini astratte che rendono propensi a ragionare e ad agire in un certo modo). È importante sottolineare il fatto che la scuola può fornire solo un profilo "di base" alle competenze: queste, infatti, presentano un livello trasferibile in contesti variegati (il livello di base appunto) e un profilo pragmatico, legato ad un ambito professionale determinato. Questo livello professionale è strettamente connesso ai mezzi e agli scopi di una professione e può essere raggiunto solamente attraverso il tirocinio professionale e l'esercizio della stessa professione.

Per formare individui in grado di vivere la cittadinanza in modo attivo, occorre facilitare il raggiungimento di quelle competenze che gli permettano di partecipare attivamente al processo democratico, contribuendo con l'elaborazione di ipotesi e proposte. Per assolvere a questi compiti, il cittadino o la cittadina devono possedere competenze

di varia natura (da quelle logico linguistiche a quelle storiche a quelle scientifiche...) nonché adeguate possibilità di vita, ossia devono avere la disponibilità delle risorse ed effettivi diritti di accesso. Conseguentemente, la formazione del cittadino, è un processo permanente che non può esaurirsi con gli anni della formazione scolastica di base; piuttosto, sta a quest'ultima, fornire quelle strumentalità che permettono alle persone di continuare ad accedere alla formazione, di essere in grado di gestire il proprio processo di apprendimento in una prospettiva *lifelong learning*⁵⁹.

Nel paradigma dello sviluppo umano, inoltre, si assiste alla caduta dell'idea "di subordinazione funzionale del sistema d'istruzione all'economia, e si prospetta piuttosto una convergenza tra l'esigenza formativa intrinseca alla scuola e il senso della società umana"⁶⁰. Lo sviluppo di un Paese non può essere misurato in termini di crescita del Pil o dei redditi individuali, ma si lega all'espansione delle libertà sostanziali. Gli esseri umani sono infatti dotati non semplicemente di una libertà astratta e formale, ma di varie e specifiche forme di libertà concrete e realizzabili, cioè della possibilità di scegliere effettivamente le cose importanti per la loro vita. L'uomo, quindi, non può essere ridotto a mezzo per la produzione economica, ma deve essere considerato come fine in sé e come fine della stessa produzione. Le libertà sostanziali, inoltre, sono a un tempo scopo dello sviluppo, sue parti costitutive, suoi mezzi e contribuiscono positivamente allo sviluppo stesso. In questo quadro, la libertà sostanziale va intesa come capacità di realizzare il tipo di vita che si ritiene degno di essere vissuto e si lega al concetto di funzionamento e a quello di capacitazione (*capability*). Con il termine "funzionamento" ci si riferisce a ciò che una persona, secondo la propria idea di qualità della vita, può desiderare di fare o essere, mentre la "capacitazione" è l'insieme dei possibili funzionamenti che l'individuo può effettivamente realizzare, cioè il campo di scelta dei possibili modi di vita. Quanto più ampio e ricco è questo campo di alternative, maggiore è lo sviluppo umano della persona. Questo paradigma dà, quindi, un nuovo senso alla competenza: non si tratta più di formare uno *stock* di competenze da spendere come un capitale intellettuale per incentivare la produttività economica, ma di acquisire un sistema di competenze che convertano in

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, cit., pp. 57-58.

funzionamenti effettivi le possibilità di vita di cui si dispone, espandendo così le libertà sostanziali e la possibilità di vivere una buona esistenza. Il senso dell'istruzione scolastica viene così liberato dalla subordinazione al sistema economico e lo scopo della scuola diventa quello di dotare gli studenti, in quanto cittadini ed individui, delle competenze necessarie per espandere le loro libertà sostanziali. Nei Paesi più sviluppati, sottolinea la Nussbaum, si assiste ad uno slittamento generale verso il paradigma del capitale umano, incentrato sulla formazione di produttori efficienti e, di conseguenza, ad uno spostamento dell'istruzione verso i saperi tecnologici e scientifici. I saperi umanistico-letterari vengono accantonati in quanto inutili e quasi controproducenti, poiché lo spirito critico di discipline quali la letteratura, l'arte, la filosofia e la storia rischia di mettere in discussione il pensiero unico economicista. Invece, per la formazione di cittadini attivi e critici, capaci di essere protagonisti della vita democratica, lo sviluppo del ragionamento critico, di eredità socratica, è fondamentale. La cultura umanistica, non basata sulle autorità di pensiero del passato, ma sulla messa in discussione di quanto dato per accettato, ha altresì un valore indiretto per il produttore: permette a quest'ultimo di coltivare la propria creatività, evitando così la fossilizzazione dei suoi abiti mentali. Un produttore dotato di competenze relative al ragionamento e all'argomentazione, da aggiungere a quelle strettamente legate alla sua professione, risulta mentalmente più giovane e fresco e, di conseguenza, più incline ad adattare le proprie prestazioni a svariati contesti. Il paradigma dello sviluppo umano, dunque, promuove una formazione completa dell'individuo, un percorso capace di unire le competenze tecnico-scientifiche con quelle umanistiche. Una forma di educazione democratica, capace di garantire l'effettiva espansione delle libertà sostanziali, deve quindi prevedere il superamento della separazione dei percorsi formativi tra dirigenti e subalterni. Come sosteneva Gramsci, tutti i cittadini devono essere formati come potenziali dirigenti politici, così che possano effettivamente controllare l'operato di chi andrà al governo e partecipare alla vita pubblica. Ma la capacità di dirigenza non la si acquisisce limitando la formazione all'ambito tecnologico e scientifico: questo campo, infatti, forma lo specialista, cioè un tecnico specializzato in

un dato ambito; il dirigente, invece, non è solo uno specialista, ma è anche un politico, che possiede, dunque, la capacità di visione d'insieme (maturata dallo studio dei saperi umanistici). Una formazione autenticamente democratica offre al futuro cittadino: un insieme di conoscenze che coprono un ampio spettro culturale, necessarie per comprendere le complesse problematiche della realtà odierna; delle competenze di varia natura (logico-linguistiche, argomentative, storiche, scientifiche etc.), necessarie per interfacciarsi con i vari mezzi di comunicazione; abiti mentali orientati verso *l'ethos* democratico e, quindi, promotori di tolleranza, solidarietà, ascolto, valorizzazione della diversità etc.

Oggi, più che mai, sembra valido e attuale il messaggio di Ernesto Balducci che già qualche decennio fa, ne *L'uomo planetario* (1985), aveva intuito la necessità di realizzare un umanesimo basato sulla solidarietà e sulla cooperazione tra gli uomini. Si tratta di pensare una società in cui uomini e donne sono cittadini e cittadine del mondo e fanno del dialogo, della collaborazione e della solidarietà, i loro principi guida di comportamento⁶¹.

È evidente che questo tipo di formazione rappresenta un processo permanente e che il cittadino continui a formarsi anche al di fuori delle mura scolastiche, attraverso la partecipazione alla vita democratica della comunità. “Tuttavia, per trarre veramente profitto della partecipazione alla vita democratica, occorre possedere un certo livello di istruzione, ossia conoscenze fondamentali, competenze basilari e determinati abiti mentali”⁶². Pertanto, la scuola deve farsi carico solamente della formazione iniziale del cittadino e deve, quindi, fornirgli i presupposti per una sua formazione permanente che verrà stimolata e implementata attraverso la partecipazione alla sfera pubblica. Per fare ciò non è necessaria l'istituzione di una materia di studio relativa alla cittadinanza (ad esempio l'educazione civica), poiché le conoscenze e le competenze necessarie al cittadino e gli abiti mentali richiesti sono distribuiti nelle varie discipline già esistenti. La formazione iniziale del cittadino, quindi, va considerata come un meta-obiettivo, vale a dire come un obiettivo di secondo ordine, come l'esito

⁶¹ V. Guerrini, *L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica*, cit., p. 111.

⁶² Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, cit., p. 100.

d'insieme e di lungo termine dell'intera formazione scolastica. Inoltre, l'educazione alla democrazia può avvenire solamente in un contesto che sia esso stesso democratico, cioè in una scuola ispirata essa stessa dall'*ethos* della democrazia. L'ambiente scolastico deve quindi essere aperto al dialogo e al confronto; prestare attenzione alle persone e alle loro diverse opinioni; essere un luogo in cui la conoscenza non è legittimata dall'autorità, ma da ragioni e prove; deve farsi promotore di un atteggiamento inclusivo e cooperativo; deve valorizzare il confronto di argomenti, la discussione rispettosa e lo sviluppo di una mentalità critica etc.

Insomma, la scuola deve preoccuparsi di formare persone capaci di pensare autonomamente, aperte al confronto e alla modificazione dei loro abiti mentali. Ciò che ci si augura è il superamento di una visione dell'educazione limitata e unilaterale, interessata cioè a fornire ai discendenti solamente le conoscenze e le competenze ritenute utili dal sistema economico. L'uomo è, infatti, una figura molto più complessa, irriducibile all'essere una semplice e sostituibile rotella di un'enorme macchina produttiva. L'essere umano è per sua natura uno *zoon politikon*⁶³, un animale politico che vive in comunità e che trova nella sfera pubblica la propria personale realizzazione. Di conseguenza, la coltivazione delle abilità e delle qualità necessarie per partecipare attivamente alla collegialità e per giudicare l'operato dei dirigenti è un fattore determinante per vivere una vita soddisfacente e piena.

⁶³ Concetto che emerge dalla *Politica* di Aristotele, per ulteriori approfondimenti si rimanda a Aristotele, *Politica*, Laterza, Bari 2007.

III - La nuova “idea” di scuola

1. Il nuovo paradigma⁶⁴ della scuola

A questo punto, si tratta di entrare maggiormente nella dimensione della pratica scolastica, andando a individuare alcuni orientamenti generali, ma concreti, utili a creare un percorso educativo significativo e in linea con le necessità dell’odierna realtà storico-sociale. Il discorso vede coinvolti diversi piani: quello curricolare, quello strutturale, quello didattico, quello istituzionale e, infine, quello deontologico.

1.1 Il piano curricolare

La prima dimensione da indagare è quella del piano curricolare, inteso come percorso formativo definito sia in termini culturali, sia in relazione al tipo di uomo che si vuole promuovere.

Prima di tutto, si deve ricordare che la scuola è solamente una delle varie agenzie formative che si occupano dell’educazione degli individui: viviamo, infatti, in una società educante, fatta da una rete di relazioni che contribuiscono alla nostra formazione. Il rapporto tra scuola ed extrascuola può essere concepito secondo una linea di continuità, vale a dire secondo l’idea che l’istituzione scolastica debba allinearsi con la cultura del territorio assecondandone le tendenze; oppure, tale rapporto può essere pensato come discontinuo, con una scuola che si oppone alla cultura territoriale e che propone delle visioni alternative. Entrambe queste posizioni presentano delle motivazioni fondate ma parziali. Infatti, una scuola appiattita sul patrimonio di conoscenze e usanze del territorio rischia di ingabbiare le menti dei giovani, ostacolando la formazione di una mentalità aperta e flessibile. Una scuola isolata dal territorio, invece, rischia di diventare una realtà estranea e distante per gli alunni che vivono in uno specifico contesto geografico e che sono impregnati della cultura del luogo. La soluzione a questo dilemma consiste nel pensare ad un rapporto tra scuola ed

⁶⁴ Il paradigma è da considerarsi come l’articolazione dell’idea, la quale è la sintesi ideale di un insieme di principi; il paradigma, inoltre, è meno rigido di un modello: questo si pone come soluzione precisa di una questione, mentre il paradigma è un insieme di principi, precisi ma allo stesso tempo flessibili.

extrascuola che coniughi dialetticamente continuità e discontinuità. Si tratta, quindi, di partire dalle identità socio-culturali degli studenti, prese solo come punto di avvio, per muoversi successivamente nella direzione di un'evoluzione della loro cultura verso forme più avanzate. L'educazione, infatti,

rappresenta un dispositivo a difesa e conservazione dello status quo in quanto attraverso l'inculturazione e il trasferimento da una generazione all'altra di valori e modelli sociali una comunità reitera i propri equilibri. (...) Nell'educazione, però, coesiste anche un'altra natura. Quella di contesto e pratica attraverso cui il soggetto può raggiungere, o approssimarsi, alla propria emancipazione, alla propria autonomia e allo sviluppo del pensiero critico. Un'idea cioè di "educazione liberatrice", per dirla con Paulo Freire (1972), che attraverso la costruzione di saperi, ma soprattutto tramite l'insegnamento di modelli conoscitivi decostruttivi della realtà, utili cioè a disvelarne gli aspetti impliciti e nascosti, rende davvero i soggetti capaci di scegliere⁶⁵.

Il compito della pedagogia non è affatto semplice: essa deve cercare di coniugare armonicamente questi due aspetti, favorendo, da un lato, la trasmissione dei codici culturali della comunità, e all'altro, promuovendo una mentalità critica, capace di decostruire la realtà e rendere i soggetti autonomi e capaci di scegliere consapevolmente ciò che è meglio per loro.

Un'altra questione di fondamentale importanza è stabilire il compito specifico della scuola all'interno del percorso formativo complessivo. L'educazione, infatti, trascende la realtà scolastica, la quale però presenta delle caratteristiche peculiari rispetto agli altri enti formativi: la scuola, di fatto, è un "un ambiente formativo artificiale, caratterizzato da una intenzionalità educativa istituzionalizzata, definita sotto il profilo normativo"⁶⁶ (si pensi ai Programmi ministeriali o ai Curricoli nazionali); essa, inoltre, è caratterizzata da una sistematicità formativa che non ha eguali, legata alla frequenza obbligatoria delle lezioni stabilita dalla legge (dagli Ordinamenti ministeriali). Questi tratti specifici, tuttavia, non definiscono il compito proprio della scuola, che si trova contesa tra

⁶⁵ F. Antonelli & A. Tolomelli, *Pedagogia critica: disfare e fare l'educazione nella contemporaneità*, in *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 2023, p. 102.

⁶⁶ Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, cit., p. 112.

istruzione ed educazione⁶⁷. In realtà, la missione della scuola è quella di istruire ed educare attraverso l'istruzione. Un curriculum incentrato su questa idea lascia, dunque, ampio spazio ai saperi disciplinari e ai loro rapporti. In questo quadro, l'istruzione consiste nell'apprendimento dei saperi e l'educazione scolastica è la risultante degli effetti d'insieme e di lungo termine di questo apprendimento in termini di abiti mentali duraturi.

Il curriculum scolastico, inoltre, deve cercare di integrare la cultura umanistica con quella scientifica. La formazione completa dell'individuo, infatti, può avvenire solo grazie alla congiunzione di questi due assi: coltivando solamente la dimensione tecnologico-scientifica si formano dei produttori efficienti e specializzati, mentre alimentando il filone storico-umanistico si formano individui astrattamente eruditi, ma socialmente poco utili. L'educazione dell'uomo sociale come potenziale dirigente (sia politico che produttore), quindi, necessita della compresenza e dell'integrazione di queste due culture⁶⁸.

Infine, il curriculum orientato alla formazione dell'uomo completo, non deve separare il sapere, il saper fare e il pensare. La trasmissione delle conoscenze resta fondamentale, ma esse devono essere trasformate in competenze, cioè in capacità di agire; queste, a loro volta, tendono ad essere incorporate nel modo di pensare e, di conseguenza, la loro formazione porta al collaterale sviluppo di certi abiti mentali. A tal proposito, è necessario tematizzare gli abiti mentali da promuovere, evitando però l'irrigidimento e l'eccessiva polarizzazione. Oggi, infatti, viviamo in una realtà che richiede il continuo aggiornamento delle conoscenze e la capacità di mutare paradigma. L'abito mentale più richiesto in questo contesto è, dunque, decisamente astratto: esso consiste nella capacità e nell'abitudine di modificare i propri abiti mentali, di apprendere continuamente nuove conoscenze e nuovi modi di pensare. Per fare ciò, si devono avere a disposizione una pluralità di esperienze culturali e cognitive e una varietà di

⁶⁷ In passato ci fu un enorme dibattito su questa questione: i difensori dell'educazione ritenevano che la scuola partecipasse al complesso sistema dell'educazione, mantenendo in esso un ruolo particolarmente importante; i sostenitori dell'istruzione, invece, credevano che il compito specifico della scuola fosse quello di istruire e che, quindi, l'educazione le fosse estranea.

⁶⁸ Tale compresenza deve essere mantenuta il più possibile all'interno del curriculum scolastico, ma ad un certo punto, a seconda della scuola secondaria superiore e dell'università scelte, una delle due dimensioni andrà a prevalere sull'altra.

occasioni di riflessione, opportunità che solo un curriculum bilanciato può offrire.

1.2 Il piano strutturale

Il percorso curricolare deve articolarsi in una serie di gradi e cicli scolastici, in una struttura che preveda continuità tra le sue parti.

Si comincia con la scuola dell'infanzia, che va considerata come la prima e fondamentale fase del cammino scolastico e non semplicemente come un servizio socio-educativo. I bambini, in questa fase evolutiva, sono estremamente ricettivi e, dunque, è di fondamentale importanza che facciano attività ed esperienze stimolanti in vari ambiti (linguistico, logico e corporeo per fare degli esempi). Così facendo, questi vengono dotati degli strumenti necessari per affrontare i gradi superiori di sviluppo. A tal proposito, l'istituzione della scuola materna statale (1968) è stata una riforma cruciale per il miglioramento dei percorsi educativi italiani, ma la sua portata non è ancora stata sfruttata al massimo. I bambini, infatti, provengono da contesti socio-culturali estremamente variegati, ma solo i più fortunati (cioè i più ricchi e stimolati) vivono in un ambiente che promuove a pieno il loro sviluppo. Se la scuola dell'infanzia fosse resa obbligatoria (almeno gli ultimi due anni), i bambini potrebbero essere tutti equamente equipaggiati dei fondamenti necessari per affrontare le fasi successive e si limiterebbe la disomogeneità nella popolazione d'ingresso nella scuola primaria. Con questa operazione, infatti, si ridurrebbero gli scarti culturali e cognitivi che sfavoriscono alcuni dei bambini e si offrirebbero loro opportunità più eque ed inclusive.

La scuola primaria deve, invece, fornire un'alfabetizzazione di base, che funga da terreno stabile per la costruzione dei futuri apprendimenti disciplinari. In questo stadio, si deve far sì che i discenti acquisiscano gli strumenti culturali basilari, vale a dire il saper leggere e scrivere (anche i linguaggi dei nuovi media) e li si deve introdurre alle forme cognitive tipiche dell'asse culturale storico-linguistico e matematico-scientifico. Questo è il periodo in cui i bambini vengono avviati verso la formazione dei primi abiti mentali di tipo umanistico e scientifico e in cui vengono costruite

le prime competenze. Questo primo ciclo di studi non deve porsi come promotore di un'educatività astratta, ma deve chiarire fin dal principio il nesso tra educazione e istruzione, sia attraverso adeguati programmi, sia tramite le figure di docenza. Ogni classe, dunque, deve avere non un unico insegnante, ma due docenti, uno specializzato nell'area scientifica e uno in quella umanistica⁶⁹. In questo modo, con degli insegnanti competenti ma comunque dotati di una preparazione pluridisciplinare, si potrebbe elevare la qualità dell'alfabetizzazione culturale⁷⁰.

Nella scuola media, il nesso istruzione/educazione viene ristrutturato e si assiste ad un'articolazione dell'istruzione basata sui diversi saperi disciplinari. L'introduzione di una scuola media unica per tutti è stata la più importante riforma strutturale attuata dalla Repubblica, poiché ha promosso un'effettiva democraticizzazione dei percorsi scolastici, limitando la precoce divaricazione tra i percorsi destinati agli studi superiori e quelli riservati alla professionalizzazione. Questo grado scolastico ha il compito di garantire a ciascuno le conoscenze e le competenze fondamentali dei vari saperi e di far raggiungere a tutti la consapevolezza delle proprie personali inclinazioni (che serve per orientare la scelta della secondaria superiore). Tuttavia, la scuola media riesce difficilmente a svolgere tali compiti, complici tre principali complicazioni: una scuola primaria che non alfabetizza adeguatamente i suoi alunni (deboli soprattutto nell'ambito matematico-scientifico); la mancanza di una consona cultura didattica da parte dei docenti (poco sensibili all'individualizzazione delle pratiche); l'eccessiva rigidità del curriculum, che per poter effettivamente orientare gli studenti dovrebbe prevedere alcune attività opzionali direzionali (da affiancare agli studi comuni obbligatori). Superate queste criticità, questo grado scolastico potrebbe diventare uno stadio veramente cruciale dell'intero percorso scolastico.

⁶⁹ L'istituzione del maestro unico, infatti, ha rappresentato un grave regresso poiché un singolo insegnante non può padroneggiare adeguatamente entrambi i domini (umanistico e scientifico) e finisce per essere uno scadente tuttologo.

⁷⁰ Questi due insegnanti, inoltre, potrebbero lavorare su due classi parallele o consecutive, insegnando la propria area disciplinare in due classi (in questo modo ogni classe ha due docenti, uno per area culturale); così facendo, il rapporto classe-docente resta numericamente invariato e non si incorre in ulteriori spese.

La scuola secondaria superiore, infine, necessita di una vera e propria rivoluzione, orientata alla deprofessionalizzazione e alla valorizzazione di una formazione generale. La distinzione tra scuole di cultura e scuole di professionalizzazione deve essere superata, o almeno notevolmente ridotta: tale divisione, infatti, non fa che perpetuare ed incrementare il divario tra ceti dirigenti e subalterni. La formazione dell'uomo completo e del potenziale dirigente necessita di "una scuola secondaria unitaria che, pur articolandosi in indirizzi diversi, mantenga un'area comune dedicata ai due assi culturali fondamentali"⁷¹. Niente più distinzione tra licei e istituti tecnico-professionali, ma un grado unico, comunque articolato in indirizzi (umanistico, scientifico e tecnologico), capace di garantire standard formativi comuni in entrambi gli assi (storico-umanistico e tecnologico-scientifico). Insomma, una scuola che unisca e che non divida ulteriormente, che formi in modo completo i futuri cittadini-produttori senza segregarli nella loro condizione sociale di partenza. Tale secondaria superiore deve assicurarsi: da un lato, di favorire lo sviluppo di una mentalità aperta, flessibile, critica ed autonoma; dall'altro, di non dimenticare di indirizzare gli studenti verso una specifica forma di pensiero (umanistica o scientifica), che permetta loro di scegliere consapevolmente gli ulteriori step del loro percorso formativo (universitario o professionalizzante)⁷².

1.3 Il piano didattico

Il piano didattico si concentra sull'"insieme di misure normative volte a realizzare gli obiettivi della scuola e a muovere verso le sue finalità"⁷³.

In questa sezione rientra la questione dell'integrazione tra individualizzazione e personalizzazione, fattori che, se combinati in modo equilibrato, favoriscono la formazione dell'uomo sia come produttore, sia come cittadino. Nel suo complesso, "il percorso scolastico mira a due traguardi: assicurare a tutti il possesso delle conoscenze delle competenze

⁷¹ Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, cit., p. 118.

⁷² L'analisi potrebbe proseguire chiamando in gioco anche il tema dell'università e dei percorsi professionalizzanti, dell'eventuale modificazione dell'articolazione dei vari cicli formativi e molte altre questioni rilevanti, ma non questo il contesto per approfondire tali questioni, che meriterebbero una trattazione a parte.

⁷³ Ivi, p. 120.

fondamentali per l'accesso alla cittadinanza attiva; permettere a ognuno di sviluppare le proprie specifiche potenzialità e inclinazioni, in vista delle proprie scelte professionali”⁷⁴. L’individualizzazione mira al primo proposito, cioè cerca di portare tutti gli alunni al raggiungimento degli obiettivi comuni stabiliti, mentre la personalizzazione punta al secondo, ossia a condurre ogni discente verso i propri specifici traguardi. In sostanza, la prima ha a cuore la formazione del cittadino (con obiettivi uguali per tutti), mentre la seconda quella del produttore (che presenta, invece, scopri diversi e personalizzati). Fondamentale è, dunque, trovare un equilibrio tra queste due istanze, che potrebbero essere efficacemente associate alle differenti fasi del percorso formativo e dello sviluppo personale: nei primi gradi scolastici (scuola dell’infanzia e primaria) sarebbe opportuno far prevalere il principio di individualizzazione, così da garantire a tutti gli alunni le conoscenze e le competenze necessarie per strutturare la loro futura formazione; nei gradi successivi (scuola media e superiore), invece, si dovrebbe pensare maggiormente al raggiungimento di un equilibrio con la personalizzazione, per permettere a studentesse e studenti di scoprire le proprie inclinazioni (scuola media) in vista della scelta dell’indirizzo della scuola secondaria superiore da frequentare. Occorrono, a questo punto, due ulteriori specificazioni. In primo luogo, l’individualizzazione deve puntare ad un’uguaglianza dei traguardi non assoluta, ma di soglia; ciò non significa che tutti devono raggiungere gli stessi livelli di apprendimento, ma che un certo standard deve essere raggiunto da tutti (una volta raggiunta questa soglia minima, è legittimo che ciascuno pervenga a livelli superiori negli ambiti che più gli sono affini). In secondo luogo, non si deve confondere la personalizzazione con una promozione dell’interpretazione naturalistica delle doti personali. Quest’ultima, infatti, crede che la personalità del discente sia già insita nella sua mente e che questa debba essere fatta emergere attraverso il percorso educativo. Le inclinazioni dell’alunno, in realtà, non sono un prodotto “naturale”, ma sono il risultato di un complesso

⁷⁴ *Ibidem.*

intreccio tra corredo genetico, preferenze personali e ambiente di sviluppo e sono, quindi, fluide e divenienti.

Un'altra questione che riguarda il piano didattico è la combinazione della trasmissione culturale con la pratica di ricerca. La scuola deve occuparsi della conservazione del patrimonio culturale umano, tanto sul lato scientifico quanto su quello umanistico. Grazie a tale trasmissione, e alla promozione delle competenze derivanti dall'uso concreto delle conoscenze acquisite, si rende possibile il progresso e l'avanzamento culturale delle nuove generazioni⁷⁵. Oltre a ciò, la scuola deve preoccuparsi di fornire agli alunni gli strumenti per superare la cultura data e risolvere i futuri problemi. I giovani, quindi, devono acquisire abiti mentali e varie forme d'intelligenza e necessitano di essere introdotti ai diversi tipi di ricerca e ai modi di pensare che caratterizzano i due principali assi culturali (storico-umanistico e tecnologico-scientifico). Gli alunni devono, dunque, essere coinvolti nella risoluzione dei problemi e nella produzione di elaborati personali relativi a vari campi di studio (da quello linguistico a quello matematico, da quello storico a quello scientifico etc.), perché solo così possono maturare le competenze e gli abiti di pensiero relativi ai diversi domini culturali. Ciò che conta è l'esperire contesti di ricerca ampiamente variegati e fare esperienze significative in differenti ambiti di studio. In questo modo si acquisisce quell'intelligenza astratta e generale che viene richiesta ai futuri cittadini-produttori: "una strategia mentale generale e flessibile, capace di essere modulata in funzione di contesti problematici vari e mutevoli"⁷⁶. Tali flessibilità e adattabilità, però, non possono essere insegnate direttamente, ma emergono unicamente come "il frutto collaterale e di lungo termine dell'esperienza di diversi tipi d'indagine"⁷⁷.

⁷⁵ Senza tale condivisione del patrimonio culturale, si rischierebbe di disperdere le conoscenze, di frenare la possibilità di ulteriori scoperte e di far indietreggiare la cultura.

⁷⁶ Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, cit., p. 122.

⁷⁷ *Ibidem*.

1.4 Il piano istituzionale

Si tratta qui di definire l'identità della scuola in quanto agenzia formativa e di stabilire quali siano i suoi valori fondanti.

Durante il regime fascista, la scuola era stata trasformata (o almeno questo era l'intento) in agenzia di indottrinamento al credo fascista, cioè in un'istituzione promotrice degli abiti mentali conformi ad un'ideologia basata sulla gerarchia, l'obbedienza alle autorità, l'ordine, la disciplina e il dominio sui sottoposti. Dopo l'avvento della Repubblica, complice anche il movimento del Sessantotto, si è andati verso un processo di progressiva democraticizzazione della scuola. Tale cambio di paradigma, animato dallo spirito democratico della Costituzione, non è stato affatto semplice e, anzi, ha incontrato parecchie difficoltà. La trasformazione della scuola in comunità democratica, infatti, non si è tutt'ora conclusa (anche se ci sono stati notevoli progressi). Per di più, al già arduo processo di democraticizzazione dell'istituzione scolastica si è aggiunto, in tempi recenti, un ulteriore fattore di disturbo: l'avvento del modello neoliberista, che esige una scuola-azienda. Di conseguenza, si è andati incontro alla progressiva sostituzione della cornice democratica con quella aziendalista, interessata ad incrementare efficienza e produttività. Tale spostamento tradisce tanto il significato autentico della scuola quanto la sua natura democratica: l'impresa, infatti, non è una comunità in cui si mettono in comune conoscenze e risorse, ma è una struttura organizzata gerarchicamente e strettamente legata alla realtà produttiva. Una scuola così strutturata certamente non può educare alla democrazia. Per funzionare realmente, il principio di democraticità deve informare tutti i livelli, a partire da quello organizzativo fino ad arrivare alla gestione quotidiana della classe. Dewey ha, infatti, sottolineato lo stretto legame tra scuola e democrazia e ha rimarcato la necessità di un'amministrazione democratica della scuola⁷⁸. Una gestione democratica della scuola non esclude totalmente la cultura aziendalista, ma necessita, quantomeno, di una ricomprensione di alcuni suoi elementi all'interno di un quadro che promuova la dimensione

⁷⁸ Per ulteriori approfondimenti si rimanda a J. Dewey, "Democrazia e amministrazione scolastica", in *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1950, pp. 428-440.

comunitaria dell'educazione. Per definirsi autenticamente democratica l'amministrazione, deve dunque promuovere la partecipazione di tutti i membri della comunità alla risoluzione dei problemi della realtà scolastica. La democrazia, ricorda Dewey, è prima di tutto un modo di vivere insieme.

L'essenza dell'educazione non consiste infatti nell'educare un futuro cittadino alle condizioni e interazioni della vita sociale, ma prima di tutto nel fare un uomo e con ciò preparare il cittadino. Opporre educazione per la persona e educazione per la comunità è più che vano e superficiale; infatti l'educazione stessa per la comunità implica e richiede innanzitutto l'educazione per la persona e, a sua volta, questa è praticamente impossibile senza quella, perché non si forma un altro che in seno a una vita di comunità dove cominciano già a destarsi l'intelligenza civica e le virtù sociali⁷⁹.

Si deve, quindi, promuovere il modello di impostazione comunitaria a tutti i livelli di organizzazione della scuola, a partire da quello amministrativo, fino ad arrivare alla gestione democratica dell'aula scolastica.

Il dirigente scolastico, in una scuola-comunità, deve dunque favorire la crescita degli insegnanti, coinvolgendoli nelle decisioni e stimolandoli ad avere un atteggiamento attivo e consapevole. Il suo ruolo non è quello del *manager* d'impresa, che decide autonomamente in nome dell'efficienza, ma quello del promotore di pratiche concretamente democratiche e realmente formative.

1.5 Il piano deontologico

Infine, è opportuno interrogarsi sulla questione dell'etica pubblica della scuola: quali devono essere i criteri per una scuola giusta? Una scuola può essere, contemporaneamente, meritocratica, equa ed efficiente?

L'egemonia neoliberista ha favorito l'affermazione della meritocrazia, vale a dire l'idea che il successo personale si basi esclusivamente sul talento, sulle capacità e sull'impegno personale. Il merito, in questo contesto, non indica una capacità in senso astratto, ma una capacità comprovata dalla concreta realizzazione di un compito; ha a che fare, dunque, con il ricevere un certo riconoscimento per aver prodotto una prestazione adeguata alle richieste. La questione del merito, inoltre, si lega a due essenziali principi, quello di

⁷⁹ U. Margiotta, *La pedagogia critica e i suoi nemici*, cit., p.31.

equità e quello di efficienza, fondamentali nelle dinamiche sociali. Una società efficiente ma non equa si dimostra ricca ma ingiusta, mentre una società equa ma inefficiente non può che essere attraversata da una miseria eterogeneamente distribuita. Quello che manca in questi due casi, e che invece si dovrebbe ricercare, è un benessere equamente diffuso, volto ad offrire a tutti le migliori possibilità. Il merito, poi, vuole presentarsi contemporaneamente sia come fattore di efficienza del sistema, sia come criterio di giustizia sociale: da un lato, infatti, il riconoscimento del merito vuole porsi alla base di un provvedimento giusto e capace di garantire l'efficienza⁸⁰; dall'altro, però, sembra giusto che ognuno venga ricompensato proporzionalmente al proprio impegno e alle proprie e capacità. Il problema che emerge qui è quello della scelta del criterio su cui basare la giustizia sociale e, nel nostro caso, i percorsi formativi: questi, infatti, possono basarsi sul merito o sul bisogno. Con “bisogno” si intende qui la “mancanza di qualcosa di necessario o opportuno”⁸¹, una lacuna che comprende sia le necessità naturali più elementari, che le esigenze umane superiori (che ugualmente influenzano la qualità della vita). La questione del rapporto tra giustizia, bisogno e merito è stata discussa da vari e autorevoli pensatori; tuttavia, qui ci limitiamo a considerare gli spunti di riflessione che incidono sul progetto di costruzione di un sistema educativo equo e democratico⁸². L'obiettivo deve essere quello di creare ambienti formativi capaci di promuovere un ottimale sviluppo delle capacità, tenendo presenti le disuguaglianze sociali sussistenti, che incidono notevolmente sulla possibilità di sviluppo di tali facoltà. Nella *Lettera a una professoressa*, Don Milani evidenzia quello che dovrebbe essere il vero compito della scuola:

Una scuola “giusta” non si limita a premiare le capacità, perché non vi è alcun merito nell'appartenere a una famiglia socialmente avvantaggiata (o nell'aver ricevuto un buon corredo genetico dalla lotteria naturale, se si preferisce). Una scuola “giusta” mira a ripianare

⁸⁰ In vista di una ricompensa, gli attori sociali, di fatto, si impegneranno notevolmente per sviluppare le loro capacità e fornire ottime prestazioni.

⁸¹ Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, cit., p. 132.

⁸² Si sono occupati di tale questione, per fare degli esempi, Marx, Rawls e Walzer. Per altre delucidazioni si rimanda a Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, cit., pp.132-136.

le disuguaglianze (o almeno ad accorciarle), cercando di assicurare a tutti i discendenti il diritto alla piena formazione è uno sviluppo ottimale delle capacità⁸³.

Tale impostazione coniuga, in un certo senso, giustizia, merito e bisogno. Prima di tutto, però, è opportuno fare una precisazione: qui si sta parlando della scuola dell'obbligo, perché, per quanto riguarda l'istruzione universitaria, l'unico criterio dovrebbe essere quello del merito (questo, infatti, tiene conto non solo delle capacità maturate, ma anche della dedizione allo studio). La scuola "giusta", dunque, deve preoccuparsi di garantire a tutti le stesse opportunità: una corsa equa, infatti, prevede che tutti i partecipanti abbiano il medesimo punto di partenza. Garantendo l'uguaglianza delle opportunità, e quindi colmando l'iniziale dislivello socio-culturale e andando incontro ai bisogni formativi individuali, la scuola può far sì che gli ulteriori risultati dipendano esclusivamente dal merito personale.

Accanto alla questione formativa, emerge il problema della distribuzione dei ruoli produttivi. Con quale criterio distributivo (al di là della differenziazione degli ambiti di competenza) si dovrebbero spartire gli impieghi professionali? Il basarsi esclusivamente sul parametro del merito puro, assegnando, dunque, i ruoli solo ai candidati più riconosciuti, rischierebbe di minare la coesione sociale e produrrebbe un'enorme schiera di persone frustrate e insoddisfatte. Serve, quindi, una mitigazione della meritocrazia pura attraverso misure distributive basate sul bisogno. L'integrazione di queste due componenti viene esemplificata in quello che Baldacci chiama "modello del merito temperato"⁸⁴. Per quanto riguarda la distribuzione delle capacità, questo sistema prevede che la scuola dell'obbligo si occupi di eliminare (o almeno ridurre) le disparità sociali iniziali, così da permettere a tutti gli studenti di raggiungere le facoltà fondamentali. Le condizioni di partenza, in questo modo vengono, livellate così che tutti, nel percorso di formazione superiore, possano essere stimolati a dare il massimo. I posti di lavoro, di conseguenza, vanno assegnati

⁸³ Ivi, pp. 136-137.

⁸⁴ Ivi, p.139.

secondo il criterio del merito oggettivamente riconosciuto. Ai giovani che si distinguono per pertinenza delle competenze ed eccellenza delle qualità vengono assegnati, dunque, gli impieghi più prestigiosi. In questo modo, è possibile garantire una certa mobilità sociale, far sì che l'estrazione familiare non incida sul percorso di vita dell'individuo e motivare gli studenti all'acquisizione delle competenze richieste dalla realtà sociale. La retribuzione, poi, va legata al merito inteso come servizio effettivamente reso alla comunità. Per garantire una certa equità, però, si deve integrare questo meccanismo con un processo redistributivo basato sui bisogni e sui diritti degli individui. I soggetti vengono, quindi, stimolati all'impegno per assicurarsi i ruoli migliori e meglio retribuiti, ma, allo stesso tempo, vengono sollevati e rassicurati dall'esistenza di questo sistema compensativo, capace di mantenere intatta la coesione sociale. Un modello di questo tipo, basato, dunque "sul merito temperato dall'equità può dar luogo a un sistema sociale efficiente, giusto e socialmente coeso"⁸⁵.

Il nostro Paese, purtroppo, vive in una situazione decisamente differente, caratterizzata da un modello che discrimina i bisogni e non premia i meriti. Sotto alla meritocrazia promossa pubblicamente si nasconde, infatti, una società basata sui privilegi acquisiti. La nostra scuola dell'obbligo non promuove l'universale raggiungimento delle capacità basilari e finisce per ricompensare meriti che in realtà non sono altro che vantaggi prodotti dalle disuguaglianze sociali. In questo modo, non vengono offerte a tutti le stesse opportunità, si finisce per disincentivare l'impegno nella formazione superiore e per promuovere la predestinazione sociale. I migliori posti di lavoro sono, quindi, assegnati in base a favoritismi e conoscenze familiari. Così facendo, il merito non viene premiato, la mobilità sociale viene bloccata (sia quella ascendente, che quella discendente) e la struttura sociale cristallizzata. In questo quadro, inoltre, la retribuzione è associate alle "caste" professionali e alle posizioni ricoperte in tali caste; non contano, quindi, i servizi effettivamente resi alla comunità e non ci sono meccanismi redistribuivi. I ruoli migliori vengono assegnati per favoritismo, cioè

⁸⁵ Ivi, p.140.

spettano ai rampolli degli appartenenti a certe caste professionali o dipendono da scambi di piaceri tra caste. Le persone escluse da tali privilegi, da un lato, non sono spinte ad impegnarsi nelle loro formazione e, dall'altro, provano una forte frustrazione, dovuta alla mancanza di prospettive di mobilità e dalla mancanza di un sistema di equa redistribuzione. Una società così impostata risulta, necessariamente, iniqua, inefficiente e socialmente disgregata.

Un sistema sociale che vuole porsi come giusto e come promotore di giustizia, deve, insomma, garantire il diritto all'uguaglianza delle opportunità formative: deve assicurarsi che tutti i suoi membri raggiungano, attraverso la scuola dell'obbligo, le conoscenze e le competenze basilari per potersi "battere ad armi pari". Solamente una volta pareggiati i punti di partenza, infatti, il merito può essere difeso e valorizzato come principio di progresso sociale.

L'educazione va pertanto considerata anzitutto un diritto soggettivo indisponibile, il cui esercizio consente a ciascuno di svilupparsi, partecipare, agire socialmente e politicamente. L'educazione è un "bene in sé". La stessa conoscenza non è un bene che si esaurisce quando viene socializzato, ma, al contrario, si arricchisce proprio nella sua condivisione. Per questo motivo, è essenziale un impegno che assicuri l'accesso ad un sapere critico e di qualità a coloro che, per i motivi più disparati, rischiano di restarne esclusi. (...) È indispensabile, allora, assicurare i presupposti materiali, organizzativi e culturali che consentono a ciascun individuo di accedere ad un tale fondamentale diritto. L'educazione assicura al soggetto la possibilità di divenire sempre più consapevole di sé stesso, delle proprie potenzialità e del proprio posto nella società, in altri termini di "afferinarsi", uscendo dai circuiti dell'isolamento e costruendo un progetto biografico di cittadinanza all'interno della comunità⁸⁶.

2. Lineamenti per la nuova scuola

A questo punto è opportuno soffermarsi su alcune questioni che la "nuova" scuola deve affrontare se vuole essere al passo con i tempi. Si propongono, quindi, alcune tematiche su cui si dovrebbe insistere per preparare le nuove generazioni ad affrontare le sfide della quotidianità e del futuro.

⁸⁶ M. Catarci, Educazione, coscientizzazione ed emancipazione, in *Cultura pedagogica e scenari educativi*, I(1) suppl., 2023, pp. 207-208.

2.1 Insegnare a “pensare”

Innanzitutto sarebbe opportuno che la scuola insegnasse ai giovani ad interrogarsi su ciò che accade. Troppo spesso, infatti, gli studenti non vengono stimolati a mettere in questione quanto viene loro proposto dai docenti, che offrono insegnamenti poco coinvolgenti e non particolarmente interessanti. Monotone lezioni frontali, monologhi cantilenanti, esempi anacronistici, poco spazio riservato al dialogo e al confronto, solennità dei discorsi, scarso interesse del docente, sono tutti elementi che certamente segnano negativamente l’esperienza scolastica dei ragazzi. Pratiche e atteggiamenti di questo tipo, decisamente stantii, non contribuiscono alla sollecitazione delle giovani menti che, anzi, si sentono intrappolate in una scuola poco stimolante e lontana dalla loro quotidianità.

L’educazione formale, corre troppo spesso il rischio di diventare remota e morta perché eccessivamente ancorata ad un modello di trasmissione astratto e libresco e a contenuti artificiali. Essa si rende necessaria al fine di rendere il fanciullo capace di partecipare alle attività degli adulti ma è inadatta a coinvolgerlo in esse in modo personale e vitale. Il materiale che si propone di trasmettere è lontano dalle abitudini dei discenti e rimane perciò un mero argomento scolastico isolato rispetto alle loro esperienze di vita⁸⁷.

Al di là delle basilari e fondamentali nozioni delle varie discipline, che sono indispensabili per una completa formazione, la scuola dovrebbe cercare di avvicinarsi alle questioni che per i ragazzi sono veramente importanti, agli argomenti che suscitano in loro dubbi e domande e ai problemi della realtà contemporanea. L’affrontare temi “caldi” permette, da un lato, di far sentire gli studenti ascoltati e valorizzati e, dall’altro, di stimolare la loro creatività e riflessività, di praticare forme di pensiero critico e autonomo. Attraverso un atteggiamento di questo tipo, interessato e attento alle esigenze degli studenti, la scuola può svincolarsi dall’essere un passatempo noioso e obbligatorio, per trasformarsi in esperienza sentita e significativa. Serve, infatti, un’istruzione capace di rinnovarsi continuamente, di essere flessibile e accogliente nei confronti delle mutevoli necessità degli educandi e di suscitare il loro entusiasmo. Solamente una realtà scolastica così intesa può

⁸⁷ N. Barbieri, *Istituzioni educative e formative: lineamenti storici, configurazioni strutturali, modalità operative*, CLEUP, Padova 2004, p.59.

pensare di promuovere una mentalità aperta, critica e autonoma, adatta al cittadino-produttore della contemporaneità.

La scuola deve, dunque, occuparsi della formazione della capacità di analizzare, comprendere e valutare il mondo circostante e, per fare ciò, non può di certo rifugiarsi in metodi obsoleti e conoscenze decontestualizzate. Per realizzare tale obiettivo, ci sono due tipi di pratiche che si possono mettere in atto: da una parte, il promuovere la creazione di un generale clima di inclusività, apertura e valorizzazione delle differenze, interessato alle domande significative e alle questioni profonde (una produzione collettiva a cui tutte le discipline possono concorrere); dall'altra, l'istituzione di un percorso specifico (che sia una disciplina, un laboratorio o un corso è da stabilirsi) che abbia l'obiettivo di insegnare ai ragazzi a "pensare", quindi a ragionare, argomentare, mettere in questione, criticare, analizzare e interpretare la realtà. Sarebbe, quindi, opportuno prevedere attività volte a questo scopo per tutta la durata del percorso scolastico, ovviamente tenendo conto del grado di sviluppo degli individui e dello stadio di tale cammino, perché la strutturazione di una tale *forma mentis* è un progetto che richiede diverse energie ed un'ampio arco temporale. I ragazzi dovrebbero essere allenati fin dalla tenera età ad assumere una postura mentale dubitante, attenta autonoma e analitica, così da arrivare all'età adulta con un bagaglio carico di strumenti per affrontare le sfide quotidiane. Il saper "pensare" a cui si auspica qui, implica diverse competenze e capacità: il padroneggiare il metodo scientifico, applicabile ai vari saperi (sia di area propriamente tecnologico-scientifica, sia storico-umanistica); il saper leggere, comprendere, interrogare ed analizzare puntualmente un contenuto (testuale, figurativo, multimediale, etc.); il saper argomentare una posizione e l'articolare un discorso comunicativo (sfruttando le tecniche logiche, retoriche e argomentative); la capacità di proporre letture alternative di una certa questione (cioè il cogliere i vari aspetti e le varie sfumature di un problema); il saper riconoscere gli stereotipi, i pregiudizi e i valori promossi implicitamente; il non dare per scontato quanto proposto dall'autorità (culturale, politica, religiosa, etc.), il coraggio di porre domande scomode, a cui nessuno sa, o vuole, rispondere.

La filosofia, che per sua natura è un sapere altamente interdisciplinare, potrebbe essere la disciplina più indicata per assumersi l'onere della formazione di un pensiero critico così articolato. “Un insegnamento “rigenerato” della filosofia, potrebbe, sin dall’infanzia, insegnare agli alunni a sapersi distanziare, a sapersi oggettivare, a sapersi accettare, saper meditare e riflettere” (Morin, 2014, p.27).

Quello del filosofo, cioè dell’amico della sapienza⁸⁸, è l’atteggiamento che si vuole promuovere e riportare all’attenzione: una curiosità insaziabile, un desiderio di continua e profonda ricerca e un’aspirazione allo smascheramento delle trame nascoste della realtà. Nei bambini e nei ragazzi va, infatti, riaccesa la scintilla della passione e della meraviglia per il reale: va riscoperto quell’antico *thaumazein*⁸⁹ che ha dato inizio alla storia del pensiero occidentale.

Sarebbe, dunque, opportuno avvicinare i discenti a questa branca del sapere fin dall’inizio del loro percorso formativo, proponendo attività allineate alle diverse età e ai vari stadi dello sviluppo cognitivo. La filosofia andrebbe, quindi, introdotta all’interno del curriculum come materia fondamentale in tutti (o quasi) i gradi scolastici: posta inizialmente come un’attività ludico-conoscitiva, volta a stimolare le capacità di ascoltare, pensare, comunicare ed interrogarsi, fino ad arrivare allo studio dei vari autori e delle correnti di pensiero più significative. Oltre a ciò, sarebbe importante proporre delle pratiche mirate all’acquisizione di competenze nell’ambito della logica, della retorica e dell’argomentazione: comprendere la struttura logica di un enunciato (per comprendere poi il significato di un testo), come predisporre una buona argomentazione, come trovare delle ottime prove a favore delle proprie idee, come esprimere il proprio pensiero in modo comunicativo e convincente sono, infatti, delle qualità fondamentali per vivere un’esistenza

⁸⁸ Il termine “filosofia” deriva dal greco *philosophia*, composta da *philos*, amico, e *sophia*, sapienza; la filosofia è, dunque, la disciplina, animata dalla curiosità e dalla meraviglia, che indaga sulle strutture permanenti della realtà e sulle sue cause prime, è una forma di sapere che cerca di andare al di là dei fenomeni che appaiono per ricercare il senso profondo delle cose. L’indagine sul significato del termine meriterebbe una trattazione a parte, ci limitiamo qui a questi brevi cenni.

⁸⁹ Platone nel *Teeteto*, e successivamente Aristotele nella *Metafisica*, ritrova l’origine della filosofia nel verbo *thaumazein*, che deriva dal sostantivo *thauma*, il quale indica quel complesso sentimento, fatto di stupore e sgomento, che ci investe quando qualcosa ci affascina e ci spaventa allo stesso tempo; il *thaumazein*, tradotto spesso con il verbo “meravigliarsi”, racchiude, quindi, il cuore della pratica filosofica, la passione che anima tale disciplina e la sua ricerca della verità.

consapevole e per rapportarsi agli altri. Per di più, nella realtà odierna, fortemente digitalizzata e caratterizzata da un'incessante comunicazione

bambini e ragazzi devono imparare a ricavare un significato da un flusso costante di informazioni, a ricercare tra contenuti spesso discordanti, a stabilire connessioni significative tra conoscenze divergenti, a verificare l'attendibilità delle fonti, a riconoscere la pertinenza e l'affidabilità dei dati, a prendere posizioni personali in modo flessibile e proattivo⁹⁰.

È, quindi, di fondamentale importanza fornire loro gli strumenti per muoversi all'interno di questa fitta rete di informazioni e comunicazioni, così che possano diventare cittadini-produttori autonomi, attivi e consci della realtà.

2.2 L'educazione alla cittadinanza attiva

Negli ultimi anni, è cresciuto l'interesse per le politiche educative volte alla promozione della cittadinanza reale e digitale. Esistono, infatti, in Italia delle recenti *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (2019) emanate dal MIUR. Tali Linee guida si concentrano principalmente su tre macro aree: (a) la Costituzione; (b) lo sviluppo economico e la sostenibilità; (c) la cittadinanza digitale.

(a) *Costituzione*. Questo primo nucleo tematico vuole promuovere la conoscenza del dettato costituzionale, della sua storia e delle riflessioni che ruotano intorno al suo profondo significato. Inoltre, si occupa della diffusione delle principali nozioni riguardanti l'ordinamento e le funzioni di Stato, Regioni, Enti locali, Unione Europea, Organizzazioni internazionali e sovranazionali. L'obiettivo è, qui, l'educazione alla legalità: sotto questa categoria rientra il rispetto per le norme come strumento per favorire il benessere pubblico, la lotta a qualsiasi forma di discriminazione o bullismo, la riduzione della criminalità (contro la persona, contro i beni pubblici e privati o quella organizzata) e della illegalità e, infine, la promozione di una condotta stradale responsabile.

⁹⁰ F. Anello, *Incoraggiare e verificare la capacità di pensiero critico nel processo di lettura*, in *Formazione&Insegnamento*, XV, 2, 2017, p. 373.

Rientra in questo ambito anche l'esplicitazione dei diritti e dei doveri che concernono la vita comunitaria (nazionale ed europea) e il senso di appartenenza alla comunità.

- (b) *Sviluppo economico e la sostenibilità.* Questa dimensione vuole avvicinare i giovani ai concetti di crescita e sviluppo, nonché trasmettere loro gli ideali della cultura d'impresa, dell'importanza del lavoro e dell'autoimprenditorialità (in perfetta continuità con il pensiero neoliberista). Tale sviluppo economico, però, è legato alla tutela della sicurezza, della dignità, della salute e della qualità della vita delle persone e della natura. Si inserisce qui, dunque, anche il tema della protezione ambientale, della biodiversità e degli ecosistemi e quello della tutela del territorio e dei beni pubblici. Rientrano nella branca dell'educazione civica anche l'educazione alimentare (e quindi la relazione tra alimentazione, attività sportiva e benessere psicofisico), la lotta contro le dipendenze (droghe, fumo, alcool, doping, gaming, gioco d'azzardo etc.) e l'educazione finanziaria (gestione del denaro, importanza del risparmio, tutela del patrimonio privato e pianificazione previdenziale).
- (c) *Cittadinanza digitale.* Si tratta qui di promuovere non solo le conoscenze e i corretti utilizzi degli strumenti elettronici, ma di prestare attenzione anche all'atteggiamento con cui ci si rivolge ad essi. Il focus è, dunque, posto su atteggiamenti, conoscenze e abilità da far acquisire agli studenti, anche in relazione ai recenti sviluppi dell'intelligenza artificiale. All'interno della dimensione della cittadinanza digitale, rientrano anche questioni più delicate come il cyberbullismo, la sicurezza online, la tutela della privacy e dei propri dati personali e il riconoscimento delle *fake news*. L'obiettivo di questo nucleo tematico è duplice: da una parte, fornire ai giovani, che già vivono immersi nel *web*, informazioni e competenze per muoversi con agilità e destrezza in questa realtà digitale; dall'altra, metterli in guardia riguardo ai rischi e alle insidie provenienti da tale ambiente.

Si dimostra, quindi, un interesse ampio e variegato delle istituzioni per la questione dell'educazione civica, intesa come dimensione da approfondire

nei vari ambiti disciplinari. L'insegnamento dei valori connessi alla cittadinanza (reale e digitale) è, infatti, considerato nel suo carattere trasversale: le varie discipline del curriculum sono chiamate ad approfondire le tematiche che più si avvicinano al loro specifico oggetto di studio; in questo modo, è possibile integrare la sensibilità nei confronti delle questioni di ordine civico con le conoscenze e le competenze disciplinari già previste dagli ordinamenti.

Le Linee guida, però, prevedono solamente 33 ore annuali da dedicare all'insegnamento dell'educazione civica: un arco temporale decisamente insufficiente per trattare tutte le tematiche sopra indicate e inadeguato a sviluppare una mentalità realmente sensibile a tali argomenti. Non basta, dunque, semplicemente richiamare l'attenzione sulle questioni ritenute più significative, ma è necessario dedicare loro tempo, energie e risorse adeguati. Non è sufficiente stilare liste di obiettivi e traguardi generali da raggiungere nei vari corsi di studio, serve un impegno concreto per la promozione dei valori democratici e costituzionali. Gli studenti vanno, poi, incoraggiati a partecipare attivamente alla vita della comunità in cui vivono e vanno stimolati ad esprimere le loro idee e opinioni. Un ottimo strumento per fare ciò, ad esempio, potrebbe essere l'elaborazione di progetti, realizzati in collaborazione con gli enti locali, incentrati sulle questioni problematiche che caratterizzano il contesto in cui ci si trova ad operare: delle attività che coinvolgano i ragazzi nella risoluzione di problematiche che li toccano da vicino, che tengano conto delle loro opinioni e delle loro idee creative e che valorizzino il loro lavoro. Pratiche di questo tipo offrono, infatti, la possibilità di coniugare diverse esigenze: promuovono la partecipazione attiva degli studenti e contribuiscono alla costruzione dell'idea di comunità; fanno sentire i discenti ascoltati e valorizzati; sono uno strumento di promozione delle opportunità offerte dal territorio; permettono ai giovani di mettersi in gioco e di fare qualcosa di concreto e tangibile; incoraggiano la collaborazione e la cooperazione; concorrono alla sensibilizzazione alle tematiche scelte.

2.3 Rapportarsi all'altro

Un altro aspetto che la scuola deve tenere in considerazione è la dimensione emotivo-relazionale. L'uomo è, infatti, un "animale politico", la cui realizzazione esistenziale passa anche attraverso il rapporto con gli altri e con la collettività (non è, quindi, influenzato solo dal successo personale come vorrebbe il neoliberismo); proprio in ragione di ciò, è necessario coltivare la qualità delle relazioni con le persone che vivono nella nostra quotidianità. Una scuola pensata come una comunità democratica, e non come una fabbrica di capitale umano o una palestra di competizione, si presenta come l'ambiente più adatto per favorire la maturazione di ottime relazioni.

L'instaurazione di rapporti interpersonali positivi, però, richiede prima di tutto una certa capacità di comprendere e gestire le proprie emozioni. Nel confronto con l'alterità, infatti, vengono sempre chiamate in causa le competenze emotive: le capacità di riconoscere, comprendere e gestire le emozioni, proprie e altrui, sono qualità essenziali per instaurare una comunicazione efficace e delle relazioni profonde e autentiche⁹¹. Una scuola che ha come obiettivo la formazione integrale dell'individuo, dunque, non può assolutamente tralasciare, nella progettazione del proprio percorso educativo, la dimensione delle emozioni e dell'affettività. Il saper identificare le emozioni e controllare l'emotività sono, infatti, facoltà imprescindibili tanto all'interno dell'ambiente scolastico, quanto nella realtà extrascolastica: capita quotidianamente di doversi relazionare con altre persone e saperlo fare in maniera efficace, quindi con empatia e rispetto, è un'abilità basilare che tutti dovrebbero avere nel loro bagaglio culturale. Oggigiorno, purtroppo, non si può dare per scontato il possesso di tali competenze emotive di base, basti pensare ai continui, e quasi inspiegabili, episodi di violenza che avvengono tra i più giovani per motivi apparentemente futili. Questi ragazzi, non trovando altro modo per esprimere il proprio disagio interiore, finiscono per esplodere e compiere gesti eccessivi e incontrollabili. Tali sfoghi, probabilmente, derivano da

⁹¹ Per un approfondimento sulle competenze emotive e sull'intelligenza emotiva si rimanda a D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 2011.

un'incapacità di riconoscimento e gestione delle emozioni, incompetenze che si sommano ad altre infinite questioni di ordine culturale ed economico-sociale. L'educazione della sfera emotiva non può risolvere problemi così ampi e complessi, ma può sicuramente contribuire a donare alle giovani generazioni un po' di serenità e una certa autoconsapevolezza. Un'emotività centrata, solida e consapevole, oltre a prevenire scoppi incontrollabili come quelli appena riportati, favorisce anche l'acquisizione della fiducia in sé stessi e della motivazione, elementi necessari per vivere una vita soddisfacente ed aspirare ad un cambiamento positivo. Infatti,

la scuola è il luogo in cui le emozioni spingono la razionalità, motivando lo studio ed il desiderio di scoperta o, viceversa, la scuola è il luogo in cui le emozioni non accolte e i disagi non riconosciuti, possono demotivare l'apprendimento e condurre verso sentieri di malessere e di rischio di dispersione scolastica⁹².

Le emozioni, quindi, incidono non solo sul benessere interiore, ma favoriscono il processo di miglioramento, o peggioramento, della propria "self-efficacy", vale a dire della personale convinzione delle cose che si possono realizzare con le proprie capacità⁹³.

Inoltre, avere consapevolezza delle proprie emozioni e dei loro effetti è la competenza emotiva fondamentale, che ci permette di non perdere il controllo su ciò che diciamo, facciamo e crediamo. Tale

consapevolezza emotiva nasce dalla capacità di sintonizzarsi sul flusso dei sentimenti costantemente presente in ciascuno di noi e dal riconoscimento di come queste emozioni diano forma a ciò che percepiamo, pensiamo e facciamo. Da quella consapevolezza ne scaturisce poi un'altra: i nostri sentimenti influenzano le persone con cui abbiamo a che fare⁹⁴.

Emerge qui l'importanza di creare, nell'ambito scolastico, un clima capace di fare sintonizzare ciascun individuo sul flusso dei propri sentimenti, cosa

⁹² L. Collacchioni, *Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola*, in *Formazione&Insegnamento*, XIII, 1, 2015, p. 125.

⁹³ La *self-efficacy*, cioè la percezione della propria efficacia, non corrisponde esattamente alle reali capacità individuali, ma ha a che fare con il credere in sé stessi e nelle proprie abilità (quindi è legato alla fiducia in sé stessi). Per un approfondimento si rimanda a D. Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 2000, pp. 91-93.

⁹⁴ D. Goleman, *Lavorare con intelligenza emotiva*, cit., p. 74.

che spesso non accade perché si è distratti dalla freneticità della vita. La permanenza a scuola può, quindi, rappresentare un momento di rallentamento, una parentesi in cui ci si può dedicare all'ascolto della propria interiorità e al confronto con gli altri. Insomma, nella stesura del curriculum si dovrebbero comprendere delle attività volte alla maturazione delle competenze emotive: esercizi, laboratori, seminari, incontri con esperti sono solo alcune delle pratiche che potrebbero essere indirizzate alla formazione di tale dimensione.

I sentimenti dovrebbero trovare spazio nei processi educativi per riattivare competenze e abilità tipicamente umane poste in subordine da una scuola eccessivamente razionalistica, consentendo così di accedere con maggiore partecipazione emotiva a quelle discipline che hanno a che fare con la produzione artistica. Occorre recuperare le capacità poetiche, narrative e valorizzare la dimensione dell'esperienza estetica come spazio di scambio e comunicazione tra soggetti⁹⁵.

Non serve, dunque, una nuova disciplina da affiancare alle altre, ma una certa sensibilità da parte del corpo docente e del dirigente scolastico, per la questione affettivo-emotiva. Le attività dedicate all'approfondimento di queste questioni potrebbe essere integrate nelle varie discipline: quelle di area umanistica, a primo impatto le più indicate a svolgere questo compito, si indirizzerebbero principalmente allo sviluppo della sensibilità e dell'empatia; quelle di area scientifica, invece, potrebbero approfondire gli aspetti legati alla fisiologia dell'organismo e alle manifestazioni esperibili concretamente⁹⁶.

Rientra nell'ambito relazionale-emotivo anche un'altra questione di rilevanza non indifferente: l'educazione sessuale, un tema troppo spesso stigmatizzato e relegato a qualche lezione scadente e inconcludente e che meriterebbe, invece, una trattazione approfondita e sensibile alle reali esigenze dei ragazzi. Quello della sessualità, infatti, è un ambito che ancora oggi non viene particolarmente approfondito nel corso della formazione scolastica, ma che riveste un ruolo importante nella vita dei giovani,

⁹⁵V. Guerrini, L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica, cit., p.114.

⁹⁶ Queste sono solo indicazioni generali, l'argomento meriterebbe una trattazione a parte; ciò che si deve tenere presente è che le attività andrebbero sempre legate al livello di sviluppo cognitivo e di maturazione degli studenti nei vari gradi scolastici.

specialmente degli adolescenti. Una scuola autenticamente educativa dovrebbe, quindi, occuparsi anche della trattazione di questa tematica, che spesso è lasciata all'educazione familiare (e qui poco esplorata per vergogna, paura del giudizio o perché considerata un tabù culturale) o all'indagine personale dei ragazzi. L'educazione sessuale, da progettare a seconda del grado scolastico, è fondamentale perché aiuta gli studenti ad acquisire la consapevolezza del proprio corpo e del suo funzionamento, oltre a favorire il rispetto e la cura di esso; fornisce informazioni sulle malattie sessualmente trasmissibili e sui metodi contraccettivi, contribuendo alla riduzione delle gravidanze indesiderate e della propagazione di infezioni e patologie; insegna valori importanti per la costruzione di relazioni sane come il rispetto, l'importanza del consenso, la fiducia e la comunicazione⁹⁷; promuove autonomia e responsabilità nell'ambito delle scelte relative alla sfera sessuale; aiuta a ridurre vergogna e tabù, favorendo un dialogo onesto e aperto. La formazione integrale dell'individuo, dunque, dovrebbe tenere conto anche di questa sfera, che incide positivamente o negativamente, sul benessere generale dell'individuo; il tenere aperta anche questa porta fin dalla tenera età, infatti, aiuterebbe a ridurre la stigmatizzazione, a limitare la sensazione di disagio dovuta alla curiosità o ai dubbi e a sviluppare una certa sensibilità relativa all'argomento⁹⁸.

2.4 L'esperienza pratica

Un ulteriore elemento da tenere in considerazione nell'elaborazione di un nuovo paradigma di scuola è quello del legame tra teoria e pratica. Nella scuola italiana questa unione viene troppo spesso trascurata e la pratica finisce per essere sacrificata, specialmente nei gradi di formazione più avanzati, in favore del nozionismo.

⁹⁷ È veramente inaccettabile la quantità di notizie che si sentono quotidianamente riguardo episodi di stupro o violenze sessuali; sono necessari dei provvedimenti seri e significativi che contribuiscano a sensibilizzare le persone, giovani e adulte, e alla riduzione di tali brutalità. Purtroppo, l'educazione può fare veramente poco nel limitare i danni attuali, ma può far sperare in un futuro nettamente migliore, fatto di individui rispettosi e più umani.

⁹⁸ La questione è decisamente complessa e certamente le poche righe qui spese non sono sufficienti per analizzare il problema nella maniera più consona. Resta da capire, innanzitutto, come e quando introdurre il tema della sessualità all'interno del percorso scolastico. Ci si augura, però, che le istituzioni dedichino del tempo e delle riflessioni a tale argomento e che elaborino delle proposte veramente significative per la sua trattazione.

Nell'opera *Esperienza ed educazione* (1938), Dewey sottolinea l'importanza, nel campo educativo, di fare esperienze pratiche. Secondo l'autore, le scuole si dividono in due tipologie: quelle tradizionali, caratterizzate da programmi statici e lontani dall'esperienza, da un'impostazione per lo più teorica, da un approccio unico standardizzato, da una forte autorità del docente e da una generale passività degli studenti; e quelle nuove (o attive), dove si promuove un'educazione progressiva (legata allo sviluppo cognitivo di ciascuno studente e calibrata sulle esigenze dei singoli), il primato dell'esperienza, l'importanza del metodo scientifico e la partecipazione attiva degli studenti⁹⁹. Ciò che conta, per il pensatore statunitense, è il fare esperienze autenticamente significative: non si tratta, quindi, di accumulare infinite esperienze, ma di proporre ai discenti esperienze profondamente formative e poste in continuità tra loro (l'esperienza deve cioè attingere dalle precedenti e farsi presupposto per quelle successive). Il contatto con la realtà concreta, vale a dire con ciò che sta al di là dei testi scolastici - o dei tablet, si dovrebbe dire oggi - è un fattore che contribuisce alla formazione integrale dell'individuo.

La scuola è il luogo in cui la sensorialità, l'esperienza diretta e le attività manipolative e corporee dovrebbero trovare ampio spazio non solo nei primi gradi scolastici ma anche dopo, proprio per il valore che tali proposte formative possono avere in termini di formazione globale della persona, di valorizzazione dell'identità non solo nella sua dimensione razionale ma anche in quella espressiva, di costruzione ed espressione del sé. (...) Permettere agli alunni di sentire sensorialmente, sentire odori, suoni, sapori, vedere colori, panorami e tutto ciò che li circonda, toccare e fare esperienza concreta, può aiutarli a crescere nella loro identità complessa di corpo-mente-emozioni-contesti¹⁰⁰.

Il principio del *learning-by-doing*¹⁰¹, cioè l'idea per cui l'apprendimento attraverso il fare in prima persona permetta di organizzare la conoscenza personale in maniera ottimale, deve, quindi, essere applicato in tutti i gradi scolastici. Attività come i laboratori, per fare un esempio, favoriscono un

⁹⁹ L'opera di Dewey si colloca in un contesto distante, sia temporalmente che spazialmente, dal nostro, ma i suoi suggerimenti, con i giusti aggiustamenti, offrono significativi spunti di riflessione anche ai giorni nostri.

¹⁰⁰ L. Collacchioni, *Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola*, cit., pp. 125-126.

¹⁰¹ Dewey parla di tale principio nella sua opera *Democrazia ed educazione* (1916), testo a cui si rimanda per un approfondimento sul tema (J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Anicia, Roma 2018).

apprendimento molto più significativo rispetto alle astratte lezioni frontali e ciò vale per i bambini, per gli adolescenti ma anche per gli adulti. Sarebbe, dunque, opportuno favorire pratiche esperienziali di questo tipo, che permettano ai ragazzi di toccare con mano la realtà nelle sue multiformi manifestazioni. Si tratta di proporre, nel contesto scolastico, laboratori che abbraccino varie branche del sapere, ma che, allo stesso tempo, non si discostino eccessivamente dai programmi curricolari. Questi potrebbero essere alcuni esempi: laboratori scientifici, legati ad esperimenti per verificare i concetti di fisica, chimica e biologia; laboratori artistici, che permettono di esprimere la creatività e la propria personalità e di “allenarsi” nella cooperazione (rientrano qui musica, pittura, scultura, teatro); laboratori di scrittura creativa per migliorare le competenze linguistiche; laboratori di lingua straniera, vale a dire giochi e attività attraverso cui migliorare la comprensione della lingua e fare pratica nella conversazione; laboratori di educazione civica, dove poter trattare questioni dibattute e stimolare il dibattito democratico; laboratori di robotica, per sviluppare le competenze tecnologiche. Esistono, insomma, infiniti modi per mettere in pratica le conoscenze acquisite, alcuni dei quali non richiedono nemmeno particolari risorse o materiali (si pensi ai laboratori di lingua o di educazione civica appena proposti); ciò che serve è lo spirito di iniziativa, il tempo per organizzare tali progetti e la fede nel valore dell’esperienza pratica.

3. Formazione scolastica ed extrascolastica

Questo nuovo progetto scarica un enorme peso sulle spalle della scuola, che si trova a dover affrontare numerose e importanti questioni. Si deve, dunque, riflettere su come poterla sollevare, almeno parzialmente, da questo onere.

3.1 L’educazione in una società educante

È opportuno ricordare che la scuola è solo una delle agenzie formative: l’educazione, infatti, avviene in un sistema molto più ampio delle ristrette mura scolastiche. Viviamo, infatti, in una società educante, che comprende al suo interno vari tipi di educazione: quella formale, che concerne

l'apprendimento strutturato erogato da istituzioni riconosciute (scuole e università) ed è caratterizzata da un curriculum definito e da un riconoscimento ufficiale del termine del percorso (diploma e laurea); quella non formale, che rappresenta un tipo di apprendimento organizzato ma non necessariamente strutturato, un percorso che, sebbene non porti all'ottenimento di certificati ufficiali, ha come obiettivo lo sviluppo di determinate competenze (rientrano qui i *workshop*, l'associazionismo, la famiglia, i sindacati, i servizi socio-educativi degli enti locali. etc.); quella informale, che comprende l'apprendimento che avviene al di fuori delle istituzioni propriamente educative (non ci sono né curricula, né valutazioni), cioè una formazione legata all'esperienza quotidiana (rientrano qui le attività e le conversazioni tra pari, i viaggi, il sistema dei mass-media, le letture personali, etc.).

Queste tre categorie contribuiscono alla formazione integrale dell'individuo, che, dunque, non va ricondotta solamente all'istituzione scolastica. In una società autenticamente educante, quindi, va incoraggiata l'integrazione di queste tre forme di educazione va sottolineato che l'apprendimento può avvenire in diversi contesti e non solo in quelli ufficialmente riconosciuti. Per alleggerire la scuola dall'oneroso compito di dover formare integralmente la persona si potrebbe infittire la rete di relazioni tra istituti scolastici ed enti locali. Ad esempio, i laboratori proposti in precedenza potrebbero essere svolti in orari e contesti extrascolastici. Se l'educazione diventa una preoccupazione dell'intera comunità, e non solo degli addetti al settore, tutte le realtà territoriali possono contribuire alla formazione dei futuri cittadini. L'apertura della scuola ad esperienze legate al territorio e alla realtà sociale può portare, infatti, a diversi benefici: non si sottraggono ore allo svolgimento dei programmi disciplinari; i ragazzi possono conoscere le opportunità offerte dalle istituzioni locali, anche in vista della futura scelta professionale; si formano competenze trasversali, utili a sviluppare la flessibilità e l'apertura mentale; i genitori vengono sollevati

dal dover trovare autonomamente delle attività integrative¹⁰²; i bambini possono passare del tempo con i loro coetanei ed essere seguiti da figure preparate; i giovani possono scoprire le loro inclinazioni e passioni, che difficilmente emergono dallo studio tradizionale.

Inoltre, l'educazione, nella realtà contemporanea, non può essere pensata come strettamente circoscritta all'avventura scolastica. In un'epoca come la nostra, attraversata da cambiamenti continui e frenetici, è impossibile pensare che quanto appreso nel percorso scolastico sia sufficiente per vivere una vita soddisfacente e pienamente consapevole. Entra in gioco, dunque, il tema dell'apprendimento continuo (*lifelong learning*), l'idea per cui la formazione sia un processo che prosegue per tutta la durata della vita. L'educazione del cittadino-produttore richiede, dunque, la valorizzazione di ogni esperienza, da intendere come opportunità di crescita e miglioramento personale. Insomma, ci si deve porre

l'obiettivo di costituire e far vivere bambini e studenti in contesti di apprendimento, di svago e di crescita che, pur nelle differenti espressioni, formano un insieme coerente ed unitario di opportunità formative. Un contesto che, nelle differenti espressioni, sia capace di proporsi come "formativo" nelle espressioni di cittadinanza attiva, riflessività, solidarietà e coesione, attraverso l'azione responsabile e continua degli adulti¹⁰³.

Questo apprendimento continuo avviene, appunto, nei contesti formali, non formali ed informali e contribuisce alla formazione del pensiero critico. Lo scopo di un percorso di formazione così esteso è quello di mantenere le menti sveglie e sensibili alle sollecitazioni provenienti dalla contemporaneità: oggi, al di là delle competenze specifiche richieste dalle varie mansioni, si cercano persone flessibili e aperte, capaci di imparare continuamente nuove strategie e di mettere in discussione le pratiche consolidate. Risulta, infatti, anacronistico pensare che la

¹⁰² Si pensi ai genitori che lavorano e che necessitano di *babysitter* per l'accudimento dei figli: se la scuola, in collaborazione con altri enti, offrisse la possibilità di frequentare dei corsi pomeridiani, le famiglie sarebbero notevolmente agevolate. Oppure si pensi alle famiglie con difficoltà socio-economiche: con questa soluzione i bambini provenienti da tali famiglie avrebbero l'opportunità di fare esperienze che, altrimenti, non potrebbero permettersi. Questi sono solamente due esempi di quello che si potrebbe ottenere con un'organizzazione di questo genere.

¹⁰³ P. Ellerani, I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo. Co-progettare co-costruire nuovi spazi formativi nel territorio, in *Formazione&Insegnamento*, XI, 2, 2013, p.69.

formazione possa estinguersi nell'acquisizione del pacchetto di competenze fornite dal percorso scolastico. In una società educante, si deve tenere in considerazione il *lifelong learning* come un fattore di promozione del benessere individuale e collettivo: esso, infatti, favorisce l'autonomia di pensiero e azione, la capacità di adattamento alle nuove sfide e la flessibilità mentale, caratteristiche fondamentali per integrarsi pienamente nel mondo del lavoro e per favorire la costituzione di una società democratica.

Quanto è davvero importante sono le opportunità che ogni persona ha in ambienti chiave che vanno dalla vita, alla libertà politica, alla partecipazione, dove questi ambienti chiave (intesi come *lifewide learning*) assumono altresì la prospettiva di *lifelong learning*, in quanto estesi in un continuum esistenziale. Il contesto – nelle sua espressione di molteplici opportunità formative formali e informali – diviene luogo di apprendimento profondo (*deep learning*) grazie ad appartenenze culturali, trasmissione di valori impliciti ed espliciti, generazione di significati e simboli che si estendono ed espandono nel tempo. Un apprendimento profondo attraverso il quale si assume una particolare visione del mondo¹⁰⁴.

La scuola è, quindi, solamente un elemento che si inserisce all'interno della fitta trama di relazioni (educative) esistenti nella società. La promozione di certi valori e significati si deve, dunque, non solo alle istituzioni scolastiche, ma anche alle agenzie formative informali. Quando si esce dalla fascia d'età a cui è dedicata l'istruzione scolastica, infatti, il processo di apprendimento continuo prosegue principalmente per vie non formali, che, di conseguenza, devono essere valorizzate e potenziate. Queste sono uno strumento prezioso per la formazione olistica della persona: permettono di sviluppare abilità e competenze trasversali, applicabili a vari contesti; promuovono l'inclusività, perché sono facilmente raggiungibili da individui di tutte le età e *background*; possono essere agevolmente adattabili alle esigenze dei partecipanti; promuovono la collaboratività e la partecipazione alla comunità; favoriscono lo sviluppo delle competenze socio-relazionali.

3.2 Relazioni educative

È evidente che l'educazione non avvenga esclusivamente nel contesto scolastico o familiare, ma in un'ampia varietà di ambienti: essa non riguarda

¹⁰⁴ Ivi, p.66.

più esclusivamente i bambini, ma tutti i soggetti che ne hanno bisogno; inoltre, non è circoscritta alle prime fasi di vita, ma perdura per tutta la vecchiaia. Si deve, dunque, parlare di relazioni educative, al plurale, per sottolineare che la formazione non emerge solamente dal rapporto tra insegnante e alunno, ma da una pluralità di legami. Il campo delle relazioni educative si è, infatti, allargato sia in termini spaziali che temporali: si parla oggi di educazione permanente e di *lifelong learning*, concetti che estendono il dominio educativo verso orizzonti extrascolastici (relativi ad ambienti e periodi di tempo). Emerge qui l'idea di un percorso educativo-formativo che accompagni l'individuo per tutta la vita, uno strumento che permetta ai soggetti di adattarsi ad una società in continua evoluzione e che favorisca il loro pieno sviluppo. Questo percorso è costellato da varie relazioni educative: quelle tra genitori e figli, tra insegnanti e studenti, tra educatori e detenuti, tra allenatori e atleti, etc. Nell'epoca dell'egemonia del neoliberismo, orientato al successo individuale e all'efficienza produttiva, si deve riscoprire il valore della relazione, in particolare quella educativa, come matrice profonda della comunità.

Sono le grandi disgregazioni e le rotture etiche ed epistemiche dei tempi moderni ad aver prodotto, quale fatale esito, quel degrado del senso dell'umano che lascia traccia di sé nelle più disparate forme di egoismo, di sfregio, di indifferenza, di odio. Incapace di concepirsi all'interno della relazione trinitaria individuo/società/specie e, contestualmente, di radicare questa trinità nella Terra-Patria, l'uomo finisce con il dislocarsi da sé e con il negare la realtà più profonda del suo essere e stare al mondo: essere in relazione con¹⁰⁵.

Si deve, dunque, ritrovare la calda dimensione dei rapporti umani, una realtà decisamente lontana dalla gelida individualizzazione e dalla sfrenata rincorsa delle logiche di mercato. Ciò a cui si auspica è un ritorno ai momenti di convivialità e condivisione, come occasioni di confronto e crescita personale. Attraverso la relazione con l'altro, con il diverso, infatti, si può attuare il fondamentale processo di decentramento del proprio punto di vista, necessario per sviluppare una mentalità aperta e flessibile. Questi

¹⁰⁵ I. Giunta, *Discontinuità pedagogiche. Integrare ecologia umana ed ecologia dei saperi per far fronte alle nuove emergenze formative*, PensaMultimedia, Lecce 2020, p. 33.

incontri significativi possono avvenire in una vasta gamma di occasioni: a scuola, nel confronto con i docenti e con i compagni di studio; in famiglia, nel dialogo con genitori e parenti; nel campo sportivo, tra compagni di squadra e con l'allenatore; negli incontri tra amici; nei contesti di lavoro o stage, grazie al confronto con mentori e formatori; nelle discussioni tra i membri di un'associazione, etc. La costruzione di una società democratica richiede la valorizzazione di questi momenti di incontro, in cui il soggetto può, da una parte, mettere in pratica le proprie competenze nei vari ambiti (socio-relazionale, linguistico-comunicativo, logico-discorsivo, affettivo, etc.) e, dall'altro, avere l'opportunità di mettere in discussione le proprie credenze.

La scuola, però, gioca un ruolo fondamentale nella costruzione di relazioni interpersonali positive. Qui, infatti, i docenti sono chiamati a favorire l'instaurarsi di canali di comunicazione e confronto tra gli alunni ma anche, e soprattutto, con gli insegnanti. Questi ultimi, che insieme ai genitori costituiscono le principali agenzie formative, devono essere dotati delle varie competenze necessarie per far maturare nei discenti il significato di una relazione profonda ed efficace, che vada oltre la logica del dare e avere.

Educare a scuola è una sfida, complessa, problematica, difficile, divertente, appassionante. Il professionista dell'educazione svolge un mestiere affascinante, emozionante se, e solo se, sceglie la via dell'autenticità delle relazioni, affinché queste siano significative, dotate di senso e di efficacia¹⁰⁶.

Il contesto scolastico, dunque, può essere quell'ambiente in cui si impara ad intrecciare relazioni di valore: una palestra, non di competizione, ma di confronto ed accoglienza delle differenze. Quanto viene appreso in questo ambiente, deve poi essere applicato anche nella realtà extrascolastica, dove si possono trovare altre opportunità di crescita e arricchimento.

In una scuola così pensata emerge l'importanza decisiva della figura docente, che deve cercare di creare le condizioni per la costituzione di una comunità accogliente ed inclusiva, dove gli alunni possano essere tutti equamente ascoltati e valorizzati. La difficoltà è quella di dar vita ad un

¹⁰⁶ L. Collacchioni, *Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola*, cit., pp. 127-128.

ambienta capace da un lato, di eguagliare i punti di partenza e, dall'altro, di far risaltare la specialità di ogni studente. Tutto ciò

significa per ogni insegnante, essere attento, sensibile, vigile, capace di cogliere ed accogliere la persona, e quindi ogni alunno, nella sua individualità, specificità, soggettività, unicità; significa non solo insegnare e correggere, ma formare e crescere continuamente insieme in un processo che è sì asimmetrico, ma che modifica tutti coloro che ne sono coinvolti e quindi non soltanto gli alunni ma anche i docenti¹⁰⁷.

Una relazione educativa autentica, dunque, non si basa sull'autorità e sulla gerarchia, ma sul riconoscimento del valore dello stare assieme e del costruire collettivamente la conoscenza. Per di più, la scuola, per inserirsi significativamente nel complesso quadro della società, deve coniugare il rispetto e la valorizzazione della tradizione e la spinta verso l'innovazione e l'apertura ad altri punti di vista. Un compito decisamente non facile quello di promuovere forme d'intelligenza alternative, ma che risulta altamente necessario se vogliamo sperare di vivere in un futuro più democratico. Si tratta, dunque, di combattere l'avanzata del pensiero neoliberista, contrapponendo ad esso un movimento pedagogico democratico, il cui *telos* sia lo sviluppo umano completo. La "nuova" scuola deve sottrarre l'individuo alle logiche di mercato per restituirgli la sua umanità più sincera; deve riconsegnare all'uomo la sua vera natura, vale a dire il suo essere un fine in sé e non un mezzo per lo sviluppo economico.

¹⁰⁷ Ivi, p.125.

Conclusione

Dalla ricerca condotta emerge la necessità di un profondo ripensamento della scuola. Ciò di cui essa ha bisogno non è una semplice riorganizzazione interna o un insieme di azioni di ammodernamento tecnologico, ma una vera e propria rivoluzione: si deve, infatti, andare a delineare un saldo principio educativo, un elemento strutturale fondamentale, che per molto tempo è rimasto indefinito o mal pensato. Senza una chiara idea di scuola, adeguata alle sfide della contemporaneità, si rischia, di fatto, una deriva dell'istituzione scolastica e la creazione di una schiera di persone inconsapevoli, isolate e sprovviste degli strumenti per affrontare le problematiche della vita quotidiana. La posta in gioco è molto alta: si tratta di stabilire che genere di scuola vogliamo per il nostro Paese, che tipo di cittadini-produttori ne usciranno e che forma di società sarà promossa. Le politiche scolastiche non possono continuare a navigare a vista perché, se vogliono contribuire all'effettivo miglioramento dello Stato, devono individuare un punto di riferimento che permetta loro di trovare una direzione definitiva.

Il presente scritto vuole sottolineare l'impellente bisogno di tale cambio di prospettiva: non è ammissibile vivere in una realtà che non riconosca l'importanza dell'educazione e della formazione completa degli individui. Serve, dunque, un effettivo cambiamento di paradigma, uno scossone talmente forte da rimettere in moto un meccanismo bloccato da troppo tempo. La scuola, ambiente in cui bambini e ragazzi passano buona parte delle loro giornate, deve ritornare ad essere una delle principali preoccupazioni della società. In questo luogo, infatti, vengono modellate le menti dei futuri produttori e cittadini, individui chiamati a costruire una società più equa e giusta. Se il desiderio è quello di dar vita ad una società in cui il benessere di tutti è il *telos* principale dell'azione individuale e collettiva, non si può non partire da un ripensamento della scuola.

La realizzazione di questa società richiede innanzi tutto l'estirpazione del germe del neoliberismo dal percorso educativo-formativo. La scuola

italiana, influenzata dalle globali tendenze neoliberiste, risulta, infatti, essere attualmente impostata su un modello volto alla produzione di capitale umano. Ma un'architettura di questo stampo certamente non può farsi promotrice di valori quali la democrazia, l'equità, la giustizia, l'inclusività e il rispetto per l'altro. Se si vuole portare a compimento quel tanto auspicato, ma mai pienamente realizzato, progetto della Scuola della Costituzione, si deve abbandonare l'impostazione incentrata sul modello socio-economico neoliberista. O meglio, si dovrebbe includere la formazione delle competenze, argomento tanto caro ai teorici del capitale umano, all'interno di un percorso educativo più ampio e variegato. Le giovani menti meritano, infatti, di essere stimolate in vari ambiti e di essere avvicinate, disciplinarmente parlando, tanto all'ambito storico-umanistico quanto a quello tecnologico-scientifico. Un percorso comune e uguale per tutti¹⁰⁸, almeno all'inizio, è lo strumento più indicato per combattere la tradizionale biforcazione dei percorsi formativi e la conseguente riproposizione delle disuguaglianze sociali. Si deve, dunque, cercare di colmare, o almeno ridurre, il *gap* iniziale, così che tutti possano avere opportunità eque e proporzionalmente distribuite; solamente in seguito a questo livellamento, il criterio del merito può essere applicato senza favoritismi e ingiustizie.

La pedagogia critica, disciplina capace di portare alla luce le ambigue dinamiche dell'impostazione scolastica attuale, deve proporre i suoi preziosi principi (coscientizzazione, lotta contro le disuguaglianze, promozione di una mentalità critica e aperta, solidarietà, propensione al cambiamento, etc.) come i valori su cui costruire la "nuova" scuola. Il suo carattere contestazione e autenticamente trasformativo, cos' come il suo interesse per l'emancipazione degli individui e per lo sviluppo di abiti mentali critici, la rendono la branca del sapere più adatta a combattere l'egemonia culturale neoliberista, almeno per quanto riguarda l'educazione.

È opportuno sottolineare che un progetto educativo mirato allo sviluppo umano completo non può essere attuato solamente all'interno del contesto strettamente scolastico, poiché necessita della collaborazione dell'intera

¹⁰⁸ Con le dovute precisazioni già riportate nel corso del presente scritto.

comunità: la scuola, infatti, si trova ad operare all'interno di una società educante, la quale contribuisce attivamente all'educazione dei propri cittadini. Serve, dunque, un'apertura del sistema scolastico alla realtà sociale e territoriale circostante; l'incontro tra scuola e "mondo reale", di fatto, permetterebbe l'attuazione di progetti e attività capaci di mostrare le opportunità offerte dalla comunità, di unire teoria e pratica, di favorire il sentimento di cura per ciò che ci circonda e di implementare le capacità relazionali. Si deve, quindi, superare l'idea di una scuola chiusa e finalizzata esclusivamente all'ottenimento di competenze spendibili nel mercato produttivo e andare verso la realizzazione di una scuola-comunità, in cui gli studenti sono ascoltati, accettati, stimolati e valorizzati. Niente più competizione, efficienza e individualismo, ma collaborazione, mentalità critica e apertura alle differenze.

Ci si rende conto di quanto il progetto qui abbozzato sia estremamente ambizioso e, forse, un po' difficile da realizzare in tempi brevi. Inoltre, sono tante le questioni lasciate in sospeso, basti pensare alla formazione universitaria, all'eventuale ripensamento dell'articolazione interna del percorso, alla questione degli *stage* formativi o al percorso di formazione degli insegnanti. Ma al di là di queste tematiche, che potranno essere approfondite in un'altra sede, il presente scritto vuole porsi come una riflessione sull'importanza di elaborare un'idea di scuola chiara, coerente e democraticamente orientata. L'impostazione dell'odierna scuola italiana, infatti, risulta inadatta alla promozione e alla costituzione di una società democratica ed accogliente e si mostra incapace di ascoltare i bisogni e gli interessi delle giovani generazioni. Serve una bussola diversa, capace di leggere e interpretare l'attuale scenario storico-sociale e di ridare valore alle differenti dimensioni umane, irriducibili alle mere logiche di mercato.

Si tratta, insomma, di scegliere quale via intraprendere: quella della democrazia, che riconosce l'uomo come fine in sé e lo vede come un essere multiforme, o quella del mercato, che degrada l'uomo a mero mezzo economico e a semplice ingranaggio di una gigantesca macchina produttiva.

Bibliografia

- Anello. F. (2017). Incoraggiare e verificare la capacità di pensiero critico nel processo di lettura, *Formazione&Insegnamento*, XV, 2, pp. 371-383.
- Antonelli, F. & Tolomelli, A. (2023). Pedagogia critica: disfare e fare l'educazione nella contemporaneità. In *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), pp. 98-108.
- Baldacci M. (2011). La pedagogia di Franco Frabboni. *Studi sulla formazione*, 13, 10, pp. 17-28.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbieri N. S. (Ed.). (2004). *Istituzioni educative e formative: lineamenti storici, configurazioni strutturali, modalità operative*. Padova: CLEUP.
- Bertoni Jovine D. (1967). *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti.
- Biesta G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge (Trad. it. Riscoprire l'insegnamento, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022).
- Cambi, F. (2009). *Pedagogie critiche in Europa: frontiere e modelli*. Carocci: Roma.
- Catarci, M. (2023). Educazione, coscientizzazione ed emancipazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., pp. 204-209.
- Collacchioni L. (2015). Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola, *Formazione&Insegnamento*, XIII, 1, pp. 123-128.
- Ellerani P. (2013). I contesti sociali e culturali come opportunità di apprendimento continuo. Co-progettare co-costruire nuovi spazi formativi nel territorio. *Formazione&Insegnamento*, XI, 2, pp. 63-74.
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Erickson.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: McMillan (Trad. it. Democrazia ed educazione, Anicia, Roma 2018).

- Giroux, H.A. (2001). *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*. New York: Praeger.
- Giunta I. (2020). *Discontinuità pedagogiche. Integrare ecologia umana ed ecologia dei saperi per far fronte alle nuove emergenze formative*. Lecce: PensaMultimedia.
- Goleman D. (1995). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books (Trad. it. *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 2000).
- Guerrini V. (2018). L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola. In *Civitas educationis. Education, politics and culture*, VII, I, pp. 109-130.
- Lyotard J. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Les editions de minuit (Trad. it. *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 2014).
- Margiotta U. (2014). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione&Insegnamento*, XII, 4, pp. 15-26.
- Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mottana P. (2014) *Cattivi maestri. La controeducazione di René Schérer, Raoul Vaneigem e Hakim Bey*. Roma: Castelvecchi.
- Nichols T. (2017). *The death of expertise: the campaign against established knowledge and why it matters*. New York: Oxford University Press (Trad. ita. *La conoscenza e i suoi nemici. L'età dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, Luiss University Press, Roma, 2018).
- Parziale F. (2023). Il sottile legame tra la concezione neoliberista dell'istruzione e l'insegnamento per competenze. In *Cartografie sociali*, VIII, 16, pp. 19-42.
- Santamaita S. (2021), *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Pearson.
- Simoni L. (2022) *La relazione d'aiuto come resilienza. Servizi sociali e istituzioni educative a supporto della persona* (tesi di laurea magistrale). Venezia: Università Ca'Foscari.
- Tizzi L. (2014). Pedagogia critica: Henry A. Giroux e i problemi della scuola negli Stati Uniti. *Formazione&Insegnamento* XII, 4, pp. 53-66.

Sitografia

- Baldacci M. (2024). *La scuola di Franco Frabboni*, ultimo accesso: 25 ottobre 2024, <https://www.proteofaresapere.it/news/notizie/franco-frabboni>
- Breuza C. (2023). *bell hooks: insegnare il pensiero critico, aprirsi al possibile*, Educazione aperta, ultimo accesso: 25 ottobre 2024, <https://www.educazioneaperta.it/bell-hooks-insegnare-il-pensiero-critico-aprirsi-al-possibile.html>
- Centro Sviluppo Creativo Danilo Dolci, *La maieutica reciproca* di D. Dolci, ultimo accesso: 25 ottobre 2024, <https://danilodolci.org/maieuticareciproca/>
- Chiaradonna R. (2017). *Webinar - Usare la Filosofia per sviluppare il pensiero critico e le competenze argomentative*, Mondadori Education, ultimo accesso 25 ottobre 2024, https://youtu.be/_jojChu7qV0
- Condello F. Pedagogo. In *Enciclopedia dell'antico*. Mondadori education, ultimo accesso: 25 ottobre 2024, https://www.mondadorieducation.it/risorse/media/secondaria_secondo/greco/enciclopedia_antico/lemmi/pedagogo.html
- Crusco A. (2024). *Franco Frabboni, paladino della scuola democratica*, ultimo accesso: 25 ottobre 2024, <https://www.scuola7.it/2024/384/franco-frabboni-paladino-della-scuola-democratica/>
- De Fusco R. (2012). *Che cos'è la critica?*, ultimo accesso 25 ottobre 2024, <https://opcit.it/cms/?p=196>
- Diario della formazione (2020). *Apprendimento informale e formazione continua*, ultimo accesso: 25 ottobre 2024, <https://www.diariodellaformazione.it/news/apprendimento-informale-e-formazione-continua/#:~:text=Nel%201972%20l'UNESCO%20pubblica,visto%20come%20un%20orizzonte%20imprescindibile>
- Mancini G. (1935). *Pedagogo*. In *Treccani Enciclopedia Italiana online*, ultimo accesso: 25 ottobre 2024, [https://www.treccani.it/enciclopedia/pedagogo_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/pedagogo_(Enciclopedia-Italiana)/)
- MIUR. (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, ultimo accesso: 25 ottobre 2024, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643>

- Critica. In *Treccani Vocabolario Online*, ultimo accesso: 25 ottobre 2024, <https://www.treccani.it/vocabolario/critica/>
- Filosofia. In *Treccani Vocabolario Online*, ultimo accesso: 25 ottobre 2024, <https://www.treccani.it/vocabolario/filosofia/>
- Papi S. (2023). *Vederci chiaro. Proposta didattica sul pensiero critico*. Rizzoli Education, ultimo accesso 25 ottobre 2024, https://www.youtube.com/live/OER1Pk9hkvU?si=Eh_i7ql7DDBqvqp4
- Shor (2023). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, The Brainwaves Video Anthology, ultimo accesso: 25 ottobre 2024, <https://youtu.be/HDpkplwqANg>
- Spisto M. (2022). *Perché insegnare la filosofia ai bambini?*, Sintesi dialettica per l'identità democratica, ultimo accesso 25 ottobre 2024, <https://www.sintesidialettica.it/perche-insegnare-la-filosofia-ai-bambini/>