

Per una scuola democratica

Giulia Gamba

1. Questo contributo è un tentativo di attraversare la questione del rapporto tra democrazia e saperi dal punto di vista di uno dei molti contesti che compongono lo spazio democratico, la scuola. Si tratta di una prospettiva fondamentale da considerare se è vero, come credo, che il problema della scuola, ridotto ai suoi termini essenziali, è il problema della democrazia, da un punto di vista costitutivo anche perché “costituzionale”. Fu Piero Calamandrei a definire la scuola «organo costituzionale», proprio all’interno di quel dibattito sulla scuola, iniziato nella fase costituente e poi proseguito negli anni successivi, intorno al ruolo della scuola nello stato democratico e in rapporto alla costituzione democratica¹. La questione, sebbene lo *Zeitgeist* non consenta di porla negli stessi termini, costituisce a ben vedere il fulcro dei dibattiti che intorno alla scuola si stanno sollevando anche in questi ultimi anni, dai circuiti più mediatici e meno esperti, a quelli più vicini e interni al mondo della scuola. Al centro di tali dibattiti vi sono infatti temi come la meritocrazia, lo stato dell’insegnamento della lingua italiana (si pensi alla cosiddetta “Lettera dei seicento universitari al governo”), il destino di un percorso “inattuale” come il liceo classico e della formazione liceale in genere, la piaga della dispersione e dell’abbandono scolastico. Dietro a tali questioni si profila sempre – come si accennava spesso implicita, non posta, o posta male – la questione della democrazia, che oggi diviene fundamentalmente quella del senso e del fine della scuola in un’epoca contemporanea che unisce istruzione di massa e rivoluzione digitale. La scuola incrocia la questione della democrazia non solo in quanto istituzione democratica e regolata dalla Costituzione, ma anche perché rappresenta, o almeno dovrebbe, il luogo per eccellenza nel quale acquisire un *ethos* democratico. Intendo per *ethos* un insieme di pratiche, comportamenti e linguaggi condivisi che si assumono in un’esperienza continuativa e formalizzata di saperi e relazioni che la scuola, per i suoi tempi e la sua organizzazione interna, è in grado di fornire. La scuola democratica dovrebbe coincidere con la creazione di uno spazio in comune che si colloca nel triangolo tra lingua, saperi-discipline e prassi relazionale e democratica.

¹ P. Calamandrei, “Difendiamo la scuola democratica”, in Id. *Per la scuola*, Sellerio, Palermo 2008, pp. 83-106. Si tratta del discorso pronunciato al III Congresso dell’Associazione a difesa della scuola nazionale dell’11 febbraio 1950.

2. Appartiene all'*ethos* – e ciò vale a maggior ragione per un *ethos* che si voglia democratico - una duplice dimensione: da un lato la relazione con la società, per cui l'individuo introietta un'abitudine (nel nostro caso si tratta del versante "scolarizzazione" dell'esperienza degli studenti, che porta con sé inevitabilmente, nel progetto della scuola, l'acquisizione di una serie di valori nei quali una certa società storica si identifica), dall'altro l'attivazione di una dimensione di volontà e riflessività, grazie alla quale la scuola non dovrebbe ridursi ad addestramento ma, in quanto istituzione pedagogica, «creare valore aggiunto istruendo le persone»². Si tratta allora di stabilire quale sia l'*ethos* che la scuola democratica oggi dovrebbe avere come suo orizzonte: è questa una delle questioni *didattiche* cruciali, forse la principale questione didattica che merita di essere posta.

3. L'insieme di riflessioni e di spunti che propongo per delineare questo *ethos* ruota intorno a due concetti, quelli di *temporalità* e *alterità*. Essi rappresentano soltanto due dei nodi possibili intorno ai quali organizzare quell'*habitus* che la scuola, in quanto esperienza che si rinnova quotidianamente, deve aiutare a costituire come condizione di possibilità di un *ethos* democratico; altri aspetti ugualmente importanti e che meriterebbero di essere considerati all'interno di una riflessione su scuola e democrazia sono, per esempio, quelli della *complessità* e della *legalità* (o più ampiamente dei *diritti*), particolarmente rilevanti in un contesto di società globale e di crisi delle istituzioni.

4. Innanzitutto, essendo ogni *ethos* indissociabile da un'esperienza, ed essendo quest'ultima necessariamente una qualche esperienza nel tempo e del tempo, è necessario chiedersi quale temporalità caratterizzi oggi la scuola, cioè quale esperienza del tempo venga vissuta da chi vive nella scuola - prima di tutto dagli studenti - e quali siano le sue aporie e i suoi rischi. La scuola in questo senso costituisce in verità uno spaccato di un'esperienza del tempo che è quella dell'intero nostro presente, quindi, in generale, della società in cui la scuola è inserita. L'impressione è che, a diversi livelli, l'atteggiamento dominante e insieme l'imperativo siano di recidere la relazione con il passato. Ciò si può vedere prima di tutto dal lato del legislatore, nel trattamento che la storia riceve nell'organizzazione dei curricula (meno ore, storia perlopiù insegnata da non storici); dal lato degli studenti questa recisione del rapporto con il passato è spesso semplicemente esperita in modo inconsapevole, vissuta e non saputa: non si tratta solo di ignorare la storia, ma di vivere un'esperienza che tende a perdere la profondità temporale e ad avere la natura piatta tipica delle immagini. È quindi naturale che tale assenza di passato abbia effetti anche sul modo in cui si fa

² E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella editrice, Assisi 2007, p. 160.

esperienza del presente. Quest'ultimo tende infatti ad essere la dimensione temporale onnipervasiva in quella che viene definita una "presentificazione del tempo", come se il tempo fosse solo un eterno presente, innanzitutto perché ciò che manca è la sintesi passato/futuro, quindi il senso stesso del divenire storico. Anche a questo proposito la diagnosi non riguarda soltanto la storia come disciplina: basti pensare al declino che sta subendo la forma libro nell'esperienza degli studenti, che sviluppano nei suoi confronti una disabitudine crescente. La visione storica e sequenziale, che rende possibile la sintesi temporale – e che è fondamentale quella della forma-libro, tende ad essere persa nell'esperienza dell'immediato, della connessione simultanea, degli stimoli che arrivano tutti contemporaneamente e da più parti. Il rischio di questo presente è di essere un tempo puramente passivo, orientato soltanto alla ripetizione di se stesso.

5. Questa passività del presente, infine, tende ad avere effetti negativi sull'esperienza della terza dimensione, cioè del futuro. Se non si può affermare che quest'ultimo sia assente dai pensieri di chi è a scuola e di chi fa scuola (cioè dei giovani e degli insegnanti), esso però tende ad oscillare tra le tre forme dell'occasionalità, della paura e del "project plan". Il futuro è in primo luogo inteso come l'esito occasionale ed indeterminabile di una sorta di vivere alla giornata, una dimensione indifferente che avverrà, certamente, ma a cui non è richiesto di avere un senso; recidendo, infatti, il rapporto tra passato e presente, si impedisce anche la costruzione di quel rapporto tra presente attivo e futuro che, per utilizzare un termine chiave della riflessione filosofico-politica (e teologica) sul tempo, è il nocciolo dell'utopia. La seconda modalità di relazione con il tempo a venire è quella della paura: che il domani si avvererà soltanto nella forma della catastrofe, che il futuro sia stato rubato, che non sia possibile altro sviluppo se non nella direzione del peggioramento. Si potrebbe definire questa esperienza nei termini di un futuro nel tempo della crisi, anch'essa portatrice di una modalità passivo-inerte di pensare e dunque agire il rapporto presente-futuro. Infine c'è la forma che si può definire del "project plan", che sembra costituire un'ancora di salvezza, permettendo di sfuggire all'alternativa tra la pura occasionalità e l'angoscia per il tempo a venire: è il futuro come progetto di vita individuale, che ha i caratteri del piano aziendale, dello studio in vista di una carriera, dell'"investimento" nel proprio futuro, aspetto del tutto comprensibile e rispettabile se visto come aspirazione del singolo studente, ma che è molto problematico nel momento in cui viene fatto proprio e pensato come prioritario dall'istituzione stessa. Infatti queste tre dimensioni del tempo, che sono state ora attraversate in rapporto all'esperienza degli studenti, assumono caratteri simili anche negli altri soggetti che vivono la scuola e nei discorsi che intendono fondarla o rifondarla: anche la temporalità vissuta dai docenti, e quella espressa dalla pedagogia e della legislazione scolastica, tendono a

ricalcare questa privazione di passato e questa versione del futuro oscillante tra improvvisazione, apocalisse (anche rispetto alla scuola stessa: si parla di “fine della scuola”³) e mentalità aziendale del profitto e dell’investimento⁴.

6. Veniamo ora al secondo pilastro fondante di un possibile *ethos* democratico, quello dell’alterità. In che senso la scuola può e deve essere un contesto in cui i processi di soggettivazione - che al suo interno sono essenzialmente processi di apprendimento - costituiscano il profilo di una forma di vita altra, di un’alterità? E innanzitutto, rispetto a cosa è auspicabile che si realizzi questa alterità dell’esperienza scolastica? Fondamentalmente rispetto a due dimensioni, credo: la prima è la famiglia e la seconda è quel discorso dominante per eccellenza che è oggi la comunicazione digitale-mediatica.

L’alterità rispetto alla famiglia è essenziale alla scuola, che se è, proprio come la famiglia, una forma di mediazione nel rapporto tra lo studente e la società, deve costituire però una forma di mediazione differente. L’alterità non implica certamente opposizione e mancanza di comunicazione tra il contesto scolastico e quello familiare, ma significa autonomia e specificità dell’uno rispetto all’altro; c’è, al contrario, una generale tendenza - anche qui trasversale, che riguarda tanto l’attività legislativa e l’orizzonte di valori che l’ha variamente ispirata quanto l’esperienza scolastica quotidiana - a negare sia l’autonomia sia la specificità dell’istruzione scolastica, particolarmente necessarie nel secondo ciclo dell’istruzione. La scuola risulta così sempre più esposta e cedevole alle richieste delle famiglie, configurandosi come un «prolungamento dei tentacoli familiari» di cui subisce «pressioni e pretese» sostituendo l’interazione tra privato (famiglia) e pubblico (istituzione scolastica) in un predominio del primo sul secondo⁵.

Anche per quanto riguarda l’alterità rispetto alla comunicazione digitale è importante insistere sul fatto che si tratta di attivare una terza via che rifiuti sia l’opposizione che la supina accettazione. La “scuola digitale” rischia di essere subalterna al circuito tecnologico e digitale, sia quando si pone un’attenzione spasmodica (e comunque spesso solo a parole) sull’acquisizione delle competenze digitali, sia quando si afferma che le tecnologie informatiche possono e devono essere un utile strumento. Così come nella comunicazione, così anche nella

³ Il riferimento è ad una possibile futura scomparsa della scuola come spazio fisico, determinata dagli sviluppi tecnologici.

⁴ Per questa analisi della temporalità e della sua esperienza odierna, con particolare attenzione al mondo giovanile, è stata preziosa la lettura di A. Badiou, *La vera vita. Appello alla corruzione dei giovani*, Ponte alle Grazie, Milano 2016

⁵ M. Galfré, *Tutti a scuola*, p. 284, p. 318. Tale trasformazione, che Galfré, seguendo P. Brown (*The “Third Wave”: Education and the Ideology of Parentocracy*, in «British Journal of Sociology of Education», n. 11, 1990), ascrive alla “terza ondata della scolarizzazione, iniziata negli anni Ottanta del Novecento, affianca al ruolo sempre maggiore delle famiglie quello del mercato.

formazione e nell'apprendimento non esiste lo strumento neutro, poiché la forma è inscindibile dal contenuto. La scuola può invece realizzare una forma di alterità, in modo da integrare la comunicazione digitale con le sue strutture e peculiarità (predominio dell'immagine, velocità, simultaneità) con l'apprendimento testuale, dotato di una logica inscindibile da una visione storica e sequenziale. C'è poi un'altra fondamentale funzione che la formazione scolastica dovrebbe ricoprire rispetto al nostro rapporto con il mondo della comunicazione e dell'informazione, e che la rende insostituibile: essa dovrebbe fornire gli strumenti per organizzare l'elevatissimo numero di informazioni oggi a disposizione, trasformandole in conoscenze, in modo che, come scriveva E. Morin citando T.S. Eliot, nell'informazione non si perda la conoscenza, e nella conoscenza non si perda la saggezza, che qui potremmo tradurre come la capacità di utilizzare la conoscenza per la vita⁶.

7. Va da sé che queste due forme di alterità hanno valore sia in sé stesse, nell'ottica di una formazione alla cittadinanza (la prima) e di una padronanza maggiore dei linguaggi e dei mezzi culturali (la seconda), sia nella loro propedeuticità: esse infatti consentono di costruire un'esperienza della differenza che dovrebbe sviluppare la capacità degli studenti ad incontrare ed affrontare altre differenze. La scuola dovrebbe cioè costituire l'ambiente nel quale gli studenti possano confrontarsi con modelli – comunicativi, culturali, teorici, etici, politici – diversi da quelli dell'ambiente di provenienza, ampliando la loro prospettiva insieme con i loro vissuti.

8. Sulla base dei due assi progettuali proposti, dunque, l'apprendimento nel contesto della scuola democratica dovrebbe essere innanzitutto un diverso apprendimento del tempo e in secondo luogo un'esperienza che permetta di confrontarsi con l'alterità e di sperimentare la differenza innanzitutto in se stessi, la differenza tra se stessi come figli e come studenti, tra un testo di filosofia e un twit.

Se questo è l'orizzonte di riferimento, gli aspetti su cui agire nell'ambito della pratica scolastica non possono che essere, contemporaneamente, il “che cosa” si insegna e si apprende e il “come” ciò viene insegnato e appreso. I due aspetti possiedono uguale importanza, ma qui vorrei spendere qualche riga in particolare intorno al primo, il “che cosa”. Questo perché, al contrario, la formazione degli

⁶ “L'accrescimento ininterrotto delle conoscenze edifica una gigantesca torre di Babele, rumoreggiante di linguaggi discordanti. La torre ci domina perché noi non possiamo dominare i nostri saperi ...]. La conoscenza è conoscenza solo in quanto organizzazione, messa in relazione e in contesto delle informazioni” (E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 9).

insegnanti oggi è interessata da una deriva “tecnico-procedurale”, che tende a considerare le pratiche come disgiungibili dai saperi, attribuendo alle prime un’importanza del tutto decontestualizzata rispetto alla disciplina. Il discorso sotteso a questo orientamento, semplificando un po’, sembra essere il seguente: non importa tanto che cosa si insegna, basta che lo si faccia nella forma del *problem solving*, con i lavori di gruppo, con il dibattito, perché ciò che va insegnato è un sapere operativo, il “come”, appunto. Al contrario la relazione sottesa all’attività dell’insegnamento, che lega l’insegnante e gli studenti, non può trovare fondamento al di fuori del sapere. Lo dice molto bene Elio Damiano, parlando di un «triangolo pedagogico» formato da insegnante, studente e sapere, dove sono «gli oggetti culturali a dare senso al lavoro dell’insegnare», poiché «il sapere non sta al fianco o in appendice, ma è al cuore della relazione didattica»⁷.

Credo che la critica di tale impostazione, che volutamente non definisco “pedagogista” per non cadere nell’insidiosa contrapposizione tra saperi e discorso pedagogico (tutt’altro che inutile o dannoso), non coincida necessariamente con un rigurgito conservatore delle discipline in nome di contenuti tradizionali. Essa può assumere contorni e spessore molto diversi se inserita all’interno di una triplice battaglia: contro l’impoverimento culturale non solo della scuola e degli studenti, ma dell’intera società; contro la riqualificazione della scuola come avviamento professionale⁸; contro la conversione impiegatizia degli insegnanti, il cui lavoro viene sempre più inteso – nella realtà dell’anno scolastico e nei discorsi riformatori – in termini di uno scambio tra prestazione e salario, dove la prestazione è calcolata essenzialmente in termini di ore lavoro, compromettendo il lavoro di studio e disconoscendo il ruolo intellettuale dell’insegnante.

Si tratta di battaglie che investono anche il mondo universitario, poiché la messa in secondo piano dei saperi e del lavoro intellettuale dovrebbe allarmare anche coloro che fanno ricerca e si occupano di formazione ai livelli più alti. Ritengo che tra le cose che potrebbero giovare alla scuola ci sia proprio l’ampliamento dello spazio di comunicazione tra scuola e ricerca, dove quest’ultima non coincide solo e necessariamente con l’università: si pensi non soltanto alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, ma anche alla necessità di ricostruire il senso collettivo di alcuni saperi e di avere quindi la capacità per diffonderli e renderli fruibili al di fuori dei circuiti dell’istruzione formale, in una relazione che unisca scuola, ricerca e società. Se, come si è detto in apertura, la questione della scuola oggi è in ultima istanza quella della democrazia, si può parimenti affermare il contrario, cioè che la

⁷ E. Damiano, *op. cit.*, p. 170.

⁸ C. Raimo, a questo proposito, parla dell’importanza dei contenuti come fattore di “non adattamento” che la scuola auspicabilmente dovrebbe conservare rispetto alla logica aziendalista e neoliberale (*Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l’uguaglianza che non c’è*, Einaudi, Torino 2017, p. 104).

questione della democrazia coincida, o almeno abbia il suo fulcro, in quella della scuola, e nella capacità di quest'ultima di costruire le condizioni dell'accesso al sapere, sanando così quel «deficit democratico» che vede i cittadini sempre più spossessati di un punto di vista e di una competenza adeguati per comprendere lo spazio globale (e di conseguenza anche locale) e agire in esso. Si tratta, richiamando nuovamente Morin, dell'odierna «sfida civica» dell'istruzione⁹.

Le riflessioni proposte sono debitorie in modo particolare di alcune letture, molte delle quali già indicate in nota:

A. Badiou, *La vera vita. Appello alla corruzione dei giovani*, Ponte alle Grazie, Milano 2016.

E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella editrice, Assisi 2007.

P. Calamandrei, *Per la scuola*, Sellerio, Palermo 2008.

M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2018.

E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

C. Raimo, *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*, Einaudi, Torino 2017.

L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola*, Feltrinelli, Milano 2000.

A. Savoia, C. Giunta, *Cosa insegnare a scuola. Qualche idea sulle discipline umanistiche*, Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE, 2013.

⁹ E. Morin, *op. cit.*, pp. 11-13. È di Morin anche l'allarme di un «deficit democratico».