

Giovanni Carosotti

Un diritto solo apparente. Il progressivo svuotamento della libertà di insegnamento nella scuola della riforma

La discussione intorno alla “libertà d’insegnamento”, così come garantita dall’articolo 33 della Costituzione repubblicana, è forse quella più drammatica in relazione alle trasformazioni che da circa tre decenni stanno investendo la scuola in Italia. E rappresenta l’ostacolo più insormontabile per chi vorrebbe piegare l’istituzione formativa a logiche produttivistiche, piuttosto che preservarla come luogo per la crescita culturale, civile e politica dei cittadini. Nessuno può permettersi di contestare la libertà d’insegnamento, nessuna autorità politica può ragionevolmente dichiarare di volerla ridimensionare nelle sue prerogative; eppure le azioni ministeriali di questi anni volte a svuotare di contenuto questo diritto sono innumerevoli. Diritto che, nella sua intoccabilità, ha permesso al corpo docente di impedire al progetto riformatore di inverarsi in modo definitivo, nonostante le radicali e regressive trasformazioni dovute a una serie di provvedimenti parziali, finalizzati per lo più a rendere difficile una corretta programmazione didattica, a impedire un efficace coinvolgimento degli alunni verso i contenuti di cultura. Gran parte dei docenti ha continuato però a esercitare un’attività didattica concretamente rivolta all’interesse degli studenti, consentendo loro di formarsi in un ambiente coerente con i principi più autentici della democrazia; infatti, grazie a questo impegno, la scuola può continuare a concepirsi come istituzione -sia pure sotto attacco- coerente con i valori del pluralismo e impermeabile ai tentativi tutt’altro che trascurabili di farne un luogo di condizionamento.

Non sempre è facile valutare se i protagonisti di questa vicenda, in particolare le autorità e il personale ministeriale che si sono avvicendati in questi decenni, e che hanno con determinazione e continuità proseguito a imporre alla scuola radicali trasformazioni, tetragonali nei confronti di ogni critica pur autorevole proveniente dal mondo dell’intellettuallità diffusa¹, abbiano agito con piena consapevolezza; ovvero con l’intenzione

¹ La bibliografia che in questi quasi trent’anni ha voluto costituire un pungolo critico nei confronti della decisa politica di trasformazione della scuola, e in particolare della didattica, comprende ormai decine di titoli. Giova però ricordare tre studi che in qualche

comune di inserirsi in un progetto di trasformazione di più lungo respiro che, pur tra alcune incoerenze e eventuali marce indietro, non voleva rinunciare agli obiettivi che si era proposto. Probabilmente non ci si aspettava una così grande difficoltà nel fare breccia presso la categoria dei docenti. Per cui, dopo alcuni fallimenti, si è scelto da una parte un progressivo e radicale lavoro ai fianchi, attraverso provvedimenti parziali, ma di forte impatto sulla vita didattica²; dall'altra si è puntato -ma trattasi di strategia di lungo periodo tuttora in atto- a un ricambio del personale, nella volontà di formare i nuovi docenti secondo i canoni dello "scien-tismo pedagogico"³. Un'intenzione in cui, per motivi che andremo ad illustrare, non esitiamo a individuare inquietanti atteggiamenti autoritari. È forse in ragione di questa consapevolezza che, già nel 1999, nel *Libro Verde* che fungeva da Manifesto per la scuola che si intendeva riformare, un testo peraltro uscito con l'autorevole prefazione dell'allora ministro della pubblica Istruzione (come allora si chiamava il Dicastero) Luigi Berlinguer, comparve il primo tentativo di relativizzare l'importanza del-

modo hanno fatto da riferimento irrinunciabile per le successive analisi critiche e che, già alla fine degli anni Novanta, avevano intuito la degenerazione culturale che sarebbe seguita in conseguenza della nuova politica scolastica. Sono analisi che, a distanza di anni, nulla hanno perso della loro attualità. G. Ferroni, *La Scuola sospesa*, Einaudi, Torino 1997; L. Russo, *Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli, Milano 1998; F. Polacco, *La cultura a picco*, Marsilio, Venezia 1998. Giulio Ferroni è poi tornato altre volte negli anni sul tema: *La Scuola impossibile*, Salerno editrice, Roma 2015 e *Una scuola per il futuro*, La Nave di Teseo, Roma 2021. Per una sinossi ampia e precisa delle trentennali politiche di riforma della scuola, tra le altre: A. Angelucci, G. Aragno, *Le Mani sulla Scuola*, Castelvecchi, Roma 2020; S. Colella, D. Generali, F. Minazzi (a cura di), *La Scuola dell'ignoranza*, Mimesis, Milano 2018, in particolare: D. Generali, *Dal "Progetto 92" alla "Buona Scuola". Un percorso trentennale di destrutturazione del sistema scolastico nazionale*, pp.11-68; e G. Carosotti, *L'ignoranza, obiettivo formativo della nuova scuola*, pp.145-192.

² Ci riferiamo ai due tentativi di riforma strutturale concepiti tra la fine degli anni Novanta e l'inizio degli anni Duemila, il primo proposto dall'allora ministro Luigi Berlinguer e il secondo dal successivo Letizia Moratti. Falliti tali manovre, anche a seguito di una consapevole resistenza da parte del corpo docente, non sono stati più ripetuti tentativi simili; anche la Legge 107, la "cosiddetta "Buona Scuola", nonostante abbia promosso l'introduzione di alcune novità che hanno profondamente inciso sulla serenità della vita scolastica (fra tutti l'Alternanza Scuola Lavoro, oggi PCTO), non è comunque paragonabile a quei provvedimenti. Mi permetto di rimandare in proposito a G. Carosotti, *La falsa alternativa: Berlinguer, Moratti e il destino del Liceo europeo*, in "L'Acropoli", A. 5, n. 6, nov. 2004, pp. 611-633 e Id., *La Buona scuola è quella italiana?*, in "L'Acropoli", A. 16, n. 3 (mag. 2015), pp. 289-327.

³ L'espressione si trova in C. Laval, F. Vergne, *Éducation démocratique*, La Decouverte, Paris 2021, p. 177. Ma già nel 1964 P. Bourdieu e J.-C. Passeron, in *Les héritiers*, Les éditions de minuit, Paris 1964; trad.it., *I delfini*, Guaraldi, Rimini 1971, p. 120, parlavano di "pedagogia cosiddetta scientifica". Per la precisione: "Non c'è dunque di più lontano dal nostro pensiero che il richiamarci alla cosiddetta pedagogia scientifica che, aumentando in apparenza la razionalità (formale) dell'insegnamento, permette alle diseguaglianze reali di pesare più di prima, ma con maggiori giustificazioni di prima".

la libertà d'insegnamento, non certo -almeno a parole- per metterne in discussione l'irrinunciabilità in quanto diritto, quanto per considerarla talmente acquisita, vista la maturità raggiunta dalla democrazia italiana, da non risultare più prioritaria e in contraddizione con il nuovo modo di concepire la didattica.⁴ Il ragionamento risultava di estrema debolezza, e faceva fatica a evitare il sospetto che, rispetto alle riforme della didattica che si intendevano introdurre, la libertà d'insegnamento veniva ritenuta sostanzialmente un ostacolo. Iniziava dunque un tentativo, non convincente, di fornire un'interpretazione ristretta o fuorviante di quel diritto. Già nelle brevi annotazioni del *Libro verde*, esso viene declinato unicamente sulla figura del docente e, sostanzialmente, vi si fa riferimento come se fosse analogo all'articolo 1 dello "Statuto dei Lavoratori", dove si difende il diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero sul luogo di lavoro, indipendentemente dalle opinioni politiche, sindacali e religiose. Tali convinzioni personali non possono costituire criteri di esclusione al fine dell'esercizio della professione; va da sé che, in base a quanto riportato nel *Libro verde*, la libertà d'insegnamento sembra in modo analogo essere limitata al rispetto di questa garanzia nella selezione del personale.

La connotazione originaria della libertà d'insegnamento è l'autonomia professionale garantita agli insegnanti nell'organizzazione e nella gestione della didattica, e in particolare nel rapporto con gli allievi. [Non, dunque, nella scelta dei contenuti e della loro interpretazione, n.d.A] [...] Il suo grande valore storico consiste, quindi, nella creazione e salvaguardia di una sfera di autonomia professionale, pur in un contesto di regole rigide per quanto riguarda i curriculum, l'organizzazione, la gestione del personale.⁵

Questa interpretazione unicamente proiettata sulla figura dell'insegnante non solo risulta clamorosamente restrittiva rispetto alla sua reale valenza, e allo spirito con cui lo hanno concepito i padri costituenti, ma surrettizia in quanto pone di fatto le premesse per una sua effettiva limitazione, se non negazione. Dal momento infatti che la scuola della riforma prevede la trasformazione della figura docente in "operatore" o "facilitatore"⁶, quindi sostanzialmente un soggetto etero diretto che

⁴ Cfr. F. Butera (a cura di), *Il libro verde della pubblica istruzione*, prefazione di Luigi Berlinguer, introduzione di Vittorio Campione, Franco Angeli, Milano 1999, pp.71-73, dove si legge che la libertà d'insegnamento non è più un diritto a rischio "grazie al profondo radicamento di una cultura democratica", per cui "nessuno minaccia più l'indipendenza culturale, religiosa e politica degli insegnanti".

⁵ *Ibidem*, p. 71.

⁶ Numerosissimi sono i documenti ministeriali licenziati dal ministero in questi anni che utilizzano tali espressioni per descrivere la nuova funzione della professionalità docente.

adatta per lo più ai contesti contenuti e metodologie di trasmissione del sapere concepite da esperti altri, è chiaro che l'appartenenza politica e religiosa dell'insegnante diventa in effetti poco significativa, perché non incidente su una prassi d'insegnamento di carattere tecnocratico, quindi uniforme rispetto ai soggetti che la erogano.⁷

Un altro tentativo fu quello, tuttora diffuso e sostenuto in diversi documenti ministeriali, di interpretare la “libertà d'insegnamento” quale diritto collettivo, sottraendo di conseguenza il suo esercizio al singolo

Nel documento *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (<https://www.miur.gov.it/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>) la figura del “facilitatore” coincide in realtà con un esperto in teoria dell'apprendimento, il quale conosce le nuove pratiche scientifico-pedagogiche e in virtù di ciò ha il compito di formare i docenti a tale nuovo paradigma. Si tratta in realtà di una figura di controllo, in quanto i docenti, in base a questo piano che fortunatamente non ha mai trovato piena attuazione, avrebbero dovuto periodicamente verificare i risultati della propria azione professionale di fronte a tale figura: “La riflessione si basa sull'osservazione e sulla raccolta sistematica dei dati e avviene in presenza di una figura esterna, il facilitatore. Facilitatore e componenti del gruppo, fornendo un punto di vista ‘altro’, favoriscono un distanziamento dall'azione, mentre le diverse prospettive, portando ad interpretazioni diverse di uno stesso evento, concorrono ad arricchirne la comprensione” (p. 51); dove l'azione di controllo viene motivata con la necessità di un punto di vista altro, il quale però assume anche il ruolo di giudice inappellabile: “La dimensione individuale dovrà dialogare necessariamente con la dimensione collaborativa [...] i docenti italiani usufruiscono di pochi momenti di autoanalisi, confronto, verifica esterna sul proprio modo di insegnare e sulla sua efficacia”; naturalmente tale autovalutazione non potrebbe essere svolta in modo autonomo, ma sempre “accompagnato da una valutazione/validazione esterna”. Più avanti nel tempo l'espressione di “facilitatore” si è estesa allo stesso docente che, padroneggiando i nuovi metodi di apprendimento, facilita per l'appunto l'acquisizione di conoscenze ponendo in atto una didattica in qualche modo pre-formata, grazie all'aiuto di esperti esterni. Conseguente è la riduzione del docente a un “operatore”, ovvero a colui che pone in pratica strategie comunicative progettate in anticipo secondo una logica collegiale, laddove il docente impara a “interrogarsi sulla validità ed efficacia dei contenuti e delle procedure d'azione; ideare e pianificare procedure alternative e realizzarle; monitorare e valutare i risultati dei nuovi contenuti e azioni”. Su questo documento cfr. G. Carosotti, Il docente sorvegliato. La scuola come panopticum, in ROARS, giugno 2018, <https://www.roars.it/la-scuola-come-panopticum-il-docente-sorvegliato-parte-i/>. Cfr. anche la presentazione del corso “L'insegnante facilitatore”, in “La Tecnica della scuola”, <https://corsi.tecnicadellascuola.it/corsi/corsi-svolti/insegnante-facilitatore-avanzato-corsi-tecnicadellascuola/>.

⁷ Una tale visione riduttivistica riguardo l'interpretazione dell'art.33 cerca probabilmente di legittimarsi per il fatto che, in sede di Assemblea Costituente, la discussione sul modo di intendere la “libertà d'insegnamento” aveva fatto principale riferimento alla questione della laicità dello Stato e dell'educazione religiosa, con un'evidente contrapposizione tra gli esponenti della Democrazia Cristiana e i partiti laici. Ridurre però la questione all'ovvia indifferenza dello Stato nei confronti dei credo religiosi e delle opinioni politiche di chi insegna è chiaramente interpretazione strumentale, anche perché il senso di quella polemica verteva in ogni caso sui contenuti dell'insegnamento e non sulla figura docente. Cfr., fra i tanti, R. Fornaca I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente, Armando Editore, Roma 1972; in particolare il terzo capitolo, Costituzione e scuola, pp. 175-222.

soggetto docente. Il risultato è analogo al caso precedente; la strategia didattica sarebbe frutto di una decisione collegiale, ragion per cui il singolo docente non farebbe poi altro che adattare pedissequamente strategie e contenuti decisi dagli organi collegiali al suo particolare contesto⁸. Si tratta ovviamente di una falsa libertà, sia perché gli stessi organi collegiali possono essere facilmente condizionati⁹, sia perché il docente sarebbe sottoposto a un continuo controllo e dovrebbe certificare il suo essersi attenuto a direttive prese altrove. Va da sé che un concetto di “libertà collettiva”, cui soggiace il singolo soggetto, fa riferimento a un simulacro di libertà, se declinato soprattutto in riferimento ai contenuti di cultura e alla trasmissione di sapere; e si adatta maggiormente a esperienze autoristiche, piuttosto che al pieno pluralismo di una società democratica.

1. Un ostacolo alla formazione dell'*homo oeconomicus*

In molte analisi di questi decenni, da più fronti intellettuali si è denunciato un progressivo indebolimento di alcuni principi decisivi finalizzati a garantire in senso pieno il carattere democratico delle istituzioni; certo non si tratta di affermare una messa tra parentesi della democrazia, ma un progressivo ridursi di alcune prerogative, nonché una diffusa insoddisfazione da parte del personale politico nei confronti di limiti di garanzia che impediscono un esercizio dell’azione di governo senza eccessivi intralci.¹⁰

⁸ Cfr. A. Malinverno, *Nuove dimensioni della professionalità docente. La scuola come sistema di competenze*, Ed. Unicopli, Milano 2000, p.119: “Agli insegnanti, in quanto soggetti costituenti il corpo professionale [...] sarebbe riconosciuto il diritto-dovere alla libertà di pianificazione e progettazione flessibile, multiforme ed assoggettabile a continue messe a punto. A tale dimensione strategica [...] fanno riscontro momenti attuativi (programmazione, validazione delle azioni e verifica, controllo, valutazione dei risultati). I quali, a differenza di quanto normalmente avviene, non possono non conformarsi nella dimensione della pratica alle linee di strategia precedentemente definite. Ne deriva una determinazione della libertà della funzione docente in forma di un potere finalmente abilitato a manifestarsi come possibilità di giocarsi a livello della proposta mentre nelle fasi di lavoro con gli allievi avrebbero modo di esprimersi quei vincoli e regole di aderenza alle direttive di quadro progettato atte a coordinare i singoli comportamenti quali azioni professionali sganciate dai condizionamenti riduttivi dell’agire soggettivistico”.

⁹ Non a caso Malinverno (*ibid.*) si richiama alla necessità di introdurre, nei confronti dei docenti, “un più rigoroso condizionamento”. Peraltra Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio, cit., p. 4, si legge: “La dimensione individuale dovrà dialogare necessariamente con la dimensione collaborativa”.

¹⁰ Anche in questo caso la bibliografia sarebbe sterminata. Citiamo alcuni studi particolarmente rappresentativi in questo senso: L. Canfora, *La democrazia. Storia di un’ideologia*, Laterza, Bari 2004; A. Burgio, *Senza democrazia. Per un’analisi della crisi*, Derive e Approdi, Bologna 2009. Canfora è poi tornato di recente sul tema, cfr. *La democrazia dei signori*, Laterza, Bari 2022, e *Sovranità limitata*, Laterza, Bari 2023. Cfr. anche D. Di Cesare, *Democrazia e anarchia. Il potere nella polis*, Einaudi, Torino 2024.

Si è trattato per lo più di mantenere a livello formale certe strutture di garanzia, per poi indebolirle nei fatti; potendo dichiarare ad un tempo di essere rimasti loro fedeli, ma poi limitandone nella sostanza la capacità di incidere sul concreto decisionismo politico.

Nel caso specifico della libertà d'insegnamento, per poter affermare che la stessa ha subito una simile azione di svuotamento, è necessario innanzitutto fare riferimento alle motivazioni in base alle quali essa costituirebbe un ostacolo all'attuazione dello stesso processo riformatore. E, tali intenzioni, nel caso della scuola, si rivelano di particolare gravità, perché si configurano come un tentativo per attuare un deciso processo di soggettivazione, di fare cioè della scuola non il luogo stesso simbolo del confronto pluralistico e democratico, bensì istituzione volta a costruire il consenso per il sistema politico-economico vigente, plasmando in tal senso le menti degli alunni.

La ragione di ciò sta nell'intenzione indubbia, perché più volte esplicitata, di piegare l'istituzione scuola, nonché i contenuti che in essa vengono trasmessi, a esigenze economicistiche, alle logiche del mercato del lavoro così come oggi si configura (dominato quindi dalla flessibilità e dalla precarietà)¹¹. Sulla base di questo principio, il ruolo delle diverse istituzioni scolastiche è quello di costruire un progetto formativo in linea con quanto suggerito da *stakeholders* esterni, che comunicano alla scuola le loro esigenze di carattere produttivo, e le chiedono di indirizzare la propria organizzazione didattica in tal senso. L'insegnante (da qui le

¹¹ Tra le innumerevoli affermazioni in questo senso, le più esplicite ci sembrano quelle contenute nel testo promosso dalla Fondazione Agnelli: L. Benadusi, S. Molina (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna 2018, p. 16. Vi si cita dapprima parte di una voce contenuta in L. Benadusi, *Compétence et employabilité*, in A. Henriot-Van Zanten, P. Rayou (a cura di), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, Paris 2017, p. 75: “Per essere flessibile, come lo richiede oggi un'accresciuta concorrenza globale, l'impresa ricerca personale non meramente esecutivo, ma capace di interpretare, con sufficiente autonomia, responsabilità e spirito d'iniziativa, ruoli professionali la cui definizione a priori risulta sempre più incompleta... Ogni individuo diventa così responsabile del proprio percorso professionale, della valorizzazione delle proprie competenze e in definitiva della propria occupabilità”, per giudicare successivamente questa svolta come positiva: “Al tempo stesso, si delinea la tendenza a passare da politiche sociali passive, tipiche del welfare state basato sull'assistenza e la garanzia dei redditi, a politiche attive incentrate sull'empowerment del lavoratore, quindi sulla formazione e lo sviluppo delle competenze”. Ma affermazioni altrettanto significative si ritrovano in S. Tagliagambe, *Più colta e meno gentile. Una scuola di massa e di qualità*, Armando editore, Roma 2006, p. 164: “In qualunque luogo di lavoro, infatti, quando si introduce un'innovazione rilevante, che richiede una nuova mentalità da parte di operatori e modelli organizzativi inediti, viene appositamente creato e sperimentato un ambiente, conforme alle nuove esigenze e al nuovo stile di attività, e gli addetti vengono formati all'interno di questo ambiente, nella consapevolezza che non si può stimolare la loro familiarità con le innovazioni se si continua a farli lavorare in contesti tradizionali e secondo il tipo di organizzazione che si vuole superare”.

dizioni già ricordate di “operatore” e “facilitatore”) dovrebbe elaborare progetti – quando gli stessi, come già ipotizzato da alcuni, non gli siano consegnati già predisposti da “esperti esterni dell’apprendimento” – per soddisfare tali richieste.¹² Ovviamente, non manca una strategia retorica di indubbia efficacia comunicativa per avvalorare tale presa di posizione, e per far credere che tale torsione verso una prassi educativa che rischia di essere preoccupantemente uniforme abbia fondamenti sia epistemici sia assiologici; laddove queste giustificazioni assumono invece l’aspetto di un’accorta operazione ideologica. Da una parte si accoglie -e qui sta l’inganno epistemico- la pretesa del modello economico neoliberale di assurgere al ruolo di scienza esatta¹³, per cui l’attuale mercato del lavoro si configurerebbe come l’unica alternativa possibile, ma nel contempo la più democratica, valorizzando in pari tempo la libertà d’impresa, nonché la possibilità del singolo lavoratore di far fruttare al meglio il

¹² Ogni tre anni le scuole devono produrre una Rendicontazione sociale, documento nel quale i singoli istituti esplicitano i modi in cui hanno organizzato la propria attività didattica per venire incontro alle richieste “sociali” del territorio di appartenenza. La piattaforma per la compilazione, come diremo più avanti, è particolarmente e non casualmente rigida. A conferma di un consapevole attacco alla libertà d’insegnamento, cfr. un progetto redatto durante il periodo del Covid: A. Ferrario, L. Biancato, A. Fini, A. Rucci, La scuola riparte anche fuori dalle mura, consultabile in <https://www.einaudivr.edu.it/wp-content/uploads/2020/04/LA-SCUOLA-RIPARTE-ANCHE-FUORI-DALLE-MURA.pdf> pp. 12-13. “Sarebbe opportuno che il Ministero dell’Istruzione si facesse carico di predisporre linee guida dettagliate, per ciascun livello scolare e per ogni disciplina, con esempi di Unità di Apprendimento a Distanza (UdAD), basate su contenuti il più possibile standard, reperibili su piattaforma appositamente predisposta, ma diffusi anche tramite canali TV dedicati. [...] potrebbero essere istituiti due gruppi di lavoro, attingendo alle migliori “menti didattiche” presenti nelle scuole del Paese: un primo gruppo, con il ruolo di content manager (CM) dovrebbe dedicarsi all’individuazione e allo sviluppo di una piattaforma di contenuti da rendere disponibili a tutte le scuole, anche con la consulenza di esperti, sulla base di modelli 13 predefiniti di pronto uso. L’obiettivo è di “coprire” almeno i nuclei fondanti di ogni disciplina, per ogni classe, per tutti gli ordini di scuola.” Inquietante il ruolo riservato di conseguenza ai docenti: “Il ruolo dei docenti delle scuole, a questo punto, sarebbe agevolato, nel senso di una minore necessità di produrre la maggior parte dei materiali [...]. Avrebbero a disposizione inoltre una ricca biblioteca di UdAD e di contenuti, eventualmente da modificare, integrare e contestualizzare. Il tempo risparmiato potrebbe essere così utilmente impiegato per organizzare al meglio la didattica mista presenza-distanza, sviluppare UdAD, fornire feedback, [...]”. Alcuni estensori di questo documento, poco tempo prima, così si erano espressi sulla libertà d’insegnamento: “[...] chiediamo a chi urla ai quattro venti invocando la libertà di insegnamento, di informarsi bene. Il docente non è libero di insegnare oppure no. E nemmeno di scegliere cosa insegnare. Il docente si allinea al PTOF della sua scuola, si attiene alle Indicazioni Nazionali, organizza il suo lavoro in accordo con i documenti della scuola in cui esercita il suo ruolo [...]”, in La scuola non è dei sindacati, è degli studenti, in <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=125948>.

¹³ Cfr., tra i vari contributi, M. Mazzuccato, Missione economia. Una guida per cambiare il capitalismo, Laterza, Bari 2021, e, più recente, C.E. Mattei, L’economia è politica, Fuori Scena, Milano 2023.

proprio capitale umano¹⁴, non rimanendo impigliato in lacci e lacciucci delle regole comuni che impedirebbero la sua possibilità di far fruttare al meglio le proprie doti personali a beneficio dell'economia nazionale (leggasi "impresa"). Ovviamente, proprio per ottenere questi risultati, la competitività, la flessibilità, e dunque l'esclusione di chi non si adatta a tali condizioni non solo è condizione permanente, ma viene in alcuni casi addirittura esaltata proprio in quanto finalizzata alla valorizzazione dell'individuo, come se il modello precedente di tutela dei diritti dei lavoratori fosse espressione di un atteggiamento corporativo.¹⁵ Proprio in ragione di questo drammatico carattere escludente – che rimane tragico ad onta delle risibili giustificazioni per farlo apparire come un progresso culturale e civile -, si afferma che la deontologia propria della professione docente nei confronti degli studenti debba radicalmente mutare, in quanto l'insegnante, se si ostinasse a perseguire unicamente obiettivi di emancipazione critico-intellettuale, piuttosto che rincorrere le competenze pratico-attive necessarie per essere cooptati in tale feroce mercato del lavoro, pregiudicherebbe il futuro (materiale, pratico) del suo studente, recandogli un danno effettivo in merito alla sua successiva posizione economico-stipendiale¹⁶. Di fronte all'interesse dello studente – e il dispositivo comunicativo, come si capisce, ha un certo positivo effetto sulle famiglie, se disinformate in merito alle dinamiche scolastiche – è evidente che l'insegnante dovrà d'ora in poi operare entro questi limiti, e accettare

¹⁴ Cfr. R. Ceccarelli, *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola-lavoro*, Manifestolibri, Roma 2022.

¹⁵ Sempre in S. Tagliagambe, op. cit., p.164, si legge un ritratto del nuovo soggetto che agisce all'interno del nuovo mercato del lavoro, privo di garanzie e tutele, come un individuo soddisfatto, che vede la possibilità di valorizzare al massimo le proprie potenzialità: "i suoi componenti [della società della conoscenza N.d.A.] troveranno un ambiente di vita e di esperienza che soddisfa i bisogni e i desideri (dalla cultura, alla vita notturna, alla organizzazione dei servizi) di chi non ha orari nel lavoro, ma è guidato dal perseguitamento di obiettivi e non si pone, né può ragionevolmente porsi, l'obiettivo della fine della flessibilità e della mobilità, e ha bisogno di opportunità piuttosto che di protezioni sociali". Come si nota, un soggetto totalmente integrato a un sistema finalizzato alla valorizzazione del lavoro, che non più la facoltà di porsi la domanda in merito al percorso storico, e al giudizio sullo stesso, che ha condotto il lavoro a rinunciare a certe garanzie e diritti, completamente individualizzato e pronto a valorizzarsi in competizione con altri soggetti concorrenti. Da notare peraltro che, tra le finalità che il nuovo modello di mercato del lavoro realizzerebbe in sintonia con i desideri di tali nuovi soggetti sia contemplata la "vita notturna", il che la dice lunga sulla volontà di orientare in senso edonistico e poco critico i nuovi soggetti. Una riconfigurazione antropologica perseguita dalla scuola della riforma, e che non può attuarsi se persiste in modo effettivo la libertà d'insegnamento.

¹⁶ Cfr. R. Latempa, "INVALSI: i test su soldi e carriera sono ok. "Non dobbiamo avere l'idea di un bambino angelicato", maggio 2018, <https://www.roars.it/invalsi-i-test-su-soldi-e-carriera-sono-ok-non-dobbiamo-avere-lidea-di-un-bambino-angelicato/>

di essere monitorato e giudicato in base proprio al futuro successo professionale dei suoi allievi.¹⁷

2. La pretesa scientifica della pedagogia “analitica”

Nonostante una certa efficacia della strategia retorica sopra ricordata (facilitata dal sostegno pressocché esclusivo da parte dei mezzi di comunicazioni di massa e delle associazioni afferenti alla scuola che sugli stessi trovano spazio per lo più esclusivo, ad onta dell’parzialità della loro posizione¹⁸), si avverte una certa perplessità presso l’opinione pubblica, soprattutto per il crescente arretramento di alcune capacità di base da parte degli studenti; ragion per cui le strategie riformatrici necessitano di un ulteriore fondamento, per piegare l’esercizio della professione docente verso azioni preordinate e comuni. Ecco allora emergere un ulteriore riferimento a presunte ragioni oggettive: lo stesso processo ideologico che, come abbiamo visto, ha interessato l’economia politica¹⁹, è stato attuato anche dalla disciplina pedagogica, e trova la sua massima diffusione in numerosi dipartimenti delle facoltà di Scienza della formazione. Questa nuova pedagogia, che ambirebbe, in virtù del suo fondamento scientificista, ad azzerare lo stesso dibattito pedagogico e a occupare l’intero campo della disciplina, trova il suo primo riferimento concettuale nella nozione di *apprendimento*, alternativa a quella d’insegnamento. Quest’ultima si concentrerebbe sulla trasmissione di contenuti disciplinari ben definiti e circoscritti nella loro continuità storica e nella specifica fondazione epistemologica; per cui l’obiettivo del docente sarebbe quello di trasmettere tali contenuti del sapere, ritenuti indispensabili per una corretta emancipazione intellettuale, e per una consapevole presa di coscienza dei diritti di cui, in quanto cittadini, si è depositari e si invitati ad esercitare (la solidarietà sociale cui fa riferimento la Costituzione credo risulti incompatibile proprio con la dimensione competitiva e individualistica della “nuova” scuola). L’idea “pedagogistica”, espressione con cui intendiamo lo “scienziaismo pedagogico”²⁰, parte invece dall’assunto che sia possibile descrivere

¹⁷ Cfr. A. Giuliani, *Valditara: la scuola è classista non il merito, sì all’alternanza scuola-lavoro non a materie solo culturali che portano disoccupazione*, in “La Tecnica della Scuola”, 25/03/2023, <https://www.tecnicadellascuola.it/valditara-la-scuola-e-classista-non-il-merito-si-allalternanza-scuola-lavoro-no-a-materie-solo-culturali-che-portano-disoccupazione>.

¹⁸ Ci riferiamo in particolare, oltre alla già citata “Fondazione Agnelli”, all’ “Associazione Nazionale Presidi”, alla “Associazione Treeellle”, alla “Fondazione per la scuola” della “Compagnia di San Paolo”.

¹⁹ Cfr. nota 12.

²⁰ Cfr. nota 3.

il modo in cui accadono i processi di apprendimento e quindi, secondo una logica che appare decisamente deterministica, condizionarli.

Che si tratti di un'affermazione discutibile, e che certo non può pretendere di costituire una svolta epistemologica in grado di impegnare i professionisti dell'educazione, lo dimostrano le posizioni plurali del dibattito in corso. Già l'esistenza di un'autorevole e battagliera letteratura critica in questo senso è sufficiente a dimostrare l'inconsistenza della pretesa; la reazione dei sostenitori del pedagogismo (e dei riformatori che di esso si servono per imporre il modello di scuola tecnocratico) è semplicemente quella di ignorare l'interlocutore²¹. Se si valutano le bibliografie, anche imponenti, contenute negli studi di questa corrente della riflessione pedagogica, il riferimento è quasi esclusivo o a studiosi che condividono analoga impostazione, o a una letteratura quasi tutta di derivazione anglo-americana, area geografica in cui questa corrente ha avuto origine, prima di imporsi con una certa prepotenza sul continente europeo.²² Altrimenti – ed è una strategia minoritaria ma comunque praticata- cercando di far apparire alcune autorità indiscusse (del passato come del presente) non in opposizione alla propria visione educativa; in questo caso limitando le citazioni a questioni marginali.

È impossibile, e peraltro superfluo, dare conto in questa sede della numerosa e autorevole letteratura “contrastiva” del pedagogismo egemone. Ci limitiamo ad alcuni cenni a Gert Biesta, il quale mostra l'inconsistenza di alcuni concetti presentati come evidenze: la presunta passività rispetto alla didattica “frontale”, tanto demonizzata:

²¹ Cfr. le seguenti affermazioni del pedagogista D. Novara: “Una società avanza se c’è una scienza, io sono uno scienziato dell'apprendimento e dell'educazione, se il Ministro non mi ascolta vuol dire che si è rotto qualcosa, è come se un ospedale venisse gestito senza i medici, non è possibile.” In Ritorno al giudizio sintetico, Novara: “No a scuola ‘tribunale’ che assegnava i 2,5 e i 3. Dobbiamo creare motivazione non mortificazione”, reperibile al seguente link: https://www.orizzontescuola.it/ritorno-al-giudizio-sintetico-novara-no-a-scuola-tribunale-che-assegnavo-i-25-e-i-3-dobbiamo-creare-motivazione-non-mortificazione/?fbclid=IwAR2IVBS1C05UMKvgD_af3kS71QneDazepL2Lfn-geNyjA87Kk3ySmWf8aXO4. C’è da domandarsi come il pedagogista si rapporta a altrettante autorevoli posizioni pedagogiche che sostengono legittimamente posizioni distanti dalla sua.

²² Cfr. S.T. Tiegel, G. Biesta, The problem of educational theory, consultabile in <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14782103211032087>: “One main difference is that in several countries in continental Europe, to begin with in the German-speaking world, education established itself as an academic discipline amongst other disciplines, and this happened from the early decades of the 20th century onwards, whereas in many countries in the English-speaking world, education entered the academic world as an applied field of study. This difference is not merely ‘sociological’; that is, it is not solely about the way in which education managed to gain a place in the academic world, but also has to do with the particular focus of the discipline/field and with the implications for what went on within it”.

Negli ultimi vent'anni, in numerose pubblicazioni accademiche e documenti di *policy* dell'insegnamento, è apparsa spesso la tesi secondo cui il cosiddetto insegnamento tradizionale -un'organizzazione dell'educazione tale per cui l'insegnante parla e gli studenti dovrebbero ascoltare e assorbire passivamente informazioni- è da considerarsi inefficace e obsoleto. D'altra parte, un approccio presumibilmente più moderno, incentrato sulla facilitazione -individuale, o tramite qualche tipo di processo dialogico- è considerato buono, desiderabile e 'd'avanguardia'. Si noti come l'opposizione fra "tradizionale" e "d'avanguardia" sia già di per sé stantia, e non dovremo nemmeno dimenticare che criticare l'insegnamento tradizionale è, oggigiorno, una mossa tradizionalista.²³

nonché la necessità che l'educazione debba essere individualizzata e i contenuti, conseguentemente, incentrati sulla personalità dello studente.

Sostengo [...] che sarebbe fallimentare affrontare questo problema concentrandosi sugli studenti e sul loro apprendimento – inteso come atto di interpretazione e di comprensione -, perché tali atti hanno una struttura egologica che non solo emana dal sé ma ritorna ad esso, anche se questo avviene 'attraverso' il mondo. Per tale motivo, ritengo che semplici atti di interpretazione e di comprensione non bastino a far emergere il sé come soggetto, che resta un oggetto che si relaziona con il suo ambiente. In termini più filosofici, potremmo dire che la soggettività non si costituisce attraverso atti di significazione.²⁴

Non essendo il nostro intento quello di offrire una riflessione di carattere pedagogico, che ci porterebbe fuori tema, ci limitiamo a denunciarne il falso fondamento, utilizzato scientemente per giustificare la limitazione reale del diritto alla "libertà d'insegnamento".

Il percorso che stiamo seguendo per corroborare il carattere fondamentale di tale diritto e per denunciare i pericoli che il suo esercizio concreto corre nell'attuale fase storica, intende seguire un altro percorso: ricordare la ratio che sta alla base di tale diritto; ribadire che cosa debba intendersi per "pensiero critico"; quindi denunciare l'intenzione esplicita volta ad impedire che gli studenti possano acquisirlo, attraverso un processo di condizionamento intellettuale, neanche tanto sottile, per creare in loro una forma mentis conformista. E proprio in ragione di ciò ribadire la necessità di una strenua difesa della libertà d'insegnamento.

²³ Id., *The Rediscovery of Teaching*, Taylor & Francis, Abingdon 2017; trad. it. Riscoprire l'insegnamento, Raffaello Cortina, Milano 2022, p. 56.

²⁴ Id., p. 59.

3. Un diritto dello studente

Conviene ricordare come il principio della libertà d'insegnamento sia concepito soprattutto a difesa del destinatario del processo d'istruzione, e non certo di chi lo esercita. Questa precisazione -che dovrebbe essere in sé superflua- risulta invece necessaria per reagire a una diffusa retorica per cui quanto prescritto dall'articolo 33 della Costituzione viene interpretato quasi fosse un garanzia di tipo corporativo²⁵. In realtà la libertà d'insegnamento non è tanto e non solo un principio che tutela la libertà del singolo, ma un diritto che va profondamente motivato nel contesto istituzionale in cui viene esercitata. Il suo esercizio garantisce che nella scuola la diffusione e lo scambio delle idee corrisponda alla dimensione pluralistica propria di ogni comunità democratica, il cui obiettivo principale è quello di rafforzare, nella prassi quotidiana concreta, proprio quei principi che permettono di potenziare e difendere il libero scambio di opinioni. Da questo punto di vista la scuola non può mai diventare il luogo di un processo di condizionamento, ovvero suggestionare le intelligenze di chi apprende veicolandole verso un'unica forma di pensiero; se così fosse, al posto di stimolare in chi ascolta il senso critico e la capacità di sollevare problematiche e interrogativi, si mirerebbe a sviluppare un amorfo consenso verso qualsiasi informazione provenga dall'autorità. Lo studente invece deve avere garanzia che mai l'istituzione scuola possa veicolare un sapere di regime, e che tutto ciò che a lui viene trasmesso è sempre un possibile oggetto di discussione e dibattito, nonché di eventuale revisione. Piuttosto che ricercare una irrealizzabile neutralità e oggettività, la scuola offre, in questo modo, nel quadro delle diverse personalità docenti che lo studente incontrerà nel corso degli anni della sua carriera scolastica, un insieme di approcci sia metodologici sia di selezione contenutistica, la cui ricchezza sta proprio nella loro diversità, garanzia di un rapporto con il sapere non dogmatico e aperto al libero confronto. Si tratta di un'idea della scuola quale comunità democratica fortemente lesa dai principi della riforma scolastica, che tendono invece a imporre un metodo uniforme e comune sulla base

²⁵ In F. Butera (a cura di), op. cit., pp. 72-73, si legge: "Una parte degli insegnanti [...] ha infatti interpretato la libertà d'insegnamento come un valore assoluto e intangibile. [...] Il risultato è stato una tendenza a pratiche eccessivamente individuali di lavoro e alla chiusura dell'insegnante nel rapporto esclusivo con la propria classe nell'ambito del rapporto di lezione. Questo ha generato difese verso i tentativi di maggiore collaborazione e collegialità nella pratica d'insegnamento. [...] Questa interpretazione della libertà d'insegnamento come garanzia dell'esclusività e della impenetrabilità del rapporto insegnante-classe è diventata sempre più condivisa e diffusa, sia all'interno del sistema scolastico sia del contesto sociale." Salvo poi stupirsi, qualche riga più avanti, di una sentenza del TAR del Lazio, che aveva invalidato i commi 4 e 5 degli artt. 38 e 39 del contratto dei docenti del 1996, che "sancivano il ruolo degli organi collegiali nella programmazione didattica e una maggiore cooperazione tra gli insegnanti a livello di istituto".

della convinzione infondata che sia possibile condizionare (sul piano della facilità d'apprendimento, non su quello dei contenuti) i processi cognitivi di acquisizione del sapere. Tale impossibilità è provata però dal fatto che i sostenitori di tale impostazione devono artificiosamente mutare gli obiettivi dell'istruzione, sottraendo i contenuti al limite di una semplificazione talmente radicale che negli anni ha prodotto un forte arretramento nelle conoscenze di base²⁶, per dedicarsi unicamente alla trasmissione di un metodo rispetto al quale i contenuti diventano pretestuosi, e che consentirebbe di acquisire competenze fondamentali. In un contesto di ignoranza diffusa, non si comprende come potrebbero le stesse essere trasmesse, dal momento che mancherebbero i riferimenti per codificare con oggettività i fenomeni del tempo presente.²⁷ Ciò spiega il tentativo, da noi ricordato all'inizio, maldestro ma appoggiato da un ambiente intellettuale interessato, di interpretare l'articolo 33 come destinato alla sola figura docente. Peraltro questa lettura superficiale della Costituzione in riferimento alla scuola coinvolge anche altri aspetti, in cui pure la libertà d'insegnamento è decisamente implicata.²⁸ Per esempio giova ricordare che il lavoro, in quanto diritto-dovere (art.4 della Costituzione) presuppone la libera scelta da parte del soggetto dell'attività con cui contribuire alla “solidarietà politica, economica e sociale” (art.2). Libertà di scelta motivata dal fatto che in quella componente maggioritaria del proprio tempo di vita il futuro lavoratore dovrà trovare la propria realizzazione personale; e tale scelta potrà essere esercitata con tanta più consapevolezza quanto più la scuola sia riuscita a generare passioni e interessi di tipo culturale disinteressato, per far comprendere in quali ambiti dell'esperienza umana realizzare al meglio se stessi. Una scuola subordinata alle logiche del mercato del lavoro

²⁶ In alcuni casi si giunge addirittura a negare questo importante dato falsificante, affermando trattarsi sostanzialmente di una fake news, più una suggestione che un'evidenza empirica, dovuta all'approccio poco scientifico con cui i docenti affrontano il loro specifico professionale. Cfr. in proposito, C. Corsini, *La valutazione che educa*, Franco Angeli, Milano 2023, pp.79-80.

²⁷ Tutto lo “scientismo pedagogico” si basa, come vedremo tra poco, su contenuti di conoscenza profondamente anti storici, in quanto scientemente evitano qualsiasi contestualizzazione, pratica che annullerebbe l'approccio proprio del *problem solving*. Da una parte si afferma l'inutilità di un approccio storico-critico nei confronti dei diversi saperi disciplinari, dall'altra si destruttura la storia, in quanto parti del suo programma vengono smontate e ricollocate, in un contesto falsamente pluridisciplinare, dove darebbero un ipotetico contributo all'acquisizione di competenze. Cfr. in proposito: A. Prosperi, *Un mondo senza storia*, Einaudi, Torino 2021; F. Germinario, *Un tempo senza storia*, Asterios, Trieste 2017.

²⁸ Si veda pure la questione del “merito”, ritornata d’attualità con la scelta dell’attuale esecutivo di cambiare nome al Ministero, diventato Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM). A proposito, G. Carosotti, *Istruzione e merito: una relazione niet’affatto evidente*, in “Studium Educationis”, 2/2022, in <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/6053>

ro, in cui l'orientamento degli studenti non parte dalla valorizzazione di sé ma dall'obbedire a un imperativo esterno che ha come unico criterio l'occupabilità, da conseguirsi peraltro affrontando una feroce competitività, ancora una volta dà luogo a un processo educativo etero diretto, in cui il principio della libertà d'insegnamento risulta il primo ad essere sacrificato.

4. Neutralizzare il potenziale critico della filosofia e della storia

Da quanto abbiamo affermato appena sopra, risulta chiaro come la libertà d'insegnamento abbia la finalità di favorire lo sviluppo di personalità autonome, indipendenti, capaci di intervenire nella discussione pluralistica della propria comunità, proponendo nel caso strategie di miglioramento. Si tratta, in poche parole, di favorire quello che normalmente si definisce "senso" o "pensiero critico". Ovviamente, la diffusione di un modo di pensare uniforme, il ritenere che non possano esservi in diversi contesti teorie concorrenti²⁹, valutare l'attuale dimensione sociale come intrascendibile, anche se mostra vistosi elementi di problematicità, sia il contrario del pensiero critico. La politica riformatrice della scuola pare proprio operare in questo senso, riconfigurando sul piano antropologico la figura discente, attraverso i ben noti e controversi concetti di "capitale umano" e di "homo oeconomicus"; concetti rappresentati quali evidenze, e verso i quali si vuole orientare la personalità psicologica degli studenti³⁰. Nell'impossibilità che i riformatori ammettano un simile proposito, che svelerebbe un'idea di scuola profondamente venata di autoritarismo, si ricorre alla solita strategia di rovesciare il problema, accusando la didattica disciplinare sostanzialmente di vuoto nozionismo, caratterizzata da una mnemonicità dell'apprendimento contraria ovviamente allo spirito critico; mentre le nuove tecniche pedagogiche, permettendo immediatamente di verificare la messa in atto delle competenze acquisite in contesti di vissuto e d'attualità, grazie al prevalere della laboratorialità sulla formazione teorica, lo svilupperebbe. Ancora una volta ci troviamo di fronte alla pretesa di voler rendere consapevoli gli studenti dei problemi della contemporaneità in assenza di una cultura storico-evolutiva che permetta loro di contestualizzare e di padroneggiare le ragioni del diffondersi di determinate comportamenti sociali; ragion per cui il pensiero critico viene di fatto identificato esclusivamente con la logica computazionale, con una capacità logico-deduttiva di porre in connessione coerente ragionamenti, a prescindere dal contenuto discipli-

²⁹ Lo scientismo dominante tende ad accreditare l'idea che l'approccio quantitativo-computazionale caratterizzi in senso definitivo anche teorie concepite in ambito storico, pedagogico, filosofico od economico.

³⁰ Cfr. quanto detto in nota 14.

nare specifico³¹. Una formalizzazione e destoricizzazione della critica, alla ricerca di un presunto fondamento oggettivo della presunzione di verità, rivela una motivazione ideologica, anche se la stessa fa paradossalmente riferimento proprio a una volontà di deideologizzare il sapere.³² Un’impossibilità di mettere in relazione il pensiero critico con il problem solving è stata sostenuta, in modo assolutamente convincente, dallo storico Francesco Germinario: “Il pilastro fondamentale su cui si reggeva la didattica per competenze era che l’allievo dovesse procedere per risoluzione di problemi. E proprio questa posizione era esattamente il contrario del pensiero critico, laddove il pilastro di quest’ultimo era che era compito dell’allievo suscitare problemi, associato alla convinzione che le soluzioni ai problemi possono essere anche diverse”³³.

Eppure diverse agenzie educative, nonché lo stesso INDIRE, continuano a proporre corsi di aggiornamento per i docenti dedicati al pensiero critico, e alle migliori strategie per farlo acquisire agli alunni. Questi corsi però si riducono unicamente alla trasmissione della logica compu-

³¹ Cfr. corso di formazione organizzato dalla SILF, in <https://www.silfs.it/attivita/corsi-di-formazione/corso-pensiero-critico/>: “pensare criticamente significa infatti processare ragionamenti formulati nel linguaggio naturale [...] nel linguaggio formale di programmazione”.

³² La presunzione di qualificare la propria visione del mondo come non ideologica è a fondamento di quel tentativo, proprio di ogni tentazione egemonica in ambito conoscitivo, di negare la determinazione storica delle proprie visioni teoriche. Con maggiore evidenza il fenomeno appare quando si manifesta nell’ambito di discipline fortemente incentrate sulla pratica interpretativa e sul riferimento testuale (economia, pedagogia, l’intero ambito delle discipline storico-estetiche), che paradossalmente negano il proprio riferimento ontologico per “naturalizzarsi”, ovvero per fondare su dati extra storici interpretazioni interessate dei singoli fenomeni. Se ne era già accorto, con uno sguardo profetico oggi sorprendente, già alla fine degli anni Sessanta Gyorgy Lukacs. Cfr. *Ontologia dell’essere sociale*, Vol.I Prolegomeni, Meltemi, Milano 2023, pp. 358-359: “Questa “oggettività”, senza base ontologica, della scienza e della filosofia è adattissima a “deideologizzare” le attività umane, cioè a trasformarle in semplici oggetti di manipolazione (mediante l’universale onnipotenza delle “informazioni”). [...] Quando però il presente viene irrigidito in un dato intrasformabile, la storicità non può che limitarsi semplicemente al passato, e il presente non può che essere concepito come alcunché, per sua natura, privo di ulteriore evoluzione. [...] ogni ideologo di una classe inclina a concepire come ‘fine della storia’ l’assetto sociale che a lui pare la soluzione di tutti i problemi. [...] Così, non è davvero un caso che la stragrande maggioranza dei cosiddetti filosofi della storia cerchi di coronare le proprie considerazioni con il pensiero della ‘fine della storia’”.

³³ F. Germinario, op.cit., p. 35. Giova ricordare come nell’intero primo capitolo di questo studio si denuncino le insufficienze teoriche e metodologiche della scuola riformata, e dell’incompatibilità della stessa con l’insegnamento della disciplina della storia. È interessante notare come, sia nel campo del pedagogismo affine alle posizioni ministeriali, sia in campo storico -presso gli storici che si sono assunti la responsabilità di ripensare la didattica disciplinare in linea con questi nuovi principi, le argomentazioni di Germinario sia state praticamente ignorate. A proposito delle attività di alcuni storici all’interno delle associazioni disciplinari, mi permetto di rimandare a G. Carosotti, *Sull’insegnamento della storia nella scuola. Vecchie proposte, nuovi pericoli*, in “Historia Magistra”, 34/2020.

tazionale, alla coerenza interna del discorso, e concepiscono il pensiero critico come puramente formale. In linea con un’idea della didattica dove – come abbiamo visto – i contenuti culturali decisivi vengono sostanzialmente esclusi. Dove prevale il principio “di insegnare a pensare”³⁴, ma dove i contenuti del pensiero sono sostanzialmente assenti. È interessante notare come tale visione del pensiero critico non solo preveda l’annullamento delle potenzialità critico-formative della storia, ma tenda a ridurre in tal senso anche l’insegnamento della filosofia. Di particolare rilievo è il documento, pubblicato nel 2017, intitolato *Orientamenti allo studio della filosofia nell’età della conoscenza*. Non possiamo ovviamente in questa sede soffermarci³⁵, ma ricordiamo solo gli elementi in esso contenuti che mettono in pericolo l’esercizio effettivo della libertà d’insegnamento: lo sposare solo un determinato modo di concepire la filosofia, che fa riferimento alla corrente analitica e che potrebbe nei suoi fondamenti non essere condiviso dal docente³⁶; ridurre la filosofia a schemi di carattere logico dove il fine è l’acquisizione di “competenze filosofiche”, mai ben definite, il cui obiettivo e farle applicare nel vivere quotidiano, indipendentemente dalla conoscenza più o meno adeguata dei pensieri filosofici che le esprimerebbero.³⁷

³⁴ Cfr. INDIRE, <https://www.indire.it/2022/01/27/liberi-e-libere-di-pensare-mettere-il-pensiero-critico-al-centro-della-didattica/>: “Libere e liberi di pensare è il corso online gratuito, in partenza il prossimo 15 febbraio, rivolto a tutti i docenti che intendano insegnare a pensare, applicando un metodo educativo che mette al centro dell’apprendimento il pensiero critico”.

³⁵ MIUR, Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nell’età della conoscenza, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+Orientamenti.pdf/14a00e61-8a8e-4749-9245-0d22bbb3c5eb>. Mi permetto in proposito di rimandare a G. Carosotti, Il docente di filosofia, un intellettuale organico della “Buona Scuola”, in ROARS, aprile 2018 (<https://www.roars.it/il-docente-di-filosofia-un-intellettuale-organico-della-buona-scuola/>) e G. Carosotti, Quali obiettivi formativi per una filosofia senza critica, in “Comunicazione filosofica”, 2018 <https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione%20Filosofica/cf40.pdf>.

³⁶ Anche se nel testo compare una critica al documento ministeriale cui stiamo facendo cenno, una simile impostazione dell’insegnamento della filosofia è stata recentemente rilanciata da M. Mugnai, *Come non insegnare filosofia*, Raffaello Cortina, Milano 2023, Cfr. G. Carosotti, *Sempre colpa dello storicismo*, in “Identità di Clio”, <https://www.lidentitadiclio.com/sempre-colpa-dello-storicismo/>

³⁷ Negli *Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, cit., p. 9, si legge come “il docente di filosofia non deve quindi comunicare saperi ma ‘bussole’ che, al contrario dell’insegnamento tradizionale, permetterebbero dei “processi di costruzione, metacognizione e acquisizione delle competenze rispetto alle nuove esigenze dell’apprendimento” e in seguito, p.16: “Il ruolo della cultura filosofica nella costruzione dell’identità personale è infatti molteplice e può essere adoperato in un percorso formativo con la dovuta guida da parte del docente e [...] data l’universalità degli atteggiamenti di razionalità e comprensione, tale processo può avvenire anche in assenza dello specifico insegnamento, poiché la curvatura filosofica della personalità può essere indipendente dalla preparazione dottrinale e sostanziarsi invece nell’esercizio attivo e ampio del pensiero.”

5. Insegnamento o condizionamento?

È possibile a questo punto dell’analisi proporre considerazioni conclusive sulle ragioni dell’attacco cui è sottoposta la libertà d’insegnamento. Nel momento in cui questa si identifica con il diritto di chi apprende a non vedere inibito lo sviluppo delle proprie capacità di esaminare con senso critico la società e il mondo in cui si agisce; di entrare in possesso di strumenti intellettuali per poter agire con consapevolezza nel tessuto sociale, confrontandosi democraticamente con altre visioni del mondo interne al proprio contesto socio-culturale; di essere in grado di esercitare, se il caso, una pressione per favorire un miglioramento delle istituzioni. Risulta allora l’intenzione della pedagogia tecnocratica di impedire la formazione di tali soggettività, come a mio parere dimostrano le decisioni dei diversi esecutivi che si sono succeduti dalla fine del secolo scorso a oggi. Se ne evince, ancora una volta, il carattere ideologico della corrente pedagogica oggi egemone, che mira proprio a far sì che l’intelligenza degli alunni si sviluppi unicamente all’interno di un orizzonte presupposto, in cui le diverse attività, pensate nella logica del *problem solving*, dirigano l’orizzonte di riflessione – ma potremmo dire l’intero orizzonte d’esistenza- entro confini ben stabiliti, che impediscono di porre a problema e a critica quel sistema politico-economico che impone una simile idea d’istruzione, con l’obiettivo, non dichiarato ma evidente, di disporre di una manodopera facilmente manipolabile e scarsamente scolarizzata. Si tratta di processo educativo che promette una falsa libertà, dove quest’ultima è identificata con attività laboratoriali che, in quanto tali, evitano valutazioni di carattere individuale, liberano da un possibile stress e, apparentemente, danno l’impressione di formare un soggetto su cui non si esercitano pressioni autoritarie. Si tratta, per lo più, di attività etero-dirette, mutuate sul modello della progettazione aziendale, giustamente definiti “comodi prepensati”³⁸. Solo a partire da un simile obiettivo si spiegano tutte le pressioni indebite sui docenti che in questi anni, nei diversi documenti ministeriali, si sono succedute³⁹.

³⁸ F. De Giorgi, Introduzione a H. Giroux, *Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students, and Public Education*, Peter Lang Publishing, New York 2012; trad. it., *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*, ed. La Scuola, Brescia 2014, p. 9.

³⁹ Nella nota 6 abbiamo fatto riferimento a uno dei tanti documenti sulla formazione licenziati in questi anni, dove i appaiono con accezione molto significativa i concetti di “facilitatore” e “operatore”; ma anche negli *Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nell’età della conoscenza* (p. 9; vd. nota 35) si fa cenno al docente come “non non più soltanto depositario del sapere filosofico da trasmettere, ma anche facilitatore del processo di apprendimento filosofico tra colleghi e studenti”; nel Piano Nazionale Scuola digitale (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686>), p. 76, si

6. Il PNRR. Un passo definitivo verso la *learnification*?

In coerenza con le osservazioni sin qui proposte, la parte del PNRR esplicitamente dedicata alla politica scolastica sembra voler accelerare il processo di *learnification*, cioè di disciplinamento degli insegnanti, costretti a un'unica metodologia d'insegnamento, in nome di presupposti scientifici come abbiamo visto inesistenti; adducendo peraltro pretesti emergenziali e facendo riferimento a un'occasione storica per il paese che non può essere lasciata cadere. In realtà, come abbiamo cercato di mostrare altrove⁴⁰, il PNRR non rappresenta altro che un ennesimo -forse il definitivo- tentativo di inverare la riconversione gestaltica della didattica auspicata ormai da quasi trent'anni. In qualche modo individuando nella dimensione informazionale, e quindi nella digitalizzazione integrale del processo d'istruzione, nella logica delle competenze e nella procedura computazionale l'unica forma di ragionamento necessaria da apprendere nell'insieme dei percorsi di studio. A scapito, va da sé, di una preparazione finalizzata all'interpretazione storico-contestuale.

Ciò che più risulta problematico per la libertà docente riguarda l'organizzazione prevista per gestire la spesa delle ingenti risorse che il PNRR mette a disposizione dei singoli istituti; da dedicare esclusivamente alla digitalizzazione, anche laddove le scuole avrebbero maggiore necessità di risolvere deficit strutturali di altro genere (*edilizia in primis*). Ancora una volta diventa palese il tentativo di sottrarre alla collegialità le decisioni relative alla didattica; e l'organo che per eccellenza ha ‘esclusiva responsabilità su tale tema, il Collegio dei docenti, diventa recettore passivo di decisioni prese unilateralmente da Commissioni ristrette, spesso condizionate dal Dirigente Scolastico. Se la Commissione, per superficialità o consapevolmente, non fosse stata attenta a rimanere su un piano di intenzioni generali, quelle indicazioni potrebbero imporsi alla totalità del Collegio come un dato vincolante. Si tratta di una consuetudine già da anni in atto nella scuola. In particolare, per quanto riguarda due documenti cruciali, il RAV (Rapporto di Autovalutazione) e la Rendicontazione sociale, che le scuole sono obbligate a rinnovare ogni tre anni. Tali documenti sono da compilarsi attraverso piattaforme le quali prevedono spesso delle formule da crocettare che intendono imporre alle scuole l'adesione alle nuove teorie pedagogiche e alla didattica che si è autopro-

legge: “la sfida delle competenze digitali è quella di sostenere l’attività del docente come facilitatore, abbassando la soglia d’ingresso su temi ritenuti, a torto o ragione, estranei al suo background”. Ma gli esempi potrebbero essere innumerevoli.

⁴⁰ Mi permetto a proposito di rimandare a G. Carosotti, R. Latempa, *Il Piano scuola 4.0: la digitalizzazione forzata del PNRR*, in ROARS, 19 aprile 2023, <https://www.roars.it/il-piano-scuola-4-0-la-digitalizzazione-forzata-del-pnrr-parte-i/>

clamata “innovativa”. Anche in questo caso, se si vuole salvaguardare la libertà d’insegnamento, bisogna essere abili ad evitare, sia pure con qualche forzatura, tale percorso predeterminato; che fa esclusivo riferimento – sempre nella logica economicistica dominante – ai già ricordati interessi dei cosiddetti *stakeholders*, nella quasi totalità soggetti imprenditoriali esterni che, sulla base delle esigenze del mercato del lavoro, indicano alla scuola le priorità che il progetto didattico dovrebbe seguire per soddisfare tali esigenze, quasi sempre di corto respiro. Tali documenti vengono compilati senza l’approvazione necessaria del Collegio dei Docenti, a differenza del PTOF (Piano Triennale dell’Offerta formativa) e lo condizionano esplicitamente. Difatti il PTOF è il documento collegiale con il quale l’istituto scolastico presenta il proprio progetto didattico, come condiviso dai docenti; il RAV, invece, è chiamato a valutare il raggiungimento o meno di tali obiettivi, e a proporre strategie di miglioramento. Non dovendo però essere approvato dal Collegio dei Docenti, in esso possono essere inserite variazioni in contrasto con quelle approvate dal Collegio stesso, che per ciò stesso diventano vincolanti, condizionando le successive decisioni collettive. Un primo passo per quella auspicata riforma degli Organi collegiali in senso autoritario, già prevista, all’inizio degli anni duemila, dal Dirigente Scolastico Malinverno⁴¹.

Sembra difficile non individuare in questa serie di azioni ripetute nel tempo e tra loro coerenti un’intenzione e un obiettivo politico esplicito, finalizzato a rendere di fatto la libertà d’insegnamento un simulacro, un riferimento puramente formale; e la scuola una semplice protesi di un potere economico e di un mercato del lavoro rispetto alla quale la libera capacità di critica, in particolare di tipo economico-politico, è avvertita come un pericolo. Sarebbe opportuno contrapporsi anche sul piano giuridico, a questa visione collettivistica della didattica, utilizzando lo strumento delle “opzioni di minoranza” o anche immaginando un ricorso alla Corte Costituzionale. Nella consapevolezza che la libertà d’insegnamento rimane, di fatto, l’unica risorsa che i docenti hanno saputo mettere in pratica affinché la scuola statale rimanesse un baluardo della Costituzione repubblicana.

Bibliografia

- Angelucci A., Aragno G., *Le Mani sulla Scuola*, Castelvecchi, Roma 2020.
Benadusi L., Molina S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna 2018.
Bourdieu P., Passeron J-C., *Les héritiers, Les éditions de minuit*, Paris 1964; trad.it., *I delfini*, Guaraldi, Rimini 1971.

⁴¹ Vd. note 7 e 8.

- Burgio A., *Senza democrazia. Per un'analisi della crisi*, Derive e Approdi, Bologna 2009.
- Butera F. (a cura di), *Il libro verde della pubblica istruzione*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Canfora L., *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Laterza, Bari 2004.
- Id., *La democrazia dei signori*, Laterza, Bari 2022.
- Id., *Sovranità limitata*, Laterza, Bari 2023.
- Carosotti G., *La falsa alternativa: Berlinguer, Moratti e il destino del Liceo europeo*, in "L'Acropoli", A. 5, n. 6, nov. 2004, pp. 611-633.
- Id., *La Buona scuola è quella italiana?*, in "L'Acropoli", A. 16, n. 3 (mag. 2015), pp. 289-327.
- Id., *Il docente sorvegliato. La scuola come panopticum*, in "ROARS", giugno 2018, <https://www.roars.it/la-scuola-come-panopticum-il-docente-sorvegliato-parte-i/>.
- Id., *Quali obiettivi formativi per una filosofia senza critica*, in "Comunicazione filosofica", 2018 <https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione%20Filosofica/cf40.pdf>.
- Id., *Il docente di filosofia, un intellettuale organico della "Buona Scuola"*, in ROARS, aprile 2018 (<https://www.roars.it/il-docente-di-filosofia-un-intellettuale-organico-della-buona-scuola/>).
- Id., *Istruzione e merito: una relazione niet'affatto evidente*, in "Studium Educationis", 2/2022, in <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/6053>.
- Id., Latempa R., *Il Piano scuola 4.0: la digitalizzazione forzata del PNRR*, in ROARS, 19 aprile 2023.
- Ceccarelli R., *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola-lavoro*, Manifestolibri, Roma 2022.
- Colella S., Generali D., Minazzi F. (a cura di), *La Scuola dell'ignoranza*, Mimesis, Milano-Udine 2018.
- Corsini C., *La valutazione che educa*, Franco Angeli, Milano 2023.
- De Giorgi F., *Introduzione a Giroux H., Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students, and Public Education*, Peter Lang Publishing, New York 2012; trad.it., *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*, ed. La Scuola, Brescia 2014.
- Di Cesare D., *Democrazia e anarchia. Il potere nella polis*, Einaudi, Torino 2024.
- Ferrario A., Biancato L., Fini A., Rucci A., *La scuola riparte anche fuori dalle mura*, <https://www.einaudivr.edu.it/wp-content/uploads/2020/04/LA-SCUOLA-RIPARTE-ANCHE-FUORI-DALLE-MURA.pdf>
- Ferroni G., *La Scuola sospesa*, Einaudi, Torino 1997.
- Giuliani A., *Valditara: la scuola è classista non il merito, sì all'alternanza scuola-lavoro non a materie solo culturali che portano disoccupazione*, in "La Tecnica della Scuola", 25/03/2023, <https://www.tecnicadellascuola.it/valditara-la-scuola-e-classista-non-il-merito-si-allalternanza-scuola-lavoro-no-a-materie-solo-culturali-che-portano-disoccupazione>.
- Henriot-Van Zanten A., Rayou P. (a cura di), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, Paris 2017.

- Laval C., Vergne F., *Éducation démocratique*, La Decouverte, Paris 2021.
- Latempa R., INVALSI: i test su soldi e carriera sono ok. “Non dobbiamo avere l’idea di un bambino angelicato”, maggio 2018, <https://www.roars.it/invalsi-i-test-su-soldi-e-carriera-sono-ok-non-dobbiamo-avere-lidea-di-un-bambino-angelicato/>.
- Lukacs G., *Ontologia dell’essere sociale*, Vol.I Prolegomeni, Meltemi, Milano 2023.
- Malinverno A., *Nuove dimensioni della professionalità docente. La scuola come sistema di competenze*, Ed. Unicopli, Milano 2000.
- Mattei C.E., *L’economia è politica*, Fuori Scena, Milano 2023.
- Mazzuccato M., *Missione economia. Una guida per cambiare il capitalismo*, Laterza, Bari 2021.
- Polacco F., *La cultura a picco*, Marsilio, Venezia 1998.
- Id., *La Scuola impossibile*, Salerno editrice, Roma 2015
- Id., *Una scuola per il futuro*, La Nave di Teseo, Roma 2021.
- Russo L., *Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli Milano 1998.
- Tagliagambe S., *Più colta e meno gentile. Una scuola di massa e di qualità*, Armando editore, Roma 2006.
- Tiegel S.T., Biesta G., *The problem of educational theory*, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14782103211032087>.
- Id., *The Rediscovery of Teaching*, Taylor & Francis, Abingdon 2017; trad. it. *Riscoprire l’insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022.