

Ri-connettersi: la circolarità virtuosa scuola-università nei processi generativi e trasformativi del sistema formativo in prospettiva inclusiva

Fabio Bocci – Università degli Studi Roma Tre

Abstract

Nel presente contributo cercheremo di riflettere su un problema avvertito sempre più come ineludibile e che riguarda la questione di come provare a superare le criticità che caratterizzano il rapporto tra università e scuola, nell'idea che oggi, anche alla luce della crisi pandemica che ha attraversato in questi ultimi anni la nostra società, sia quanto mai necessario riconnettersi per costruire comunità. In tal senso soffermeremo primariamente l'attenzione su alcuni degli aspetti che emergono (almeno nell'ambito della nostra analisi) come disfunzionali e che possono essere identificati quali fattori che hanno determinato la disconnessione. A seguire, in una prospettiva costruttiva, proveremo a indicare elementi e fattori che sono alla base della possibile riconnessione e che, pertanto, abbisognano di essere sempre più nutriti in modo che si ingeneri una circolarità virtuosa.

1. Uno sguardo d'insieme, con funzione di sfondo

Negli ultimi decenni abbiamo assistito a un progressivo impoverimento della capacità delle diverse agenzie che si occupano di educazione, istruzione e formazione (in primis scuola e università) di lavorare in sinergia, così come era accaduto, ad esempio, a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento, perseguendo obiettivi comuni, il principale dei quali è stato garantire il diritto all'accesso diffuso all'istruzione a tutti i livelli, mediante la democratizzazione del sistema formativo e la deistituzionalizzazione dei luoghi e delle pratiche. Tra coloro che vivono queste realtà, è opinione condivisa che tale impoveri-

mento sia prevalentemente da imputarsi all'altrettanto progressiva riduzione di senso del ruolo sociale attribuito all'istruzione e alla formazione, le quali hanno perso la loro originaria funzione (mettere coloro che apprendono nella condizione di esercitare consapevolmente il ruolo di cittadine/i attive/i e capaci di autodeterminarsi) a vantaggio di logiche neoliberaliste, quindi economico-finanziarie, finalizzate ad aziendalizzare scuola e università (a titolo esemplificativo: Antinucci, 2001; Granese, 2009; Bellatalla, 2010; Graziosi, 2010; Priulla, 2012; Fondazione Res, 2016; Forges Davanzati & Pauli, 2016; Dal Lago, 2018; Gavosto, 2022).

Un esempio eclatante di questo scostamento è la burocratizzazione delle pratiche, divenute ostaggio di richieste orientate sempre più al *dover dimostrare* che al *fare realmente*, nell'ottica di una sorta di *tirannia della trasparenza* basata su strumenti e procedure di accertamento eterodiretto (Meirieu, 2013), orientati/e alla comparazione e alla classificazione (Corsini, 2021; 2023; Corsini & Zanazzi, 2015).

Ponendo l'attenzione sull'università, ciò ha anche determinato un progressivo *ritiro* degli/delle studiosi/e (non di tutti/e, ci mancherebbe, ma qui cerchiamo di ragionare sul fenomeno complessivo), sempre di più obbligati/e a concentrarsi sulla carriera, soggiogati/e da parametri quantitativi (mediane, valori, livelli, fattori di impatto e così via) che spingono a una sorta di compulsività nella produzione scientifica (Carinci & Brollo, 2013; Bellavista, 2016; Fassari & Lo Presti, 2017; Borrelli & al., 2018), la quale diviene addirittura elemento valutativo per i finanziamenti degli atenei e dei dipartimenti (Banfi & Viesti, 2016; 2017). La qual cosa, peraltro, si accompagna al dover acquisire fondi economici per sovvenzionare la propria ricerca e i propri studi, generando la doppia mannaia del *pubblica o muori* e del *finanziati o muori*, che ha trasformato molti (quasi tutti? Tutti a prescindere?) in *imprenditori della conoscenza*, a tutto discapito, ad esempio, della qualità della didattica e delle relazioni umane di cui l'accademia dovrebbe rappresentare la massima forma di espressione. Analizza molto bene questa deriva Federico Bertoni, il quale, in *Universitaly: La cultura in scatola*, descrive questo processo (già in atto e criticato negli Stati Uniti¹) definendone le caratteristiche:

1 L'autore fa esplicito riferimento al libro di Bill Readings, *The university in ruins*, del 1996.

La trasformazione dell'università in una *consumer oriented corporation*, soggetta a forme di valutazione e accreditamento molto più simili a quelle di agenzie di *rating* che a quelle di una comunità scientifica; la marginalizzazione di docenti e ricercatori a vantaggio di burocrati, o piuttosto, la trasformazione dei docenti stessi in amministratori; il crescente potere di rettori-tecnocrati senza slancio politico, intenti solo ad amministrare, a raccogliere fondi o a inseguire classifiche internazionali; i tempi dell'insegnamento sempre più frenetici, impacchettati nelle ore-credito e nei semestri; la formazione degli studenti come prodotto e non come processo, secondo un modello di *professionalizzazione* e di spendibilità immediata delle conoscenze. (Bertoni, 2016, p. 24)

È questo un meccanismo che, come detto, incide imperiosamente sulla modalità stessa con cui ricercatori/ci e professori/esse si avvicinano a uno degli aspetti più importanti sul piano scientifico-culturale, qual è quello della pubblicazione di lavori capaci di restituire senso e significato al loro impegno. Ancora Bertoni:

Posso scrivere e pubblicare la *Critica della ragion pura*, ma finché non apro l'applicativo e non compilo la scheda con dati e metadati, abstract e parole chiave, codici e pdf, quella pubblicazione di fatto non esiste. Anche qui peraltro vige la logica dell'accumulazione capitalistica, compendiata nello slogan di un nuovo darwinismo sociale applicato alla vita accademica, *publish or perish*, o addirittura *publish and kill*: devi pubblicare freneticamente per vincere la sfida della competizione, scalare le classifiche, ottenere finanziamenti, totalizzare prodotti e citazioni come i tossici da *social networks* che vivono solo per arricchire i bottino di *likes* e *followers*. (Bertoni, 2016, p. 34)

Si tratta di una analisi impietosa, forse eccessiva agli occhi di qualcuno ma certamente non nuova se, ad esempio, si recupera la riflessione condotta da Valeria Pinto nel suo libro *Valutare e punire* del 2012. La studiosa, assumendo come sfondo il pensiero critico di Michel Foucault e di Slavoj Žižek, fa riferimento a un intervento di Francesco Pitocco, risalente addirittura al 1998, per di-mostrare come certe linee di trasformazione del sistema universitario fossero ben visibili, a chi avesse voluto vedere, già diverso tempo fa. Scrive Valeria Pinto, intrecciando le proprie analisi con le parole di Pitocco:

Un lucidissimo intervento di Francesco Pitocco del 1998 vedeva con chiarezza le linee del disegno generale destinato a “sconvolgere radicalmente la natura dell’università”. Si tratta di un “progetto serio, sostenuto da un impianto politico e sociale di grande peso”, affermava introducendo a un convegno romano su “La riforma Berlinguer tra innovazione e subalternità economico-culturale”; un progetto che “vive di una vita per il momento ancora ‘nicodemitica’, ma che già traluce, qua e là, un po’ ovunque ... sbriciolato in mille documenti, in mille proposte, in mille dichiarazioni ... Esso è vivo e diffusamente vitale”. Il suo obiettivo — “che potremmo definire sinteticamente liberistico” — “è l’istituzione di un ‘mercato accademico’, un sistema formativo e culturale subalterno a interessi di natura privatistica e profondamente legato alle contemporanee trasformazioni della politica del lavoro” ... Già nel ’98, in altri termini, si poteva riconoscere il “totalitarismo culturale” contenuto nella volontà di “schiacciare la cultura e la scienza sui “fabbisogni” del “sistema produttivo”, sulla “formazione per il lavoro”, su “un ‘rapporto strutturale’ con le imprese industriali e finanziarie”: un rapporto che, quando “non mediato, non filtrato da un sistema di garanzie”, “annulla totalmente l’autonomia che deve sostenere le diverse funzioni di cui una società vive” e in particolare “l’autonomia della funzione culturale e scientifica dell’università”. (Pinto, 2012, pp. 28-29)²

Naturalmente nessuno è indenne da questo meccanismo e anche chi vi si oppone, magari strenuamente (si pensi al movimento di accademiche/ci che ha rifiutato qualche anno fa di partecipare alla VQR – Valutazione della Qualità della Ricerca), deve farci i conti.

E farci i conti significa anche doversi confrontare con la qualità del tempo di lavoro e di vita; come mette in evidenza, non senza un pizzico di autoironia, ancora una volta Federico Bertoni:

Apri il computer la mattina e commetti l’errore fatale di controllare la posta: trovi l’ennesimo, sempre più minatorio messaggio dell’Area Ricerca — corredato da un richiamo del Direttore del Dipartimento — che ti ricapitola modalità e tempistiche della prossima VqR ... operazione che dovrai compiere dopo esserti registrato nell’apposita banca dati ... ed esserti dotato del codice Orcid (questo, giuro non

2 Una sintesi dell’intervento del Prof. Pitocco, unitamente a quello del Prof. Alvaro, è consultabile digitando: http://www.proteo.rdbcub.it/stampa.php3?id_article=38 (ultimo accesso 14 maggio 2023).

so cosa significa). La prima cosa che borbotti è: vi supplico, una moratoria sugli acronimi ... sai che queste procedure di valutazione, mascherate dietro la retorica del *merito* e dell'*eccellenza*, servono solo a legittimare i tagli finanziari, condizionano pesantemente la libertà di ricerca, aumentano la sperequazione tra le varie università ... e soprattutto fanno tutte queste schifezze senza avere alcuna effettiva attendibilità. Mezz'ora dopo arriva il messaggio dalla redazione di una rivista, ovviamente di *classe A*, che in quanto tale pratica con zelo fanatico la *peer review* ... Un'altra mezzora e un altro messaggio dalla redazione di una rivista online, anche questa di *classe A*: ricordi quel saggio che hai pubblicato due anni fa? Bene ci serve l'abstract. Ci serve in italiano e in inglese, perché dobbiamo accreditarci presso vari database internazionali. E non dimenticarti le *keywords* ... Quando hai finito trovi una colonna di cinque messaggi *no-reply* di altrettante università in cui uno dei tuoi studenti ha fatto *l'application*, segnalandoti come *referee* per inviare una lettera di presentazione. Di nuovo chini il capo paziente ... Quando arriva la bozza di un progetto di ricerca del *network* internazionale in cui non ricordavi di essere stato incluso, 78 pagine fitte fitte con tabelle e citazioni di *ranking* internazionali per chiedere il finanziamento di un libro e di un paio di convegni, beh, a quel punto scendi al bar sotto casa e ti ubriachi ... (Bertoni, 2016, pp. 4-8)

È la cosiddetta etica protestante del lavoro, così ben descritta da Pekka Himanen (2001), il quale la traduce nel fenomeno della venerdizzazione della domenica che determina il totale assorbimento del tempo vita (compreso quello delle attività ricreative, che ormai non sono più tali) dentro le dinamiche produttivistiche. A questa logica si dovrebbe (dovremmo) contrapporre, sempre secondo l'analisi di Himanen, la sabattizzazione del venerdì, una riconfigurazione del tempo vita sottratto al dominio del Chronos e restituito all'egida del Kairos.

Parlando di Kairos, ci sembra davvero preziosa la recente riflessione del sociologo Claudio Tognonato, il quale ha dedicato due dei suoi ultimi lavori all'*agire inerte* (2018) e, appunto, al Kairos. Afferma Tognonato:

Quando il ritmo della vita è prescritto dalla produzione, il vissuto del tempo subisce una progressiva accelerazione dettata dalle macchine, prima dalla meccanica ora dall'elettronica. Il dramma umano della scarsità e della finitudine della vita è tradotto dalla razionalità economica in necessaria accelerazione che dalla produ-

zione dilaga in ogni ambito. La velocità per la velocità diviene un valore, ed economizzare il tempo l'unico modo per scongiurare la morte e vivere intensamente. Nella società capitalista sappiamo che questo si esprime in una frenetica spirale di produzione e consumo, che misura in denaro ogni aspetto dell'esistenza. (Tognonato, 2022, p. 113)

È piuttosto intuitivo rilevare come questo stato di cose abbia anche determinato un allontanamento progressivo tra università e scuola, in modo particolare (è il nostro punto di osservazione privilegiato e a questo sostanzialmente facciamo riferimento) per quel che concerne gli studiosi dell'educazione. Cercheremo di approfondire questo tema nel prossimo paragrafo.

2. La disconnessione tra università e scuola: ripiegamenti, sospetti e arroccamenti

L'allontanamento tra università e scuola ha delle radici e delle dinamiche proprie, se non addirittura tipiche.

Se una lamentela ricorrente mossa dalla scuola all'accademia nei decenni passati è stata quella di rimproverare ai docenti universitari una eccessiva dedizione ai loro studi e alle loro ricerche, tanto da apparire *chiusi nelle loro torri d'avorio*, oggi i motivi di insoddisfazione si sono arricchiti di ulteriori elementi di criticità.

In primo luogo l'avvertito atteggiamento *predatorio* o, al meglio, di *interesse speculativo* accademicocentrico verso la scuola e nei confronti degli/delle insegnanti, che sente/ono di essere *oggetto* di attenzione solo per l'acquisizione di dati di ricerca, i quali, però, non hanno poi una ricaduta su chi si è reso disponibile a *essere indagato*. Una rimostranza non nuova, se vogliamo, che però ha acquisito una diversa connotazione (nella percezione di chi la esprime) a causa del *carrierismo* accademico a cui abbiamo fatto riferimento precedentemente, il quale peraltro sembra incidere anche (soprattutto) sui tempi del fare ricerca e sui modi di coinvolgere chi vi partecipa.

Un altro motivo di disagio del mondo della scuola è legato a certe pratiche formative, percepite, soprattutto dagli/dalle insegnanti, come *calate dall'alto*, poco rispondenti ai reali bisogni di chi sta in classe tutti i giorni. Un aspetto

che richiama la *distanza* tra chi *la scuola la studia* (nel chiuso del suo alveo elitario o anche raccogliendo dati che poi però elabora e utilizza perseguendo i propri fini, scopi, obiettivi, ecc.) e chi *la scuola la fa*, ovvero chi *si sporca le mani*. Una critica questa che si ammanta anche di connotazioni politiche. Emerge sempre di più, infatti, l'accusa rivolta ai pedagogisti accademici di essere il *braccio armato intellettuale* della combine Ministero-Poteri forti dell'Economia e della Finanza (Confindustria, in primis). In altri termini, i corsi di formazione e certe pratiche di ricerca (più o meno connesse), avallate dal Ministero (dell'Istruzione, soprattutto) e svolte da accademici compiacenti (più o meno tutti, nella percezione corrente), sarebbero il modo in cui si cercano di affermare nella scuola, trasformata in azienda, le logiche neoliberiste del mercato. E questo sarebbe esemplificato dall'attenzione posta ai discorsi sulle *competenze*, sulle *soft skills*, sulle pratiche valutative, su come dovrebbero essere formati i/le docenti. Nodo assai delicato quest'ultimo, fulcro di uno scontro (decisamente obsoleto a livello di senso ma sempre in auge e non certo per volere degli studiosi dell'educazione) tra dimensione metodologico-didattico-docimologica e dimensione disciplinare³.

Una esemplificazione di quanto appena affermato sono le critiche del movimento *La nostra scuola*, molto attivo sui social network, il quale ha trovato sponda in accademici di diverse aree disciplinari che, evidentemente, non hanno in simpatia (è un eufemismo) la pedagogia accademica e gli studiosi dell'educazione. Significativo, in tal senso, è l'intervento del Prof. Vincenzo Costa, ordinario di Filosofia presso l'Università Vita-Salute San Raffaele, a commento di una lettera intitolata *Dai Prof. La scuola sta morendo di finta formazione e didattichese* scritta proprio da Associazione Agorà 33 – *La Nostra Scuola* e pubblicata il 10 giugno 2022 su *Il Fatto Quotidiano*⁴. Scrive Costa:

I pedagogisti sono utili? Non bisogna fare di ogni erba un fascio. Il mondo della pedagogia italiana è vario, ci sono pedagogisti con un buon senso della realtà,

³ Dibattito obsoleto, in quanto è fuor di dubbio che i/le docenti debbano possedere le conoscenze disciplinari e le conoscenze-competenze didattiche della disciplina che insegnano, ma anche un corredo di conoscenze e di competenze pedagogiche, metodologico-didattiche, docimologiche e socio-psicologiche, peraltro non disgiunte dalle prime ma sinergiche e reciprocamente dialoganti.

⁴ Vedi <https://www.ilfattoquotidiano.it/in-edicola/articoli/2022/06/10/dai-prof-la-scuo-la-sta-morendo-di-finta-formazione-e-didattichese/6621822/>

dentro la cosa stessa. Ma la pedagogia nel suo insieme è diventata un problema, teorico e pratico. Teorico perché pesca e si fa guidare di volta in volta dalle mode: il marxismo, la psicanalisi, le scienze cognitive, le neuroscienze. Usa di volta in volta categorie che durano una stagione per elaborare modi di affrontare il problema scolastico. I risultati da trent'anni sono devastanti. Stiamo perdendo la capacità di formare, di trasmettere, travolti dalla didattica, da questa idea, opinabile e controversa, secondo cui il problema dell'insegnamento si supera con la tecnica, sia un problema tecnico, e la tecnica qui si chiama "didattica": la classe rovesciata e gli infiniti altri metodi escogitati per aggirare il problema semplice: la scuola non coinvolge, ha perso la propria capacità di formare, cioè di permettere alla vita di prendere forma ... I pedagogisti possono non cogliere la sfida, ma a studenti, insegnanti e famiglie le cose sono chiare: la pedagogia e la didattica (come disciplina accademica) sono ormai il problema della scuola. Come possono essere utili se sono il problema? La pietra di inciampo? Se sono ciò che produce malfunzionamento? Se invece di eliminare le disfunzioni sono esse per prime ad essere disfunzionali? Poi c'è un problema pratico. Il ministero è praticamente occupato dai pedagogisti, una sorta di occupazione militare. Il ministro Bianchi non è caduto dal cielo, si sviluppa entro una logica. E a guidare questa occupazione è un'impostazione demenziale, aziendalistica. I peggiori sono quelli che fanno capo alla Fondazione Agnelli. Alcuni di questi campioni si sono distinti durante il lockdown, che per loro fu un'occasione ghiotta per imporre il loro mito (e la loro fonte di introiti): la dad... Non c'era verso di farli ragionare. Loro sono il progresso, la tecnica⁵.

Ora nessuno è tanto ingenuo da non comprendere che effettivamente sia in atto, nella scuola come nell'università, un processo di rideterminazione della funzione dell'istruzione e della formazione (abbiamo preso l'avvio proprio da queste considerazioni).

Quello che genera ulteriore disconnessione è impostare la riflessione sull'accusa indiscriminata, sulla generalizzazione (i *pedagogisti*), sull'introduzione del sospetto (i *pedagogisti* sono al soldo di poteri e di interessi altri rispetto a quelli della scienza e della cultura).

5 L'intervento è apparso su Facebook il 12 giugno 2022 ed è consultabile ora sia a questo link <https://www.theunconditionalblog.com/i-pedagogisti-sono-utili/>, sia, anche, a questo ulteriore link: <https://www.labottegadelbarbieri.org/la-scuola-sta-morendo/>. Abbiamo già avuto modo di dialogare con questo intervento del Prof. Costa (Bocci, 2022): in questa sede aggiungiamo ulteriori considerazioni.

Un'accusa per molti versi lesiva, soprattutto nei confronti di chi nell'ambito della Scienza dell'Educazione da anni ha assunto e continua ad assumere (nei propri scritti, così come in convegni e incontri pubblici) una netta posizione contro questo stato di cose e, di conseguenza, agisce coerentemente nei contesti che abita. Una postura del tutto ignorata a vantaggio della generalizzazione o, addirittura, della distorsione del pensiero e di quanto si cerca di esprimere. Come dimostrano le critiche infondate mosse anche a chi è *militante*, a chi fa ricerca e formazione con le/gli insegnanti e non sulle/sugli insegnanti, a chi collabora con le scuole, così come con le associazioni di categoria (ad esempio l'MCE, il CIDI, i CEMEA, l'AIMC, Proteo Fare Sapere, ecc.) dialogando e discutendo alla pari, senza gerarchizzazioni e smanie di presunta *superiorità accademica*. In ragione di ciò, è emblematica la riflessione operata da un insegnante di scuola secondaria di secondo grado (molto impegnato, serio, di quelli che credono veramente nel valore della scuola e dell'insegnamento e del quale preferiamo omettere il nome), sul lavoro dello scrivente:

Sono andato a leggere qualche suo lavoro, compreso un articolo sull'inclusione in un volume miscelaneo del 2018. L'impressione che mi ha fatto, mi perdoni, va nella stessa direzione di quanto criticato da X, quella cioè di una sconcertante astrazione, che ha poco a che fare con quanto davvero accade nelle aule scolastiche e con i bisogni dei nostri studenti. Può darsi che la distanza dello studioso richieda questa astrazione, e che noi insegnanti siamo troppo vicini per capire quello che capisce lei, eppure quando leggo, che so, ciò che scrivono studiosi di ambito psicoanalitico relazionale, non fatico a riconoscere una maggiore attinenza alla realtà vissuta dentro le classi. Per fare un esempio, ho ritrovato una sua frase che mi aveva molto colpito: "In altri termini la scuola inclusiva promuove un approccio tecnologico alla didattica, nel quale tutti pensano, progettano e agiscono comunitariamente". Non so se lei si renda conto di come frasi come queste — sull'approccio tecnologico alla didattica e sul progettare e agire comunitariamente, sicuramente elaborate in buona fede — possano trasformarsi, e di fatto si trasformino, nella concreta realtà scolastica, nella costruzione di una sovrastruttura burocratica che di fatto ostacola la relazione, l'insegnamento e l'apprendimento, o possano diventare, e di fatto diventano, la pezza d'appoggio di dirigenti che vogliono trasformare la scuola in una para-azienda dove vigono un pensiero unico e una riduzione della scuola a un processo impiegatizio eterodiretto (lo stesso che lei in un altro passo

giustamente critica), dove l'autonomia di pensiero e la molteplicità dei punti di vista — fondamento indispensabile di ogni approccio critico alla realtà — sono banditi, come se esistesse UN solo approccio didattico scientificamente, o tecnicamente, valido. (Bocci, 2018)

L'analisi proposta dal collega, componente della già nominata *Associazione Agorà 33 - La Nostra Scuola*, porta a sintesi un po' tutto quello che abbiamo detto fino ad ora: l'elitarismo degli accademici (l'astrazione, la non conoscenza di quanto accade realmente nella scuola, dei bisogni di studenti/esse e dei/delle docenti); la connivenza, magari ingenua, con il sistema (ringraziamo per la concessione, ma forse è ancora più offensivo se rivolta a chi, come lo scrivente, da quasi quarant'anni è *sulla breccia*); il rendersi complici e offrire ai dirigenti-manager il destro per infierire sugli/sulle insegnanti e così via.

Per non parlare poi del totale travisamento di quanto affermato, frutto di una lettura piuttosto superficiale e di una mancata conoscenza sia della letteratura pedagogica in generale⁶, sia di quanto affermato in precedenza da chi scrive sul significato e sull'uso di una certa locuzione (ci riferiamo ad *approccio tecnologico alla didattica*)⁷.

In effetti, al di là del sacrosanto diritto di operare analisi critiche, è quantomai rischioso estrapolare una frase da un saggio e costruirci sopra una siffatta analisi. Non fosse altro perché il saggio in questione contiene una critica piuttosto serrata all'attuale sistema formativo nazionale, a partire dalla questione della formazione delle/degli insegnanti, della quale non si tiene minimamente conto. Ma l'errore più marchiano in queste, come in altre accuse del genere, sta nel non distinguere i piani di analisi, ossia nel non intercettare ed evidenziare come gli apparati ministeriali si impossessino degli esiti degli studi e delle ricerche di studiose/i dell'educazione trasformandoli in pratiche burocratico-amministrative che tengono conto di quanto i poteri forti politico-economico-finanziari di turno richiedono. Evidentemente, da quanto stiamo cercando di affermare, la questione non sta tanto nell'identificare il problema, che è abbastanza chiaro⁸, quanto nell'appiattire l'analisi,

6 Ad esempio, di volumi che rappresentano in questo ambito dei riferimenti ineludibili: Laeng, 1969; Ballanti, 1975; Ballanti & Fontana, 1981.

7 Rimandiamo il/la lettore/ice interessato/a almeno a: Bocci, 2016; Bocci, 2017.

8 Il già citato Bertoni, così come tra gli altri, ad esempio, Luciana Bellatalla (2010), hanno evidenziato la deriva riformistica che ha preso in ostaggio il sistema formativo nazionale,

nel fare, come si suol dire, di tutta l'erba un fascio. Al sospetto si reagisce con l'arroccamento, con il ritagliarsi uno spazietto (altrettanto elitario di quello degli accademici chiusi nelle loro elucubrazioni) di resistenza, di integrità/identità. L'interlocutore, in questo caso il pedagogista accademico (peraltro rappresentato più come figurina di un certo immaginario che nell'incarnato di nomi e cognomi che pure sono a disposizione grazie alla loro produzione scientifica), diviene l'antagonista, l'avversario, il nemico, dal quale difendersi attaccando.

E qui entriamo anche in un altro aspetto che possiamo identificare come possibile causa della disconnessione. Una certa resistenza da parte del mondo della scuola, o di una sua parte non indifferente, alle sfide che certe concettualizzazioni (non vogliamo neppure parlare di evidenze), derivanti dalla riflessione teorica e dalla ricerca, apportano quale contributo generativo, quindi trasformativo, nel/del sistema educativo. Andrea Canevaro, in un suo scritto del 2006, ben rappresenta tale modo di pensare e di fare:

Quante volte sentiamo che un insegnante, nei confronti di una esposizione fortemente caratterizzata dal concettualismo — e forse qualche volta anche dall'accademismo — afferma con orgoglio di rifarsi all'esperienza. Quante volte viene detto a chi si occupa di insegnamento universitario, quindi di un insegnamento che viene ritenuto più teorico, che *noi invece* ci occupiamo della realtà, sottintendendo che gli altri, gli universitari, si occupino dell'irrealtà, della teoria. Riscattare il termine dell'esperienza non significa, però, tralasciare i vincoli che Vygotskij indica quando parla di pensiero complesso. E i vincoli sono quelli di non riuscire a superare un'utilizzazione eccessivamente monocontestuale delle proprie proposte. (Canevaro, 2006, pp. 23-24)

Siamo, quindi, all'interno di un circolo vizioso che occorre, con coraggio e comunitariamente, rompere. Se i motivi della disconnessione sono sempre più evidenti, è necessario indirizzare l'impegno (che già è presente) anche nella riconnessione, nel ritornare, come nella più feconda tradizione della scuola e dell'università italiane (si pensi a quanto accaduto a cavallo tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta del Novecento), a lavorare insieme, a intravedere

con una progressiva discesa agli inferi verso l'aziendalizzazione e la mercificazione della scuola e dell'università.

spiragli di trasformazione perseguibili, anzi realizzabili. Occorre farlo senza nostalgie ma con coscienza politica. Proveremo a fornire su questo aspetto qualche suggestione nel prossimo e conclusivo paragrafo.

3. Ricominciare a fluire. Riconnettersi con l'impegno comunitario e con la fiducia reciproca

Il richiamo a non cadere nel nostalgico ma, invece, nel dirigersi con impegno e fiducia verso una rioscientizzazione politica dell'agire pedagogico nei differenti contesti d'azione, ci porta immediatamente a confrontarci con bell hooks e con la sua visione trasformativa (hooks, 2020) e, soprattutto, comunitaria (hooks, 2022) dell'agire educativo di chi insegna (a scuola come all'università) e di chi apprende. Scrive in proposito bell hooks in *Insegnare comunità*:

Uno dei pericoli dei nostri sistemi educativi è la perdita del sentimento di comunità, non solo la perdita dell'intimità con chi lavora con noi e chi studia al nostro fianco, ma anche la perdita di un sentimento di connessione e vicinanza con il mondo al di fuori dell'accademia. L'educazione progressista, l'educazione come pratica della libertà, ci permette di affrontare il sentimento della perdita e di ripristinare il nostro senso di connessione reciproca: ci insegna a fare comunità. (hooks, 2022, p. 29)

Il richiamo a bell hooks ci serve anche per chiarire il significato autentico della nostra affermazione *la scuola inclusiva promuove un approccio tecnologico alla didattica, nel quale tutti pensano, progettano e agiscono comunitariamente*, tanto criticata dal collega de *La nostra scuola*. In verità, con questa riflessione intendevamo richiamare tutte/i alla necessità di uscire da quei meccanismi divisivi che abbiamo cercato di identificare e di descrivere nel paragrafo precedente. In primo luogo intendevamo riallacciarci alla dimensione dell'impegno (della militanza) insita nell'agire pedagogico. Basti pensare, nel solco della nostra tradizione, a figure come Bruno Ciari, Mario Lodi, Ada Marchesini Gobetti, don Milani, Emma Castelnuovo, Daria Ridolfi, Albino Bernardini e tanti/e altri/e appartenenti all'MCE, al CIDI, ai CEMEA, all'AIMC, per quel che concerne la scuola. Allo stesso tempo, per quel che concerne l'accademia, pensa-

mo a figure come quelle di Tullio De Mauro, di Clotilde Pontecorvo, di Aldo Visalberghi, di Mauro Laeng, di Luciana Tomassucci Fontana, di Francesco Gatto, di Andrea Canevaro, di Alain Goussot, di Maria Antonella Galanti e tante/i altre/i. Volevamo, quindi, richiamarci, anche continuando a dialogare con bell hooks, a chi quotidianamente abita *l'educazione come pratica della libertà* (hooks, 2020, p. 34), a chi contrasta tutte quelle pratiche che invece tendono a generare subalternità. Una pedagogia impegnata, quindi, la quale, come evidenza Mackda Ghebremariam Tesfau, si esplicita attraverso atti che chiamano all'azione e che:

non mira a produrre esclusivamente riflessività, bensì a tradursi in movimento, individuale e collettivo quotidiano. Questo non può accadere se i saperi da noi promossi non parlano al quotidiano di chi vogliamo si unisca a questo movimento. (Ghebremariam Tesfau, 2020, p. 25)

In secondo luogo, e di conseguenza, desideravamo tracciare una linea di continuità con quanto accaduto in Italia nel momento in cui il nostro Paese ha perseguito con determinazione la democratizzazione della scuola e la sua deistituzionalizzazione (si pensi alla chiusura delle classi differenziali e delle scuole speciali con la Legge 517 del 77), aspetti questi che hanno visto come protagonisti/e insegnanti, direttori/ici didattici/che e presidi, genitori, studenti/esse, associazioni, studiosi/e, intellettuali e così via, uniti/e nell'idea(le) di trasformare il sistema formativo a partire da una riconfigurazione delle sue pratiche, susseguente a una ridefinizione delle sue dimensioni culturali e politiche (Roghi, 2023). Democratizzazione e deistituzionalizzazione, dunque, come mezzo e come fine ultimo, ossia — come peraltro recitava un passaggio della *Relazione* della Commissione Falcucci del 1975, prodromica della successiva legge che ha introdotto l'integrazione — come *nuovo modo di concepire e di attuare la scuola*.

L'approccio tecnologico alla/per la didattica, pertanto, non significa affatto (come mal interpretato dal collega) auspicare (e praticare) un appiattimento delle pratiche didattiche alla dimensione delle mere *tecniche* (a vantaggio del sistema mercificato dell'istruzione/formazione), ma fare riferimento alla filosofia di fondo che ha introdotto nel nostro Paese l'individualizzazione, la progettazione e la programmazione didattica, la valutazione formativa, e così via. Detto altrimenti, e forse più chiaramente, riferirsi a quella

filosofia di fondo alla base di alcuni approcci (il Mastery Learning o il Keller Plan), che a partire dalla seconda metà del '900 hanno ridefinito la pratica didattica, raccogliendo la sfida della scolarizzazione di massa che interpellava in quegli anni i sistemi formativi di molti Paesi. (Bocci, 2023, p. 8)

Una sfida che è quanto mai attuale, considerata l'esigenza dei sistemi formativi di essere inclusivi, ossia di essere capaci di garantire una piena partecipazione e un apprendimento significativo a tutte/i le/gli allieve/i, nessuna/o esclusa/o. In ultima analisi,

di essere in grado di far corrispondere alle differenti peculiarità di chi apprende una vasta gamma di opportunità, in modo da ridurre ed eliminare progressivamente gli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento che determinano ancora disomogeneità e iniquità. (Bocci, 2023, p. 8)

E se è vero, come hanno chiaramente affermato Booth e Ainscow (2014), che l'inclusione è *una impresa collettiva* ed è *un processo che non ha mai fine*, ecco che l'approccio tecnologico di cui abbiamo parlato e parliamo (e siamo al terzo luogo del nostro argomentare) si configura come foriero di una prospettiva ecologico-sistemica. I processi generativi e trasformativi del sistema formativo sono l'esito non di azioni calate dall'alto (come paventato dal collega) ma di una situazione in continuo divenire, nella quale la progressiva esperienza acquisita dagli attori in campo (nel loro incessante interrelarsi) genera una altrettanto progressiva competenza dei contesti d'appartenenza e d'azione. Ciò significa che il contesto/sistema scuola e il contesto/sistema università apprendono costantemente e divengono (si rendono) competenti sinergicamente e reciprocamente. In tale visione il teorico e il pratico, l'individuale e il collettivo, il metodologico-didattico e il disciplinare, il cognitivo e l'affettivo (per fare degli esempi di alcuni dei nodi sui quali spesso si determinano le disconnessioni) non sono mai scissi, ma hanno tra loro una relazione percepita come rilevante, significativa, autentica: ecosistemica, per l'appunto.

La prospettiva ecosistemica è per noi preziosa per provare a tirare le somme, consapevoli che i conti restano sempre aperti (e, per la precisione, questo è tutt'altro che negativo nella nostra riflessione-argomentazione). In effetti, come ricorda puntualmente Dario Ianes, gli ecosistemi:

hanno una identità propria e si relazionano tra di loro. Ogni ecosistema ha delle caratteristiche dinamiche di cui dobbiamo tener conto e che costituiscono i suoi processi positivi o negativi, che possono portare a buon fine le nostre azioni oppure produrre distorsioni o capovolgimento del senso e della direzione di un'azione. (Ianes, 2021, p. 11)

Ebbene, ciò significa che, se vogliamo evitare distorsioni e capovolgimenti di senso, è quantomai necessario ricominciare a fluire nell'alveo di una riconnessione che si sposa con l'impegno e con la fiducia reciproca. Alain Goussot ha parlato di ricostruire una *agorà pedagogica* capace di ridare senso alla scuola democratica. Sulla medesima lunghezza d'onda, Dario Ianes e Andrea Canevaro hanno sostanziato questa visione operando una sorta di bilancio e di investimento nel futuro in occasione dei primi venti anni di impegno promosso dal Convegno organizzato dal Centro Studi Erickson a Rimini per una scuola e una società inclusive. Scrivono i due studiosi:

Cosa ci piacerebbe vedere nei prossimi vent'anni? Il percorso verso una Scuola inclusiva dovrà essere fatto da un sempre maggiore numero di insegnanti (e non solo: si veda il caso dei dirigenti), nessuno se ne può tirar fuori e in questo percorso verso l'orizzonte inclusione dovremo dare un forte valore all'innovazione didattica quotidiana, celebrare e diffondere le varie avanguardie didattiche di cui è ricco il nostro Paese e che trovano ancora poco spazio. La sfida dell'inclusione si vince con una didattica innovativa, plurale, flessibile, porosa, accogliente. Morbida... Il percorso verso una scuola inclusiva in Italia deve intrecciarsi con analoghi percorsi che altri Paesi del mondo stanno, più o meno velocemente, compiendo. Troppo a lungo siamo stati nazionalisti e autoreferenziali, forse anche autarchici. Ora non è più possibile ... Abbiamo molto da insegnare e molto da imparare. Il percorso verso una scuola inclusiva deve espandersi verso una società inclusiva, nel lavoro, nel tempo libero, nelle relazioni, nell'essere adulti e persone pienamente partecipi e realizzate ... Il percorso verso una scuola inclusiva deve vivere di alleanze, di sinergie, di forze tese a uno scopo comune, pur nel rispetto delle differenze. Gli insegnanti, i dirigenti, il personale della Scuola, le amministrazioni, ma anche le università, le associazioni di rappresentanza e di tutela, le persone con disabilità e le differenze varie, i diversi attori interessati devono sapere che cercare di fare da soli è avarizia, cercare di farlo insieme è politica. (Ianes & Canevaro, 2015, pp. 19-20)

Riportare per esteso la riflessione di Ianes e Canevaro (che è anche auspicio, una sollecitazione, una promessa...) ci sembra il miglior modo per concludere il nostro contributo. Anche perché l'esplicito richiamo a don Milani, del quale ricorre nel 2023 l'anniversario del centenario dalla nascita, è un altrettanto chiaro invito all'impegno individuale e collettivo, quindi alla connessione, quindi all'agire politico nella/della comunità educante. Come abbiamo affermato nel nostro saggio introduttivo al volume *Ritorno a Barbiana* (Bocci & Crescenza, 2023) non può esserci inclusione se non come esito di una visione politica della scuola, dell'educazione, dell'istruzione, della formazione. Ed è proprio da questa visione, che accomuna chi crede nell'educazione, che bisogna ripartire, che si può ri-trovare il terreno fertile per riconnettersi e per superare quei fraintendimenti e quelle fratture che generano, a loro volta, quel *senso di impotenza appreso collettivo* (Bocci, 2019) che inibisce l'immaginazione e imbriglia il nostro potenziale generativo e trasformativo.

Bibliografia

- Antinucci, F. (2001). *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*. Laterza.
- Ballanti, G. (1975). *Il comportamento insegnante*. Armando.
- Ballanti, G. & Fontana, L. (1981). *Discorso e azione nella pedagogia scientifica*. Giunti.
- Banfi, A. & Viesti G. (2016). Il finanziamento delle università. In Fondazione Res. *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*. Donzelli Editore.
- Banfi, A. & Viesti, G. (2017). Il finanziamento delle università italiane. Una politica assai discutibile. *Scuola democratica. Learning for Democracy*, 2, 299-318.
- Bellatalla, L. (2010). *Scuola secondaria: Struttura e saperi*. Erickson.
- Bellavista, A. (2016). Reclutamento universitario e dintorni: tempi difficili, scelte tragiche, incubi giuridici. *Munus. Rivista giuridica dei servizi pubblici*, 3, 663-688.
- Bertoni, F. (2016). *Universality: La cultura in scatola*. Laterza.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva: Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja & U. Zona (a cura di), *Rizodidattica*.

- Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi* (pp. 15-82). Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In A. Morganti & F. Bocci (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria* (pp. 90-100). Giunti.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: Una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri & al. *Disability studies e inclusione: Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
- Bocci, F. (2019). Un modo umano di organizzarci. Le logiche dei confini nel tempo della medicalizzazione: scenari e possibili vie di uscita. *Cooperazione Educativa*, 68(3), 26-32.
- Bocci, F. (2022). Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione. *For. Rivista per la formazione*, 8/9, 17-22.
- Bocci, F. (2023). L'approccio tecnologico per l'educazione inclusiva. *La vita scolastica*, 27, 8-9.
- Bocci, F. & Crescenza, G. (2023). Né santo, né diavolo: Storicità e attualità di don Milani. In AA.VV., *Ritorno a Barbiana. Scritti critici su don Milani* (nuova edizione, pp. 7-32). Edizioni Conoscenza.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Borrelli, D., Fontana, R., Sofia, C. & Valentini, E. (2018). Le tribolazioni del ricercatore tra ingiunzioni valutative e pratiche di cura di sé. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1, 1-15.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.
- Carinci, F. & Brollo, M. (a cura di) (2013). *Abilitazione scientifica per i professori universitari*. Wolters Kluwer Italia.
- Corsini, C. (2021). La valutazione come forma di gestione del potere: Il dialogo tra prove oggettive e innovazione in pedagogia. *Cooperazione Educativa*, 2, 49-54.
- Corsini, C. (2023). *La Valutazione che educa: Liberare l'insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli.
- Corsini, C. & Zanazzi, S. (2015). Valutare scuola e università: Approccio emergente, interventi e criticità. *I Problemi della Pedagogia*, 2, 305-334.

- Dal Lago, M. (2018). L'ideologia dell'occupabilità nella ristrutturazione neoliberista dei sistemi formativi. In R. Bellofiore & G. Vertova (a cura di), *Ai confini della docenza. Per la critica dell'Università* (pp. 72-84). Accademia University Press.
- Fassari, L. G. & Lo Presti, V. (2017). La mela bacata. Per una riflessività culturale sulla professione accademica. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 2, 367-386.
- Fondazione RES (2016). *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud* (a cura di G. Viesti). Donzelli.
- Forges Davanzati, G. & Pauli G. (2016). Ideologia neoliberale e ristrutturazione del capitalismo italiano: alle origini della nuova università di classe. *Hermes. Journal of Communication*, 7, 163-188.
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Laterza.
- Ghebremariam Tesfau', M. (2020). Aspettando Gloria. In b. hooks, *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà* (pp. 11-25). Meltemi.
- Granese, A. (2009). *Scuola e università. Crisi ed emergenza*. Anicia.
- Graziosi, A. (2010). *L' università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*. Il Mulino.
- Himanen, P. (2001). *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*. Feltrinelli.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- hooks, b. (2022). *Insegnare comunità: Una pedagogia della speranza*. Meltemi.
- Ianes, D. (2021). Il nuovo Piano Educativo Individualizzato in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. In D. Ianes, S. Cramerotti & F. Fogarolo (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica* (pp. 9-36). Erickson.
- Ianes, D. & Canevaro, A. (2015). Presentazione. In D. Ianes & A. Canevaro (a cura di), *Orizzonte inclusione: Idee e temi da vent'anni di Convegni Erickson* (pp. 15-20). Erickson.
- Laeng, M. (1969). *L'educazione nella civiltà tecnologica*. Armando.
- Meirieu, P. (2013). *Pedagogia: Il dovere di resistere*. Edizioni del Rosone.

- Pinto, V. (2012). *Valutare e punire*. Cronopio.
- Priulla, G. (2012). *L'Italia dell'ignoranza. Crisi della scuola e declino del paese*. FrancoAngeli.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
- Roghi, V. (2023). *Il tirocinio della democrazia*. Il Margine.
- Tognonato, C. (2018). *Teoria sociale dell'agire inerte: L'individuo nella morsa delle costruzioni sociali*. Liguori.
- Tognonato, C. (2022). *Kairos: Unità e molteplicità dell'esistenza*. Liguori.