



Recensioni

GERT J.J. BIESTA

Riscoprire l'insegnamento

Milano, Raffaello Cortina, 2022, pp. 172

A distanza di cinque anni dalla prima edizione dell'Opera in lingua inglese (*The Rediscovery of Teaching*), vede la luce l'edizione italiana a cura di Francesco Cappa e Paolo Landri. L'Autore è studioso di primo piano nel panorama internazionale nell'ambito della filosofia dell'educazione, della teoria dell'educazione, della pedagogia. Tra i suoi lavori ricordiamo: *Beyond Learning* (2006), *Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research* (2007), *Good Education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (2010), *The Beautiful Risk of Education* (2014). In questo importante libro Biesta integra le tematiche già affrontate in precedenza – la critica al linguaggio dell'apprendimento, l'impatto sull'istruzione dell'industria globale della misurazione, la pretesa di rendere l'istruzione un processo privo di rischi – con uno studio dedicato esplicitamente all'insegnamento (che cosa sia, in che cosa consista) e al ruolo specifico dell'insegnante, al fine di recuperare e riscoprire, in un'epoca segnata dal dominio del discorso sull'apprendimento, i presupposti e i significati implicati in questo non secondario segmento della prassi umana. Rispetto alla posizione conservatrice che difenderebbe l'insegnamento inteso come un'attività autoritaria fondata sull'ordine e il controllo, e alla posizione progressista che ha ritenuto di mettere da parte l'insegnante tradizionale a favore di un "facilitatore di processi di apprendimento", individuando il baricentro dell'esperienza educativa nell'apprendimento da parte degli studenti intesi come costruttori attivi di conoscenza, l'Autore si propone di delineare una "terza via" capace di riprendere la prospettiva emancipatrice dell'educazione ripensandola radicalmente; e sottilmente utilizzando "argomentazioni progressiste per sostenere quella che è generalmente ritenuta una tesi conservatrice" (p. 10). Aggiungiamo a margine: si ha in effetti l'impressione che oggi una retorica progressista e democratica funga da schermo protettivo per intenzioni in realtà conservatrici. Anche questo aspetto andrebbe demistificato riconducendo le cose alle loro più appropriate parole legandole agli orientamenti politici reali.

La mossa teorica preliminare cui ricorre il Nostro intende farsi carico di una questione certamente ineludibile, mai esauribile una volta per tutte, che sta tutta in una domanda secca e precisa, semplice, forse dimenticata, per nulla rassicurante perché la risposta non è a portata di mano: qual è il compito educativo? Tentare di dar risposta a questa domanda vuol dire mettere a fuoco gli elementi che riguardano la responsabilità educativa dell'insegnante. Il compito educativo, secondo Biesta, consiste "nell'accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo adulto, cioè in quanto soggetto" (p.15). Creando le opportune condizioni affinché gli studenti possano porsi in termini interrogativi e problematici dinanzi ai propri desideri: "Ciò che desidero è ciò che dovrei desiderare?" (p. 31). Domandando a se stessi non "cosa mi rende unico?" ma "quando è importante che io sia io?" (p. 21). Sulla base di questa assegnazione che chiarifica la direzione possibile della cura educativa, il passaggio successivo ci porta nel cuore dell'argomentazione dello studioso olandese. Ed è qui che troviamo il primo scarto decisivo nei con-

fronti delle impostazioni che oggi esercitano l'egemonia determinando un modello pedagogico-didattico tendenzialmente unico e non riesaminato criticamente. La tesi è decisamente controcorrente dato l'indirizzamento dei *policymaker* che si attendono dagli insegnanti una produzione misurabile dei risultati dell'apprendimento. Essa è contenuta in una posizione secca: l'insegnamento non deve necessariamente mirare all'apprendimento. Di più: l'insegnamento deve essere liberato dall'apprendimento. Il motivo è presto detto: la "*learnification*" del discorso educativo ha finito col rendere marginali questioni educative che proprio accessorie non sono, come ad esempio quella riguardante le finalità dell'insegnamento e dell'educazione. L'insegnamento andrebbe inteso più come un *compito*, un compiersi, che come un *risultato* dato che tale attività non implica necessariamente il successo come suo esito misurabile e prevedibile. Pertanto il linguaggio dell'apprendimento, pur necessario, non è sufficiente a render conto, da solo, della complessità dell'educazione. Il punto cruciale, a detta di Biesta, risiede nel porre in questione i processi "vuoti" o "aperti" cui si riferisce quel linguaggio: è decisivo, infatti, che gli studenti "imparino *qualcosa*, che lo imparino per *ragioni* particolari e che lo imparino da *qualcuno*" (p. 40). La "*learnification*" del discorso scolastico e educativo pone in secondo piano ciò che concerne i contenuti, gli scopi e le relazioni. La problematicità di queste tre inaggirabili dimensioni non è più posta oppure le soluzioni (in primis quelle relative agli scopi) sono date come ovvie e scontate. Per questa via, riteniamo, si finisce con normalizzare progressivamente una colpevole omissione pedagogica. Il "come" e dunque gli strumenti, le tecniche, le metodiche diventano oggetto di attenzione quasi esclusiva da ambi i lati della relazione didattica, oscurando il "perché" e il "che cosa", il "chi" e il "per chi". Queste domande sembrano non essere più "di competenza" degli insegnanti e degli studenti, svuotando il profilo intellettuale delle attività di docenti e discenti. Se ne fa carico, chiosiamo, l'orizzonte economico-politico, il "potere" che la "realtà extra-pedagogica" esercita sui sistemi educativi, come scriveva Adorno.

Biesta prende coerentemente e opportunamente le distanze anche dalle teorie costruttiviste che stanno alla base dell'idea di insegnamento concepito come facilitazione dell'apprendimento. Concepire la conoscenza come un "processo di costruzione" implica un certo tipo di rapporto tra il sé e il mondo, per cui il costruttore di conoscenza pone se stesso al centro del mondo oggettivando il mondo da conoscere e presumendo che "esista *per me*": "oggetto della *mia* costruzione, della *mia* conoscenza, della *mia* comprensione" (p. 47). La conoscenza, argomenta il Nostro, andrebbe piuttosto concepita come un evento di ricezione, e non come un atto di costruzione che fa del mondo un oggetto a disposizione. Il mondo precede il sé e il sé emerge dall'incontro col mondo che ci interpella, che si rivolge al sé come altro-dal-sé. Gli atti costruttivistici di interpretazione e comprensione hanno una "struttura egologica" che concepisce la costituzione della soggettività mediante atti autonomi di significazione. Seguendo Lévinas, l'Autore mette a fuoco i limiti di questa visione sostenendo al contrario che essa, per diventare tale, necessita di una sollecitazione "dal di fuori", con l'evento dell'essere interpellati e, per riprendere la questione didattica, dell'essere insegnati. Le teorie dell'educazione prevalenti, a suo dire, tendono invece a poggiare su presupposti egologici. La cruna del proprio ego, concordiamo, non può essere il baricentro inconfessato di una pedagogia degna di questo nome. Per cui l'altro non è oggetto della mia significazione ma interlocutore. L'atto del significare non è la prima realtà del sé. L'io conquista il proprio significato perché è situato al di là, prima e al di fuori di ogni significazione. E incontra se stesso solo quando è chiamato a rispondere da ciò che è altro da sé. Può farlo e può anche non farlo, perché è libero di fare ciò che nessun altro può fare al suo posto. Il linguaggio dell'apprendimento che chiede allo studente di costruire le proprie conoscenze e di formare le proprie competenze e all'insegnante di non trasmettere nulla se non di "progettare ambienti di apprendimento" in modo tale che l'apprendimento possa essere facilitato, rimuove una domanda fondamentale: se l'ambiente cui il sé sta cercando di adattarsi sia un ambiente al quale egli debba adattarsi necessariamente e se questo adattamento valga davvero la pena. Lo studente adattivo "non può mai generare, da solo, un criterio con cui valutare ciò a cui si sta adeguando" (p. 75), puntualizza Biesta con giuste parole. La teoria dei sistemi adattivi intelligenti, alla base, ad esempio, del funzionamento dei robot aspirapolvere (esemplificazione assai efficace utilizzata nel testo), fa sé che l'automa possa svolgere da solo, "in autonomia", l'esecuzione per cui è programmato, e può – imparando – migliorare e rendere più efficienti le proprie prestazioni adattandosi intelligentemente all'ambiente. Tali sistemi possono apprendere ma non sono in grado di ricevere alcun insegnamento.

Alla luce di queste argomentazioni il libro dedica un cospicuo spazio al ripensamento del rapporto tra educazione ed emancipazione. Il ruolo dell'insegnante non va relativizzato o fatto evaporare ma è da rive-

dere all'interno di una visione emancipatrice (e non autoritaria) di educazione. Sotto le lenti critiche finiscono sia la "logica dell'emancipazione" tradizionale, che in ultima analisi riposa sulla necessità che qualcuno, non soggetto all'azione del potere, demistifichi e liberi dall'azione oppressiva del potere medesimo, intervenendo dall'esterno per rendere cosciente l'allievo della sua condizione oggettiva di subordinazione e subalternità. Da rivedere, ci sembra, in questi passaggi, il rilievo mosso da Biesta nei confronti della filosofia marxista che al riguardo occuperebbe "la posizione dell'onnisciente" (p. 84). La ricostruzione di questa prospettiva, forse dipinta in modo troppo meccanico e unidirezionale, restituisce un rapporto tra emancipatore ed emancipando da verificare rispetto a quanto è effettivamente sostenuto dal materialismo storico nella sua non troppo schematizzabile e riducibile impostazione. Ben più meditato e dettagliato ci pare, invece, il confronto critico con Freire e Rancière, finalizzato a mettere a fuoco il ruolo dell'insegnante presente nelle due tematizzazioni. Il primo, trasformando l'educazione "depositaria" in una prassi comune, "elimina la figura dell'insegnante ma finisce per dare un posto privilegiato alla verità", il secondo, criticando il ruolo della spiegazione, che si fonda sull'evidenza di un'incapacità e produce abbruttimento, "salva la figura dell'insegnante e sacrifica la verità" (p. 97). Particolarmente appropriata, risulta essere, a nostro avviso, la lettura critica operata di Biesta nei confronti dell'interpretazione costruttivista delle tesi di Rancière, che con dubbia ricezione conduce dritta all'idea già discussa della centralità dell'apprendente (che arriva da sé alla comprensione senza bisogno di spiegazioni) e dell'insegnante facilitatore. Rancière parla di insegnamento e non di apprendimento, nota lo studioso olandese.

Riscoprire l'insegnamento si presenta come uno studio dotato di rigorosa coerenza interna, ricco di aperture di senso e di stimoli concettuali indispensabili per ripensare dalle fondamenta l'antico e problematico "mestiere", in un momento storico poco incline alle riconsiderazioni paradigmatiche, poco disposto alle revisioni critiche senza sconti di ciò che sorregge il discorso didattico e scolastico egemonico, disattento nei riguardi delle sue retoriche a una dimensione. Il "dissenso" di Biesta non va però inteso nel senso del disaccordo o del mero conflitto nell'ambito delle concezioni educative dell'insegnamento, come egli stesso precisa. Si tratta, al contrario, dell'irruzione di un "elemento incommensurabile" in uno stato di cose, un modo per chiedere l'impossibile, ossia ciò che non può essere previsto o computato in anticipo. Ecco perché l'insegnamento va riconsegnato all'educazione dopo averlo liberato dall'apprendimento.

[di Mino Conte]

CHRISTIAN LAVAL, FRANCIS VERGNE
Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà
 Aprilia, Novalogos, 2022, pp. 264

Il racconto sulla scuola e della scuola, ancor più dopo la crisi pandemica da COVID-19, ristagna spesso e volentieri in discorsi parziali o faziosi, false antinomie e slogan (laddove non si esaurisce in questioni di management, digitalizzazione, STEM, soft skills e altre etichette di varia natura). L'aridità che si respira intorno al problema dell'istruzione – più in generale di un'educazione formale che sappia essere realmente trasformativa – per Christian Laval e Francis Vergne (professore di sociologia all'Università di Paris-Nanterre il primo, psicologo dell'educazione il secondo, accomunati dall'affiliazione all'istituto di ricerca della *Federation syndacale unitaire de l'enseignement, de la recherche et de la culture*) è dovuta in buona sostanza alla colonizzazione dell'immaginario educativo da parte dei concetti del neoliberalismo.

Questa intromissione delle norme capitaliste all'interno di ogni forma assunta dal vivere sociale ha condotto a percepire diffusamente un senso di demoralizzazione e deresponsabilizzazione riguardo alla vita collettiva: Laval e Vergne evidenziano come il sistema d'istruzione europeo sia ormai sprofondata in una crisi radicale, nella quale emergono disuguaglianze e disillusione, anche nel corpo docente, e per questo descrivono la "grande rinuncia" neoliberale come quella forma di svuotamento del senso della democrazia.

La scuola e l'università sono ormai delle istituzioni che vivono nell'ombra di una razionalità economica egemonica che ha lentamente eroso nel corso degli ultimi trent'anni gli spazi e i concetti propri dell'educazione, appropriandosi dei processi di trasmissione del sapere e ridefinendoli in funzione dello sviluppo del capitale umano: un economicismo che è diventato il tratto comune di qualsiasi proposta politica venga concepita nel parlare di scuola, da destra e da sinistra.

Proprio questa uniformità e standardizzazione burocratizzata, celata dietro false antinomie che riecheggiano nel dibattito pubblico, opera sulla delegittimazione delle istituzioni scolastiche e rappresenta il culmine dell'egemonia economicista: non riusciamo a immaginare un mondo diverso. L'accettazione fatalista e l'inerzia apatica del realismo capitalista hanno eroso i gradi di libertà del lavoro educativo, disciplinando la professione degli insegnanti entro un quadro valoriale uniforme, per la costruzione di consenso diffuso.

Il problema sta proprio nella trasformazione semantica operata all'interno dei principi cardine del discorso pedagogico: l'uguaglianza sostanziale si trasforma in uguaglianza delle opportunità, così come la giustizia sociale diventa inspiegabilmente meritocrazia. Le parole assumono un nuovo significato, celando dietro l'apparenza del buon senso una pragmatica funzionalista, guidata dal criterio del rapporto costi/benefici rispetto al capitale umano.

Già numerosi volumi hanno proposto negli ultimi anni descrizioni e analisi critiche che hanno accompagnato la messa in discussione del modello neoliberale applicato alla scuola. L'operazione che Laval e Vergne presentano all'interno di questo saggio oltrepassa il confine della critica: l'obiettivo del saggio è mettere in luce come la possibilità latente della democrazia sia attuabile, e che quindi vadano ricercate formule e principi con i quali poter generare la possibilità del cambiamento in seno a una società sempre più lacerata. Nel farlo si confrontano con una serie di autori classici quali Dewey, Freinet, Freire, Michelet, Castoriadis, Nussbaum, Rancière e molti altri ancora. Ma l'operazione non è esclusivamente teoretica, poiché rappresenta l'approdo di un percorso di approfondimento ventennale a cui gli Autori hanno contribuito in qualità di ricercatori della FSU. Attraverso un confronto continuo tra teoria e pratica, viene esplicitato il legame che unisce educazione e politica: occorre prima di tutto assumere il problema dell'istruzione alla stregua di una questione fondamentalmente politica (p. 26), perché, come afferma Paul Valéry, "ogni insegnamento implica una certa idea di futuro e una certa concezione degli esseri che vivranno domani"¹. In questo senso l'educazione rappresenta un progetto sociale, con il quale si connettono insieme passato e futuro attraverso l'azione del presente.

Il connubio tra educazione e democrazia presentato all'interno di questo saggio si inserisce all'interno di un quadro di lunga tradizione, nel quale viene problematizzato il rapporto fra l'agire formativo e le

1 Valéry P. (1935), *Discours prononcé a l'occasion de la distribution des prix du collège de Sète*, in P. Valéry, *Variété. Œuvres*, 1, Paris: Gallimard 2002, p. 1431.

istanze di trasformazione sociale. Laval e Vergne evidenziano come il progetto progressista “scuolacentrico” di inizio Novecento, fatto proprio da molti pedagogisti del XX secolo, abbia rappresentato un tentativo di far passare, attraverso la scuola, il connubio tra uguaglianza sociale e sviluppo economico: nella prima metà del ventesimo secolo si riteneva che ci fosse un legame tra l’uguaglianza di ciascuno rispetto alla scuola e l’uguaglianza di tutti attraverso la scuola; in questo modo il lemma “scuola liberatrice” è stato per decenni lo slogan a cui affidarsi per riassumere questo progetto economico-sociale.

Per quanto audace e condivisibile, gli Autori mettono in mostra come il disegno del progressismo scolastico si scontri con un problema insormontabile: le disuguaglianze formative sono correlate con quelle sociali, con le prime che non possono da sole offrire risposta alle seconde. Per questa ragione il processo di democratizzazione non può riguardare solamente la scuola.

Uguaglianza sociale e uguaglianza educativa sono inscindibili, come sosteneva oltre cent’anni fa l’intellettuale socialista Jean Jaurès; il volume rievoca in più parti quella sensibilità. Laval e Vergne quindi si fanno promotori di un progetto sociale *tout-court*, nel quale la riorganizzazione della società passa attraverso modifiche che interessano tutte le istituzioni civili, compresa la scuola. Un approccio sistemico, nel quale il compito specifico di scuola e università diventa quello di fare esperienza viva della democrazia, contribuendo alla formazione di mentalità democratiche, come viene ricordato in più parti citando Dewey e Freire.

All’interno di questo quadro diventa perciò chiaro cosa significhi per gli Autori educare democraticamente: “far sentire a ogni individuo che è membro di un gruppo verso il quale ha degli obblighi, ma anche insegnargli a diventare partecipante attivo alla determinazione collettiva delle regole della vita comune e, più in generale, partecipante attivo della vita sociale culturale, al suo rinnovamento e alla sua creatività. Possiamo aggiungere: un essere pienamente responsabile del mondo in cui vivrà” (p. 42). Ed è proprio la natura creativa e cooperativa il motore del cambiamento auspicato dagli Autori: i disastri generati dal capitalismo e da una società fondata sulla corsa alla produzione delle merci sollecitano a creare coordinate ecologiche e antropogenetiche, nelle quali il criterio dello sviluppo sostenibile sia l’essere umano, qui inteso non come singolo individuo, ma come comunità.

Del resto, proprio il concetto di “comune” diventa il criterio generale con il quale leggere i principi proposti da Laval e Vergne per la tanto auspicata rivoluzione democratica. La conoscenza e l’accesso alla cultura sono comuni, non elitari; l’educazione è dunque un bene di tutti che promuove la libertà di pensiero; la scuola, come l’università, è “uno spazio istituzionale autogovernato dai co-partecipanti all’attività educativa e regolato dal diritto all’uso esercitato dalla collettività sulle risorse educative prodotte, curate e rese accessibili da tale istituzione” (p. 45).

Prima di concludere, alcune incursioni nel testo ci permettono di approfondire brevemente dei tratti significativi proposti dagli Autori. In primo luogo, sul rapporto educazione/libertà: l’educazione democratica, per dirsi tale, non può che essere libera da condizionamenti, per dare luogo a quel *sapere aude* (“osa servirti del tuo intelletto”) che Kant evoca nell’opuscolo *Risposta alla domanda: che cos’è l’Illuminismo?* (1784). Ciò significa, in altri termini, che la conquista della *libertas scholastica* è sempre precaria, fragile, mai pienamente acquisita. Il rapporto tra educazione, potere e mantenimento dello *status quo* interpella quindi il valore pubblico dell’istruzione. Per certi versi, la suddivisione dei poteri prospettata da Montesquieu sarebbe ora da rimodellare per dare autonomia anche alle istituzioni del sapere, senza che vi siano ingerenze da parte di governi e imprese, per le quali il principio della “libertà di insegnamento” è ormai tratto anacronistico e disfunzionale della conoscenza applicata alla contemporaneità. In opposizione a questa concezione Laval e Vergne sottolineano la centralità delle scienze sociali, necessarie per comprendere, giudicare e trasformare l’organizzazione della società; altrettanto rilevante è il diritto alla riflessione filosofica, intesa sia nel senso di pedagogia socratica o formazione all’interrogazione filosofica, sia nel senso di conoscenza interdisciplinare, capace di oltrepassare gli sterili confini del sapere a compartimenti stagni (p. 73). In altri termini, si richiama la centralità delle tanto bistrattate *humanities*, ma lo si fa senza riproporre la sterile opposizione con le scienze naturali; la risorsa di una conoscenza comune e integrata è quella di aprire al possibile, creare quadri simbolici e teoretici alternativi a quelli proposti dal modello neoliberale. In questo quadro l’università diventa il luogo di resistenza critica a tutti i poteri di appropriazione e di dominio messi in atto dalle riforme più recenti, e allo stesso tempo rappresenta il contesto nel quale realizzare un libero comune dei saperi, facendo quindi della conoscenza un bene cosmopolita (p. 80).

Da questo punto di vista, e questo è il secondo aspetto, va chiarito quale sia l’oggetto di un’educazione

comune: il richiamo a una cultura comune di Laval e Vergne si collega all'auspicio di Condorcet, contenuto nelle *Cinque memorie sull'istruzione pubblica* (1791), di realizzare la democrazia attraverso un'estensione generalizzata delle conoscenze a tutta la popolazione e, congiuntamente, della capacità di ognuno di contribuire al medesimo progresso delle conoscenze. Al superamento dei confini dettati dalle categorie di accesso alla conoscenza corrisponde anche la necessità di superare l'opposizione tra le forme di cultura scientifica, letteraria, tecnica, sportiva: la scuola democratica deve in questo senso avviare un processo di degerarchizzazione dei saperi con il quale ridurre i divari di valore simbolico e sociale tra i diversi tipi di capacità, come auspicato in tempi non sospetti da Pierre Bourdieu. Il modello da perseguire è quello della scuola unitaria prospettato da Antonio Gramsci (p. 151), nel quale lavoro manuale e sviluppo delle capacità di lavoro intellettuale siano ricompresi in un progetto formativo integrato, che offra alle nuove generazioni una comprensione ampia e plurale del mondo e delle sue possibilità di crescita sostenibile e trasformazione.

Infine, una cultura comune – frutto della cooperazione di soggettività capaci di “fare altrimenti” e immaginare rapporti di senso tra esperienze e conoscenze personali e sfide collettive – può realizzarsi in un contesto scolastico di autogoverno, nel quale essere corresponsabilmente attori coinvolti nel governo del comune processo educativo. Un processo che riguarda docenti e studenti in primis, ma che si radica nella prossimità con il territorio circostante: se l'educazione si innesta nel territorio autogovernato, il quadro locale va esso stesso concepito nelle sue implicazioni educative (p. 223), in modo da rendere possibile lo sviluppo dell'orizzonte di un'altra scuola e di un'altra società, prima nel micro e poi globalmente.

[di Paolo Bonafede]

