

Indice

<i>Ringraziamenti</i>	9
<i>Prefazione</i>	11
<i>Introduzione</i>	25

PARTE PRIMA

La pedagogia come politica culturale

Capitolo primo

La Scuola e la Cultura del Positivismo: Appunti sulla Morte della Storia	29
Introduzione	29
Oltre la morte della storia	31
Ripensare la cultura del positivismo	36
La de-politicizzazione dell'educazione attraverso l'amnesia sociale	44
Gli studi sociali e la cultura del positivismo	45
Conclusioni	59

Capitolo secondo

Ripensare la Politica Culturale e la Pedagogia Radicale nell'Opera di Antonio Gramsci	63
Introduzione	63
L'assedio alla democrazia e all'istruzione	65
l'appropriazione di Gramsci	70
Pensare come Gramsci: riprendere la lotta per la scuola	81

Capitolo terzo

La Promessa della Pedagogia Critica nell'Era della Globalizzazione: verso una Pedagogia della Democratizzazione	89
Oltre il divario moderno/postmoderno	89
La politica culturale conta	90
Affermare l'eredità democratica della modernità	91
La responsabilità degli insegnanti come intellettuali pubblici	94

La pedagogia critica come progetto di intervento	95
La pedagogia critica come contesto, etica e politica	96
La pedagogia critica e la promessa di democratizzazione	98
Oltre la pedagogia della dequalificazione	100
Lotta per la definizione della pedagogia e dell'autorità in classe	102
Rendere la pedagogia più significativa	105
Conclusioni	107

PARTE SECONDA

La pedagogia critica e le politiche giovanili

Capitolo primo

Giovani senza scampo. Educazione e Pedagogia nell'era dell'usa e getta	111
La politica dell'usa e getta	114
Le difficoltà dei giovani di oggi	117
Il sistema di controllo della criminalità giovanile	120
Difendere i giovani nel XXI secolo: una sfida per l'istruzione superiore	128

Capitolo secondo

La Politica e la Pedagogia della Speranza informata nell'Istruzione superiore	135
I giovani e la crisi del futuro	135
l'istruzione superiore e la crisi sociale	140
Tempo pubblico e tempo aziendale	143
Verso una politica della speranza informata	152

PARTE TERZA

Neoliberismo, pedagogia pubblica e l'eredità di Paulo Freire

Capitolo primo

Il Neoliberismo e la Politica della Pedagogia Pubblica	163
Il neoliberismo come pedagogia pubblica	163
Rendere la pedagogia più politica	166
Gli studi culturali e la questione della pedagogia	169
Educazione e democrazia radicale	175
Una pedagogia della comprensione a una pedagogia dell'intervento	178

Capitolo secondo

Ripensare l'educazione come Pratica di Libertà. Paulo Freire e la Promessa della Pedagogia Critica	187
L'eredità di Paulo Freire	187
L'educazione come progetto di libertà	190
La pedagogia come pratica performativa	193
La politica del lavoro accademico	196
La biografia come pedagogia della speranza	198

PARTE QUARTA

La pedagogia critica contro la piaga del fascismo

Capitolo primo

Ripensare la Pedagogia Critica nell'Era del Superamento della Verità	207
-----------------------------------------------------------------------------	-----

Capitolo secondo

La Pedagogia Critica in Tempi Bui	231
------------------------------------------	-----

Capitolo terzo

Fermiamo la Macchina dell'Autoritarismo	247
------------------------------------------------	-----

PARTE QUINTA

La pedagogia critica ha un futuro?

Capitolo primo

La Vita in Zone di Abbandono. È tempo di Fermare lo Spettacolo dell'Ignoranza e della Violenza.	259
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Indice dei nomi</i>	285
------------------------	-----

Prefazione

a Henry Giroux, *Pedagogia critica*

di Cristiano Casalini

Trattando di marxismi neomarxismi gramscismi francofortismi e rivoluzioni, si finisce per trovarsi prima o poi dinanzi alla questione se debba riporsi una speranza – *la speranza* – proprio in quegli apparati dell'ideologia, cinghie di trasmissione, strutture repressive che si è tanto e forse anche giustamente criticati.

Se la scuola è luogo e mezzo di riproduzione culturale, se il fine del sistema educativo è conformare i giovani al pensiero dominante, se l'azione liberante, formativa di questo o quel maestro non può aver valore, proprio per la sua natura edificante estemporanea consolatoria, come potremo poi legittimamente immaginare in quelle medesime istituzioni le premesse di una *salus* rivoluzionaria?

Forse solo a prezzo di rinunciare proprio a Marx, e tornare a *interpretare*. Smussando la prassi rivoluzionaria in un discorso intorno al discorso dominante, astraendola in *critica intellettuale* e risalendo così quel gradino storico da cui si era discesi verso il concreto con la dialettica hegel-marxista. Assottigliando la profondità del sociale fino a farla coincidere con la superficie del civile. Ripristinando cioè – per paradosso – una dialettica illuministica. *Sapere aude!* Esorta l'intellettuale della teoria critica. O anche: *Gnothi seautón* (Conosci te stesso!). La presa di coscienza e il lavoro intellettuale di decostruzione dell'ideologia rappresentano i limiti entro cui si giocano i destini della rivoluzione. Il mondo esterno, i suoi rapporti di potere, le dinamiche della struttura si ritiene mutino in conseguenza della proiezione nel reale di coscienze finalmente illuminate. Ottimismo della volontà. E d'altronde, non fu proprio Marx a sostenere che il punto di partenza della rivoluzione debba essere proprio quello della critica dell'ideologia, il disvelamento della coscienza deformata dai rapporti economici? Ma fu pure lo stesso Marx a contestare il materialismo naturalistico di Feuerbach, ovvero la "ingenua" presa di coscienza e il rifiuto intellettuale della coscienza alienata. Pertanto, l'indignazione come sentimento sociale, il diniego intellettuale, il "questo, no" dell'autocoscienza liberata dai velami del pensiero dominante non solo non poteva bastare, ma Marx vi intravide qualcosa di strumentale e conservatore, qualcosa di ruffiano, persino.

A rispondere a questa apparente contraddizione, che per molti ha rappresentato il *puzzling* della teoria di Marx, hanno provveduto giganti del marxismo come Antonio Gramsci, György Lukács, esimi francesi protagonisti o antagonisti del

famoso Maggio, e appunto i francofortesi-americani, da Marcuse a Horkheimer a Adorno e loro emuli, divenuti via via sempre più americani e meno francofortesi nei problemi etnico, razziali, etico-sociali e culturali da trattare. Si potrebbe forse parlare anche di una secolarizzazione del marxismo, nella progressiva rinuncia alla realizzazione pratica del *telos* e nella sostituzione di questo stesso *telos* con l'utopia, poi la speranza, poi la critica di cultura, via via in direzione di nichilismo o revival e festival postmoderni.

Dunque, in questa condizione di marxismo da critica della cultura non si pretende più di rovesciare concretamente il sistema capitalistico, ma di criticarlo intellettualmente. Tornerebbe allora ipotizzabile costruire una società migliore senza più l'obbligo di smantellare la proprietà privata, e rimandare invece questo rovesciamento *ad libitum* e indicarlo come una conseguenza, un esito, un simbolo. O accettare semplicemente la proprietà privata come un dato, una condizione. Piuttosto rovesciando la cultura, e cioè intellettualizzando le relazioni sociali sul piano delle politiche culturali, dei linguaggi accettabili, delle conoscenze inclusive e moralizzate. Resterebbero dominio di iniziative anarco-libertarie, cioè essenzialmente aleatorie, i situazionismi conflittuali da resistenza al *Kapital* su questo o quell'aspetto legati allo sfruttamento economico – dell'ambiente, dei migranti, delle leggi etc. – alla concentrazione della ricchezza, alla proprietà dei nuovi mezzi e modi di produzione in cui si alienano ormai perfino le identità e l'immagine stessa del lavoratore. È ovviamente il caso dei *social media*, dei monopoli e oligopoli e privatissimi domini e modelli della Silicon Valley americana.

Questo afflato verso il miglioramento della “società” portato sul piano culturale, ma fondato sulla scissione tra astratto e concreto che Marx aveva invece inteso superare nel concetto di *prassi*, sposta il piano della lotta dal rovesciamento della struttura capitalistica alla più o meno radicale modifica delle interazioni e relazioni culturali tra individui e gruppi sociali.

Nel più radicale dei casi lo si chiamerà riformismo illuminato, non più rivoluzione.

Ecco, anche in questo radicalismo riformistico, che si esprime sul piano delle culture e della loro critica, in cui il sociale torna a collimare col civile e la battaglia imperversa soprattutto all'interno delle coscienze a partire dal linguaggio per il controllo dei contenuti culturali, l'intellettuale torna a svolgere le funzioni che forse ebbe già con l'Illuminismo. Egli detiene la conoscenza intorno a valori da trasmettersi e riprodursi socialmente: torna ad essere guida morale della società, vestale del progresso, e perciò proprio in questi termini anche *educatore*.

La secolarizzazione del marxismo, le cui categorie ormai disattivate continuano però a permeare e reggere questo discorso critico, si è sviluppata in modo

da collettivizzare, spersonalizzare la figura dell'intellettuale. Le grandi individualità dell'Illuminismo, nella repubblica delle lettere, vengono sostituite nella storia del marxismo dal partito – perno attorno cui ruota la riflessione di Gramsci sulla lotta all'egemonia, con il soggetto-partito a svolgere la funzione intellettuale, e gli intellettuali a potersi dire tali solo se e in quanto organici. E con la fine delle grandi narrazioni, ivi incluso il marxismo, e la crisi dei rappresentanti collettivi e politici del *recit*, la funzione intellettuale finisce per ritrovarsi affidata o a tribalismi movimentistici o appunto a strutture, ad apparati, come è il caso delle istituzioni educative. La scuola come nuova figura dell'intellettuale in un paradigmatico radicalismo riformista?

D'altronde, se la coscienza è il campo in cui rovesciare i rapporti di forza dell'egemonia culturale, e quindi passare al corollario pratico-rivoluzionario sulla base di una società educata in quanto *tras-formata* dalla presa di coscienza, dal sapere liberato, dove praticare o coltivare questa presa di coscienza, questo *audere*, se non appunto a scuola?

Di qui la necessità di un discorso preliminarmente critico intorno all'istituzione educativa nel suo stato corrente, ovvero nelle forme, nei modelli, nei linguaggi, nelle pratiche e nelle funzioni per come sono sviluppate dal “sistema” fino ad ora. Provando a dimenticare, magari, che gli autori del discorso sono essi stessi parte in causa, operano nelle medesime strutture, ne sono in parte l'esito e ne continuano il discorso. Ma l'illuminismo civile, anche libertario e spesso utopistico, è ottimista per natura – fin dai tempi di Rousseau. E per le stesse istituzioni si può anche immaginare una rinascita dopo l'autocritica. Opporre il discorso inclusivo a quello oppressivo, quello partecipativo a quello autoritario, a quello *top-down* un altro *bottom-up*, e via dialettizzando.

Perciò si può forse anche tornare a Paulo Freire, alla pedagogia degli oppressi e a quel senso comunitario di affratellamento *peer-on-peer* che non a caso affascina da sempre ambienti anche religiosi, soprattutto cattolici e non solo latinoamericani.

Mentre Illich non vedeva altra via d'uscita se non quella della de-scolarizzazione, dello smantellamento radicale e lineare delle gabbie d'acciaio costruite attorno agli individui dal capitalismo consumistico – un esito poco sorprendente per un ex allievo della *institutio* gesuitica – Freire non rinuncia a combattere le pratiche educative disumanizzanti ed oppressive con metodi altrettanto pedagogici ma trasformativi, fondati su dialogo e “convivialità” come processo di mutuo insegnamento e liberazione. In breve, ci sono gli elementi per leggere attraverso Freire una speranza di redenzione, se non proprio per le strutture, almeno per le figure umane impegnate e impiegate all'interno della scuola. Sono loro ad attein-

gere al fondo della missione trasformativa-liberante dell'educatore e ripristinarne la *agency*, anche nella misura in cui accettano i contesti regolativi in quanto dati. Si può guardare a Freire per costruire un ideale di insegnante come mediatore culturale tra studenti oppressi e politiche opprimenti, ottimisticamente animato dalla speranza di agire una *transformative education* e operare per il *social change* dentro e attraverso le strutture educative.

Tra le tante pagine che si scrivono oggi intorno alla teoria critica applicata al campo educativo, non sono inusuali riferimenti a questa riappropriazione in chiave istituzionale di Freire e – visto il facile allineamento – all'ottimismo democratico di John Dewey. A tale tentazione, molto comune peraltro nell'accademia americana, di connettere un anelito morale per il cambiamento sociale ad una imperturbata fede nei fondamenti della democrazia liberale, ha ceduto persino un critico radicale quale Noam Chomsky, che in una nota intervista ha presentato, lodandolo, il modello pedagogico di John Dewey come modello libertario, e perciò antagonista, antitetico ad ogni possibile deriva di carattere neo-liberista.¹ Una deriva che, a detta di Chomsky e di tanti esponenti anche della pedagogia critica, avrebbe dominato il sistema americano dagli anni di Reagan fino ad oggi, senza significative soluzioni di continuità tra amministrazioni democratiche e repubblicane. Una deriva spesso mascherata da un afflato *reformista*, ovvero presentata come un necessario ad auspicato ammodernamento delle strutture educative per moltiplicare le possibilità di successo individuale nel mondo del lavoro, all'interno di un sistema sempre più snello in termini di regole, presenza dello Stato, rilevanza della sfera pubblica e così via. Contro questa progressiva dismissione della responsabilità sociale dal perimetro dell'iniziativa individuale (nelle sfere dell'economia, dei servizi, dell'educazione), John Dewey rappresenta, per Chomsky come per molti teorici critici, il modello a cui rifarsi per immaginare un futuro della democrazia americana fatto al contrario di condivisione e interazione sociale espansive, di riequilibrio nel rapporto individuo-società, di interessi reciproci e esperienze da condividere insieme. Oppure, in mancanza d'altro, di possibili intersezioni tra gruppi sociali spesso affiancati l'uno all'altro, conviventi in un ambiente comune che mai veramente riesce a farsi *melting pot*.

Da qui la tutela, e anzi l'affermazione delle tante forme di minoranza civile e sociale rispetto alle strutture e ai discorsi oppressivi di una maggioranza che tuttavia si fatica a intravedere come un gruppo altrettanto coeso, si impone su un atto di fede, primigenio e assai lontano dai celebrati marxismi ancora sessantottini, e si afferma sulla democrazia in quanto tale – prendendo per democrazia ciò che

¹ Cfr. Arianne Robichaud, "Interview with Noam Chomsky on education" al sito <https://chomsky.info/20130326/> e Noam Chomsky, "Democracy and Education." *Counterpoints*, vol. 422, 2012, pp. 55-70.

Dewey ha abbondantemente esposto e definito. “*A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associating living.*”² Il pragmatismo deve pur partire da un dato di fatto: mettere in questione questo dato comporterebbe un *regressus ad infinitum* che può funzionare per pensieri contemplativi, molto meno con strumenti e programmi per l’azione.

Ma questa definizione, che sarebbe forse più appropriato definire *affermazione* di democrazia, non è neutra: dietro alla natura ipotetica, cioè la sua funzione operativa, da cui Dewey pur ci mette in guardia, si fatica a concepire come un esponente della teoria critica non noti il dogmatismo – appunto quell’atto di fede che Dewey concede alla forma liberal-borghese, strutturalmente capitalistica della democrazia. Introducendo un testo – quale questo di Giroux, per Anicia –, non si può evitare di ricordare la poca indulgenza con cui Angelo Broccoli, marxista e profondo lettore di Gramsci, guardava alla democrazia e al modello educativo deweyano.

I tempi sono però mutati e, soprattutto negli Stati Uniti, l’imperativo morale e sociale, spesso anche sentimentale, del *change* ha abbondantemente dismesso ogni velleità marxista-rivoluzionaria intorno alla natura più intima della democrazia liberal-borghese. Ci si muove in un perimetro, appunto, riformista e ci si muove nell’ottica illuministica (astratta, sospetterebbe Broccoli) della lotta tra principi, valori, diritti. Una lotta non meno aspra, certo. Anzi forse più esasperata perché si gioca sul piano della morale, tra giuste e sacrosante indignazioni, rabbie, campagne e battaglie contro l’odio sociale, e via polarizzando. Perciò non sorprende che l’ultimo scontro sul terreno politico-educativo avvenga in nome della riforma, del *change*, contro l’ideologia di un’altra cosiddetta riforma, quella perseguita dal dominante neo-liberismo politico. Riformismi in antitesi, a cui si aggiungono pure le proposte dei più sinceri *conservatives* – dalle pianure del Sud e dalle comunità rurali del Mid-West – e che non vengono offerte se non come *ri-forme* di tutto quello che non va – in questo caso di tutto ciò che viene incarnato da un impositivo potere federale, e percepito come iper-secolarizzato, cosmopolitico e sradicato, in breve irreligioso, per un Paese che al contrario viene descritto ancora a buona ragione come “*biblico-revolutionnaire*.”³

² John Dewey, *Democracy and Education*, Simon & Brown, 2011, p. 50. Richard Rorty esprime bene questa fiducia basilare nel principio democratico come punto di partenza nel pensiero di Dewey: “Instead of justifying democratic freedoms by reference to an account of human nature and the nature of reason, Dewey takes the desire to preserve and expand such freedoms as a starting point --- something we do not look behind.” Cf. Richard Rorty, “Education as Socialization and as Individualization,” disponibile sul sito: https://old.tsu.ge/data/file_db/anthim/28.pdf (accesso effettuato l’1/1/2023).

³ Si veda Chantal Delsol, *La fin de la Chrétienté*, Parigi, Cerf, 2021.

Dunque, in terra americana, il politeismo dei valori di weberiana memoria è tutt'altro che pacificato, e costellazioni egualmente riformistiche collidono l'una contro l'altra. Distinguere un contro-discorso 'di opposizione' al 'discorso dominante', e spiegarne la dialettica in termini di lotta tra prassi liberante e strutture di riproduzione ideologica è divenuto un esercizio problematico e forse anche pericoloso.

Basterà appellarsi alla *agency* politico-intellettuale della scuola per sciogliere il garbuglio di discorsi minoritari in collisione? E sarà autosufficiente la scuola nel riformare se stessa, le proprie prassi, la propria gente, nel frastagliato contesto politico che la circonda, tanto difficilmente dialettizzabile? Come trasformare praticamente il sociale partendo da definizioni formali, anche universali e perciò astratte, se il compito peraltro non è che quello di educare conformando i giovani a valori, discorsi, linguaggi auspicabilmente migliorativi, certo, ma prestabiliti, e perciò stesso artificiosi? Riuscirà un vero cambiamento? Vi sarà vera trasformazione?

La lunga premessa introduttiva a questo lavoro di Henry Giroux è doverosa, giacché l'intellettuale canadese ed americano si è speso per tanti anni su temi e sfide della pedagogia critica e sul ruolo e sulla missione dei media nei contesti educativi. Il lettore italiano ne conosce alcuni lavori, pubblicati di recente, mentre per una introduzione più articolata al suo pensiero e vicenda intellettuale devo rimandare agli studi di Damiano Felini (Università di Parma) e di Luisella Tizzi, che in anni ormai già lontani si sono dedicati alla figura di Giroux, credo per primi e senz'altro con scrupolosa attenzione.⁴

Nel testo che presentiamo, Giroux raccoglie un numero di saggi apparsi nel corso degli ultimi decenni che ben rappresentano la sua lunga battaglia per demistificare l'ideologia della "riforma" educativa, ovvero quella tendenza, sorta in anni di amministrazione reaganiana, a imporre semplificazioni, deregolazioni, cambiamenti nei curricula, metodi e politiche intorno al mondo dell'educazione americana. Secondo Giroux, tale tendenza non è mai cessata, nonostante l'alternarsi alla Casa Bianca di democratici e repubblicani. Mascherata dietro agli ideo-

⁴ Di Giroux si veda Henry Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*, La Scuola, Brescia, 2014. Quanto agli studi di Felini e Tizzi, partiti ben prima di questa edizione, si vedano i più recenti Damiano Felini, "Recensione a: H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*," *Aggiornamenti sociali*, 66, 3 (2015), pp. 265-267; e Luisella Tizzi, "Critical pedagogy: Henry A. Giroux and problems of the school in the United States. "Rekindling the imagination" in the era of testing and accountability," *Formazione & Insegnamento*, 12, 4 (2015), pp. 53-66.

logismi della promozione di criteri meritocratici, della libertà come espansione delle opportunità, dell'educazione *custom-tailored*, di una sussidiarietà pulviscolare tra i servizi educativi accreditati e finanziati, nonché di necessari ammodernamenti dei *syllabi* ad ogni livello, la riforma neo-liberista contro cui si leva la voce critica di Giroux non ha fatto che umiliare il ruolo della scuola pubblica e dei suoi educatori, rendendoli “robot senza testa”, macchine di un *grading* esasperato e fornitori di preparazione omologata per i famigerati test standard di ingresso per i migliori college, per le scuole superiori più selettive, per le accademie intensive di matematiche secondo vari approcci, e così via, fino agli asili dal declamato rigore accademico. In sostanza, ci troviamo ancora al concetto di educazione come prodotto talmente mercificato e privatizzato da far concludere molti anni fa, ad uno scoraggiato Illich, che non vi sia altra soluzione se non quella di de-scolarizzare totalmente la società.

Il quadro non è in effetti molto lontano dal vero. Il sistema educativo americano dipende dal principio liberale, originalmente anglosassone, della reputazione e del prestigio delle singole istituzioni. Le lauree non si equivalgono. E per quanto la mobilità sociale sia un elemento tutt'altro che garantito dalla competizione tra le migliori istituzioni,⁵ il mondo del lavoro tende sempre a riflettere il differenziale del valore tra una laurea ottenuta presso il MIT o altre istituzioni appartenenti all'*Ivy league* ed un *degree* ottenuto presso un community college dell'Upstate New York.⁶

L'offerta educativa, anche nel terziario, è ricchissima. Nell'area urbana di Boston, Massachusetts, si stima vi siano attualmente operanti circa 100 tra college e università. Gli atenei che compongono la cosiddetta *Ivy League*, i più “prestigiosi”, sono una decina in tutti gli Stati Uniti. A seguire le research universities,

⁵ Si vedano il working paper di Raj Chetty, John N Friedman, Emmanuel Saez, Nicholas Turner, Danny Yagan, Mobility Report Cards: The Role of Colleges in Intergenerational Mobility (2017) <http://www.nber.org/papers/w23618>; Raj Chetty, David Grusky, Maximilian Hell, Nathaniel Hendren, Robert Manduca, Jimmy Narang The Fading American Dream: Trends in Absolute Income Mobility Since 1940, *Science* 356 (2017): pp. 398-406; e Raj Chetty and Nathaniel Hendren, “The Effects of Neighborhoods on Intergenerational Mobility I: Childhood Exposure Effects,” *Quarterly Journal of Economics*, 133, 3 (2018): pp. 1107-1162.

⁶ Tra gli studi su questi temi, si vedano: Richard A. DeMillo, *Abelard to Apple: The Fate of American Colleges and Universities*, MIT Press, Cambridge, MA, 2011; Elizabeth Armstrong e Laura T. Hamilton, *Paying for the Party*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 2013; Richard Arum e Josipa Roksa, *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*, University of Chicago Press, Chicago, 2011; Id., *Aspiring Adults Adrift: Tentative Transitions of College Graduates*, University of Chicago Press, Chicago, 2014; Amy E. Stich, and Carrie Freie, eds. *The Working Classes and Higher Education: Inequality of Access, Opportunity and Outcome*, Routledge, New York, 2016.

normalmente suddivise in un ranking istituito dalla Carnegie Foundation nel 1970, con quelle classificate R1 (il livello più alto) essendo 130.⁷ Il sistema discende nel ranking fino a raggiungere i cosiddetti community college, che non solo, come tutti i college, non hanno programmi dottorali o di ricerca, ma funzionano per lo più con offerte di degree biennali per garantire le cosiddette ulteriori opportunità a studenti che non possono permettersi economicamente gli studi altrove, o non riescono ad accedere a causa di un insufficiente rendimento scolastico.

L'accesso al mondo dell'educazione terziaria è notoriamente un problema di carattere economico per le famiglie. Per sostenerne le rette, si acquistano prodotti finanziari appositi, come piani di investimento, sin dalla nascita dei figli. Quando questi investimenti non bastano, le famiglie americane, a volte lo stesso studente, accedono a prestiti bancari che lo studente renderà una volta terminati gli studi, dopo aver fatto il suo ingresso nel mondo del lavoro. È di questi ultimissimi anni la polemica a livello federale intorno alla cancellazione del debito degli studenti, con alcune forze politiche che spingono per misure di sostegno nei confronti di una pur larga fascia di studenti che impiega molti anni per ripianare il debito accumulato durante gli studi.⁸

Ma, come accennato, il meccanismo d'ingresso nel mondo del lavoro sembra ancora funzionare sulla base del prestigio della singola istituzione che rilascia il certificato di laurea. La catena mondo dell'istruzione-mondo del lavoro non sembra spezzata. E perciò compiere gli studi in una università di più alto ranking garantisce ad oggi non solo di trovare più rapidamente un impiego qualificato (e tuttavia i tassi di disoccupazione in generale sono imparagonabili a quelli italiani, pressoché nulli quelli dei laureati), ma anche di ottenere partite stipendiali iniziali drasticamente più alte rispetto a quelle di lavoratori usciti da collegi di minore reputazione.

Di qui la grande selettività in ingresso delle istituzioni più prestigiose, che si traduce nelle università più celebri in tassi di ammissione inferiori al 5% rispetto alle richieste ricevute, ed anche – come accaduto di recente – l'emersione di maffare e scandali relativi all'exasperata pressione di alcune/di molte famiglie per l'ammissione dei propri figli.⁹

⁷ Cfr. il sito <https://carnegieclassifications.acenet.edu>

⁸ Una inchiesta interessante è quella recentemente condotta da Elise Hammond con il titolo "How student loan debt became a trillion-dollar problem for Americans" per la CNN. Si veda: <https://www.cnn.com/2023/02/27/politics/us-student-loan-debt-timeline/index.html> (pubblicato il 27 Febbraio 2023).

⁹ Un esempio, legato alle ammissioni garantite per meriti sportivi, è ben descritto nel recente documentario video *Operation Varsity Blues: The College Admissions Scandal* diretto da Chris Smith e distribuito da Netflix nel 2021.

Tra i vari criteri per l'ammissione di uno studente c'è quello del curriculum vitae, che si sostanzia di media voti, risultati ottenuti in test standardizzati e di copyright privato (ad esempio, il SAT, *Scholastic Assessment Test*), servizio (se lo studente ha dimostrato o partecipato a programmi di servizio sociale in varie forme, periodi di studio all'estero, e così via), *skills* particolari e coltivati dal singolo studente nel corso dell'educazione primaria e secondaria. Ed è proprio a partire da questo filtro nelle procedure e nei criteri di ammissione che il sistema universitario ricade sul sistema educativo a monte, il mondo della scuola.¹⁰

In un sistema in cui non esistono scuole di indirizzo, come in Italia, ma percorsi specifici e assai liberi all'interno di una scuola superiore unica, le singole scuole si ritrovano in una situazione analoga a quella delle istituzioni universitarie quanto a ricerca del prestigio e di un buon posizionamento nel ranking comparativo. Il prestigio si fonda prevalentemente sulla percentuale di studenti che sono riusciti ad entrare nelle università e in particolare su quanti vengono ammessi nelle più prestigiose.

L'obiettivo del *placement* degli studenti nei migliori istituti universitari risulta esasperato dalla competizione in quello che è una sorta di libero mercato, in cui le istituzioni private si trovano ben attrezzate a garantire risultati misurabili, anche in virtù della loro stessa esclusività e selettività in ingresso. In sostanza, è difficile per gli studenti accedere ai migliori istituti privati, la cui retta è peraltro spesso vicina a quella di una università media. Tuttavia, le scuole pubbliche con ingresso selettivo si posizionano benissimo all'interno dello stesso ranking, ed anzi non è difficile trovare tali istituzioni (scrivendo da Boston, non posso non fare l'esempio di Boston Latin School) nella parte più alta delle tante classifiche che costantemente si pubblicano. Dirò a breve di questa selettività in certe scuole pubbliche, ma è necessario aggiungere qui, alle istituzioni secondarie prestigiose, anche quelle scuole pubbliche che, pur senza selezione all'ingresso, sono amministrate da municipalità e sovrintendenze in cittadine o *suburbs* caratterizzati da un reddito pro capite molto elevato. In un corto-circuito sociale che viene da lontano, si trovano scuole spesso di grande reputazione presso le cittadine o i quartieri a più alta concentrazione borghese che hanno storicamente sviluppato una sorta di selezione sociale all'ingresso, con costi della proprietà immobiliare e della vita in generale proibitivi per larghi strati sociali. A sua volta, la combinazione di au-

¹⁰ William Deresiewicz, "Don't Send Your Kid to the Ivy League. The nation's top colleges are turning our kids into zombies," *The New Republic*, July 21, 2014 (disponibile al sito: <https://newrepublic.com/article/118747/ivy-league-schools-are-overrated-send-your-kids-elsewhere>) [consultato il 28 Febbraio 2023].

mentato prestigio e della gratuità delle scuole di queste cittadine e quartieri si traduce in ulteriori incrementi del prezzo degli immobili così che è quasi impossibile, perfino a quella che fu la classe media a cavallo del Duemila, trasferirsi in luoghi con scuole pubbliche gratuite e di ottima reputazione.

Va aggiunto che, a differenza di sistemi e politiche educative in paesi europei, incluso il Regno Unito, il finanziamento delle scuole pubbliche è quasi interamente locale. Sono le tasse locali, in larga parte le tasse sulla casa, a garantire i fondi alle scuole. Perciò il mercato immobiliare è determinante anche per la possibilità e di arricchire i servizi scolastici e inevitabilmente anche le opportunità di didattiche più articolate, ricche, e di successo.

Al netto del fatto che l'ambiente sociale (il cosiddetto *background*) in cui le scuole operano incide sulla percezione del loro prestigio, rimane il dato nudo dei risultati ottenuti dagli studenti nei test standard, che misurano le abilità linguistiche e di calcolo, al termine del percorso scolastico.¹¹

Se da un lato il sistema scolastico è gravato dalla pressione di preparare gli studenti ad accedere ai migliori college e università, dall'altro tantissime scuole mantengono una funzione sociale assai più complessa di quella svolta dalla scuola in Italia. In un Paese pressoché privo di una cultura da Welfare State quale gli Stati Uniti (con differenze significative però tra i singoli Stati dell'Unione), la scuola è infatti chiamata a fornire quell'assistenza che l'assenza o le limitazioni dei servizi sociali lasciano sguarnita in termini di mediazione sociale e cura. Laddove le scuole private più prestigiose spendono denaro e energie per garantire il successo accademico dello studente nel momento della somministrazione del test SAT e un *bouquet* di esperienze che possano tradursi in "servizio" spendibile per arricchire il curriculum vitae e renderlo più appetibile per l'ammissione nelle università (inclusi i programmi sportivi e artistici), tra i problemi essenziali delle scuole pubbliche in quartieri *under served* vi è quello di assicurare i due unici pasti giornalieri a studenti che possono anche essere *homeless*, o lavorano dopo la scuola per mantenere se stessi e le proprie famiglie, talvolta sfrangiate o problematiche. E quando non si tratta di basilari necessità di sopravvivenza materiale, la scuola svolge un ruolo necessario di supporto psicologico e coaching personale, o di supporto degli *special needs*, con politiche e servizi spesso sviluppatissimi e personale assai preparato.

¹¹ In Massachusetts, a tali esami standardizzati aggiunge quello per gli studenti di tutte le scuole pubbliche o finanziate da fondi pubblici, ovvero il Massachusetts Comprehensive Assessment system (MCAS) è il programma sviluppato in conseguenza dell'adozione del Massachusetts Education Reform Act nel 1993.

Non si tratta solo dei sistemi pubblici, ma anche di tante scuole private, molto spesso confessionali (diffusissime e a loro volta divise tra istituti per la formazione delle élite e istituti votati alla funzione sociale), e delle cosiddette *charter schools*, ovvero scuole fondamentalmente private ma a vario titolo riconosciute o accreditate in quanto svolgenti funzioni ritenute sussidiarie agli istituti pubblici. Le ritroveremo menzionate criticamente da Henry Giroux. Ma, come vi è stata a lungo in Italia una polemica sui fondi pubblici da erogarsi o meno agli enti sussidiari, vista la loro funzione pubblica, così negli Stati Uniti infuria da tempo la polemica intorno al supporto degli enti locali o dei governatori nei confronti delle *charter schools*, con inevitabili ed infiniti strascichi accademici intorno ai concetti di accreditamento e *accountability*.

Il problema, se vogliamo, di convivenza tra il sistema pubblico e il pulviscolo di *charter schools* e scuole confessionali si presenta più esacerbato laddove è più sentito il bisogno di educazione, o meglio, della funzione sociale della scuola, cioè nei quartieri, nelle cittadine o nei *suburbs* a reddito più basso e attraversati immancabilmente da una stratigrafia di problemi che vanno dall'ordine pubblico alla mancanza di servizi. In termini di geografia urbana, si può anche, e a buona ragione, parlare di una società, se non segregata, quantomeno separata in comunità etniche, razziali, identitarie, socio-economiche, tendenti a raccogliersi in quartieri e spazi urbani omogenei. La celebrata *diversity*, talvolta anche un valore per gli agenti immobiliari che vendono case nei pochi quartieri in cui le comunità si trovano per qualche ragione e per tradizione mescolate, è un caso più raro che diffuso nella città americana. Perciò i problemi della scuola sono radicalmente intrecciati ai problemi sociali relativi alle comunità di ogni quartiere, un fattore che moltiplica la differenza che anche in Italia si sperimenta tra la funzione docente in quartieri ricchi o nelle periferie delle grandi città. Negli Stati Uniti questa differenza è profonda e diffusa, ben oltre le aree metropolitane.

Non a caso la polemica più aspra e più recente ha riguardato non tanto procedure o funzioni o metodi delle scuole pubbliche in quartieri *under served*, quanto le procedure di ammissione, il curriculum e i *syllabi* delle scuole pubbliche ad ingresso selettivo. Mi riferisco a quanto avvenuto in tempi di Covid, e perciò dopo la pubblicazione originale di questo testo di Giroux, in Massachusetts, uno Stato tra i più emblematici per il peso economico delle istituzioni educative e per le politiche molto attente alla funzione sociale delle scuole – i detrattori americani le definiscono “socialiste”, con marcato disappunto di socialisti europei che in tali politiche vedrebbero al più la levigata derivazione di un modello alla John Stuart Mill. Con l'avvento della pandemia, l'amministrazione delle scuole pubbliche di Boston ha accelerato un processo che era già in discussione da molto

tempo, volto al riconoscimento della giustizia sociale, dell'eguaglianza delle possibilità per le comunità *under served*, di un accesso più equo agli istituti selettivi e perciò elitari ma pubblici.¹² Si è deciso di sospendere l'obbligatorietà del test standard come criterio per accedere alla graduatoria, e si è imposta una nuova criteriologia in cui, oltre alla media voti (il noto GPA) si tiene conto della residenza degli studenti, di *race*, etnia, e altri dati demografico-sociali. La misura, contestata da alcuni gruppi politici e comunità, intende combattere un'idea di merito fondata su valori accademici e fondata soprattutto su standard, che si presume obiettiva, ma che in realtà si rivelerebbe formalistica, sorda al fatto che gli stessi obiettivi e programmi non possono essere perseguiti con gli stessi tempi e modalità in *zip code areas* diverse. E, naturalmente, lo studente educato in una scuola privata, che però voglia proseguire in una scuola pubblica anche selettiva, verrà scoraggiato ad accedere alla graduatoria da un punteggio di partenza sfavorevole, precisamente a causa dell'aver avuto accesso al sistema privatistico (che si presume raramente gratuito, anche se il sistema delle borse studio è assai diffuso ed effettivamente generoso, non costituito da meri atti di maquillage come spesso accade in Italia).

Un processo analogo è stato sviluppato – in misura e termini diversi, ma con intenzioni analoghe – nella prestigiosissima università di Harvard. Fra le reazioni, la comunità asiatico-americana ha intentato cause legali contro l'università onde evitare quella che ai suoi occhi era ed è una deriva anti-meritocratica.¹³

A distanza di pochi anni ci si interroga oggi, a Boston, sugli effetti di questa misura relativa alle scuole pubbliche, anche in considerazione di dati che sembrano indicare un flusso in uscita di studenti dalle medesime scuole pubbliche in direzione delle scuole private e confessionali. Ci si chiede come collimare il merito accademico con la necessaria considerazione sociale, e ci si chiede come sostenere il sistema pubblico e non, per paradosso, indebolirlo in favore dei privati, che non sono obbligati a perseguire politiche stringenti nel segno dell'inclusività e delle sue varie declinazioni.

Mi pare essenziale, per comprendere questo testo di Giroux, visualizzare lo scenario educativo americano nella forbice estremamente divaricata della sua

¹² Si veda James Vaznis, "More low-income students gain access to Boston's exam schools after admission policy changes," *The Boston Globe*, May 11 2022, (disponibile al sito: <https://www.bostonglobe.com/2022/05/11/metro/more-low-income-students-gain-access-bostons-exam-schools-after-admission-policy-changes/>). Sulla controversia legale, si veda, sempre di James Vaznis, "Us Court of Appeals takes up Boston exam school case," <https://www.bostonglobe.com/2022/12/07/metro/us-court-appeals-takes-up-boston-exam-school-case/>.

¹³ La causa prende il nome di *Students for Fair Admissions v. President and Fellows of Harvard College* (31 Ottobre 2022). Per la posizione sostenuta da Harvard, si veda <https://www.harvard.edu/admissionscase/lawsuit/>

tensione fondamentale: iper-performatività accademica per un sistema individualistico e competitivo, da un lato, e dall'altro iper-responsabilizzazione della scuola nel rivestire una funzione sociale unica, in assenza di quelle agenzie e di quei servizi che un pubblico italiano o in generale europeo può dare per scontati, diffusi ed operanti.

Di più, è bene ricordare che il sistema “americano,” prima che “americano” è statale, ovvero, il sistema scolastico della Florida esprime politiche educative molto diverse da quelle del Massachusetts. Il sistema della costa Est è diverso da quella Ovest, e in generale le politiche scolastiche degli stati costieri degli Stati Uniti possono differire radicalmente, quanto a contenuti, metodi, procedure, e così via, da quelle del Mid-West e più sensibilmente da quelle degli stati rurali del Sud. Si può forse parlare di Stati Uniti come di un continente educativo, ed è perciò assai complesso tentare una presa generale intorno ad un ipotetico “discorso dominante,” come se si trattasse di un discorso unico e non frastagliato.

Con *Pedagogia critica* Giroux formula la sua critica intorno allo stato in cui versa il sistema a causa delle politiche neo-liberiste e, insieme, apre a una speranza nella capacità di questo stesso sistema, dei suoi attori principali – gli educatori – di riformarsi, rigenerarsi, e adempiere alla funzione, fondamentale per una democrazia, di coltivare il terreno comune dove le tensioni politiche e sociali possano stemperarsi in un ritrovato senso di cittadinanza e responsabilità reciproca. Giroux sembra dirci che è la scuola a dover prendere la leadership politica, ad essere *avanguardia intellettuale*, per dirla col Gramsci molto citato in queste pagine, e guidare il popolo verso la riforma politica di se stesso. Un programma molto ambizioso, si dirà. Oltre il fascino e la ricchezza argomentativa di Giroux, qualche dubbio forse rimane: non significherà tutto ciò sovraccaricare la scuola di un ulteriore peso? e non si rischierà di farla soccombere, sotto il carico di aspettative sociali che non riguardano più solo il successo accademico degli studenti o il loro benessere socio-emotivo, ma addirittura la sua funzione politica della scuola-istituzione in un Paese e in una società che proprio politicamente si trovano ad oggi forse irrimediabilmente polarizzati? Non sarà piuttosto necessario il processo inverso, cioè trovare le ragioni fondamentali della convivenza e tolleranza democratiche in una politica fatta di dialettica e scontro, ma anche di pragmatismo e bene comune, per poter sperare che la scuola venga finalmente alleggerita dal sovraccarico delle sue funzioni e torni semplicemente a quello per cui in fondo è nata? Una scuola, intendo, fatta di maestri e studenti che condividono uno spazio comune, coinvolti da rapporti umani e personali nel comune impegno alla formazione di coscienze libere, culturalmente curiose e possibilmente critiche.