

Forme di tecnicismo metodologico nella scuola e cittadinanza globale

*(Forms of Methodological Technicality in the School, and
Global Citizenship)*

Alfonso Di Prospero

Abstract

Bureaucracy in the school today is a constant reality. Can be this condition suitable to promote both a correct development of morality, humanity and agency, and a social process of enlargement of the psychological sense of belonging to bigger identities, such as the political project of Europe and the identity of the whole human kind itself?

Keywords: school, world citizenship, non-monotonic reasoning, Europe, docimology

Abstract

La burocrazia nella scuola oggi è una realtà pervasiva. Può questa essere una condizione adatta per favorire sia un corretto sviluppo di moralità, umanità e agency, sia un processo sociale di allargamento del senso psicologico di appartenenza a identità più vaste, quali il progetto politico dell'Europa e l'identità dello stesso intero genere umano?

Parole chiave: scuola, cittadinanza mondiale, ragionamento non-monotono, Europa, docimologia

1. Premessa. Scuola, burocrazia

Le considerazioni che qui propongo si collocano all'intersezione tra 1) epistemologia, 2) pedagogia, 3) sociologia, con una particolare attenzione per approcci funzionalisti ispirati a Merton e Luhmann, oltre che per un concetto di *agency* individuale del tipo di quello difeso da Margaret Archer, 4) valutazione delle politiche europee (in ambito educativo ma non solo). Il punto di partenza sarà una serie di documenti che hanno regolato le azioni dei Paesi membri e hanno inciso profondamente sulle pratiche didattiche e la vita scolastica in Italia. Nel 2003 è stata deliberata una "Comunicazione della Commissione" (*Istruzione & formazione 2010*) che osservava che l'Unione «ha attualmente, nell'economia della conoscenza, una riuscita inferiore rispetto a certi dei suoi principali concorrenti [Stati Uniti e Giappone]» (Commissione delle Comunità Europee 2003: 5). Uno dei punti a cui si dà risalto è che «Nell'Unione, mediamente 23% degli uomini e 20% delle donne tra i 25 e i 64 anni hanno un diploma d'istruzione superiore. Tale cifra è nettamente inferiore a quella del Giappone (36% degli uomini e 32% delle donne) e degli Stati Uniti (37% per l'insieme della popolazione)» (9).

Per questo «L'Unione ha fatto della lotta contro l'insuccesso scolastico una delle sue priorità. Tale fenomeno interessava nel 2002 ancora circa 20% dei giovani tra i 18 e i 24 anni che si ritrovano emarginati rispetto alla società della conoscenza. I ministri dell'istruzione si sono accordati sull'obiettivo di far scendere tale tasso a 10% entro il 2010» (SEC[2003], 1250: 10). Il principio adottato nel 2002 è stato che «Per il 2010, tutti gli Stati membri dovrebbero ridurre almeno della metà il tasso di giovani che lasciano prematuramente la scuola, rispetto a quello dell'anno 2000, al fine di raggiungere un tasso medio l'Unione europea (UE) del 10% o inferiore» (COM[2002], 629).

L'Italia, che in questa classifica si trovava tra le posizioni peggiori, ha ottenuto di sostituire provvisoriamente l'obiettivo del 10% con quello del 15%, più semplice da raggiungere. In ogni caso, a seguito di una Risoluzione del Consiglio d'Europa, l'obiettivo attuale dell'Italia è raggiungere la soglia del 9% entro il 2030 (2021/C 66/01). A livello europeo, nei casi più vistosi la diminuzione degli "early leavers" (ELET: *Early Leaving from Education and Training*) tra il 2012 e il 2022 è stata del 14,5 in Portogallo e del 10,8 % in Spagna.

Sosterrò che quanto scritto in questi documenti è il riflesso di assunzioni metodologicamente fuorvianti, sulla base delle quali si pretende di intervenire con strumenti tecnicamente troppo rigidi all'interno dei "mondi della vita", senza considerare le variabili che sfuggono invece per loro natura alla quantificazione e all'obiettivazione concettuale che tendenzialmente si trovano (o almeno si perseguono) in ambiti molto diversi come l'economia. Il fatto che le politiche scolastiche siano stabilite sulla base di un confronto con dei Paesi "concorrenti" ne è una spia. Ma anche nell'ipotesi (che qui si rifiuta) che una simile premessa fosse invece da accettare, gli stessi metodi scelti per poter vincere in questa "competizione" sono inappropriati. Come esempio delle ragioni di debolezza dell'euristica adottata nei passi sopra citati, basti considerare che gli Stati Uniti e il Giappone hanno un sistema economico totalmente diverso da quello dei Paesi europei, per cui la pertinenza che un titolo di studio può avere nel progetto di vita di una persona può essere guadagnata indirettamente attraverso meccanismi del tutto diversi da quelli che poi ci si può aspettare che operino in Europa.

Per procedere dovrò descrivere l'epistemologia implicita in questa strategia, contrapponendola a una di impostazione diversa, che posso caratterizzare come basata su una teoria della conoscenza di tipo non-monotono ed essenzialmente legata a una filosofia di carattere empirista (come ho cercato di sostenere più in dettaglio in *omissis*),

ma che guarda ai "dati" delle rilevazioni statistiche e alle loro possibili interpretazioni con una prudenza molto più grande di quella che sembra trovarsi in questi testi. Il concetto di "esperienza" che utilizzo in realtà non è ritagliato sui soli esempi offerti dal modo di procedere delle scienze naturali o delle scienze umane intese in un'accezione che le schiaccia metodologicamente sul modello delle prime. È "esperienza" anche il nostro sentire che un'opera d'arte esprime qualcosa di profondo, così come il fatto che nel nostro fare una "esperienza" di fede in ambito religioso scopriamo un significato che con altri linguaggi non sapremmo descrivere. Una logica non-monotona è definita dal fatto che in un'inferenza le conclusioni sono di validità relativa al solo insieme delle premesse da cui in quel contesto si sta partendo. Questo significa che se si aggiunge una qualunque altra premessa, le conclusioni ottenute in precedenza non sono più da considerarsi necessarie. Un esempio di questo tipo di inferenze sono le generalizzazioni induttive: è legittimo pensare che se tutti i cigni che ho visto sono bianchi, allora anche gli altri cigni saranno presumibilmente bianchi, ma se accade che vengo ad osservare un cigno nero, le conclusioni cui arrivo diventano diverse e in contraddizione con le precedenti. Se invece si effettua un'inferenza di tipo sillogistico, aggiungere una nuova premessa a quelle già date *non* può smentire le conclusioni già ottenute (purché naturalmente il contenuto delle nuove premesse non contraddica quello delle precedenti). In generale il pensiero umano è influenzato molto di più da logiche non-monotone¹, come l'induzione, che non da deduzioni monotone, come nel sillogismo. Inoltre ammettere ciò significa accettare che un individuo sia legittimato razionalmente a partire dalle proprie esperienze per trarne le conclusioni derivabili, anche se le

¹ Gli autori che si possono qui richiamare sono Isaac Levi, Carlo Cellucci, Nick Chater, Mike Oaksford, Keith Stenning e Michiel van Lambalgen.

premesse (le esperienze) da cui partono altri individui sono diverse e quindi portano a conclusioni diverse.

Una teoria pedagogica che cerchi di comprendere le implicazioni di questi presupposti sembra essere in linea di principio meglio in grado di dar conto della variabilità delle esperienze e dei conferimenti di senso attuati dagli esseri umani. Per questo, può essere utilizzata anche nell'ambito di problemi quali quelli posti dalle differenze e le possibilità di incontro tra le culture.

L'idea di fondo è che questa impostazione sia applicabile per interpretare l'epistemologia genetica di Jean Piaget (1973) in termini induttivistici: il neonato si troverebbe in una condizione di radicale egocentrismo, in assenza di nozioni elementari come quelle di spazio e tempo, soggetto e mondo, oggetto semi-permanente etc. La nozione e il senso dell'intersoggettività (che Piaget chiama "reciprocità razionale"), così come altre, sarebbero il frutto graduale di una costruzione effettuata grazie alle esperienze individuali e alle generalizzazioni induttive che su di esse vengono compiute. In questo quadro, ciò che chiamiamo "cultura" è essenzialmente una nozione che presuppone quella di intersoggettività: le istituzioni scolastiche, preoccupandosi di fornire agli studenti una via di accesso alla cultura, li stanno formando entro un corrispondente modello di intersoggettività. Si può dire che il tipo di intersoggettività che così si offre a un giovane è più "astratta" ma più *estesa* di quella con cui era in contatto in genere in precedenza, attraverso la famiglia. Inoltre conoscere ad esempio le opere di una tradizione culturale (poniamo, quella italiana) sarebbe un processo di definizione dello spazio dell'intersoggettività propenso ad accogliere maggiormente le creazioni e i presupposti operanti implicitamente in quella tradizione, sfavorendo implicitamente tutti gli altri. In quest'ordine di idee si può scorgere come forse in questi strumenti concettuali vi siano le risorse per affrontare questioni oggi sempre più discusse, quali quelle concernenti la costruzione di una

cultura in grado di confrontarsi con la diversità delle identità sociali esistenti. Il modo in cui attualmente si vanno configurando le linee generali di questo dibattito suscita giuste preoccupazioni in molti: in particolare negli Stati Uniti contro le opere dei più grandi autori rientranti nel "canone" più alto della letteratura, da Omero a Shakespeare o, in Italia, a Dante, vengono mosse accuse contro quella che sarebbe una loro sensibilità morale diversa dalle nostre, che quindi meriterebbe in sostanza di essere sottoposta a censura (si considerino per esempio Hunter 1991; Friedman 2018; Borgna 2022).

Il modo in cui si considera la costruzione dell'intersoggettività nel mio approccio teorico permette di accogliere contemporaneamente due esigenze:

1) la dimensione della condivisione sociale e intersoggettiva è costruita in modo empirico e graduale. Quindi è prevedibile che essa, nei caratteri che definiscono e caratterizzano una sua specifica realizzazione storica, possa evolvere e trasformarsi, accogliendo eventualmente al suo interno soggetti provenienti da contesti che in precedenza erano percepiti come lontani o la cui esistenza non era affatto rilevata. In filosofia della scienza e nella pratica della ricerca scientifica, il requisito della riproducibilità delle procedure di conferma delle teorie equivale a porre il principio dell'intersoggettività del sapere come inderogabile e valido a priori. Lungo questa linea si sono mossi gli autori del Circolo di Vienna, Popper e molti altri (un'eccezione è Nicholas Rescher). Nella mia analisi, la richiesta di intersoggettività del sapere è accettabile, ma solo in quanto oggetto di un apprendimento empirico e a posteriori, qualificabile in modi diversi a seconda dei vari contesti (arte, politica, religione, etc.). Per questo le intuizioni di cui essa è espressione possono variare anche storicamente. È concepibile quindi un processo di costituzione di un senso della condivisione intersoggettiva esteso in senso psicologicamente *pieno* all'intero genere umano. Si può citare qui Edgar Morin: «Abbiamo bisogno ormai

di imparare a essere, a vivere, a condividere, a comunicare, essere in comunione anche in quanto umani del pianeta Terra. Non dobbiamo più essere solo di una cultura, ma anche essere terrestri» (Morin 2001: 7)

2) Una tale nozione dell'intersoggettività dovrebbe essere concepita non nella forma di un universalismo che nega le concrete differenze verificabili negli specifici contesti. Una logica non-monotona accetta che i portatori di esperienze e identità diverse siano legittimati razionalmente a procedere nelle loro inferenze, anche se arriveranno a conclusioni in contraddizione con le nostre, senza che questo implichi che le *nostre* credenze siano per questo da rifiutare. In termini intuitivi, la direzione di pensiero che qui si segue è quella di Daisaku Ikeda, che difende l'ideale – che ritrova anche in Dewey – di «a dynamic, evolving unity recognizing differences [...] an important outlook for the creation of a peaceful society in the twenty-first century» (Garrison, Hickman, Ikeda 2014: 10).

Formalmente nel mio approccio *non* viene abbandonato il principio di non-contraddizione, cadendo in una forma di relativismo. Il singolo soggetto ha costruito il *proprio* senso dell'intersoggettività, che include altri soggetti come "oggetto" delle sue rappresentazioni, ma logicamente è vincolato a mantenere come "vero" e accettabile solo il proprio (per evitare di cadere in contraddizione). Rescher (1988: 142) applica a questa questione un tipo di euristica derivata dalla riflessione sull'antinomia del mentitore: per chi formula un giudizio, nel momento in cui lo formula, semplicemente è impossibile per principio pensare che *quel* suo giudizio sia falso. È poi nella misura in cui le sue esperienze in concreto gli permettono di rappresentarsi i punti di vista altrui, che avrà la capacità materiale di aprirsi al dubbio e in generale a una misura di intersoggettività più ampia, altrimenti questa maggiore apertura sarà semplicemente impossibile.

2. Intersoggettività e cittadinanza planetaria

Le trasformazioni sociali che oggi si osservano sono di portata planetaria e investono in modo capillare la vita quotidiana delle persone, ad esempio con la diffusione delle nuove tecnologie per la comunicazione o con gli effetti di pressione economica che hanno origine in contesti geografici lontanissimi. La pedagogia è chiamata a confrontarsi con le nuove prospettive che vengono a delinearsi. Daisaku Ikeda, recentemente scomparso, è stato un pensatore che ha sollecitato con estremo vigore la «realizzazione di una coscienza di solidarietà che si estenda al mondo intero» (Ikeda 2022: 18), incoraggiando ad essere «world citizens in solidarity for peace» e «pioneers of a global civilization» (Garrison, Hickman, Ikeda 2014: 3). Alle spalle di questa figura, vi è il buddismo Nichiren (nonostante alcuni contrasti con i rappresentanti della Nichiren Shoshu), con il pacifismo di Tsunesaburo Makiguchi e Josei Toda. La pedagogia, in quanto elaborata e applicata nel contesto italiano, può porre tre questioni: 1) come organizzare – per così dire, sul piano tecnico – le istituzioni scolastiche nel nostro paese per favorire la penetrazione di principi morali volti alla costruzione di una cittadinanza globale: i documenti dell'Unione Europea richiamati all'inizio di quest'articolo sono in realtà solo un esempio di come si cerchino di affrontare nella nostra scuola i problemi pedagogici attraverso procedure che, per una mal riposta fiducia nel «rigore» dei report di tipo quantitativo, trasformano i contesti educativi in ambienti dominati di fatto da logiche burocratiche che pretendono di poter trattare in modi meccanici i processi formativi, ignorando le variabili che per loro natura sfuggono a questa ambizione; 2) come porsi nella relazione con tradizioni culturali e spirituali diverse da quella occidentale che implicano esigenze poco compatibili con una tendenza alla tecnicizzazione facilmente contestabile, ma comunque molto diffusa nella nostra attuale pedagogia e soprattutto nell'architettura organizzativa della scuola; 3) ammesso che si assuma

che la scuola debba trasmettere e basarsi su un sapere legittimato "scientificamente", come considerare quelle tradizioni e modelli che permeano le stesse società occidentali (per esempio in ambito morale e religioso) ma che, in modo analogo ai principi del Buddismo, non sono suscettibili di un trattamento "scientifico".

Mettendo insieme questi tasselli, si può comprendere perché abbia deciso di considerare i documenti emessi dal Consiglio d'Europa come occasione pertinente per discutere contestualmente problemi apparentemente così disparati. Le prese di posizione assunte da Ikeda (per esempio sulla necessità di effettuare azioni concrete per ridurre gli effetti della pandemia da Covid 19 o di altri disastri sanitari [Ikeda 2022]) *presuppongono* in senso ovvio l'esistenza di organismi politici strutturati in modo tecnicamente complesso, e presuppongono che il loro campo d'azione sia geograficamente sempre più esteso. Si pone allora il problema di come conciliare lo sforzo di elaborazione di un orizzonte di senso così esteso – e quindi più astratto – con la richiesta intuitiva che i singoli individui – giovani o adulti – conservino psicologicamente un contatto vivo con la propria esperienza personale, che ha sempre un carattere situato e dipendente da un contesto.

Le attività in generale dell'Unione Europea si presentano come un caso del tutto corretto per discutere le questioni poste da una volontà di *allargamento* del nostro senso dell'intersoggettività. Ciò avviene in un duplice senso. 1) Sul piano istituzionale e tecnico-scientifico, quali sono stati gli strumenti impiegati dagli organismi politici per fare le loro valutazioni in sede di diagnosi e di adozione di piani di intervento? Questi organismi politici stanno di fatto applicando un modo di rapportarsi ai fatti relativi all'intersoggettività, in quanto definita su scala continentale, cercando di individuare costrutti concettuali adeguati a dare corpo a una tale nozione in un modo oggettivamente nuovo. Proprio per questo però sono esposti a molti gravi rischi teorici, dato che lo scenario cui ci si riferisce è di fatto inedito e non riducibile

nei suoi tratti essenziali a quelli precedenti e scientificamente più noti.

2) Sul piano sociale e psicologico, in realtà i presupposti cui si fa riferimento nel punto "1)" sono applicabili plausibilmente per descrivere *anche* il rapporto che l'individuo, nel nostro caso uno studente, ha nei confronti della società e della cultura di cui impara a conoscere le linee generali a scuola. Se la definizione dell'intersoggettività è una costruzione empirica, ne segue che l'individuo che inizia a percorrerne le strade con livelli di competenza gradualmente maggiori è esposto a dinamiche di carattere estremamente concreto, che inviterebbero a evitare un'idealizzazione troppo rigida e schematica del significato degli apprendimenti. L'essere umano – di qualunque età – che entra nella dimensione di una sfera dell'intersoggettività con caratteristiche per lui nuove deve poter contare su *esperienze* di vita che lo legittimano e motivano (ai *suoi* occhi) in questa operazione. Un bambino che inizia ad andare a scuola deve essere spinto da forze che provengono – per principio – da una fase precedente (quella della vita in famiglia), così come anche la volontà degli Stati membri dell'Unione Europea di riconoscersi in un progetto politico e culturale così ambizioso deve avere le sue basi nelle dinamiche interne ed endogene ai singoli Stati. L'equilibrio e la tensione che si produce tra i due poli – esperienze dell'individuo e contenuti dell'istruzione – riproduce la dinamica analoga che esiste in generale tra individuo e collettività, o tra collettività più piccole e collettività più grandi che vengono a contenere le prime. L'individuo può accettare di modificare i propri atteggiamenti, comportamenti e giudizi spontanei per poter aderire a un modello che la società propone, a condizione che questo processo non risulti sbilanciato a danno delle esigenze che l'individuo stesso sente come irrinunciabili. In termini epistemologici – se si assume una prospettiva empirista – le esperienze dell'individuo devono condurre a giudizi sufficientemente congruenti con quelli che la società gli sta proponendo (pur nell'accettazione volta per volta degli

opportuni reciproci aggiustamenti), altrimenti sono prevedibili strategie di evitamento e defezione o di resistenza e protesta che condurrebbero facilmente al fallimento del progetto educativo (o più in generale del nuovo progetto di legame sociale che si vuole instaurare). Questo stesso schema – naturalmente a un livello di analisi molto astratto – si applica sia a quella particolare fase della costruzione dell'intersoggettività che si compie nelle aule scolastiche nella coscienza del bambino o dell'adolescente sia a quella successiva ed estremamente più complessa che si ha quando uno Stato, nel nostro caso l'Italia, cerca di adattare i propri modelli di condotta (che sono il precipitato di una "esperienza" italiana) a un canone che sorge da un contesto di socialità più estesa, quale sarebbe quello dell'Europa. A un livello ancora diverso, le contestazioni fatte al canone culturale della tradizione occidentale, provenienti il più delle volte (o perlomeno nei casi a noi più visibili) da minoranze che comunque vivono *entro* il contesto di società occidentali e ne hanno assorbito l'orientamento verso i valori della democrazia, si prestano a essere descritte mediante lo stesso schema di analisi. Un afro-discendente che vive negli Stati Uniti ma percepisce di essere penalizzato – nella sua *esperienza* – nelle condizioni concrete del vivere, pone una questione corrispondente a quelle che ho descritto parlando sia degli studenti che frequentano una qualsiasi scuola sia del processo di costruzione di una sfera dell'intersoggettività che sia di portata europea (ovviamente si chiede qui al lettore la pazienza di accettare formulazioni come questa, che per semplicità e brevità rischiano di suggerire che si ipostatizzino "sfere" dell'intersoggettività che invece naturalmente sono sempre porose e intersecantesi tra loro). Nei documenti che ho richiamato e ripetutamente nei molti altri che riguardano le politiche sull'istruzione, è affermato che il parametro adottato del minor numero degli ELET è funzionale a ottenere una società più giusta e inclusiva, che non penalizzi le persone e le famiglie povere o immigrate.

L'obiezione metodologica che può farsi è però intuitivamente molto semplice. Ci sono istituzioni che dovrebbero monitorare la qualità degli apprendimenti, come per esempio l'Istituto Invalsi. Le procedure da seguire sono però complesse e soggette a molti limiti (Corsini 2023: 82). Si consideri che le prove Invalsi per molti anni non erano progettate in modo da consentire un confronto di tipo longitudinale tra i risultati di un anno e quelli di un anno successivo, mentre solo a partire dal 2014 è iniziato un percorso che comincia a muoversi in una tale direzione (Sestito 2014: 56). Per quanto si possano verificare oscillazioni nel livello riscontrato attraverso questi questionari, suggerendo che da un anno all'altro vi siano miglioramenti o cali, scientificamente quello che si dovrebbe effettuare è però solo un confronto tra scuole diverse con riferimento allo stesso anno, non tra i risultati di una stessa scuola in un anno e in un anno successivo. Vale a dire che se la qualità del servizio erogato grosso modo da *tutte* le scuole è diminuito nel corso degli anni, non è previsto che le indagini Invalsi possano dimostrarlo. Dato che i metodi per verificare la qualità degli apprendimenti sono piuttosto precari, mentre l'altro criterio che si è visto – il numero degli abbandoni scolastici o il numero ad esso associabile delle bocciature – è molto più facile da misurare con precisione, si deve temere che nella pratica della valutazione della qualità delle scuole finisca per prevalere il criterio (più "oggettivo") del numero dei bocciati. In altre parole la qualità del servizio erogato dalle scuole finirebbe per essere quantificata attraverso il criterio del numero più basso di bocciati – in pratica potendo solo supporre in maniera abbastanza aleatoria che i contenuti dell'insegnamento o la maturità raggiunta dagli allievi siano di un livello più o meno costante. Ciò che è "oggettivabile" in modo semplice viene quindi preso in considerazione, mentre ciò che è più difficile da valutare alla fine viene semplicemente ignorato – per quanto sia sicuro che svolga un ruolo essenziale nelle dinamiche reali della formazione degli studenti. In concreto accade così

che vi sia un movimento complessivo nel mondo della scuola che spinge a premere per *ridurre* il numero dei bocciati – dato che il quadro istituzionale fa apparire che chi riesce in ciò è chi avrebbe lavorato “meglio”.

In termini intuitivi: un docente non *vuole* bocciare, ma il fatto che un alunno possa temere seriamente la bocciatura è uno dei fattori che lo spinge ad attivare le sue risorse e il suo interesse. Il problema sul piano epistemologico è che la motivazione psicologica “interna” di un adolescente non è “computabile” obiettivamente, per cui una metodologia erede in effetti delle assunzioni del comportamentismo si trova per principio in difficoltà a tenerne conto.

Le stesse procedure per la valutazione delle scuole e dell'operato dei dirigenti scolastici, venendo definite in modo molto duttile e flessibile con la ragione – in linea di principio giusta – di dover rendere le scelte adattabili a contesti tra loro molto diversi e a volte gravemente penalizzati per ragioni economiche o altro, finiscono per ridurre quella che dovrebbe essere invece la necessaria trasparenza, dato che di fatto si può concepire che, sussistendo degli impegni che l'Italia ha preso di fronte al Consiglio Europeo, il potere politico utilizzi proprio questi spazi per guadagnare terreno nel raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Accettando questa ricostruzione, si può fare una critica che è prima di tutto di ordine epistemologico, ma che rimanda a questioni che vengono dibattute in letteratura e nell'opinione pubblica utilizzando categorie diverse, che possono in effetti creare confusione. Si parla infatti diffusamente di “aziendalizzazione” delle scuole, in un modo che però può risultare ambiguo. Le scuole sono “aziende” perché sono al servizio degli interessi delle imprese? Dato che la logica che abbiamo visto va nella direzione della riduzione dei bocciati, a prescindere di fatto dalla preparazione, le imprese avrebbero quindi interesse ad assumere dipendenti meno preparati? Le scuole sarebbero al servizio invece di “clienti” che sarebbero le famiglie? Si rischierebbe allora di

dover attribuire alle famiglie l'adozione di criteri di scelta simili a quelli che qui si sono attribuiti agli organi dell'Unione Europea: supponendo, per quanto arbitrariamente, che i "promossi" abbiano tutti una preparazione dello stesso adeguato livello, la scuola che "promuove" di più sarebbe quella che sta lavorando meglio e quindi viene scelta nel "mercato" dell'istruzione. Probabilmente però la situazione è molto più complessa. L'analisi che qui si è proposta suggerisce che ciò che agisce è solo l'utilizzo per inerzia in un ambito del tutto particolare e diverso – quello dell'educazione – di un "linguaggio" di tipo economicista, che porta con sé e ingloba assunzioni concettuali e metodologiche che spingono a preferire euristiche basate sul riferimento a variabili chiaramente oggettivabili e quantificabili. È implicito in questo atteggiamento una sorta di positivismo inconsapevole. Per questo si può avere l'impressione di una "aziendalizzazione" delle scuole, ma si tratta solo di slittamenti che fanno rientrare il discorso sulla pedagogia e sulla scuola nelle stesse formule teoriche che sono in uso in effetti nell'economia, forse senza che vi sia alcun soggetto che possa trarne un qualche profitto economico vero e proprio. Sembrerebbe essere in atto più che altro una "colonizzazione" epistemologica di un ambito di studio e di intervento da parte di un altro, dovuta a dinamiche legate ad abitudini inconsapevoli di pensiero (legate per esempio alla tendenza a una forte specializzazione degli studiosi). La volontà di "scientificità" porta a preferire discorsi che contengono una "promessa" (difficile in realtà da mantenere) di maggiore concretezza, come se le variabili metodologicamente più elusive fossero solo per questo anche meno "concrete" e quindi meno importanti. La facilità con cui questo tipo di riduzionismo in generale può operare è resa evidente dall'influenza esercitata storicamente dall'epistemologia del comportamentismo in psicologia, con la sua decisa tendenza a negare semplicemente la rilevanza dei contenuti fenomenologici del mentale solo perché, in quanto accessibili esclusivamente per introspezione,

non avrebbero potuto essere oggetto di un'indagine rigorosamente pubblica e scientifica.

3. De-centramento, pregiudizi e metodi quantitativi

I cittadini dell'Unione Europea che protestano contro le politiche comunitarie stanno opponendo resistenza a un movimento storico globale che dovrebbe essere diretto sempre di più verso un'auspicabile interconnessione e un sentire comune condiviso tra i diversi popoli? In un certo senso sì, ma le mie argomentazioni vorrebbero mostrare che molto dipende dagli specifici *modi* con cui si cerca di dar corso a un simile movimento storico. Se si cerca di ottenere un allargamento della dimensione dell'intersoggettività con strumenti cognitivi male scelti, gli individui e in genere i soggetti che si trovano coinvolti possono avere la percezione di stare subendo una violenza. Se la loro esperienza va in un'altra direzione, il tentativo di farla rientrare nel letto di Procuste di un canone estrinseco dell'intersoggettività che viene di fatto imposto dall'esterno può dare luogo a un fenomeno di rigetto. Il sentimento di dis-umanizzazione che viene ispirato dall'applicazione di procedure troppo burocratiche in ambito scolastico e non solo, sarebbe l'espressione di questa percezione. È implicito però in questo atteggiamento che il criterio per stabilire che cosa conti come "umano" sia quello che in realtà è l'unico davvero disponibile, vale a dire quello offerto dalla *propria* esperienza (si intende: in quanto include l'esperienza che soggettivamente e individualmente facciamo anche del vissuto *altrui*). Da questo deriva immediatamente il rischio di rimanere vittima di *bias* che da questa dipendono, a discapito di tutti coloro che sono portatori di identità e che hanno fatto esperienze diverse dalla propria. Riandando all'utilizzo che qui si fa dell'epistemologia genetica, il soggetto che centra più radicalmente la propria attività cognitiva su se stesso e la propria esperienza immediata, può produrre immagini della realtà che soffrono di una distorsione a

danno dei punti di vista diversi dal proprio. Maturare significa aprirsi a punti di vista diversi e distanti dal proprio. Una formulazione del tipo di problemi che qui si hanno in mente può essere trovata nelle considerazioni di Ikeda: «the mentor-disciple relationship is characterized by the transmission of a one-to-one, personal, existential experience between two individuals» (Garrison, Hickman, Ikeda 2014: 37), ma così per «people prevented by space or time from coming into direct contact with him or her» il rischio è che gli insegnamenti si riducano a «lifeless empty words» (38).

Si osservi che nel quadro delle mie riflessioni anche la “burocratizzazione” e la “quantofrenia” (nel senso di Sorokin) operanti nella scuola sono espressione di una tendenza *di fondo* comunque *positiva* verso un'intersoggettività più estesa: riflettono l'esigenza di un osservatore esterno di disporre di una rappresentazione ragionevolmente semplice di situazioni *distanti*. Sono però i criteri e i modelli di azione impiegati che comportano un costo e un'inefficienza decisamente eccessivi e fuori luogo.

Bisogna guardare in generale alle ragioni che possono *legittimare* questo sforzo di allargamento dell'intersoggettività. Se un soggetto inizia a essere presente all'interno di una nuova sfera dell'intersoggettività più estesa di quelle in precedenza a lui note, ne segue che nel suo orizzonte epistemico confluiranno nuove identità e nuovi oggetti di osservazione. Se è mosso dalla volontà di agire moralmente nei confronti dei soggetti che sono diventati nuovi interlocutori, data la maggiore ampiezza dei flussi di informazione ora in circolazione, sarà costretto a operare delle selezioni, adottando criteri che permettano di sostituire degli indicatori di più semplice utilizzo alle realtà – inevitabilmente molto più complesse – per le quali gli indicatori devono stare. Queste scelte hanno sempre un margine ampio di approssimazione concettuale. Perciò comportano il rischio che chiunque assista all'operazione per cui si sostituisce alla ricchezza

inesauribile della sua esperienza un'etichetta o un indicatore astratto e generico (del tipo "bocciato" o "non bocciato") reagirà sempre con sentimenti di ostilità e resistenza. Allo stesso modo insegnanti e scuole che si accorgono che il lavoro che svolgono finisce per essere giudicato secondo il criterio del "numero" dei bocciati hanno ottime ragioni per affermare che il significato reale delle loro azioni, dei loro sforzi e della loro esperienza viene di fatto ignorato. D'altra parte gli stessi insegnanti devono comprendere che il loro lavoro non è finalizzato a compiere un processo nel quale gli unici attori sono docente e allievo: i "voti", così come in generale i dispositivi di una burocrazia, sono artefatti che servono da interfacce tra osservatori che si trovano in posizioni distanti. Se l'adolescente studia e si forma per essere parte di una società, il processo coinvolge di fatto tutta questa società. Una certa misura di rigore docimologico è funzionale a rendere equilibrato questo sistema di rapporti. Quello che dobbiamo considerare è però il problema del carattere *umano* – cioè vicino all'esperienza – delle situazioni di azione educativa. Se le linee guida per regolare ciò che accade in queste situazioni stabiliscono procedure che servono a protocollare quanto accade in un modo che serve a soddisfare soprattutto i *desiderata* di osservatori troppo distanti per poter aver accesso in misura anche minima alle informazioni rilevanti presenti nel contesto concreto, si potrà avere la percezione che si verifichino situazioni paradossali e controintuitive. Se l'esperienza di un essere umano è il criterio per parlare di "umanità", si potrà parlare di una sensazione di dis-umanizzazione (sotto forma di burocratizzazione o *accountability* da farsi secondo criteri estrinseci e fuorvianti).

Ma perché la spinta verso la *forma mentis* che qui contesto è così potente? L'idea di fondo può essere esposta partendo da un concetto che Willard Van Orman Quine espone parlando di "trazione oggettiva", ossia di una spinta psicologico-cognitiva verso l'oggettività e l'accordo intersoggettivo:

The uniformity that unites us in communication and belief is a uniformity of resultant patterns overlying a chaotic subjective diversity of connections between words and experience. Uniformity comes when it matters socially [...] Different persons growing up in the same language are like different bushes trimmed and trained to take the shape of identical elephants. The anatomical details of twigs and branches will fulfil the elephantine form differently from bush to bush, but the overall outward results are alike" (2013: 7–8).

Se si accetta questo modello, evitando i presupposti di tipo comportamentista che percorrono il pensiero di Quine, si può vedere il processo educativo come una sorta di accettazione da parte di chi viene educato a rinunciare a far leva su porzioni della propria esperienza per poter accedere a una "metrica" dei significati che renda più facili le sue transazioni con gli altri. In modo analogo, la costituzione di un orizzonte dell'intersoggettività di portata continentale o mondiale dovrebbe richiedere analoghe forme di negoziazione, proprio per evitare che venga perso il contatto con il piano individuale dell'esperienza (ossia con quello "regionale", che all'esperienza individuale è di gran lungo più prossimo di quanto non lo sia uno di grandezza planetaria). I criteri adottati dal Consiglio d'Europa vanno sotto questo aspetto in direzione opposta, nella misura in cui obbligano gli Stati membri ad attuare politiche che pressoché negano il dato evidente per molti insegnanti, soprattutto i più anziani, che registrano nel corso degli anni un calo delle prestazioni cognitive e della maturità degli allievi. Ma soprattutto perché partono dal presupposto che la scuola renda un servizio alla società in quanto istituzione da utilizzare nella competizione con i paesi "concorrenti". Il problema su cui qui io mi sono maggiormente

soffermato è quello strettamente metodologico: anche lo stesso obiettivo di ordine economicista che ci si sta dando non è affatto sicuro che possa essere perseguito con gli strumenti indicati. Il problema però segue uno schema teorico che si ritrova anche in altri contesti. L'argomentazione in realtà può essere applicata in generale ai processi di relazione e comunicazione. Per cui anche la relazione educativa tra adulti e giovani – in quanto atto di tipo comunicativo – può essere descritta in termini che strutturalmente sono simili. Si consideri la più fondamentale delle esigenze del processo educativo: formare persone che abbiano una reale coscienza morale. Nella concretezza dei rapporti umani la coscienza morale di una persona è chiamata a prendere decisioni in contesti in cui sia le informazioni rilevanti sia le risorse sono in genere molto limitate. È necessario quindi fare scelte che rendano il più possibile proficuo l'utilizzo che si farà delle risorse personalmente a disposizione. L'educatore deve: 1) fornire a chi viene educato modelli di comportamento che siano efficaci nel trovare un equilibrio soddisfacente su questo punto; 2) trovare lui stesso un tale equilibrio nel suo rapporto con chi viene educato. In altre parole avviene che, in particolare in una società "liquida" e frammentata come la nostra, l'educatore deve anzitutto affrontare un problema di *comprensione* (in un senso del termine che è di tipo cognitivo) della situazione della sua controparte, di cui deve ricostruire il contesto individuale di azione. Ad esempio, giovani che vivono in una trama di rapporti comunicativi sempre più diversa da quella dei loro genitori (se non altro per le diverse *affordances* offerte dalle nuove tecnologie per la comunicazione), potrebbero incontrare maggiori difficoltà nella loro vita futura se recepissero in modo troppo passivo l'esempio degli adulti. L'adulto quindi dovrebbe mostrarsi in grado di ricostruire in modo equilibrato quali siano i vincoli e le risorse offerte da un contesto che di fatto è *anche per lui* nuovo – con ciò che ne consegue in termini di ragioni per avere dubbi sul da farsi. Un adolescente può essere educato

costruttivamente da adulti (genitori o insegnanti) che abbiano loro stessi dubbi più estesi che in passato su come agire? La risposta che io vorrei dare è positiva: se il criterio dell'umanità è il modo in cui ciò che è umano ci si presenta nell'esperienza individuale – pur con il fondamentale avvertimento che nella propria esperienza la singola persona deve trovare gli elementi che conducono al de-centramento e quindi a contrastare *bias* che penalizzerebbero le identità diverse dalla propria – ne segue che nel momento in cui la società si trasforma in maniera rapida e pervasiva come avviene oggi, sia gli adulti nei loro rapporti con i più giovani, sia quelli che saranno gli adulti nella prossima generazione devono o dovranno regolarsi secondo un criterio di identificazione dell'umano che è in trasformazione e che rende perciò opportuno ricorrere a giudizi di tipo dubitativo, per quanto il più possibile razionali e ben calibrati. Epistemologicamente, il richiamo che qui si fa al valore conoscitivo dell'esperienza – in quanto punto di partenza del sapere, fornito dalla realtà non secondo scelte arbitrarie o libere del soggetto, se non in una parte molto ridotta – permette di evitare la deriva verso forme di relativismo (o “post-”umanesimo) che possono con buone ragioni suscitare diffidenza.

In ogni caso, se è lo stesso agire morale in generale che richiede di poter stabilire delle forme di monitoraggio e controllo dell'informazione proveniente da contesti più o meno lontani dal proprio, sui quali però si può essere richiesti per le più diverse ragioni di intervenire o di esprimere un giudizio, ne segue che le intuizioni di fondo che muovono l'agire pedagogico potrebbero dover essere ri-contestualizzate per poter essere meglio in sintonia con il tipo di struttura sociale in cui viviamo. Si noti che questo non significa richiedere di fare “un passo indietro” rispetto alle attese morali delle generazioni precedenti, ma semmai rilanciarne il significato più profondo, adattandolo alle nuove condizioni dell'agire, che richiedono un utilizzo più sistematico delle risorse di carattere cognitivo per

assolvere a quelli che sono sentiti come obblighi di carattere morale. Naturalmente le facoltà del dubbio e del conoscere sono sempre state necessarie, anche in passato, ma il crescere della complessità e della differenziazione nella società modifica la *misura* in cui esse devono essere utilizzate. Il punto è di particolare interesse se si considera che un atteggiamento come quello dell'empatia – naturalmente apprezzato nei rapporti interpersonali – può arrivare a configurarsi secondo morfologie diverse in presenza di una componente cognitiva più accentuata, potendo creare così difficoltà nella sua decodifica (si considerino autori come Karsten Stueber o Eva Illouz). Una persona che mi sta facendo domande che in effetti implicano una richiesta di conoscenza sul contesto in cui io agisco, sta esercitando una forma di controllo da respingere con diffidenza, oppure sta agendo in modo realistico per sapere in che modo può, nel caso, effettivamente aiutarmi? Quale comportamento dovrei considerare più empatico, quello di chi mi ascolta mostrando grande premura, ma poi non prenderà nessuna iniziativa, o quello di chi cerca di verificare preliminarmente le circostanze in cui mi trovo, perché poi spera di poter fare qualcosa in mio favore? Si può avere l'impressione che oggi il sentire più diffuso vada più verso l'idea che "empatica" sia una persona che agisce nel primo modo, con l'effetto però di accrescere una condizione generale che Hannah Arendt ha definito di "atomismo sociale", perché viene trascurato il peso del piano cognitivo, che servirebbe invece a creare legami tra soggetti in precedenza distanti.

4. Docimologia e realtà sociali

In ambito scolastico, la dimensione della "verifica" si accompagna in genere ad azioni che possono avere conseguenze percepibili come *non* di aiuto. Il fatto di non superare dei test può provocare la bocciatura. Per guardare a questo tema, iniziamo con il considerare alcune delle posizioni emerse nel corso degli anni.

Francesco De Bartolomeis nel 1969 scriveva un libro che presentava come di "antipedagogia", nel senso che intendeva «creare diffidenza per la pedagogia, indicare chiaramente che essa non è un insieme di tecniche pronto a mettersi a disposizione di chi mira a un perfezionamento del sistema eludendo il problema degli squilibri di potere e delle contraddizioni all'interno del sistema» (De Bartolomeis 1993: 6). Si contestava «in tutta la sua assurdità la bocciatura nella scuola dell'obbligo perché conferma discriminazioni ed esclusioni che proprio la scuola dovrebbe contribuire a eliminare» (10). Aldo Visalberghi, Mario Lodi e don Lorenzo Milani sono tra i nomi più celebri associabili in Italia a questa posizione. È interessante però che il Consiglio d'Europa, in uno spirito che – abbastanza paradossalmente – sembrerebbe essere simile, faccia appello proprio a ragioni di equità sociale e inclusività per sostenere che una scuola migliore dovrebbe essere in grado di bocciare di meno gli studenti, raggiungendo la soglia massima indicata del 9%.

Contro questo tipo di presupposti Luca Ricolfi e Paola Mastrocola (2021) hanno sostenuto plausibilmente che gli studenti delle classi sociali svantaggiate in questo modo ottengono solo un titolo di studio in effetti simile a quello dei più ricchi, ma – per loro come per gli altri – svalutato in se stesso proprio perché non può essere visto come una garanzia di un'effettiva preparazione di livello adeguato. Il risultato, osservano gli autori, è che i giovani delle classi sociali più povere avranno uno strumento di crescita e di affermazione sociale meno utile, così come anche i loro coetanei delle classi sociali più favorite, con la differenza che i secondi avranno a disposizione tutta una quantità di altre risorse – offerte ovviamente dalla famiglia – per perseguire ugualmente i propri interessi.

Su un fronte opposto, Cristiano Corsini contesta in generale l'idea che sia corretto «Impiegare strumenti standardizzati per definire 'competenti' o 'fragili' studentesse e studenti» (2023: 7; cfr. anche Arte

2023). «L'inesistenza di valutazioni oggettive è legata, da un punto di vista più generale, alla natura relativa e soggettiva dei valori, ovvero le credenze sulla bontà, sull'apprezzabilità, sulla desiderabilità di qualcosa» (Corsini 2023: 36). Su questo punto l'autore si richiama alle posizioni di Enza Colicchi, che sono di particolare rilievo per la mia argomentazione: le nostre società sono «sempre più accentrate» (Colicchi 2021: 13) ed è sempre maggiore «la varietà e l'eterogeneità dei valori, dei "fini ultimi" e degli stili di esistenza praticati e professati» (*Ib.*). «Oggi non disponiamo di un "pacchetto" di valori sufficientemente condiviso e partecipato cui fare riferimento per delineare interventi e progetti istituzionali (pubblici) di educazione» (*Ib.*). L'autrice contesta una concezione "intellettualistica" ancora dominante nella scuola, per la quale «i valori vengono concepiti come *oggetti di conoscenza impersonale*; vengono reificati e ipostatizzati: interpretati, rappresentati, trattati e 'maneggiati' come se fossero una sorta di idee platoniche» (16).

Nella mia prospettiva, una tale concezione "impersonale" è espressione caratteristica di un'epistemologia dei valori di tipo monotono, che non può non astrarre, nel suo fare riferimento ai contenuti della morale, dalla componente situata e personale.

Il riferimento alla struttura del ragionamento non-monotono (applicato in pedagogia da Marabini 2020): 1) permette di cogliere le intuizioni di Colicchi, la quale ricorre alla distinzione aristotelica tra realtà immutabili e mutevoli (Colicchi 2021: 80) per parlare della pedagogia come sapere riferito alle seconde. Nel contesto delle mie considerazioni, si deve però rilevare come il problema sia estremamente delicato. Tornando a riflettere sull'esistenza di un "canone" culturale (italiano, europeo, statunitense, ecc.) le discussioni innescate dalla cosiddetta *cancel culture* sono state in realtà anticipate di molti anni – su posizioni nettamente conservatrici – da Allan Bloom (1987), che ha sostenuto che negli Stati Uniti si stava verificando un

calo del livello di conoscenze veicolate dalle istituzioni formative perché si era *troppo* recettivi verso le istanze delle minoranze culturali che erano presenti negli USA. Anche se questa *non* è la mia posizione, il problema che comunque si solleva è relativo a quelle che possiamo chiamare "assiologie culturali", con un atteggiamento di irrigidimento e contrapposizione che negli anni più recenti è tornato a essere presente sul fronte politico-culturale opposto. (Si pensi anche a come Richard Shusterman abbia sostenuto la necessità di riconoscere valore culturale alla *popular music*, ricorrendo sempre a un'assiologia diversa).

2) Un'epistemologia non-monotona inoltre permette di tornare sulle posizioni di Corsini, che scrive: «Chi valuta gestisce un potere. Sempre. Negare che la valutazione sia una forma di gestione del potere è un atto di pura mistificazione» (Corsini 2023: 13), arrivando a considerare una casistica (studiata da L.R. Harris e G. Brown), in cui è previsto che possano esservi situazioni in cui «chi valuta sfrutta la posizione di dominio per rimarcare la distanza tra sé e i soggetti sottoposti al suo giudizio, con punte di sadismo che sarebbero degne di approfondimenti di natura psichiatrica» (17).

Per interpretare correttamente l'ultimo passo di Corsini probabilmente è necessario considerare che nella letteratura pedagogica è spesso utilizzato uno stile di scrittura polemico e appassionato, che radicalizza eccessivamente i toni. Ma anche al netto di questa osservazione, rimane uno spunto utile per la nostra riflessione. Un'epistemologia non-monotona ammette l'esistenza di *centri epistemici* diversi: nel nostro contesto, anche uno studente è portatore di un suo orizzonte epistemico irriducibile a quello del docente, e viceversa. La costruzione di una intersoggettività in comune deve prevedere intrinsecamente una forma di "pressione" ("*pull*" è il termine che usa Quine). Un soggetto molto giovane, in quanto tale, sarà più centrato su se stesso (nel senso descritto da Piaget), per cui il "movimento" principale dovrà essere quello dello studente verso il

mondo degli adulti, rappresentato in aula dal docente. Ma la direzione di fondo di Corsini è interpretabile (in un quadro teorico diverso) come espressione di una società che, nel differenziarsi internamente sempre di più, dovendo quindi delegare funzioni e autonomia alle capacità decisionali dei singoli, e dovendo quindi educare i giovani prima di tutto appunto all'autonomia (in un contesto che, nel senso di Morin, è di "complessità"), si sforza di trovare equilibri in cui l'energia spontanea degli alunni non è semplicemente repressa ma – nelle intenzioni – fatta confluire entro corsi (comunque definiti socialmente) che siano costruttivi. In questo senso, sotto aspetti importanti è compito del docente essere in "movimento" verso la percezione delle cose che riconosce operare nei più giovani, dato che essa è espressione dei nuovi equilibri che si vanno configurando nel sistema sociale nel suo complesso (questo tipo di istanza è ben presente per esempio nella pedagogia di Dewey e Bruner).

Un equilibrio così complesso e delicato, però, è ancora lontano ad oggi dall'essere stato trovato – nella scuola come nella società più ampia.

L'idea che qui si propone è che in tutti questi casi, la scuola, la formazione di una coscienza europea, le polemiche sulla *cancel culture*, sia sempre operante una stessa dinamica, che si dà in generale nei processi di costruzione dell'intersoggettività. Il riferimento di Corsini alla possibilità di un insegnante "sadico", al di là dei tratti estremi che viene ad avere questa immagine, permette di cogliere un aspetto di quanto qui sostengo. L'individuo, di fronte alle richieste della sfera dell'intersoggettività con cui interagisce, può arrivare ad avere il sentimento di una sopraffazione (come peraltro a volte si registra in molti cittadini europei di fronte alle politiche dell'Unione). Avendo in mente alcune intuizioni di Giorgio Agamben (2006), si può vedere già nello stesso linguaggio, come tale, un "dispositivo" o una tecnica, che comporta una misura di *reificazione* degli oggetti cui si applica. Ma

questo avviene già nel darsi dello sguardo dell'osservatore *distante* sull'oggetto della sua osservazione. Cercare di contrastare questo fenomeno può comportare il rischio di far *rifiutare* semplicemente le realtà che sono distanti da sé, espellendole dal proprio orizzonte psichico.

Si può proporre di interpretare questa tematica tramite una versione modificata della distinzione assai dibattuta in sociologia tra funzioni "latenti" e "manifeste" teorizzata da Robert Merton e ripresa da Luhmann: le prime ignote agli attori sociali ma in grado di rendere funzionali le azioni che essi stessi compiono, le seconde presenti alla coscienza, ma esplicative solo in modo apparente della situazione oggettiva. Così nel rituale della "danza della pioggia" le tribù indiane *non* possono causare la pioggia, ma ottengono comunque di rinsaldare i rapporti sociali a rischio a causa della siccità. Secondo una logica non-monotona, a essere "latenti" (rispetto a un determinato soggetto di riferimento) in realtà devono essere sempre tutti i contenuti *specifici* di ogni punto di vista *altrui* (oltre che tutti i potenziali contenuti di sapere che in effetti nessun soggetto in concreto possiede): in questo modo si comprende che è uno stato del tutto fisiologico alla condizione umana (salvo che, come Merton stesso avvertiva, non tutto ciò che è "latente" è *anche* funzionale). Un docente che si "opponesse" come una "forza" contro un'altra forza, quella dello studente, si inserisce in un processo che, a causa del darsi per principio di una *pluralità* di centri epistemici, è inevitabile. Sia i comportamenti del docente sia quelli dell'allievo sono portatori di un significato "manifesto" e di uno "latente". Nei casi in cui il docente dovrà mostrarsi più duro la funzione latente può essere quella di esercitare una pressione sufficiente a controbilanciare la resistenza dell'alunno. L'equilibrio tra le due dimensioni è di tipo empirico e l'insieme dei modelli in uso in una società per raggiungerlo è sempre rivedibile. Il problema non è che si cerchino equilibri nuovi e diversi dal passato, ma che lo si faccia con strumenti che ignorano le

funzioni latenti delle azioni. Una metodologia di azione che di fatto risente dell'eredità culturale del comportamentismo è in difficoltà nel trattare questi problemi.

5. Conclusioni. Logica non-monotona e incontro tra culture

La possibilità, documentata da Garrison, Hickman e Ikeda (2014), di un incontro tra il pensiero di Dewey, uno degli autori più rappresentativi della tradizione di pensiero occidentale, e Ikeda, altrettanto rappresentativo di quella dell'estremo Oriente, mostra che le istanze profonde che percorrono le diverse culture e le diverse identità non sono distanti come pure potrebbe apparire. Una epistemologia non-monotona vorrebbe mostrare che la conoscenza di se stessi – attraverso un processo di de-centramento – può essere perseguita proprio attraverso l'incontro con la diversità, così come la formazione dei giovani deve avvenire sapendosi inserire in un corrispondente processo di allargamento dell'intersoggettività. Per quanto possa apparire a prima vista contro-intuitivo, un tale incontro può esserci e portare a risultati stabili se è realizzato munendosi di strumenti attendibili, che per poter fare da tramite e creare un ponte tra le diverse identità – nel loro stesso interesse e proprio per poter portare alla luce la loro natura più profonda – devono in qualche modo esercitare una pressione sulla loro fisionomia tradizionale, modificandola. Saggezza sarebbe saper accompagnare questi processi con le proprie azioni inserendosi in essi in modo armonioso ed equilibrato, senza irrigidimenti e forzature che rischiano di dimostrare solo che ci si è mossi entro un orizzonte di pensiero eccessivamente limitato.

Bibliografia

Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
Arte, V. (2023). *Crescere senza voti. Il metodo rivoluzionario che sta*

cambiando la scuola. Milano: Mondadori.

Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster.

Borgna, A. (2022). *Tutte storie di maschi bianchi morti...* Roma-Bari: Laterza.

Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.

Commissione delle Comunità Europee (2003). "Istruzione & formazione 2003". L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona. SEC(2003) 1250, disponibile sul sito: <http://eur-lex.europa.eu> (ultimo accesso: 15/07/2024).

Consiglio d'Europa (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*. 2021/C 66/01, disponibile sul sito: <http://eur-lex.europa.eu> (ultimo accesso: 15/07/2024).

Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.

De Bartolomeis, F. (1993). *La ricerca come antipedagogia*. Firenze: Nuova Italia.

Friedman, J. (2018). *Politicamente corretto. Il conformismo morale come regime*. Tr. di F. Nicola, P. Zanini. Milano: Meltemi.

Garrison, J., Hickman, L., Ikeda, D. (2014). *Living as Learning. John Dewey in the 21st Century*. Cambridge, MA: Dialogue Path Press.

Hunter, J. (1991). *Culture Wars: The Struggle to Define America*. New York: Basic Books.

Ikeda, D. (2022). *Trasformare la storia umana: la luce della pace e della dignità*. Tr. di M. Cellerino. Firenze: Istituto Buddhista Italiano Soka Gakkai.

Marabini, A. (2020). *Epistemologia dell'educazione*. Roma: Aracne.

Mastrocola, P., Ricolfi, L. (2021). *Il danno scolastico. La scuola*

progressista come macchina della disuguaglianza. Milano: La Nave di Teseo.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Tr. di S. Lazzari. Milano: Cortina.

Piaget, J. (1973). *La costruzione del reale nel bambino*. Tr. Di G. Gorla. Firenze: Nuova Italia.

Quine, W.V. O. (2013). *Word and Object*. Cambridge, Ma: MIT Press.

Rescher, N. (1988). *Rationality. A Philosophical Inquiry Into the Nature and the Rationale of Reason*. London: Clarendon.

Sestito, P. (2010). *La scuola imperfetta*. Bologna: Mulino.

