

LA SCUOLA DEMOCRATICA E I SUOI NEMICI*

di *Mino Conte***

Il saggio riprende ed esamina il concetto di scuola democratica nel suo significato pedagogico e politico, e nel suo rapporto genetico con la Costituzione della Repubblica italiana. Ne riafferma il compito emancipativo, pensato per evitare che la scuola riproduca o generi le disegualianze cristallizzando i rapporti sociali dati. Al contrario, essa dovrebbe operare al fine di sottrarre ciascuno ad ogni forma di predestinazione sociale. La scuola democratica, per questa sua natura, ha avuto nemici storici riconducibili ai settori più conservatori del panorama politico e istituzionale, ma deve fronteggiare oggi nuovi oppositori. Questi vanno ricercati ancora una volta nei nemici della democrazia come luogo del pluralismo e del dissenso. È dedicata particolare attenzione agli effetti sul mondo scolastico dell'egemonia neo-liberista e della generalizzazione del principio del mercato, della competizione, della concorrenza, ad ogni settore della prassi sociale, scuola inclusa. Un nuovo lessico, una nuova pedagogia insiste sul mondo della scuola. Essa va resa visibile attraverso la critica dell'esistente a partire proprio dal nuovo ordine del discorso che disciplina le parole, i pensieri, le pratiche della scuola oggi. La traduzione come esercizio di smascheramento è proposta come antidoto alla subalternità concettuale.

Parole chiave: *scuola democratica, Costituzione, neoliberalismo, traduzione*

THE DEMOCRATIC SCHOOL AND ITS ENEMIES

The Essay takes up again and examines the concept of democratic school in its educational and political meaning, and in its genetical relation with the Constitution of the Italian republic. It reaffirms its emancipatory task originally thought to avoid that the school produces or reproduces social inequalities by immobilizing the already given social structure. On the contrary it should be aimed at preventing any kind of social predestination. Historical enemies had tried to oppose the emancipatory programme of the democratic school, in particular those belonging to the conservative side of the political panorama. Nowadays new enemies express disapproval but in a different way. The new enemies of the democratic school are the enemies of democracy, of pluralism and dissent. The Essay discusses in particular the consequences and the impact of the hegemonic neo-liberalism to the school system, that generalizes the principles of the market to every sector of the social praxis, school included. A new lexicon, a new educational framework affects school. A critique of the existing politics of education and practices is necessary to make this implicit pedagogy visible. Starting from the order of discourse that disciplines the words, the thoughts and the practices of today's school. Translation can be seen as an unmasking exercise and an antidote to cognitive subalternity.

Key words: *Democratic School, Constitution, Neo-liberalism, Translation*

* Saggio su invito. La redazione ha ritenuto che "La scuola democratica e i suoi nemici", relazione tenuta dal prof. Mino Conte il 19 gennaio 2023 al Congresso FLC Veneto, opportunamente rivista dall'Autore per la pubblicazione su *economia e società regionale*, possa riscuotere interesse oltre l'ambito scolastico e rappresentare oggetto di riflessione trasversale.

** Professore di Filosofia dell'Educazione, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata - FISPPA, Università degli Studi di Padova.

1. Il concetto di scuola democratica e la scuola della costituzione

Che cosa sta a significare l'espressione "scuola democratica"? L'aggettivo "democratica", che subito apre i cuori, non è certamente un orpello retorico ma allude (o dovrebbe alludere) a qualcosa di ben preciso. Talvolta le espressioni che ci sono care tendono a smarrire le proprie ragioni fondamentali, a scolorire il proprio valore identificativo culturale e politico, a logorarsi con l'uso. Quando parliamo di "scuola democratica", pensiamo innanzitutto ad una caratteristica fondamentale che tocca o dovrebbe toccare direttamente il mandato stesso dell'istituzione scolastica dopo il secondo conflitto mondiale. Ossia, primariamente, il suo non essere il luogo deputato alla produzione e riproduzione delle diseguglianze sociali. Il luogo, dunque, dove dovrebbe cessare o dovrebbe essere ampiamente ridimensionata la predestinazione sociale, la segregazione dentro un destino subalterno già segnato.

Una precisazione è opportuna su questo punto: può anche accadere che le istanze conservatrici e socialmente regressive, dunque ostili al progetto emancipativo della scuola democratica, possano benissimo essere perseguite anche sotto la copertura di rassicuranti ma insidiose insegne inclusive e innovatrici, con un effetto democratico solo di superficie. In tal caso il paravento retorico di copertura rende molto più efficace il perseguimento del disegno conservatore e socialmente regressivo reso non evidente. Ecco perché è sempre una buona idea tornare ai fondamentali dei nostri discorsi sulla scuola, e in particolare, sulla scuola democratica. La sua finalità, oltre a quanto già accennato, potrebbe essere completata e illuminata dalle seguenti parole di un filosofo, e non uno qualunque. Così Hans Georg Gadamer, il padre dell'ermeneutica, che, pur non parlando esplicitamente a proposito del concetto di "scuola democratica", apre con precisione un orizzonte di senso che va nella medesima direzione. Il compito di ogni insegnante (e della scuola), egli argomenta, è quello di aprire ai giovani

«attraverso il sapere (...) l'orizzonte della realtà nel suo insieme e con ciò anche rendere loro accessibile il superamento di questa stessa realtà», sviluppando «per tutti, lo spazio libero della speculazione non come privilegio di un determinato ceto, ma come possibilità dell'uomo, che in nessun uomo è rimasta completamente irrealizzata e che ci è dato sviluppare, elevandola, elevandola per tutti» (Gadamer, 2012: 138).

Solo così la formazione scolastica può condurre ciascuno, con i suoi tempi e con i suoi modi, verso la capacità maturativa di formulare un giudizio proprio, apprendendo l'esercizio del giudizio intelligente e fondato, la capacità di interpretare la realtà oltre il mero accumulo quantitativo di informazioni. Come antidoto all'apprendimento della subalternità nei confronti delle opinioni precostituite diffuse a copertura dello stato di cose

presente, che favorisce l'assimilazione dei *cliché* e degli schemi semplificatori per credere di dominare la realtà senza peraltro raggiungerla affatto.

Il concetto di “scuola democratica” tiene assieme un significato formativo di carattere generale (che abbiamo appena provato a tratteggiare) che fa tutt'uno, aggiungiamo ora, con un diritto da tutelare, come espresso nella nostra Carta fondamentale. Che va intesa come il quadro ispiratore-generatore in termini valoriali, politici, giuridici della scuola democratica. Promuovere la Scuola democratica e battersi per essa, in altri termini, vuol dire anche: tutelare il diritto all'istruzione nel quadro della Carta Costituzionale. Il concetto di “scuola democratica” ha anche questo imprescindibile vettore di senso e di radicamento. Va da sé, però, che tutto si gioca, oltre la sacrosanta esigibilità concreta di tale diritto, mai scontata e su cui è sempre opportuno dare battaglia, sul senso e sulle finalità che attribuiamo alla parola istruzione. Si può benissimo, infatti, tutelare il diritto, senza che da questo necessariamente segua un concetto democratico – nel senso dell'emancipazione – di istruzione.

Uno sguardo all'indietro. Se la Costituzione proponeva il *dovere di istruzione* che escludeva, come ebbe a precisare il giurista Giorgio Lombardi, ogni pretesa di formare secondo un certo orientamento ideologico i soggetti a cui essa viene impartita, tale da non influire né sulla libertà del singolo nel suo primo orientamento culturale, né a compromettere quel connotato di libertà che caratterizza l'insegnamento (Lombardi, 1967: 427), ebbene questo condivisibile assunto va rimeditato alla luce delle evoluzioni più recenti. La scuola democratica, affermava ancora il costituzionalista, è aperta a tutti e dunque «non può non ripercuotersi in essa la posizione di neutralità culturale che caratterizza lo Stato, che appunto perché Stato di cultura implica il netto rifiuto di ogni cultura di Stato» (*ibidem*).

Tale formulazione potrebbe essere aggiornata nei termini seguenti: Stato per il mercato e cultura di mercato per il tramite dello Stato? È così? Negli ultimi decenni gli interventi normativi hanno determinato un progressivo depauperamento, non solo in termini economici, del rapporto Stato-cultura, informando in modo capillare il sistema dell'istruzione ai principi del mercato.

Inoltre, in origine, la questione della formazione ed elevazione professionale dei lavoratori veniva posta come un compito distinto dall'istruzione, con una propria autonomia e distinzione concettuale (art. 35, comma 2). In modo da distinguere con chiarezza ciò che va appreso a scuola (la materia dell'istruzione) rispetto alla specificità della formazione professionale.

Come sottolinea la costituzionalista Roberta Calvano la topografia delle disposizioni costituzionali non è mai casuale (Calvano, 2019). Ebbene, a

seguito dell'evoluzione intercorsa, l'istruzione non sembra più primariamente funzionale all'accrescimento degli strumenti cognitivi e culturali necessari allo sviluppo della persona e alla sua emancipazione (come da art. 3, comma 2 Cost.) nel senso che richiama le parole di Gadamer riportate prima. Il diritto all'istruzione e il dovere di istruire si connotano sempre più come un mezzo per preparare all'accesso nel mercato nel ruolo di consumatore e di forza-lavoro. Una ricordanza inquietante: il riformismo di Giuseppe Bottai, ministro dell'Educazione Nazionale nel Ventennio, trovò il proprio terreno di legittimazione proprio nel linguaggio della professione. Il contributo individuale alle esigenze della società non avrebbe dovuto più poggiare sull'educazione personale ma si sarebbe dovuto giustificare, divenendo socialmente accettabile e legittimo, in termini di abilità lavorative. La scuola, dunque, doveva adeguarsi con efficacia alle esigenze differenziate del mercato del lavoro. Come sostiene Scotto di Luzio

«la distinzione tra scuola e scuola professionale tende a scomparire [a quel tempo] perché a giustificarsi in termini professionali è ora la scuola nel suo complesso, in quanto pretende di certificare competenze» (Scotto di Luzio, 2007: 196).

Riprendiamo il nostro discorso alla luce di quanto appena richiamato. La scuola non è democratica, allora, se distribuisce le credenziali educative in modo egualitario ma se, *in primis*, non giustifica sé stessa in termini esclusivamente professionalizzanti, come avevamo ben in chiaro, non a caso, i Costituenti. Così come era ben chiaro a Gramsci:

«l'aspetto più paradossale è che questo nuovo tipo di scuola appare e viene praticata come democratica, mentre invece essa non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali ma a cristallizzarle in forme cinesi» (Gramsci, 2007: 1547).

2. I nemici della scuola democratica

La scuola democratica, allora, già solo per i brevi elementi qui richiamati, ha avuto ed ha necessariamente – a causa della sua stessa natura – degli avversatori, che possiamo qualificare come nemici vecchi e nemici nuovi, evidenti o da smascherare con le lenti della critica, con ampie contaminazioni e camuffamenti tra i diversi orizzonti temporali. Essa ha trovato nei cosiddetti “trenta gloriosi” – gli anni del più avanzato compromesso socialdemocratico tra capitale e lavoro – il proprio miglior *habitat* possibile, pur con tutte le difficoltà cui va incontro ogni progetto emancipativo da strappare all'inerzia e alla forza di gravità del puro accadere. Essa deve dunque lottare senza sosta per mantenersi in vita, essendo un prodotto poli-

tico-pedagogico e non un benefico fatto di natura che si riproduce da sé come una grazia spontanea, e neppure un'acquisizione stabilita una volta per sempre.

La scuola democratica, infatti, deve essere costantemente voluta, difesa, rilanciata: dalla società politica e dalla società civile, dalle formazioni sociali, senza naturalmente dimenticare gli stessi insegnanti e gli stessi studenti. E da riformulare, è, di volta in volta, il portato emancipativo intrinsecamente legato all'idea di scuola democratica. Senza il quale essa non è. Aggiungiamo subito, riprendendo una puntualizzazione espressa in precedenza, a proposito di astuti e nuovi camuffamenti: a volte la più insidiosa conservazione, i più sottili processi di ristrutturazione quasi-totalitaria (dunque non democratica) del sistema scolastico e del suo ordine discorsivo, amano presentarsi in modo accattivante come democraticamente innovatori, orientati al cambiamento, dunque accompagnati e diffusi tramite retoriche capaci di superare ogni resistenza da parte della componente più progressiva della società, per cui si rischia – osando una qualche forma di critica – di passare per conservatori del bel tempo andato. È piuttosto vero l'esatto contrario. Ma le parole auto-validanti (ad esempio: “innovazione”) hanno questa forza: quella di disinnescare la parola contraria. Per cui chi critica una data idea di innovazione è immediatamente tacciato di essere un tradizionalista. Se la parola auto-validante assorbe su di sé il positivo, la parola contraria è immediatamente relegata nel polo negativo.

Chi sono allora i nemici della scuola democratica e del suo portato emancipativo? È probabile che siano gli stessi nemici della democrazia (vecchi e nuovi) ma è importante provare ad indentificarli prima di poter pensare ad alcune linee di azione. Dedichiamo la nostra attenzione soprattutto a quelli attuali rispetto a quelli vecchi o antichi, anche perché il passato non passa mai del tutto e tende talvolta a ripresentarsi solo con abiti, discorsi e tattiche nuove. Detto altrimenti e senza perifrasi edulcoranti, evitando di essere omissivi (lo siamo stati troppo a lungo): noi non ci troviamo in un affratellato universo post-ideologico, segnato dalla fine della storia, e da altre simili amenità, ma all'interno di un quadro economico politico segnato dall'egemonia della teoria neo-classica (Lunghini, 2012), la quale oltre a tutti gli elementi tipici di una teoria economica ha sviluppato al proprio interno una ben precisa antropo-tecnica (De Carolis, 2017: 167), ossia una tecnica di governo delle condotte che privilegia la formazione di un certo tipo umano e una altrettanto ben delineata e conseguente pedagogia (Baldacci, 2019, Conte, 2017).

La teoria economica dominante ha assunto, poco per volta e con politiche compiacenti, valore pedagogico ed è stata istituzionalizzata dando vita progressivamente ad una ben precisa forma-scuola. Inoltre, ma questo se-

condo elemento di continuità non è disgiunto da quello appena richiamato, forze politiche estranee *ab origine* dall'arco costituzionale, sono non da oggi al governo del Paese. I vecchi nemici, va detto, talvolta ritornano, non nella tragica versione originale ma forse riprendendola come farsa. Nell'enfatica mobilitazione della stirpe mussoliniana, non poteva mancare, ricordiamo, la figura di Dante, mostro sacro, palladio tutelare¹. Insomma. Contro la scuola democratica (e contro la democrazia) operano le politiche neoliberistiche che hanno trovato e trovano interpreti a differente grado di ortodossia nel quadro generale della politica (i nuovi nemici), cui si aggiungono le pulsioni neo-autoritarie in posizione di forza nell'attuale congiuntura governativa (i vecchi nemici)². Nemici vecchi e nuovi hanno un tetro punto in comune. I teorici del neoliberismo, ha notato Harvey «nutrono profondi sospetti nei confronti della democrazia» (Harvey, 2005: 81). E la stessa idea di libertà finisce col degenerare «in un mero patrocinio della libertà d'impresa» (*ivi*: 49).

3. Mercato o Democrazia? Porre al centro l'esercizio critico

Sembra pertanto necessario, come conseguenza diretta delle considerazioni precedenti, assumere una postura critica *in primis* nei confronti dell'apparato egemonico di natura economico-politica la cui logica e razionalità permea con sole variazioni d'intensità ogni segmento della prassi sociale (De Carolis, 2017: 13). Non solo il campo dell'economia reale e finanziaria. La competizione tra individui, aziende, entità territoriali è considerata un meccanismo virtuoso in quanto tale (Harvey, 2005: 79). Persino educativo (Dardot, Laval, 2013: 418). Un tempo avremmo detto: critica dell'ideologia o critica dell'economia-politica. La soluzione alla crisi dell'istituzione scolastica, oppure la risposta ai nemici della scuola democratica, non va dunque per lo più ricercata, restringendo in modo autolezionistico il campo visivo, nelle pur reali carenze organizzative del sistema educativo o nella inadeguatezza, talvolta, dei metodi didattici. Disinteressarsi del potere che la realtà economico-politica egemone esercita sul sistema scolastico è ingenuo, ammoniva già molti decenni fa Adorno,

¹ Quando nell'autunno del 1944 Ravenna stava per essere liberata dagli Alleati, Mussolini chiamò Asverio Gravelli, già Segretario dell'Avanguardia Giovanile Fascista, e gli disse «Raccogliete pochi uomini abili e fidati. È un'impresa che si deve svolgere fulminea e che deve riuscire. Raggiugete Ravenna. Portatemi le ossa di Dante. Salvatelo». L'ordine non poté essere eseguito per il precipitare degli eventi (Simonini, 1978: 164).

² A proposito del rapporto tra neoliberismo e democrazia si veda Dardot, Laval (2016).

l'illustre francofortese: «altrettanto poco bastano le riflessioni e le ricerche isolate sui fattori sociali che influenzano e ostacolano la *Bildung*» (Adorno, 2010: 7). Ogni singolo aspetto che concerne l'istituzione scolastica si muove all'interno di «un orizzonte di connessioni che bisognerebbe prima spiegare» (ivi: 8). Detto altrimenti: non è, ad esempio, l'innovazione didattica – nel senso unico della digitalizzazione e del *Piano Scuola 4.0* – la questione fondamentale alla quale destinare tutte le energie, le attenzioni e, non ultimi, cospicui finanziamenti ma la critica dell'ideologia che l'insistita spinta all'innovazione didattica e alla digitalizzazione porta con sé secondando la logica della inevitabilità per cui i processi in corso sono fuori discussione. Critica dell'ideologia come premessa indispensabile per ripensare pedagogicamente l'invenzione didattica. E, specularmente, l'invenzione didattica come critica dell'ideologia.

La critica, più in generale, dovrebbe prendere di mira una tendenza che era già ben chiara al Francofortese: una tendenza che ha portato a far sì che l'adattamento sia diventato norma universale, e il suo criterio unico di rilevanza “ciò che già esiste”: con l'effetto di vietare

«alla determinazione individuale di sollevarsi al di sopra del dato, del positivo. Grazie alla pressione che esercita sugli uomini, esso perpetua l'informe a cui si illude di aver dato “forma”. La “società interamente adattata” è pura storia naturale in senso darwiniano. Essa premia il *survival of the fittest*» (ivi: 11).

La sopravvivenza del più forte. Del più performante, diremmo oggi. Siamo qui agli antipodi della scuola democratica, già prefigurati con sguardo anticipatore.

4. Traduzione o subalternità. La traduzione come autoformazione

Sembra sufficientemente fondato dire che se cambio le parole della scuola, cambio il modo di pensare alle cose della scuola e alla scuola *tout court*. Se cambio le parole legate all'insegnare, introducendo un nuovo lessico, cambio il modo di pensare all'insegnare e lo stesso insegnare, nella sua pratica, non sarà più come prima. Il nesso tra sapere, modalità d'insegnamento e, aggiungiamo la nostra parola, democrazia, ci sembra sottoposto (oggi ma non da oggi) ad un urto poderoso la cui dinamica è però sottile e astuta. Essa necessita, per essere intelligibile, di un apparato critico capace di andare oltre gli effetti di superficie aprendo crepe e fessu-

re nel discorso egemonico e nel suo ordine fatto di parole-mito³ *prêt-à-parler*: capitale umano, competenze, economia della conoscenza, *life long learning*, innovazione di processo, innovazione di prodotto, e così via di seguito. Aggiungiamo anche inclusione e resilienza⁴: la prima parola, proviamo a ipotizzare prima ancora di tradurre, sostituisce giustizia sociale, la seconda sostituisce flessibilità che a sua volta sostituiva resistenza. Le parole-mito hanno tra le altre caratteristiche quella di essere parole depoliticizzate che spengono il conflitto e il dissenso, scolorando le differenze politiche. La neolingua che insiste sulla scuola, sull'università, sulla didattica, sulla ricerca, rende poco per volta obsoleta l'archelingua di orwelliana memoria, che manteneva e riproduceva un'altra visione del mondo. La contrazione del lessico, scriveva George Orwell, non è concepita per estendere le facoltà intellettuali ma per ridurle:

«in neolingua esisteva ancora la parola “libero” ma era lecito impiegarla solo in affermazioni tipo “questo campo è libero da erbacce”, non è più possibile impiegarla nel senso di “politicamente libero” o “intellettualmente libero”» (Orwell, 2017: 308).

Nessuna parola poteva dirsi ideologicamente neutra. Impossibile, se non in minima misura, esprimere punti di vista non ortodossi. Fissiamo un punto: la parola mito è una parola depoliticizzata che trasforma la Storia in Natura, esercitando un'azione governativa (Barthes, 1994: 211) che disciplina le condotte dei docenti e le pratiche dell'insegnare senza che sia necessaria una decisione sovrana. Chi studia le tecniche di governo neoliberali spesso sottolinea questa sottile modalità di disciplinamento. La legittimazione del nuovo ordine discorsivo può avvenire anche semplicemente attraverso la performatività delle procedure amministrative, che sostituiscono la normatività delle leggi nelle società post-industriali, come aveva già visto Niklas Luhmann (1969)⁵. Quelle che appaiono come semplici procedure amministrative, neutrali, attinenti alla sola sfera gestionale, in realtà istituiscono – istituzionalizzandole – nuove forme e nuovi modi

³ Nel senso di Roland Barthes (1994: 199). La parola-mito «designa e notifica, fa capire e impone», ha una «forma vuota, parassitaria», per cui «il senso è già completo (...) allontana la sua contingenza, si svuota, s'impoverisce, la storia evapora, resta la lettera».

⁴ Il termine “resilienza” è ormai parte integrante della *koine* burocratica nazionale ed europea. Il latino “*resiliere*”, ricordiamo, vuol dire rimbalzare, saltare indietro, arretrare, contrarsi. Il soggetto resiliente reagisce ai colpi che riceve ritirandosi, facendosi mansueto. Che sia questo significato, depositato nell'ombra dell'etimologia, ad interessare l'inconscio del potere?

⁵ La sostituzione della normatività delle leggi con la performatività delle procedure nelle società post-industriali.

d'essere delle prassi cui si applicano. Nel nostro caso l'insegnamento. Il compito di chi abbia ancora in animo di ridare nuova linfa e vita alla sopita tradizione critica nel tempo della sua latitanza o insufficienza, credo riguardi innanzitutto l'urgenza di ripensarne daccapo e dalle fondamenta il paradigma emancipativo, ripristinandolo su nuove basi dopo averne denunciato lo scolorimento e la progressiva neutralizzazione adattiva.

L'impressione è che la spinta propulsiva delle soluzioni emancipative novecentesche abbia esaurito la propria capacità trasformativa e, per buona parte, sia stata sussunta dal paradigma neoliberista e dalle sue istanze neoconservatrici che amano presentarsi sotto mentite spoglie, persino democratiche, e, manco a dirlo, inclusive e resilienti. Le eresie di ieri, ad esempio quelle di Paulo Freire e don Lorenzo Milani rischiano di essere utilizzate in funzione *redwashing* dalle ortodossie di oggi, e i "maestri ignoranti" (Rancière, 2008) sono ormai funzionari del sistema che si credono rivoluzionari.

La prima (e non unica) linea del lavoro critico per ripensare oggi il paradigma emancipativo, ritengo sia di natura linguistica. La critica e il dissenso nei confronti della *neolingua* attraverso la quale il "mondo nuovo" della pedagogia e della didattica ad una dimensione esprime sé stesso, non comporta il semplice ripristino dell'*archelingua* ormai alle nostre spalle, ma spinge all'immaginazione d'un nuovo vocabolario concettuale che ci consenta di dire e di pensare altrimenti alla scuola e all'insegnare, per praticare il dovere di istruire come esperienza che si ostina a voler essere educativa. Non dunque, primariamente, nel senso del mero adattamento funzionalistico allo stato presente delle cose in vista del loro miglioramento continuo economicamente profittevole. Il versante letterario di tale processo è esemplarmente espresso dalla prosa borghese moderna e dalle sue sempreverdi parole chiave, tra le quali spiccano, guarda caso, l'utile e l'efficienza, per cui mai nessun oggetto è fine a se stesso ma sempre e solo uno strumento per fare qualcos'altro, «utile a me» (Moretti, 2017: 31). Il nostro compito, per iniziare, può essere inteso come il compito di un traduttore *sui generis*, un traduttore incaricato di togliere familiarità con l'universo discorsivo dato in modo da assumere la postura dello straniero. La traduzione "defamiliarizzante" (Venuti, 1998), spinge il polisistema d'arrivo a rivedere i propri canoni per includervi quei sistemi minoritari (o semplicemente altri) con cui un'altra lingua li costringe a mettersi in discussione. Più una traduzione riesce a mostrarsi estraniante (*foreignizing*) rispetto agli standard linguistici, più essa sovverte il sistema dominante diventando veicolo di cambiamenti, opponendosi dunque alla familiarizzazione e naturalizzazione sia linguistica sia ideologica. La traduzione, intesa come sovversione culturale, ebbe un suo ruolo significativo durante il fascismo, vedi ad esempio le traduzioni di Cesare Pavese e di Elio Vittorini.

Le traduzioni di Pavese, ad esempio, non si adattavano agli standard della lingua e della letteratura d'arrivo e miravano a mettere in discussione le espressioni tradizionali del gruppo egemonico. Ben presto le traduzioni (sue e di altri) iniziarono ad alterare il polisistema letterario e culturale fascista sovvertendolo linguisticamente e ideologicamente in modi non prevedibili e controllabili dall'alto (Ferme, 2002: 19-25).

Prendiamo le competenze e il loro essere uno dei punti chiave del discorso scolastico attuale. Le competenze non sono altro dalle conoscenze. Ridurre l'insegnamento al mero apprendimento delle competenze ha come esito deformatore il prodursi di pseudo-competenze spesso già obsolete alla fine degli studi. Il tempo della formazione, comunque si tenti di accordarlo o allinearlo alle esigenze del mondo della produzione, è sempre più lento. L'esito non è, come si vorrebbe, l'individuo capace di competere da protagonista nel mercato del lavoro ma un individuo reso debole e disorientato dalla sua stessa formazione. Solo chi ha acquisito conoscenza può essere competente nel senso proprio del termine. È azzardato saltare questo passaggio. Un chirurgo che non conosce alla perfezione l'anatomia non è competente e forse è preferibile che non metta mano al bisturi.

La formula a presa rapida "economia della conoscenza" che cosa sta a significare? Un tentativo di traduzione potrebbe essere questo⁶: l'economia fornisce il modello di quel che deve essere la conoscenza, il sapere: «una informazione redditizia, un capitale accumulabile, una sequenza ininterrotta di innovazione e obsolescenza» (Laval *et al.*, 2010: 12). Lo stesso ritornello delle "parole d'ordinanza" – capitale umano, resilienza, inclusione, innovazione, processi, prodotti – andrebbe sempre ricondotto mediante apposite traduzioni, come frammento ideologico, alla razionalità che lo informa e che gli conferisce significato. Ossia all'antropo-tecnica neoliberale e ai suoi concetti chiave. La delineazione di una prospettiva politico-pedagogica emancipatrice capace di delineare percorsi e indirizzi concreti, debba essere figlia di una revisione critica delle parole, delle cose, delle concezioni che oggi insistono sulla scuola. Ma questo è possibile riportando la scuola e l'intero ciclo della formazione al centro del dibattito pubblico, politico e culturale. Abbandonando la fede cieca in alcune parole d'ordine le quali, una volta divenute nel tempo senso comune, hanno modificato il nostro modo di pensare alle "cose" della scuola.

⁶ Intendiamo qui la traduzione come un esercizio di smascheramento, finalizzato a far dire al testo quel che il testo stesso camuffa attraverso formulazioni ambigue e capaci di fascinazione immediata.

Riferimenti bibliografici

- Adorno T.W. (2010). *Teoria della Halbbildung*. Genova: Il Melangolo.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Barthes R. (1994). *Miti d'oggi*. Torino: Einaudi.
- Calvano R. (2019). *Scuola e Costituzione, tra autonomia e mercato*. Roma: Ediesse.
- Conte M. (2017). *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it
- Dardot P., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo*. Roma: DeriveApprodi.
- Dardot P., Laval C. (2016). *Guerra alla democrazia*. Roma: DeriveApprodi.
- De Carolis M. (2017). *Il rovescio della libertà*. Macerata: Quodlibet.
- Ferme V. (2002). *Tradurre è tradire*. Ravenna: Longo.
- Gadamer H.G. (2012). *Bildung e umanesimo*. Genova: Il Melangolo.
- Gramsci A. (2007). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, vol. III.
- Harvey D. (2005). *Breve storia del neoliberalismo*. Milano: Il Saggiatore.
- Laval C., Vergne F., Clément P., Dreux G. (2010). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Lombardi G. (1967). *Contributo allo studio dei doveri costituzionali*. Milano: Giuffrè.
- Lunghini G. (2012). *Conflitto, crisi, incertezza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Luhmann N. (1969). *Legitimation durch Verfahren*. Neuwied: Luchterhand.
- Moretti F. (2017). *Il borghese. Tra storia e letteratura*. Torino: Einaudi.
- Orwell G. (2017). *1984*. Milano: Mondadori.
- Rancière J. (2008). *Il maestro ignorante*. Milano-Udine: Mimesis.
- Scotto di Luzio A. (2007). *La scuola degli Italiani*. Bologna: il Mulino.
- Simonini A. (1978). *Il linguaggio di Mussolini*. Milano: Bompiani.
- Venuti L. (1998). *The scandals of translation*. London: Routledge.