## Michele Arena, *Dipende dalla classe. Manifesto per una scuola anticlassista*, Trento, Il Margine, 2025

Il mondo della scuola è in subbuglio: da una parte ci sono alcune riforme strutturali che stravolgono il senso di questa istituzione distruggendone la funzione democratica e sociale (e allora, coerentemente con le altre deformazioni della scuola nella società neoliberale, abbiamo la riforma degli istituti tecnici e in parallelo la filiera formativa tecnologico-professionale 4+2, entrambe legate a doppio filo al crescente strapotere degli ITS), dall'altra si consumano battaglie ideologiche e culturali nell'anno che precede le elezioni politiche (penso al Decreto scuola e ai suoi fantasmi: il limite di studenti stranieri nelle classi e le nuove e vuote denominazioni: gli istituti tecnici diventano "licei tecnologici", gli istituti professionali "licei professionali"). Insegnanti e studenti sono determinati e arrabbiati, come dimostrano le recentissime manifestazioni in tutta la Francia.

In mezzo a questo uragano viene spontaneo domandarsi: cosa rimane della scuola e qual è il suo senso oggi? Il secondo comma dell'articolo 3 della nostra Costituzione («È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale…») è tradito una volta per tutte? Può essere ancora la scuola un ascensore sociale all'interno di una società estremamente ingiusta com'è quella capitalista, che dà sempre di più a chi già possiede e toglie a chi ha poco o a chi non ha mai avuto? Se la scuola e la società sono profondamente intrecciate, e quindi non è possibile cambiarne una senza modificare anche l'altra, cosa possiamo fare noi insegnanti in classe? Ammesso che non possiamo fare tutto, su cosa possiamo agire? Sui contenuti? Sui metodi? Su entrambi? Sulla nostra postura intellettuale, sul nostro posizionamento politico?

Il libro di Michele Arena prova a rispondere a queste domande e lo fa, qualche volta in modo più convincente, qualche volta meno (l'obiezione che muovo subito è quella di aver psicologizzato e didattizzato problemi e questioni che sono eminentemente materiali), attraverso i tre capitoli che lo compongono (*Il dovere di fare chiarezza*; *Stare nella crepa, o a Derry*; *Condividere potere*), ricchissimi di grafici esplicativi, di studi e teorie, anche di ispirazioni diverse. Non sarà un eccesso di meticolosità elencarli, a maggior ragione se pensiamo all'importanza che a questi viene riservata dall'autore (cfr. il paragrafo *Fare comunità*, pp. 148-151) e all'utilità che possono avere per chi insegna (sono altrettanti strumenti per leggere il mondo, una validissima cassetta degli attrezzi da riadattare e aggiornare costantemente): bell hooks e il dovere di insegnare a trasgredire; Pickett e

Wilkinson e il rapporto di causa ed effetto tra titolo di studio e aspettative di vita; Chiara Volpato e le profonde radici psicologiche della disuguaglianza sociale (l'appartenenza di classe condiziona ciò che s'impara, che si crede e che si desidera); Cynthia Cruz, la malinconia di classe e il «trauma collettivo della povertà», vero e proprio cavo invisibile, messo in scena, anche se con gli occhi e gli stereotipi romantici della classe media, dalla storia di Maeve nella serie tv Netflix *Sex Education*; Melvin Lerner e la teoria della «credenza in un mondo giusto», stabile, prevedibile, ordinato, dove le persone ricevono quanto meritano e meritano quanto ricevono; Pierre Bourdieu e le forme del capitale; Roberto Contessi e il classismo a scuola; Martin Rein e l'idea che la povertà si trovi nella gente e nelle famiglie piuttosto che nella società; John Rawls e la lotteria naturale nella sua teoria della giustizia; Gershen Kaufman, i marcatori di classe e la vergogna a scuola; Paulo Freire, la *Pedagogia degli oppressi* e «l'interiorizzazione dell'ombra dell'oppressore»; Donald Winnicott e la funzione di rispecchiamento (non solo quello individuale, ma anche quello collettivo, della società e delle sue forme, tra cui la scuola); Amartya Sen e il rapporto tra giustizia e merito; l'epoca delle passioni tristi di Miguel Benasayag e Gérard Schmit; Laura Smith e il classismo, inteso come privilegio e pregiudizio, che si trasforma in oppressione; Bob Mullaly e la ragnatela dell'oppressione; Kimberlé Crenshaw e l'urgenza dell'intersezionalità; Frank Keating e il circolo della paura (le persone già marginalizzate vedono certe istituzioni come replicatrici di esperienze di discriminazione presenti nella società e quindi le rifiutano); Peter Glick e Susan Fiske e gli atteggiamenti benevoli del sessismo ambivalente; Max Weber e la sua definizione di potere; Noam Chomsky, la dis-educazione e il pensiero critico; Wilfred Bion e la capacità di stare nell'incertezza («negative capability»); John Bowlby e la costruzione e rottura dei legami affettivi; Françoise Dolto e le riflessioni sull'adolescenza; Tim Ingold e l'educazione debole; Gert Biesta e la riscoperta dell'insegnamento come insieme di gesti educativi che comportano rischi e responsabilità; Daniela Lucangeli e la connessione tra errore e dolore; Giorgio Blandino e le risorse emotive nella scuola; Cristiano Corsini e la valutazione che educa; Philippe Meirieu e il rapporto tra democrazia e pedagogia; Jerome Bruner e le storie come forze costruttrici di identità; Thomas Piketty e il capitale nel XXI secolo; John Dewey e il rapporto tra esperienza ed educazione.

A tenere insieme queste diverse e numerosissime voci ci sono la scuola reale e la scuola ideale. La prima, nelle sue espressioni peggiori (quelle del capitalismo spinto, incapace di darsi un limite perché

ossessionato dalla smania della propria crescita, poco importa se incoraggiato dalle destre o dalle sinistre: «la responsabilità individuale attribuita al successo scolastico non è quasi mai messa in discussione, ed è trasversale a ogni parte politica», p. 37), è la scuola che, una volta distrutto l'ascensore sociale, «riflette le discriminazioni e le disuguaglianze della società» (p. 55), è quella che legittima lo stato delle cose e la stratificazione in classi perché, pienamente integrata nel meccanismo di riproduzione sociale, agisce sulla base del fatto che ognuno di noi è al posto che merita, senza comprendere gli stretti rapporti che ci sono tra le variabili politiche, economiche e sociali sistemiche e le storie che abitano le scuole stesse; i fautori di questa scuola, stabilito l'adattamento individuale come risposta alle difficoltà collettive, intendono il percorso scolastico come una gara o come una selezione naturale in cui vince chi arriva in cima – questa impostazione, evidentemente, mantiene intatti privilegi e classi sociali e per di più ignora «ciò che la ricerca pedagogica è riuscita a dimostrare» (p. 34).

Le parole utilizzate dalla scuola che seleziona ed esclude non sono neutre, non si limitano soltanto a descrivere la realtà, ma la producono. La scelta del nostro Ministero dell'istruzione di sottolineare la questione del merito cambiando il proprio nome (MIM) è stata una scelta culturale e politica ben precisa: «un messaggio a tutti gli studenti e le studentesse che la responsabilità del loro successo o insuccesso è unicamente nelle loro mani» (pp. 37-38, ma lo diceva già Obama nel 2009 agli studenti della Wakefield High School di Arlington, in Virginia). Arena riporta anche il caso dell'espressione «povertà di aspirazione», coniata dal New Labour per etichettare le famiglie delle classi più discriminate, poi usata dal governo inglese come alibi per riprodurre un'istruzione altrettanto povera.

Si pensi ancora agli istituti professionali italiani, che hanno la più alta percentuale di abbandono scolastico e che sono le scuole con più studenti con meno privilegio (gli adolescenti a rischio di discriminazione si concentrano principalmente lì: i dati mostrati da Arena sembrano indicare più una forma di segregazione non esplicitata che il risultato di un orientamento consapevole). Negli ultimi anni alcune scellerate scelte politiche hanno stabilito che l'obiettivo dichiarato di queste scuole è quello di immettere gli studenti il prima possibile nel mondo del lavoro con competenze che le aziende possono pagare il meno possibile (è la filiera 4+2, tanto cara, tra gli altri, guarda caso, alla Fondazione Agnelli); di una cosa sono sicuro: lo stesso destino toccherà prima o poi anche ai Licei – i Tecnici ci sono già dentro. Ed è bene ribadire, come fa Arena (e qui sì che è attento alle questioni

materiali), che «non è un lavoro pratico rispetto a un lavoro intellettuale ad essere più o meno importante o degno di essere scelto, ma è la socializzazione che di quel lavoro viene fatta» (p. 61): contano le condizioni retributive e lavorative associate, contano le condizioni di sicurezza e di salute correlate; in futuro i nostri studenti lavoreranno in un ufficio con l'aria condizionata o in un cantiere senza sicurezza?

La scuola ideale, invece, è quella a cui è necessario tendere ogni giorno con la fatica che tutte le grandi imprese richiedono: se non lo facciamo, «se mettiamo da parte tutte le finalità ideali e democratiche, la scuola oggi resta un luogo dove veniamo avviati a guadagnare di più o di meno» (p. 35). La scuola ideale recupera la sua funzione critica della società, considera l'insuccesso scolastico «sempre meno una colpa individuale e sempre più una responsabilità collettiva» (p. 63), apre spazi di crescita che non abbiano esiti prestabiliti, favorisce percorsi di autonomia e libertà, accoglie le disuguaglianze sociali, si mette in ascolto senza giudicare, si mostra vulnerabile, educa debolmente (pp. 123-128). Si tratta di non arrendersi allo stato delle cose, di considerare invece la scuola come un luogo privilegiato di democrazia e resistenza, e la classe come luogo e spazio di possibilità – e la marginalità di certi contesti educativi può diventare un luogo radicale di possibilità –, ad esempio trasformando in collettivi i problemi che abbiamo sempre pensato come individuali, l'opposto di quello che vorrebbe invece la società neoliberale individualista e atomizzata, quella della solitudine del cittadino globale, che, isolato nell'illusione dell'ipersocializzazione, non è più in grado di individuare le responsabilità collettive, quindi politiche.

La posizione dei docenti è però sempre scomoda e precaria per almeno tre motivi: 1) la società cambia incessantemente, scivola via dalle mani, sfugge sotto ai piedi, quindi gli insegnanti non devono mai smettere di apprendere e studiare, di fare ricerca, «di leggere il mondo, i cambiamenti della società, di cercare e studiare chi studia e scrive di scuola, società e educazione» (p. 107); 2) l'esperienza di vita degli adolescenti, in particolare di quelli in difficoltà, è diversa e incomprensibile per l'adulto che gli sta di fronte perché diverse sono le visioni della realtà che si sviluppano parallelamente, e nell'incontro «i due sono portati inevitabilmente a non capirsi e scontrarsi» (p. 68); 3) gli insegnanti lavorano in una crepa, una specie di spaccatura che vede «da una parte gli studenti che entrano a scuola con meno risorse e meno strumenti dei compagni e dall'altra la società che spinge per trasformarli il prima possibile in manodopera a basso costo e con pochi diritti» (p. 61).

Il pericolo che i docenti corrono, inoltre, è quello di essere oppressi

e oppressori a loro volta (p. 62), in particolare quando diventano creatori o certificatori di disuguaglianza: «i voti e le bocciature servono a trasformare nell'immaginario comune questo privilegio di classe in qualcosa di più accettabile e misurabile: l'impegno» (p. 39), che è «l'alibi del classismo» (p. 85). Si potrebbe anzi precisare che gli insegnanti sono, per loro stessa natura, «adulti a due facce» (p. 91) perché capaci, come scriveva Henry Giroux in un testo in ricordo di Freire, di incarnare, insieme all'istituzione che rappresentano, sia l'ideologia dominante («tutti possono avere pregiudizi, anzi, tutti abbiamo dei pregiudizi, ma solo chi è in una posizione di potere è in grado di opprimere», p. 69) sia la possibilità di resistenza e di lotta (il docente come «qualcuno con cui correre dei rischi», p. 128).

La sfida è enorme perché «l'educazione dovrebbe tenere insieme un principio di autorità con un principio di cura e di liberazione» (p. 90), in una continua ricerca di equilibrio tra libertà e autorità, in cui gli adulti non soltanto riconoscono il principio di autorità e lo sbilanciamento di potere che ne consegue (altrimenti è il tradimento della promessa di uguaglianza, diventa la rottura di un patto educativo e costituzionale), ma sono anche consapevoli che, nonostante il potere sia legato in modo del tutto naturale alla relazione educativa, «questo non vuol dire che abbia sempre lo stesso significato» (p. 94); il compito diventa ancora più difficile perché la soluzione non è lasciare una classe nel caos e nel libero arbitrio, né trasformarla in un luogo in cui tutto è facile o «dove non esiste possibilità di sofferenza» (p. 128), perché un docente non dovrebbe far finta di non avere autorità, ma dovrebbe utilizzarla «con lo scopo di dare autonomia e libertà a chi ha davanti» (p. 92). Come? Da questo punto di vista sono molto interessanti le riflessioni di Arena sul tempo di parola in classe (pp. 91-92) e sui risultati del «Bryn Mawr/Haverford Education Program» (pp. 130-132), che mi permettono di sottoscrivere una sua importante considerazione: «la classe è il luogo dove poter apprendere anche come discutere» (p. 121) «per cercare soluzioni insieme» (p. 129).

Il punto, quindi, è proprio questa «doppia anima della scuola» (p. 62): quale posizione decidiamo di prendere nella crepa che abitiamo con gli studenti e le studentesse? Incarniamo un'ideologia dominante (il mercato, il capitale ecc.) o una possibilità di resistenza e di lotta? «I docenti e le docenti che vogliono incarnare la possibilità di resistenza e di lotta anziché l'ideologia dominante devono essere veri e propri intellettuali e come tali appropriarsi di un linguaggio critico, denunciare l'ipocrisia del sistema scuola e le ingiustizie che in qualche modo riproduce. Non possono

e non devono accontentarsi di essere bravi insegnanti, devono avere come obiettivo cambiare la scuola, trasformarla, mettere in discussione i privilegi che, come classe adulta, media, bianca e con cittadinanza hanno. Non in modo astratto, ma a partire dai propri privilegi» (p. 64). Arena sa benissimo che per raggiungere questi traguardi bisogna intervenire su questioni strutturali: non bastano esperienze trasformative come campus, gite, doposcuola, anche perché queste «diventano ancora una volta "finestre temporali" che bambini e adolescenti in situazione di svantaggio economico devono riuscire a cogliere» (p. 44); addirittura possiamo dire che «cambiare la didattica, cercare strumenti innovativi, formarci su determinate strategie non può bastare» (p. 108).

Le premesse mi sembrano chiare e condivisibili: «Se noi docenti e educatori non possiamo rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, possiamo però portarli in classe e guardarli tutti insieme» (p. 63), possiamo almeno fare chiarezza insieme su concetti come "merito" e "impegno", sulla questione di classe, su tutte le dimensioni di privilegio e potere che viviamo, possiamo parlare con i nostri studenti di discriminazione e di classi sociali (solo dopo averne letto i segni anche su di noi), anche perché non possiamo rimanere indifferenti: «non siamo mai neutrali, in nessun ambiente, e sicuramente non in uno spazio come quello della classe» (p. 82); in altre parole, dobbiamo lavorare per rendere il tempo in classe «un tempo di lotta e resistenza» (p. 109). Se non lo facciamo, «il rischio è di riprodurre le dinamiche stesse che stiamo cercando di limitare in tante piccole micro azioni» (p. 86).

Se, come dicevo, le premesse sono chiare e condivisibili, rimangono però dubbi sulle possibili e concrete soluzioni: «L'accesso e la creazione di materiali didattici innovativi sono certamente un passo importante verso un insegnamento efficace ma la necessità oggi è radicalizzare gli insegnanti e gli educatori, accompagnare ogni momento in classe, ogni azione educativa, con una prospettiva di "chiarezza politica"» (p. 62). A me questa pare una soluzione a metà; intendo dire che portare in classe la ragnatela dell'oppressione di Mullaly per discuterne con i ragazzi e le ragazze – non è un esempio casuale: è un'esperienza didattica proposta da Arena a scuola e, mi pare, l'unica a essere descritta nel libro – è certamente utile, ma non capisco come possa aiutare a risolvere i problemi strutturali di cui si è parlato (aggiungo: è più che utile, è oggi necessaria, ma è di gran lunga lontana dall'essere sufficiente). Mi si conceda una *boutade*: non vorrei mai che, mentre il docente pentito del proprio privilegio sta facendo il *circle time* di autocoscienza sul privilegio di classe, il Collegio docenti votasse a favore della filiera forma-

tiva 4+2 (o, peggio ancora, che proprio quell'insegnante la votasse); superata la fase di sperimentazione, la riforma può diventare una volta per tutte ordinamentale, dunque strutturale: *les jeux sont faits*. Come dice giustamente Arena, siamo «dentro un lavoro che ci mette davanti a dei problemi sistemici che non possiamo risolvere» (p. 99 e poi ancora a p. 105); con amarezza dobbiamo accettare di non poter fare qualcosa di risolutivo nell'immediato: «i problemi veri non possono trovare soluzione in un'attività, per quanto bella sia, né in un progetto di due mesi, ma si possono abitare insieme» (p. 128). Il problema è che, lasciati da soli, noi insegnanti non riusciamo a defatalizzare i percorsi di vita dei ragazzi che incontriamo.

Sono d'accordo con Arena quando sostiene che è limitato il risultato di spingere verso esperienze e progetti che dovrebbero risolvere il problema della povertà educativa senza intervenire sul sistema che la produce (p. 110), condivido l'idea che se «riduciamo all'osso una relazione educativa togliendo di mezzo parole come accoglienza, affetto, cura, interesse, condivisione di un'idea di bene comune, attenzione per l'altro e ascolto, quello che rimane è la possibilità di una persona (l'adulto) di prendere decisioni anche contro la volontà dell'altro» (p. 89), capisco anche quando scrive che «diventare radicali non significa solo cambiare attività e strumenti ma anche essere il più possibile consapevoli della radice delle cose, della posizione da cui stiamo parlando» (p. 111), però vorrei aggiungere che mentre noi prendiamo doverosamente consapevolezza della radice delle cose, il sistema capitalista modifica irrimediabilmente e irreversibilmente il mondo di oggi e il futuro dei giovani. È vero che, come scriveva Freire, ogni atto educativo è un atto sul mondo, e che allora, come scrive Arena, «ogni atto sul mondo è un atto politico» (p. 108), ma in questo pianeta, purtroppo, il peso delle decisioni e delle scelte politiche non è equamente distribuito – nemmeno nelle democrazie. Non vedo come in questo sistema i docenti possano davvero cambiare le cose, come invece sostiene Arena: «I docenti che vogliono essere alleati degli studenti non possono fermarsi solo ad avere un ascolto empatico o a criticare il sistema scuola in classe, no, devono agire nella scuola o in senso più ampio nella società, per cambiarla e trasformarla. Lo devono fare però – e qui il punto complicato – non esercitando il loro potere in classe ma condividendo il loro privilegio di classe» (p. 136). Tuttavia poco dopo Arena corregge il tiro: «non possiamo cambiare da soli il funzionamento della società» (p. 140).

Gli interventi didattici più illuminati, un autentico desiderio di giustizia e una speranza sincera purtroppo non bastano perché si dis-

solvono di fronte alle enormi ed *extra ordinarie* trasformazioni strutturali che stiamo vivendo. Intendo proprio questo quando condanno i tentativi di psicologizzare e didattizzare problemi e questioni che sono eminentemente materiali, e a dire il vero Arena sembra esserne consapevole: «Così, se essere radicali significa andare alla radice delle cose, allora non basta cambiare la didattica: certo, è un passo importante, ma non può bastare perché la questione è più profonda» (p. 109). Certo che la questione è più profonda: la radicalità dovrebbe essere anche politica ed economica, oltre che didattica. Se la questione è soprattutto politica ed economica, allora a maggior ragione non esistono ricette facili, ma ancora una volta le premesse dell'autore, condivisibili, si scontrano con le proposte, parziali: «Il nostro ruolo non è quello di avere tutte le risposte, il nostro ruolo è quello di aver fatto un percorso di studio, di coscientizzazione e di elaborazione dei nostri privilegi prima di avventurarci in questo mestiere. E, nel farlo, aiutare i ragazzi e le ragazze a dare un nome alle cose che loro semplicemente percepiscono sulla propria pelle» (p. 118).

I e le docenti possono aver coscientizzato ed elaborato tutti i propri privilegi, possono aver fatto i conti con il proprio classismo interiorizzato (tutti gli adulti dovrebbero farlo), possono «lavorare con la classe alla comprensione delle identità personali e sociali», possono «decostruire il merito portando la questione del privilegio in classe», possono persino «creare in classe un laboratorio di democrazia permanente» (p. 147), ma le disuguaglianze sociali ed economiche restano, e con loro restano il dominio incontrastato del capitale, la stagnazione salariale, l'inflazione, il divario territoriale, il debito pubblico, il lavoro precario, la privatizzazione dei servizi, la crisi della sanità pubblica, l'inverno demografico, la mercificazione della vita e dei luoghi, il disastro ecologico, l'*escalation* militare ecc. Non si tratta di una scusa per non agire in classe (ci mancherebbe altro), ma di una dolorosa consapevolezza. Se una speranza c'è – pessimismo della ragione, ottimismo della volontà –, è che «la politica si fa insieme»: insegnare «è un mestiere che non si può fare da soli, che riesce meglio se condividiamo i nostri successi e i nostri fallimenti con chi sta facendo il nostro stesso sforzo» (p. 108). Non vedo altre possibilità che sentirsi parte di una comunità politica consapevole e muoversi in tal senso.

Jacopo Zoppelli