

RIPENSARE LA SCUOLA

di **Fernanda Mazzoli**

Da anni l'istruzione è al centro di un'ambiziosa campagna ideologica di segno neoliberista che ha investito significativamente organizzazione, contenuti disciplinari, modalità didattiche e finalità educative del sistema scolastico, fino alla messa in discussione dell'idea stessa di scuola, come è venuta storicamente configurandosi. L'opinione comune secondo la quale la scuola, nel nostro Paese, sarebbe la Cenerentola dell'agenda politica e delle priorità sociali è infondata: perlomeno da un ventennio essa è oggetto di pesanti attenzioni da parte dei diversi governi succedutisi, dei burocrati del MIUR, degli specialisti in Scienze dell'educazione dei Dipartimenti accademici, dei centri studi di fondazioni imprenditoriali e bancarie, delle Commissioni per la cultura europee. Tutti questi attori – politici, economici, culturali – hanno ben chiaro il carattere strategico dell'istituzione e hanno agito di conseguenza, secondo una linea di sostanziale continuità e complementarità. Azienda tra le aziende del territorio nella società di mercato, specializzata nell'erogazione di un bene formativo, alla scuola spetterebbe ormai il compito di promuovere, sin dal primo ciclo, l'educazione all'auto-imprenditorialità di uno studente dotato di quei requisiti di adattabilità, flessibilità, competitività ed efficienza operativa richiesti dalle imprese e di quelle competenze tecnologiche indispensabili alla riproduzione del sistema. La scuola è chiamata a divenire laboratorio pedagogico di un modello distopico di società ruotante intorno alla "cultura d'impresa", fondata sul primato dell'economia e sulla sua pretesa di colonizzare ogni ambito della vita, rimodellando le condotte individuali e le politiche sociali secondo i principi dell'interesse individuale e della competizione.

Ben venga, dunque, una ricerca come quella promossa dall'IRRE Lombardia (Istituto Regionale di Ricerca Educativa) che ha visto un gruppo di docenti universitari e della Secondaria interrogarsi sui fondamenti teorici e i fini sociali di una cultura autenticamente riformatrice nella scuola, nella comune convinzione che scuola ed educazione, invece di assecondare l'attuale stato delle cose, abbiano un carattere fortemente utopico. Il testo che è nato da questo lavoro a più mani, coordinato da Eros Barone, *Ripensare la forma-scuola. Analisi e proposte*,¹ a più di dieci anni dalla pubblicazione ha il duplice merito di

¹ AA.VV., *Ripensare la forma scuola. Analisi e proposte*, a cura di E. Barone, Franco Angeli, Milano

offrire un'analisi pertinente – e dall'interno – di una serie di processi che hanno trovato, poi, piena legittimazione istituzionale nella *buona scuola* e nella legge 107 e di proporre una nutrita e rigorosa riflessione teoretica, mai disgiunta dall'attenzione puntuale per i percorsi didattici, sui fondamenti del pensare e fare scuola. I nodi – teorici ed etici – affrontati sono ad oggi irrisolti, quando non ignorati o sottoposti a quella torsione biecamente economicistica che sta riplasmando il sistema scolastico.

I diversi saggi che compongono il libro, pur nella diversità degli approcci e dei temi, condividono lo stesso angolo visuale e lo stesso assunto di fondo che l'imperversare degli specialismi da un lato e l'appiattimento su un sapere mercificato, pronto all'uso dall'altro tendono pericolosamente a rimuovere: una più vasta prospettiva culturale e storica, la sola in grado di favorire l'insorgere di quella ragione critica che la scuola dovrebbe coltivare nello studente, a fondamento della sua crescita di uomo e di cittadino, dimensioni, peraltro, strettamente connesse, anzi necessarie l'una all'altra per la compiuta realizzazione di entrambe. Questa prospettiva non può che richiamare la specificità del ruolo dell'insegnante che si fonda sul sapere disciplinare e sulla sua capacità di inscrivere questo in una totalità, intesa come "concreto orizzonte storico", all'interno della quale stabilire relazioni con il complesso dei saperi di un'epoca, per costruire una visione organica in cui il singolo punto di vista disciplinare si rapporti all'insieme delle discipline proposte dal curriculum, in modo da conferire a quest'ultimo un carattere autenticamente unitario.² L'esperienza degli ultimi anni è costretta a registrare come, spesso, l'invocata interdisciplinarietà sia il nome nobile dietro cui si nascondono chiacchiere vacue o, nella migliore delle ipotesi, una giustapposizione di argomenti presi in prestito da diverse materie, al di fuori di un percorso coerente, organico e fondato su rigorosi presupposti concettuali. Solo se rapportato al concetto di "totalità", un approccio interdisciplinare può costituire un valido antidoto a quella frammentazione del sapere che è una delle più significative cifre culturali della nostra epoca. Tutto il volume è percorso da un'appassionata rivendicazione della centralità della ricerca intellettuale, a partire da una sistematica riflessione sui presupposti teorici della propria disciplina, da parte del docente e dal rifiuto della banalizzazione dell'insegnamento a semplice trasmissione di saperi o del suo svilimento in una dimensione burocratica e /o di intrattenimento

2006.

² G. Gaviano, *La lettura del Novecento: un asse culturale qualificante per i nuovi curricoli*, in Aa.Vv., *Ripensare la forma-scuola*, op. cit., pp. 221-225.

(spesso le due si rivelano complementari, per quanto apparentemente contraddittorie).

Premesso che la situazione creatasi negli ultimi anni – grazie da un lato agli interventi ministeriali in favore di «una scuola leggera» e dall'altro al proliferare nei singoli Istituti di ogni genere di progetti che tendono a trasformare le scuole in «supermercati formativi» – è tale da invitare a non trascurare nemmeno la questione della salvaguardia della stessa trasmissione dei contenuti, resta che la connotazione del lavoro docente incardinata sulla ricerca intellettuale e l'approfondimento culturale definisce, oggi, la questione prioritaria da affrontare, se ci si vuole efficacemente opporre alla deriva economicistica e mantenere aperta, all'interno dell'istituzione scolastica, quella dimensione "utopica" così intimamente legata all'idea stessa di educazione, idea che comporta una tensione intrinseca verso "un altrove" che nulla ha a che vedere con l'adattamento al presente.

Docente-ricercatore, dunque, impegnato in un duplice movimento: indagare i fondamenti epistemologici e la costruzione storica della propria disciplina posta in relazione con la totalità del sapere e riflettere sulle proprie pratiche «con quadri concettuali che innescano un movimento abducente continuo di teorizzazione». ³ Gli insegnanti sono, infatti, ricercatori di tipo particolare che, se vogliono davvero *insegnare*, – vale a dire imprimere un segno – devono trovare forme, strumenti e vie per farsi «mediatori critici di cultura verso le nuove generazioni»⁴ e lavorare intorno a quella «costruzione attiva di significati» che rende possibile il passaggio dal consumo di conoscenze alla loro produzione.⁵ Chi scrive preferisce fare riferimento ad un'incessante rielaborazione delle conoscenze, piuttosto che alla loro produzione, ma condivide con gli autori del volume l'attenzione – che deve nutrirsi di riflessione teorica e di responsabilità pedagogica – verso il momento del passaggio e della mediazione, in quanto nesso cruciale e peculiare di quel travagliato – perché non lineare – rapporto tra materia, insegnante e studente. Non solo: di mediazione c'è particolare necessità in questi nostri tempi, se non si vogliono consegnare i giovani al moderno Minotauro, tanto insaziabile quanto accattivante, della società dei consumi e dello spettacolo. In questa lotta, sicuramente impari, ma il cui esito non possiamo dare per scontato, gli insegnanti hanno la possibilità di giocare un ruolo autonomo e non subordinato, a condizione di mantenersi fedeli all'elemento su cui si fonda

³ P. Zanelli, *Professionalità docente, riflessività sociale e formatività*, in AA.VV., *Ripensare la forma-scuola*, op. cit., p. 150.

⁴ G. Gavianu, *La lettura del Novecento*, op. cit., p. 162.

⁵ P. Zanelli, *Professionalità docente*, op. cit., pp. 145-146.

la loro identità professionale: la *competenza disciplinare*. Contro una visione pericolosamente distorta, ma sempre più diffusa – a livello di senso comune, ma corroborata anche da interventi legislativi e spesso condivisa dagli stessi interessati – che vede nei docenti delle figure multifunzionali pronte a ricoprire i ruoli più disparati per ovviare alle vistose falle educative aperte dalla disgregazione del tessuto sociale e familiare, Piero Romei individua con geometrica precisione tutta la portata del problema. Se rinunciano a fondare la propria «identità professionale ed istituzionale» sulle discipline di studio, i docenti si condannano all'irrilevanza: «su tutto il resto gli insegnanti della scuola entrano in competizione con chiunque, ed è una competizione spesso perdente, perché su tutto il resto non è affatto raro trovare altri che sono più bravi degli insegnanti». Un'identità che non appoggia una volta per tutte «sulla banalità della ripetizione di una materia ossificata»,⁶ ma chiede di essere alimentata da una costante investigazione intellettuale, resa indispensabile dall'attuale «condizione generalizzata di complessità degli oggetti di studio dei saperi stessi»,⁷ la quale sollecita la cooperazione e il coordinamento di molti punti di vista in origine eterogenei. La medesima attenzione verso «la necessaria complementarità e l'integrazione tra una pluralità di discipline», capaci di incrociare anche «i possibili campi di esperienza», secondo una logica di «valorizzazione dei mondi vitali quotidiani» anima l'intervento di Francesco Villa.⁸ Per individuare i bisogni educativi delle nuove generazioni, Mauro Ceruti opera una ricognizione dei processi che hanno investito negli ultimi decenni l'umanità: l'accelerazione, la globalizzazione e la non linearità. Uno scenario in cui si stempera la rigidità dei confini disciplinari e che impone all'individuo «mappe cognitive ampie e flessibili». La scuola rischia, invece, di «produrre idee e mappe di saperi essenzialmente statiche» che potrebbero essere smentite da successive esperienze formative, al punto da determinare, sul piano conoscitivo, una frattura tra esperienze professionali specialistiche di tipo avanzato e mappe globali fornite dalla scuola. Dunque, essa deve impegnarsi a «delineare processi educativi capaci di produrre mappe cognitive di tipo evolutivo, che incarnino un'idea di sapere aperta alla discontinuità, alla sorpresa, all'incertezza, alle sfide della scoperta e dell'innovazione».⁹ La

⁶ P. Romei, *Organizzazione scolastica e professionalità docente*, in Aa.Vv., *Ripensare la forma-scuola*, op. cit., p. 58.

⁷ M. Ceruti, *Educare nel tempo della complessità*, in Aa.Vv., *Ripensare la forma-scuola*, op. cit., p. 33.

⁸ F.Villa, *Come organizzare la ricerca e la formazione*, in Aa.Vv., *Ripensare la forma-scuola*, op. cit., pp. 81-82.

⁹ M. Ceruti, *Educare nel tempo della complessità*, op. cit., p. 34.

questione è delle più delicate: è proprio a partire da un rilievo di questo tipo, privo tuttavia di strumenti concettuali anche lontanamente comparabili a quelli che hanno ispirato il lavoro di Ceruti, che *la buona scuola* ha proclamato l'inadeguatezza del sistema scolastico italiano e ha proceduto all'attacco frontale a contenuti e programmi, soprattutto se dotati di spessore culturale e teorico, in nome di una rivisitazione ancora più radicale della *Scuola delle tre I* (*Inglese* – non quello dei grandi autori, naturalmente; *Informatica* – fino alla teorizzazione del pensiero computazionale come metadisciplina; *Impresa* – nome tutelare supremo di ogni percorso formativo). La proposta di Ceruti va in altra direzione ed poggia su altre premesse che individuano nella progettazione dei percorsi scolastici una serie di «coppie concettuali» realizzate sinora in «forma dicotomica ed esclusiva». La scommessa diventa, allora, quella di una loro «riformulazione in termini complementari» che consenta di «generare mappe in grado di produrre significati globali con il procedere delle esperienze individuali». Particolarmente interessante, per il suo carattere di principio ordinativo generale, la prima dicotomia/complementarità individuata, quella tra storia e scienza, non certo creata dalla scuola, ma che la scuola ha assunto da una più generale impostazione culturale occidentale.¹⁰ Tuttavia, oggi si impone fortemente l'esigenza di approfondire radici storiche e condizioni culturali delle diverse teorie scientifiche e degli stessi oggetti indagati dalla scienza. Questo «circolo di fondo» tra storia e scienze fornisce alla scuola «un potente linguaggio integratore per i suoi saperi», divisi sia dalla grande dicotomia in questione, sia dalla progressiva parcellizzazione all'interno stesso dei due ambiti. Si tratta, come è evidente, di un'operazione di più vasto respiro culturale che, nella sua declinazione didattica, si prefigge di «immettere i percorsi in un quadro integrato, di fornire agli studenti la comprensione di come questi percorsi sono venuti in essere e a loro volta si trasformano e interagiscono con altri percorsi» la cui autonomia va comunque salvaguardata.¹¹ Ipotesi ricca di implicazioni epistemiche e di proficue possibilità di ristrutturazione dei curricula che si incontra con l'invito formulato da Lucio Russo nel suo recente *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista* a superare l'attuale «collezione di saperi disgiunti» in vista di una nuova sintesi culturale, la quale passa anche attraverso il doveroso superamento di un'artificiosa separazione tra

¹⁰ Le altre sono locale e globale, cittadino e professionista, esperienza e teoria, specialista e generalista.

¹¹ Ivi, pp. 36-39.

ambito umanistico ed ambito scientifico che penalizza entrambi e favorisce l'insorgere di una preoccupante deriva irrazionalistica.¹²

La contestualizzazione storica delle scienze e della tecnologia e la collocazione dei risultati che esse hanno prodotto in un ambito concettuale più vasto che ne mostri la stretta relazione sia con gli altri saperi, sia con le dinamiche storiche, sociali ed economiche di un'epoca, oltre a qualificare un percorso di notevole spessore intellettuale e culturale, risponderebbe ad un'urgenza educativa, cui la scuola non dovrebbe sottrarsi. Potrebbe, infatti, fornire il quadro concettuale entro il quale coltivare nei giovani un approccio razionale e critico al digitale che sta colonizzando ogni sfera dell'esistenza, già a partire dai primissimi anni di vita, tanto che il pedagogista Alain Goussot non ha esitato a parlare di «massacro degli innocenti» a proposito dell'impatto sui giovani del «digitale selvaggio».¹³ Come osserva pertinentemente Piero Romei, se Internet (e l'inglese) «non poggiano su tutta una piattaforma di saperi che li nobilitano, altro che istruzione, la scuola diventa uno strumento di addestramento, di preparazione di persone che escono fuori capaci di diventare immediatamente dei «buoni produttori».¹⁴ Produttori «buoni» per assicurare, ai diversi livelli, la riproduzione dell'attuale sistema socio-economico capitalistico, non mi sembra superfluo aggiungere.

L'individuazione della dimensione storica come snodo fondamentale (e fondante sul piano di una possibile ridefinizione del curriculum) percorre anche il saggio di Giuseppe Molinari che richiama la nozione di «era del vuoto» proposta dal sociologo Gilles Lipotevsky per definire un'epoca – la nostra – che coniuga individualismo e massificazione e nella quale è andata maturando «la presentificazione dei tempi storici». «L'agire strategico-strumentale» si è impadronito «del mondo vitale», aprendo la via ad una serie di «patologie del sociale»: perdita di senso, anomia,

¹² L. Russo (in *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista*, Mondadori, Milano 2018) si interroga sul principio unificante intorno al quale elaborare, oggi, una cultura generale di qualità e lo individua in una rivisitazione della cultura classica. Non ci sembra questa la scelta di Cerruti, il quale è, piuttosto, interessato a decostruire quelle coppie concettuali che danno forma alla progettazione dei percorsi scolastici. Importa sottolineare, al di là delle differenze, la comune tensione verso il superamento della parcellizzazione attuale del sapere che accomuna studiosi diversi per formazione, approcci teoretici e sensibilità culturale. Per il superamento della tradizionale antinomia tra discipline umanistiche/ scientifiche, rinvio, tra gli altri, al matematico Giorgio Israel, *Meccanicismo. Trionfi e miserie della visione meccanica del mondo*, Zanichelli, Bologna, 2015 e, dello stesso, <http://gisrael.blogspot.com/>, al neurobiologo Lamberto Maffei e al suo *Elogio della lentezza*, Il Mulino, Bologna 2014, e al filosofo Massimo Bontempelli che indica gli studi storici come asse culturale di una scuola rinnovata in *Un nuovo asse culturale per la scuola italiana*, Editrice C.R.T.- Petite Plaisance, Pistoia 2001.

¹³ <https://comune-info.net/2016/02/la-scuola-nuova-fabbrica-di-servitu/>

¹⁴ P. Romei, *Organizzazione*, op. cit., p. 59.

insicurezza collettiva ed individuale. L'odierna «democrazia di mercato» è popolata da «uomini vuoti», dimidiati in una dimensione privata e narcisistica che conosce soltanto «un'etica debole e minimale» all'insegna dell'appagamento edonistico. Uno scenario preoccupante, aperto a qualsiasi deriva, che Husserl, citato da Molinari, definiva come una *stanchezza* propria delle epoche di crisi, nelle quali si consuma la rinuncia «a comprendere le strutture di senso immanenti negli accadimenti temporali». Una condizione che pone con urgenza il problema dell'educazione alla cittadinanza, definita dall'autore del saggio come formazione di «un cittadino responsabile titolare di diritti e di doveri, capace di pensare e di agire, di rappresentazione critica ed intervento progettuale, capace, quindi, di agire politicamente in costante comunicazione dialogica, intersoggettiva ed istituzionale».¹⁵ Nel solco di quell'esigenza di un percorso formativo unitario che ispira tutto il volume, Molinari riprende una riflessione dello storico Giuseppe Ricuperati, auspicante la trasformazione dell'educazione civica in un'educazione civile che deve coinvolgere tutte le discipline e non solo, come da tradizione, diritto e storia. Un auspicio la cui mancata realizzazione è inversamente proporzionale al proliferare nelle scuole di ogni ordine e grado di «progetti» di educazione alla cittadinanza a cura di esperti a vario titolo che si sovrappongono artificialmente alle lezioni e che sembrano, anzi, sancire la separazione tra formazione disciplinare ed educazione civica, con conseguente scarso impatto educativo. L'educazione civile, per non essere *flatus vocis*, non può che maturare sul terreno stesso dei contenuti disciplinari e della loro dimensione valoriale. Non solo: va sottolineato che, oggi, «l'educazione alla cittadinanza» proposta nelle scuole attraverso una mole crescente di progetti si risolve, nella gran parte dei casi, in «educazione all'adattamento» ai modelli sociali e culturali dominanti. Non a caso, Molinari fa riferimento alla vasta letteratura che, recentemente, ha cercato di problematizzare il tema della cittadinanza democratica. Coglie appieno la complessità della questione Francesco Germinario nel suo bel saggio sulla falsa utopia della fine della storia quando osserva che, venuto a meno l'impegno politico che aveva caratterizzato la stagione dei movimenti, contribuendo alla formazione di una coscienza civile, la scuola si è trovata investita di una funzione di supplenza per la quale non era preparata.¹⁶

¹⁵ G. Molinari, *Formazione alla cittadinanza democratica: aspetti teorici e modelli normativi*, in AA.VV., *Ripensare la forma-scuola*, op. cit., pp. 235-279.

¹⁶ F. Germinario, *Un mondo senza storia? La falsa utopia della società della poststoria*, Asterios, Trieste 2017, p. 40.

È, questo, un esempio particolarmente significativo di quella sfida che la contemporaneità pone alla scuola e all'educazione e che rende necessario – come osserva Eros Barone nelle pagine introduttive – «per un verso, fare i conti con il carattere epocale della forma-scuola e, per un altro verso, impegnarsi nel ricercare, nel formulare e nel proporre ai giovani progetti e percorsi che siano dotati di senso e di valore, che non siano poveri e minimalistici ma densi e ricchi di spessore culturale e, perciò, atti a promuovere la loro formazione personale».¹⁷

Passione intellettuale e responsabilità etica come presupposti irrinunciabili della professione dell'insegnante e condizioni per elaborare quell'orizzonte unitario di valori cognitivi, in assenza del quale non si ha che trasmissione di saperi irrelati, incapace di svolgere un'autentica funzione educativa, resa tanto più necessaria ed urgente dall'imporsi di modelli culturali ed esistenziali che fanno della leggerezza, della frammentarietà, della «presentificazione» la loro cifra: questo è il quadro generale entro il quale si muove, con profondità di analisi, rigore argomentativo e ricchezza documentaria, la ricerca dell'IRRE Lombardia, uscita tredici anni fa. Nel frattempo, la scuola è andata in direzione opposta e questo è un motivo in più per riprendere, sviluppare, ma anche discutere elaborazioni teoriche e indicazioni didattiche proposte, per ripensare la forma-scuola come spazio di rottura rispetto alla società di mercato. In questa prospettiva, alcuni interventi mantengono una certa ambiguità, sospesi fra la consapevolezza che la scuola non può semplicemente rincorrere un mondo in rapida evoluzione ed una sostanziale accettazione delle sue tendenze di fondo, ciò che rischia di avvalorare, sul piano educativo, il profilo di «un cittadino che sa muoversi nel mondo, magari essendo lui una forza trainante e non soltanto un oggetto trainato».¹⁸ A giudizio di chi scrive, l'educazione al pensiero critico dovrebbe, invece, fornire agli studenti strumenti culturali e sensibilità etica per mettere in discussione i fini sociali generali e non solo una «cassetta per gli attrezzi» utile per garantire una riuscita individuale. Anche la diffidenza per la lezione frontale¹⁹ mi sembra ingenerosa: essa, da un lato è educazione all'ascolto e alla concentrazione in controtendenza rispetto alla dispersione e fluidità della rete e, dall'altro, contiene in sé, più di ogni altro approccio, la potenzialità di trasformarsi in autentico dialogo. Le perplessità maggiori riguardano, tuttavia, il giudizio sostanzialmente positivo, malgrado qualche rilievo critico, attribuito alla riforma

¹⁷ E. Barone, *Introduzione* in AA.VV., *Ripensare la forma-scuola*, op. cit., p.13.

¹⁸ P. Romei, *Organizzazione scolastica e professionalità docente*, op. cit., p. 59.

¹⁹ P. Zanelli, *Professionalità docente*, op. cit., p. 134.

dell'autonomia scolastica varata da Berlinguer. Non è questa la sede per una sua accurata disamina, ma non è superfluo ricordare che essa suscitò, sin dal suo apparire, un vivace dibattito – culturale e politico – che vide molti docenti, dalla primaria all'Università, sindacalisti ed intellettuali impegnati a denunciare l'accelerazione dei processi di aziendalizzazione e mercificazione dell'istruzione avviata dalla riforma Berlinguer²⁰ e culminata nella *buona scuola*. Non convince nemmeno il richiamo alle politiche scolastiche europee da parte di alcuni fra gli autori di *Ripensare la scuola*. Certamente, i libri bianchi della Commissione europea degli anni Novanta davano voce alla legittima preoccupazione che i sistemi scolastici non potessero reggere alla sfida degli incalzanti mutamenti sociali, economici, tecnologici e che la «società della conoscenza» finisse per escludere chi non avesse un adeguato bagaglio di conoscenze. La risposta data (a partire dalla messa in discussione del titolo di studio a favore di «una tessera personale delle competenze», fino alla conclamata «riabilitazione» dell'impresa come luogo formativo e alla necessità di ridefinirne i legami con il mondo della scuola) sembra orientare l'istruzione verso un ossequente rapporto con il mercato, piuttosto che nella direzione di uno sviluppo pieno ed armonioso della personalità umana. Né c'è da stupirsi, considerati i principi costitutivi e le politiche sociali ed economiche dell'U.E., di chiara matrice neo-liberista. Bene fa Eros Barone, nell'introduzione, ad aggiustare il tiro, ricordando che la riforma della scuola intesa come riordino dei cicli e degli ordinamenti punta ad omogeneizzare la scuola italiana con quella europea, in un tentativo di razionalizzazione che prescinde sia dalle specifiche storie dei sistemi scolastici nazionali, sia dalla peculiarità dei modelli culturali: un'operazione caratterizzata da un evidente limite di economicismo, nonché di sudditanza ad una visione tecnocratica, sostanzialmente estranea ai valori cognitivi ed etici dell'attività formativa che ha come teatro la scuola.²¹ Oggi, nella scuola-azienda, appellarsi a questi valori, ridefinirli in rapporto ai bisogni educativi e cercare di renderli vivi ed operanti nel quotidiano agire didattico è condizione primaria, sia per resistere al disegno di chi vuole trasformare l'educazione in addestramento, sia per continuare a coltivare la necessaria utopia di una società non asservita al mercato.

Fernanda Mazzoli

²⁰ Fra i tanti contributi, mi sembra di particolare interesse, per esaustività e spessore intellettuale, il volume collettaneo *Metamorfosi della scuola*, Koiné 1-2, Pistoia 2000.

²¹ E. Barone, *Introduzione a Ripensare la forma scuola. Analisi e proposte*, op. cit., pp. 20-21.