

Una critica della critica della scuola neoliberale

ANTONIO VIGILANTE

DOI: 10.5281/zenodo.18456920

Contro la scuola neoliberale. Tecniche di resistenza per docenti (a cura di Mimmo Cangiano, nottetempo, Milano 2026) è un libro che non dice nulla di nuovo, ma tira le fila di un discorso sulla scuola che merita attenzione portandolo in piena luce, e per questo è utile.

I lettori che, fidandosi del sottotitolo, vi cercheranno *tecniche di resistenza* resteranno delusi: non c'è nulla di tutto questo. C'è invece la denuncia delle diverse derive - *neoliberali*, appunto - della scuola degli ultimi anni, all'interno di una cornice che è più consolatoria che realmente critica.

Nella cornice

Partiamo da quello che c'è *nella* cornice. Difficile non essere almeno in parte d'accordo con l'analisi critica dei percorsi universitari di abilitazione dei docenti fatta da Attilio Scuderi, che si sofferma in particolare sul *vulnus* dei costi, che di fatto negano ai più poveri l'accesso alla professione di insegnante, e sulla presenza ingombrante delle Università telematiche; ed è difficile non condividere quello che scrive Emanuela Bandini sul modo in cui sono stati usati i fondi del PNRR. C'è anche più di qualche punto condivisibile nell'intervento conclusivo di Roberto Contu, che si interroga su un *discorso pubblico* sulla scuola nel quale la voce dei docenti si fa sentire poco; e tra i pregi di questo libro c'è proprio il fatto che gli autori sono in gran parte docenti della scuola pubblica.

Sorprende un po', invece, che manchi nel libro una critica della deriva degli organi collegiali. Li evoca Contu, per il quale «l'insegnamen-

to è un lavoro collettivo» e la scuola è «uno dei pochi consorzi rimasti all'interno del quale la collegialità è costitutiva, al netto dei progressivi tentativi di smantellare tale identità» (p. 147). E cita, a supporto di questa considerazione, le prese di posizione di alcuni colleghi dei docenti su questioni come il PNRR o la figura del tutor. Si potrebbero aggiungere anche le denunce del genocidio a Gaza, ma restano esempi di quello che *può* e *deve* essere un collegio dei docenti - non, purtroppo, di quello che è.

Da luogo di riflessione democratica sulle scelte educative e didattiche della scuola, il collegio si è progressivamente degradato a organismo di semplice ratifica di decisioni burocratiche, e chiunque insegna ha l'esperienza di lunghi pomeriggi passati ad ascoltare liste di cose da approvare, senza la luce d'una riflessione, di un confronto o anche di una polemica che abbia realmente a che fare con il lavoro che si fa in classe. Né si può dire, restando intellettualmente onesti, che il lavoro all'interno del consiglio di classe nella scuola secondaria sia effettivamente *collettivo*. Si prendono collettivamente alcune decisioni, ma il lavoro culturale e didattico resta individuale e la progettazione interdisciplinare, che dovrebbe essere la norma, è un'eccezione legata alla buona volontà di alcuni.

Non una parola invece, da Contu o dagli altri autori, sulla partecipazione democratica degli studenti. Sul loro ruolo nei consigli di classe, che è da sempre passivo e marginale, o sulle assemblee di istituto, che in molte, troppe scuole sono un giorno di vacanza per tutti. Si tratta di un tema urgentissimo, ma per accorgersene bisogna far rientrare anche gli studenti in quella bella orizzontalità democratica che Contu apprezza nella scuola; pensare la scuola come una *comunità* di studenti e docenti che lavorano insieme alla conoscenza. E per *vedere* questo tema bisogna mettere un piede nella pedagogia critica che, come presto vedremo, agli autori non piace granché.

La *reductio ad Hayekum*

Dicevo che il discorso della cornice teorica di questo libro non è nuovo. Per definirlo uso da un po' l'espressione *reductio ad Hayekum*. Come è noto, la *reductio ad Hitlerum* è quella fallacia argomentativa che consiste nello squalificare una posizione riconducendola in qualche modo al nazismo. La *reductio ad Hayekum* (da Friedrich von Hayek, l'economista padre del pensiero neoliberale) ne è la versione aggiornata, che squalifica una posizione, senza discuterla davvero, riconducendola al neoliberalismo. Ed è una fallacia di cui, in associazione all'argomento fantoccio, in questo libro si fa un uso sistematico.

Esiste il neoliberalismo. Che però non è più una visione dell'economia e della politica che si fa strada incontrando l'attrito inevitabile di altre visioni e pratiche, ma diventa senz'altro *la realtà stessa*, una categoria totale e non falsificabile. Mark Fisher del resto non ha parlato di *realismo capitalista*? Tutt'intorno alla scuola c'è il mondo disumano delle imprese, con la sua logica competitiva tesa al massimo sfruttamento di soggettività precarie; ed è un mondo che sta penetrando sempre più nella scuola stessa. Singolare che gli autori lo denuncino in un libro pubblicato dalla *impresa* nottetempo, con un fatturato (nel 2024) di 723.000 euro, con un progetto grafico dell'azienda Paper Paper, anch'essa con sede a Milano e stampa («su carta da fonti gestite in modo responsabile») dell'azienda Print on Web, con sede a Liri, Frosinone. Si tratta di una realtà che sta sul mercato, che deve fare i conti con entrate e uscite e che rischia di fallire se gli utili non sono sufficienti. C'è evidentemente un'imprenditoria meritoria, che persegue fini culturali pur dovendo fare i conti con le regole del mercato, che non esisterebbe senza certe *competenze imprenditoriali*, di cui gli autori di questo libro di fatto si servono, pur disprezzandole e provando orrore alla sola idea che possano avere qualcosa a che fare con il nobile e disinteressato lavoro culturale della scuola.

Il tritacarne

Al neoliberismo sono riconducibili, e dunque vanno rigettate, tutte le innovazioni che hanno riguardato la scuola italiana negli ultimi decenni: non solo l'autonomia e l'aziendalizzazione delle scuole, ma anche *qualsiasi* forma di innovazione educativa e didattica, senza alcun distinguo, senza alcuna reale analisi. Gettando tutto in un medesimo tritacarne. Fa sorridere, ma amaramente, leggere in Lo Vetere che «l'insistenza sulla creatività e il contributo individuale al gruppo» sono transitate «dal management delle risorse umane a quello della formazione e della scuola» (p. 23), ragion per cui, evidentemente, bisognerà sforzarsi di spegnere la creatività degli studenti e abituarli all'individualismo. Due cose che, a dire il vero, la scuola riesce a fare benissimo. Per Marco Maurizi «l'enfasi sulla didattica laboratoriale» è una delle cose che «hanno reso la scuola uno spazio subalterno alle imprese» (p. 39). Un professore di filosofia, quale è Maurizi, farà lezione su Kant sicuro di lavorare all'emancipazione dei suoi studenti, ma si guarderà bene dal dividere i suoi studenti in gruppi, facendoli lavorare sulla comprensione del testo della *Critica della ragion pura*. È laboratorio! È neoliberismo!

Universi sterminati

È chiaro che tutto è riconducibile in questo modo al neoliberismo e non c'è nulla che si salvi. O meglio: si salva solo la lezione frontale. Dopo aver usato il tritacarne verso ogni pratica didattica più o meno innovativa, senza alcun distinguo e senza anche, va detto, alcun rispetto verso chi sperimenta spesso a proprio rischio, gli autori chiedono il massimo rispetto per la lezione. Ci si guardi bene, avverte Roberto Contu, dal ridurre la complessità ricorrendo allo stereotipo dell'insegnante «occhialuto, paffuto e arcigno» che impone per ore il suo sermone. Tutt'altro: la lezione frontale

è quell'universo sterminato di interazioni, movimenti, agiustamenti impercettibili della relazione e di cura del rap-

porto didattico che passa attraverso il corpo, i tempi, gli spazi, la parola, l'inconscio, la presenza, il vuoto che si riempie tra il banco e la cattedra... (p. 142)

E sia. «There are more things in a frontal lecture, Horatio, than are dreamt of in your pedagogy.» Non sfiora nemmeno il sospetto che possano esserci universi ugualmente sterminati in un laboratorio, in un seminario di Maieutica Reciproca, in un progetto di Service Learning, e così via. Né che quell'universo sterminato, al di là della sua efficacia reale, sia esposto a molteplici derive: dal narcisismo del docente che si pone al centro della scena occupando tutto lo spazio e monopolizzando l'uso della parola alla spettacolarizzazione dello stesso sapere. La lezione frontale viene chiamata dagli studenti *spiegazione*; e di questo si tratta: è la *liturgia* attraverso la quale il sapere viene *dispiegato* davanti agli occhi sperabilmente ammirati degli studenti. Per gli studenti ad essere *spiegato*, a dire il vero, è il libro di testo. E sfugge, a chi è così attento a rivendicare la dignità dell'insegnante, la riduzione professionale che consiste in questo ruolo ausiliario rispetto al libro di testo, che è il vero protagonista. Nella sua lezione frontale il docente non deve fare attenzione solo agli *aggiustamenti impercettibili* della relazione, ma soprattutto a non allontanarsi troppo dal libro di testo; potrà tentare al più chiose marginali, ma senza esagerare.

Una pratica che può essere utile, e perfino educativa - ma bisogna interrogarsi su come e quando accade - insieme ad altre cose, viene sacralizzata, eretta a unica manifestazione legittima del fare scolastico, senza nessuna ragione che non sia la forza della tradizione - di quella tradizione che la scuola dovrebbe insegnare a sottoporre al vaglio della ragione critica.

La soglia

Come accade ai borghesi de *L'angelo sterminatore* di Luis Buñuel, il fervore critico degli autori di questo libro si arresta misteriosamente di fronte a una soglia che non riescono ad attraversare. Attaccano le reali o, più spesso, presunte derive neoliberiste della scuola ma perdo-

no qualsiasi capacità critica quando si tratta della scuola tradizionale. Che, evidentemente, non è anch'essa il risultato di processi storici ed economici, non porta il segno determinante degli interessi delle classi dominanti, non è un portato della società mercantile e poi di quella capitalistica.

Con un linguaggio che evoca gli idealtipi creativi d'un Diego Fusaro (attendiamo un saggio sulla *turbopedagogia* o qualcosa del genere), Marco Maurizi accusa gli «ultrapedagogisti democratici» di avere una «visione astratta della scuola, ignorando le radici materiali della sua crisi» (p. 42). È vero esattamente il contrario. Perché in questo libro sembra che i dispositivi neoliberisti intervengano su una scuola appunto astratta, su un fondo storico, sottratto alle dinamiche economiche, di classe, di dominio.

Non manca a dire il vero qualche pagina prima un accenno di consapevolezza. Daniele Lo Vetere riconosce che «La scuola è stata, *anche in passato*, un apparato di riproduzione dell'ideologia delle classi dominanti, una cassa di risonanza della narrativa egemone: su questo non ci sono illusioni nostalgiche da farsi» (p. 31, corsivo mio). Ma è, appunto, appena un inciso, mentre da qui dovrebbe partire un altro, *lungo* discorso; ed è esattamente il discorso che fa la pedagogia critica, o democratica.

In che modo la scuola è stata un apparato di riproduzione dell'ideologia delle classi dominanti? E quando ha smesso esattamente di esserlo? Attraverso quali cambiamenti? Perché è chiaro che se in passato è stata un apparato al servizio della disuguaglianza sociale, e oggi è un apparato al servizio del neoliberismo - e dunque, ancora, dell'ingiustizia sociale: perché nessuno crede alla favola del neoliberismo che porta benessere a tutti - c'è stata evidentemente una parentesi felice, uno spazio intermedio di scuola libera dall'ideologia. Ma quando? E che caratteristiche aveva, quella scuola felice e liberante? È mai esistita davvero?

Le discipline

Troppe cose prive di valore nella scuola di oggi tolgono tempo alle discipline, sostengono gli autori di questi saggi. Ed è una lamentela diffusa e non priva di qualche verità, anche se bisogna chiedersi se davvero tutte quelle cose - vi rientra anche l'educazione civica - sono prive di valore. Ma che dire delle *discipline*?

Non è innocente, indipendente da dinamiche storiche ed economiche violente, il fatto che a scuola si studino alcune cose e non altre; il fatto, ad esempio, che l'intero mondo delle attività manuali sia ricacciato nella sezione infera del sistema scolastico. Quell'ultrapedagogista democratico che fu don Lorenzo Milani a Barbiana creò un'officina accanto all'aula di studio, e dev'essere per questo che non è tra gli autori di riferimento di chi ha scritto questo libro. Non è innocente il fatto che alcune discipline siano protagoniste ed altre costrette al ruolo di cenerentola; che l'arte, ad esempio, sia secondaria rispetto alla storia, mentre la musica, che è una delle maggiori espressioni della nostra umanità, nemmeno compare. Non è innocente il fatto che la storia sia per lo più storia militare. Non è innocente che la storia sia insegnata poi in ottica eurocentrica, senza alcuna visione globale, impedendo di fatto alle studentesse di cogliere le cause profonde dei fatti storici. Né è innocente il fatto che la filosofia studiata sia solo quella occidentale.

Dietro queste scelte - ma si potrebbe continuare a lungo - operano fattori diversi, dalle preferenze culturali della classe dominante alle dinamiche di potere accademiche. Ma molto si potrebbe dire, su un piano più strettamente didattico, sulla stessa divisione del sapere in discipline, che da un lato spezza uno stesso fenomeno o fatto storico in tante tessere che lo studente dovrà ricomporre da sé, dall'altro esclude dalla scuola tutto ciò che non rientra nella gabbia di una disciplina (si pensi, per fare solo un esempio, a quanto poco conoscano un autore fondamentale come Goethe gli studenti italiani, eccezion fatta per quelli che studiano tedesco).

Un piccolo e silenzioso rapporto

Lo Vetere ci dice, concludendo il suo intervento, che la scuola riesce comunque a garantire la capacità «di prendere le distanze, per differenziazione, dall'orizzonte storico in cui si è immersi», e che ciò accade «tutte le volte che il piccolo e silenzioso rapporto tra un docente e una classe ha funzionato» (pp. 31-32). Ma davvero lo scopo della scuola è la differenziazione dell'orizzonte storico in cui si è immersi? Non dovrebbe essere, piuttosto, la capacità di immergersi fino in fondo nel proprio orizzonte storico, di comprenderlo il più possibile, di metterci la testa e le mani? E come, quando e perché *funziona* il rapporto tra un docente e una classe? Che rapporto è? Il docente istruisce o educa? E cos'è educare? In classe ci sono da un lato il docente e dall'altro la classe, o possiamo pensare che vi siano solo persone? Sarebbe inutile cercare queste domande, con qualche tentativo di risposta, nell'intervento di Lo Vetere, come anche negli altri. Basta evocare il momento magico in cui nello squallore dell'aula si accende una qualche luce, nonostante tutto, perché il lettore, o la lettrice, frema di indignazione per quel bene prezioso, anche se ahimè così instabile, imprevedibile e soggetto alla critica, che il neoliberismo vuole sottrarci,

Quale mondo?

E' interessante considerare i riferimenti culturali degli autori di questi saggi. Da un lato il caro vecchio Marx, con Lukács a fare da corollario; tra i convocati, della schiera sospetta dei pedagogisti, ci sono Gert Biesta e Christian Laval e Francis Vergne (Laval a dire il vero è un sociologo, Vergne uno psicologo dell'educazione), mentre Dewey appare come l'origine di ogni deriva neoliberista.

A Biesta si appella Contu alla ricerca di una *terza via* che nasca dal basso, dall'esperienza dell'aula. E che consiste nel ribadire la centralità del docente nella sua relazione con lo studente, perché è lui, il docente, a salvarlo dalla deriva del *piacere* e del *desiderio* neoliberista e a guidarlo verso la libertà dell'esistenza «in un mondo adulto» (p. 146). Come

ho argomentato altrove¹, in questo discorso di Biesta a non convincere non è solo la riduzione del piacere/desiderio al neoliberismo, ma anche la riduzione della complessità della realtà sociale, culturale, economica a *un solo mondo adulto*.

Esistono molti mondi adulti. Boltanski e Thévenot ne hanno descritti sei, ciascuno retto da proprie grammatiche della giustificazione e criteri di valore: il mondo dell'ispirazione, in cui a contare sono la creatività, la spontaneità, l'originalità; quello domestico, in cui conta la tradizione e la propria collocazione in un contesto gerarchico; quello dell'opinione, in cui conta il riconoscimento da parte di un pubblico; quello civico, in cui conta la disponibilità di mettersi al servizio di valori trascendenti la nostra persona; quello mercantile, in cui si muovono individui che cercano di realizzare i propri desideri in competizione tra loro; e infine il mondo industriale, che non ha a che fare solo con l'impresa, ma con qualsiasi situazione organizzativa in cui vengano in primo piano *l'efficacia*, la *performance*, la *produttività*. In quest'ultimo mondo si è riconosciuti grandi nella misura in cui sono efficienti, mentre si è piccoli se si è improduttivi.²

Per gli autori di questo libro il problema è che la scuola si è avvicinata troppo a mondi come quello mercantile e industriale. Dal punto di vista della pedagogia critica, la scuola è *da sempre* parte di quei mondi. La scuola è un contesto organizzativo in cui, per dirla con i termini di Boltanski e Thévenot, lo studente è grande (una grandezza sancita dal voto) nella misura in cui è efficiente e produttivo; nella misura in cui *lavora*.

Gran cosa sarebbe se la scuola riuscisse a spostarsi, anche dal punto di vista organizzativo, verso mondi come quello civico o dell'ispirazione, ché in fondo i contenuti culturali nella cui acquisizione lo studen-

¹A. Vigilante, *I mondi al centro dell'educazione*, «Gli Asini», 28 Marzo 2024, url: <https://gliasinirivista.org/i-mondi-al-centro-delleducazione>. Sul tema torno in *Senza cattedra. La scuola possibile*, Loescher, Torino 2026, pp. 147 segg. Il libro di Biesta discusso è *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, tab, Roma 2023.

²L. Boltanski, L. Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris 2022 (prima edizione 1991), p. 254.

te è chiamato ad essere efficiente e produttivo hanno a che fare con i valori di questi mondi; ma forse il suo compito attuale è soprattutto quello di diventare un meta-mondo, una sfera in cui i mondi sociali e culturali si riconoscono reciprocamente e si confrontano.

Uscire a destra

Come si colloca politicamente il discorso di questo libro? L'aborrita *ultrapedagogia* democratica e deweyana è di sinistra («gli ultrapedagogisti di sinistra», scrive Maurizi, p. 44), ma evidentemente non abbastanza; una sinistra che cede, inconsapevolmente, al neoliberismo. Gli autori chiamati a raccolta da Cangiano saranno dunque a sinistra di questa sinistra, rappresentanti di una sinistra pura, senza compromessi. Quel tipo di sinistra che denuncia il genocidio a Gaza ma che è in difficoltà, ahimè, con l'Ucraina. Per Emanuele Zinato l'Europa «non può più qualificarsi come il soggetto politico nato su un'ipotesi di pace costruita sulle macerie della Seconda Guerra Mondiale», e ciò a causa dei «balletti di morte intorno all'Ucraina» e al conseguente riarmo (p. 135). Non è la Russia putiniana che si squalifica, invadendo l'Ucraina; è l'Europa che si squalifica difendendo un Paese invaso.

Come spesso succede, spostandosi a sinistra un passo dopo l'altro si finisce per sbucare a destra. Succede politicamente e succede pedagogicamente. Si potrebbero inserire in questa raccolta alcune pagine di un libro come *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola* di Ernesto Galli della Loggia (Marsilio, 2019) senza notare alcuna stonatura: anche lì l'antipedagogia, la denuncia della svendita della scuola al mercato, lo spauracchio delle competenze e la difesa dell'impianto tradizionale della scuola. E Galli della Loggia, come è noto, dopo aver fatto pace con la pedagogia è diventato il principale ispiratore di quell'operazione pedagogicamente e ideologicamente disastrosa che sono le nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo.

Quando Marco Maurizi, attaccando, esattamente con lo stesso tono di Galli della Loggia, «lor signori pedagogisti», rivendica non solo

l'asimmetria, a suo dire naturale, tra «chi sa e chi non sa» (naturale solo perché a questo rapporto tra pieno e vuoto ha ridotto la scuola), ma anche, richiamandosi a Gramsci, il valore di liberazione insito in «ogni disciplinamento imposto dalla disciplina», dice esattamente le stesse cose delle nuove Indicazioni Nazionali, e quasi con le stesse parole. Scrive Maurizi:

La disciplina, intesa come acquisizione progressiva di regole e metodi, permette invece di interiorizzare criteri condivisi, trasformando l'obbedienza iniziale in capacità indipendente di orientarsi e pensare criticamente (p. 48).

Nelle Indicazioni Nazionali:

Grazie al lungo allenamento all'autogoverno garantito negli anni di frequenza scolastica, e in virtù delle «regole» (regole di comportamento, ma anche regole tratte dai contenuti e dai metodi delle stesse discipline, come, p.e., le regole di grammatica o le regole dei giochi in palestra), l'allievo interiorizza il senso del limite e un'etica del rispetto verso il prossimo, gli anziani, i più deboli, che ha nella solidarietà e nella fraternità due luminosi fari di orientamento.³

Grazie all'autodisciplinamento imposto dalla disciplina - abbiamo visto che dovremo evitare ogni approccio creativo e laboratoriale, perché è neoliberalismo - avremo un soggetto libero. Non è poco. Ma che rapporto avrà questo soggetto con il capitalismo?

Qualche pagina prima del passo citato di Maurizi, Daniele Lo Vetere scrive che la «razionalità neoliberale» ha mandato in soffitta il «dispositivo industriale di efficienza» del fordismo. E in cosa consisteva? «Ciò che tale dispositivo apprezzava nei soggetti - scrive - erano attitudini e capacità come l'autodisciplinamento, la metodicità, il rinvio superegotivo della soddisfazione dei bisogni al futuro» (p. 20).

³ *Indicazioni Nazionali per il curriculum. Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*, url: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+Nazionali.pdf/1fb1a29e-67dd-59a0-6c58-f1ad455c526a?version=1.1&t=1765308210564>, p. 8.

Un momento. Diamo per buona questa analisi; qualcosa comunque non torna. Perché se la disciplina porta all'autodisciplinamento, e l'autodisciplinamento è un aspetto centrale del *dispositivo industriale di efficienza*, allora qui si tratta non di combattere il capitalismo in sé, ma di fare una sorta di *downgrade*, di passaggio a una versione precedente del capitalismo: poiché il capitalismo neoliberista (ma oggi bisognerebbe parlare di *capitalismo mafioso*) non ci piace, facciamo in modo di tornare all'efficienza capitalistica, all'autodisciplinamento della cara vecchia società industriale, alla serietà del lavoratore che rimanda la soddisfazione del piacere, come vuole quel *mondo adulto* che piace tanto a Biesta.

E tutto questo consideriamolo di sinistra. Ieri sarebbe stato considerato di destra; e sospetto che lo sia anche oggi.

La prosecuzione silente

Ho detto che questo libro è, che piaccia o meno agli autori, un prodotto che sta sul mercato. Come ogni prodotto, ha un suo target. Il target in questo caso sono gli insegnanti, e in particolare insegnanti di un certo tipo. Quelli per il quali la scuola è far lezione. In uno dei momenti più onesti del libro, Marina Polacco scrive che la risposta del corpo docente ai cambiamenti ministeriali è

la resistenza passiva - secondo un costume purtroppo molto frequente: un adeguamento di facciata nei documenti ufficiali e nella veste burocratica e - ove possibile - una prosecuzione silente nelle prassi consuete (p. 70).

È esattamente quello che accade. Si produce una *scuola di carta*, parallela alla scuola reale; e la scuola reale resta la stessa. Così, ad esempio, con le *competenze*. Se si chiede di certificarle, si certificano: basta riempire delle carte. E fare la didattica di sempre. Certo, resterà in alcuni un sottile disagio. Ed ecco l'utilità di questo libro. Che viene a dirci che si tratta di una *resistenza passiva* all'assalto neoliberista alla scuola; che fare quello che si è sempre fatto non è pigrizia, ma coraggio.

Considereremo, con Marco Maurizi, «una barzelletta» (p. 38) l'idea che i docenti debbano essere formati, e saremo incoraggiati a dire invece che abbiamo «alunni sempre meno scolarizzati» (p. 67), come si esprime ancora Maurizi. Chiedere ai docenti almeno un momento di riflessione sui termini e le espressioni che usano quando parlano di studenti e magari proprio sulla continuità e contiguità tra certo gergo scolastico e certo gergo aziendale vuol dire insultarli. Così Maurizi: «i continui insulti che la sinistra ultrapedagogica rivolge ai docenti recalcitranti al suo gergo e alle sue ricette» (p. 44).

Queste sono dunque le virtù del prodotto. Dire agli insegnanti - a *certi* insegnanti - che la loro inerzia è in realtà rivoluzionaria: sono rimasti gli unici custodi della trasmissione del sapere in un mondo assediato dal male. Il sistema globale è ormai collassato in un capitalismo gangsteristico e anche in Europa la democrazia non è più scontata. Che fare in un contesto così difficile, così tragicamente mutato? La lezione frontale, dicono. Sipario.

Blog: antoniovigilante.pages.dev
Mail: antoniovigilante@autistici.org