



Per un'educazione meridiana

Author(s): Emanuela Spanò, Marco Romito and Marco Pitzalis

Source: *Meridiana*, 2023, No. 107 (2023), pp. 9-34

Published by: Viella SRL

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/27269696>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



JSTOR

Viella SRL is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Meridiana*

Per un'educazione meridiana: sguardi da Sud

di Emanuela Spanò, Marco Romito, Marco Pitzalis

For a Meridian Education: Views from South

In this contribution, we embark on a twofold exploration. First, we elucidate how the process of constructing the Italian school field has been characterized by the North-South divide, and we deconstruct the Southern question as a framework that objectivized and subjectivized the South. Secondly, we describe how a reading of the Souths through the lens of deficit has been rearticulated within a global framework shaped by the neoliberal paradigm and by the introduction of instrument of standardization of the educational field. Finally, we propose a significant epistemological shift by advocating for an open dialogue with the decolonial perspective. This approach serves a dual purpose: to make visible how dominant epistemologies produce specific knowledge on education as non-existent, and to give voice to emerging forms of anti-hegemonic experiences and educational counter-narratives.

KEYWORDS: SOUTHERN QUESTION; DECOLONIAL EPISTEMOLOGIES;
NEOLIBERAL GOVERNANCE OF EDUCATION

1. *Introduzione*

Questo numero monografico è un invito collettivo a riaprire un campo di riflessione sui modi in cui è possibile pensare e praticare l'educazione in forme altre, dentro e fuori i contesti istituzionali, accogliendo la molteplicità, la varietà, la complessità e l'ambivalenza degli spazi e dei tempi che abitiamo. Un invito reso urgente dal fatto che il campo educativo sta assisendo, come lo spettatore compiaciuto di Blumenberg¹, al naufragio di pratiche, saperi, sperimentazioni che hanno provato a immaginare l'educazione a partire da orizzonti di significato alternativi a quelli che oggi dominano il discorso ufficiale, il cui perimetro è ristretto da letture economiciste che ci parlano di crescita, *employability*, competitività.

¹ H. Blumberg, *Naufragio con spettatore: paradigma di una metafora dell'esistenza*, il Mulino, Bologna 1985 (ed. orig. Frankfurt am Main 1979).

Nel corso degli ultimi decenni, i tentativi di riforma del sistema educativo, anche quelli presuntamente progressisti, hanno assunto il linguaggio del difetto di modernità, del ritardo, dell'incompletezza, della povertà educativa, per definire i soggetti sociali e i territori che non sono al passo con standard, indicatori e obiettivi formativi definiti dalle nuove forme di governo globale dell'educazione². Un'ingiustizia epistemica³ che rispecchia una visione acritica del progresso, tesa a promuovere la monocultura della scala dominante, dove il globale è egemonico, il particolare locale non conta⁴, la corsa è la «grande religione universale»⁵.

Per il sistema educativo italiano, ma non solo, la terraferma dalla quale assistere al naufragio di ogni forma di alterità, di contro-narrazione, di «eterotopia» ed «eterocronia»⁶, è il modello neoliberale della concorrenza (tra studenti e studentesse, famiglie, scuole, università, insegnanti, territori). Un modello apparentemente rassicurante che, negando che anche nell'universo mobile della corsa e della competizione ci siano centri e periferie, chiama tutti ai blocchi di partenza e li convince di avere le stesse identiche possibilità di vincere. Assume, infatti, le sembianze di un universale astratto ritagliato sui bisogni e le necessità del mercato, in cui i rapporti di dominio sono negati e le diseguaglianze sono derubricate a forme di inefficienza del sistema, anziché interpretate come forme stesse del sistema.

Nonostante le innumerevoli crisi che le nostre società stanno, e devono affrontare (si pensi alla sfida post-pandemica, a quella climatica o allo scenario di guerre globali permanenti), la scuola italiana non sembra essere riuscita a cambiare pelle. Ha preferito restare negli sterili solchi del conosciuto, dell'ovvio, piuttosto che accogliere l'inaspettato e la differenza. Ha continuato a non concedersi di navigare nell'incerto, di errare tra diversi spazi e saperi altri. Col suo corpo molle ha assorbito critiche e trasformazioni, anche epocali, per potersi ripetere sempre uguale a sé stessa, gli stessi ritmi, gli stessi spazi, le stesse stereotipie: «un prodotto seriale, adatto a qualsiasi età e latitudine, nelle zone centrali come nelle periferie delle metropoli, nelle città come nei piccoli

² S. Ball, *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*, Routledge, Abingdon 2012.

³ M. Fricker, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford U.P., Oxford 2007.

⁴ B. de Sousa Santos, *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of the Epistemologies of the South*, Duke U.P., Durham NC 2018.

⁵ F. Cassano, *Il pensiero meridiano*, Laterza, Roma-Bari 1996, p. 58.

⁶ M. Foucault, *Dits et écrits 1984*, «Des espaces autres» (conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967), in «Architecture, Mouvement, Continuité», 5, 1984, pp. 46-9.

paesi»⁷. Un modello di organizzazione dello spazio, delle relazioni, del potere e della comunicazione omologato da Nord a Sud, dal centro alla periferia, talmente impermeabile che non scricchiola nemmeno di fronte a quella che Dubet ha definito come «crisi del programma istituzionale»⁸.

Per noi, ripensare la scuola da Sud significa decostruire i discorsi, le grammatiche, i miti e le politiche che negli ultimi anni hanno contribuito a costruire le scuole (e le università) del Sud globale come le perdenti di una competizione che si gioca senza alcuna attenzione alle differenze storiche, economiche e culturali dei Paesi e dei territori che abitano. Come suggerisce de Sousa Santos, questa lista di perdenti comprende anche i Paesi dell'Europa meridionale, Portogallo, Spagna, Italia meridionale e Grecia, che storicamente hanno sempre rappresentato una seconda Europa, periferica e stigmatizzata⁹.

Seguendo ancora de Sousa Santos, questo posizionamento da Sud è per noi epistemologico più che geografico e ci sembra utile ad aprire uno squarcio profondo sull'apparente inevitabilità di un modello di sviluppo economico e sociale che strumentalizza lo spazio educativo come campo di accumulo di competenze da usare nell'infinita corsa alla competitività. Muoviamo, infatti, da un Sud geografico, quello italiano (che è un Sud nel Nord) ma per rappresentare un posizionamento sociale ed epistemico che altre tradizioni di ricerca hanno designato con le categorie della subalternità, dell'oppressione, del dominio, del margine¹⁰. Un Sud così inteso rivendica esplicitamente la connessione con tutti i Sud del mondo¹¹, con le aree interne della Campania, della Sardegna o della Calabria, con i centri educativi della periferia di Milano, di Torino o di Trento, con le scuole bruciate nei moti che attraversano ciclicamente le *citè* della periferia di Parigi, Lione o Marsiglia, con le università interculturali indigene come l'Universidad de la Tierra in Chiapas (Messico) o con i percorsi di autoformazione che alimentano da anni il movimento No Tav in Val di Susa o i movimenti per la giustizia climatica.

Una connessione che non può che partire dalla radicale rivendicazione dell'autonomia dei Sud come soggetto del pensiero, come punto di vista

⁷ R. Furfaro, *La buona scuola: Cambiare le regole per costruire l'uguaglianza*, Feltrinelli, Milano 2022, p. 75.

⁸ F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, Le Seuil, Paris 2002.

⁹ B. de Sousa Santos, *Europe must go back to the school of the world. As a student*, http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Europe%20must%20go%20back%20to%20the%20school%20of%20the%20world_March2017.pdf (ultimo accesso 20 settembre 2022).

¹⁰ G.C. Spivak, *Can the Subaltern Speak?*, in *Marxism and the Interpretation of Culture*, eds. C. Nelson and L. Grossberg, University of Illinois Press, Chicago 1988; b. hooks, *L'elogio del margine: Razza, sesso e mercato culturale*, Feltrinelli, Milano 1998.

¹¹ de Sousa Santos, *The end of the cognitive empire* cit.

autonomo, anziché come «non ancora nord»¹². Ciò significa uscire da un dominio simbolico che agisce, soprattutto attraverso la sua definizione del Sud come luogo dell'arretratezza e del sottosviluppo, come scarto temporale rispetto al paradigma della perfezione, la civiltà del nord-ovest del mondo o, alternativamente, come forma esotica e seducente, comunque priva di qualsiasi autonomia, immatura e incapace di governarsi¹³. Ci ritroviamo dunque nelle riflessioni di Franco Cassano quando scrive nel suo celebre *Il pensiero meridiano*¹⁴:

Epistemologicamente il sud, con la sua lentezza, con tempi e spazi che fanno resistenza alla legge della competizione e dell'accelerazione universale può diventare una risorsa e quindi il collegamento tra i sud sottrae il pensiero ai luoghi dove esso ama assidersi e star comodo, alla forza di gravità del conformismo moderno.

A fronte, dunque, delle sfide urgenti che le nostre società devono affrontare, questo numero di «Meridiana» vuole provare a far emergere degli antidoti alla chiusura degli orizzonti di possibilità entro cui si sono cacciate le nostre società, sistemi educativi compresi¹⁵. La costruzione di spazi altri – pubblici, aperti, rischiosi – non può prescindere, infatti, da un'azione educativa che, sebbene non debba essere sovraccaricata di obiettivi e compiti irraggiungibili, utopici¹⁶, può rendere possibili le trasgressioni, intese come movimento contro e oltre i confini¹⁷, e il dissenso, inteso come movimento verso l'incommensurabile¹⁸. Può permettere di guardare, creare, immaginare alternative e costruire soggettività capaci di pensare e agire in modo cooperativo anziché competitivo, per costruire nuovi orizzonti di azione e significato¹⁹. Può riportare lo sguardo verso i luoghi della natura e delle nostre città imparando a riguardarli, nella doppia accezione di guardare in modo nuovo e di trattare con riguardo. Può ricucire scampoli di comunità, creando uno spazio e un tempo inclusivi, in grado di accogliere ogni forma di diversità. D'altronde, le classi scolastiche, gli spazi educativi tutti, rappresentano ancora l'unico reale laboratorio di contaminazione sociale perma-

¹² Cassano, *Il pensiero meridiano* cit.

¹³ E. Said, *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano 1991.

¹⁴ Cassano, *Il pensiero meridiano* cit., p. 5.

¹⁵ M. Fisher, *Realismo capitalista*, Produzioni Nero, Roma 2018.

¹⁶ G. Biesta, C.A. Safstrom, *A manifesto for education*, in «Policy Futures in Education», 9, 2011, pp. 540-7.

¹⁷ b. hooks, *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*, Routledge, London 1994.

¹⁸ G. Biesta, *The Rediscovery of Teaching*, Taylor & Francis, London 2017 (trad. it. Milano 2022).

¹⁹ C. Laval, F. Vergne, *Education démocratique. La révolution scolaire à venir*, La Découverte, Paris 2021.

nente, l'unico potenziale laboratorio attraverso cui è possibile pensare e praticare forme radicali e compiute di democrazia²⁰.

A partire da tali presupposti, il contributo di apertura al numero si articola come segue: proviamo, in primo luogo, a comprendere come storicamente il processo di costruzione del sistema scolastico italiano abbia condotto alla definizione di un campo scolastico contraddistinto da specifiche caratteristiche strutturali e dalla divisione Nord-Sud, e a decostruire la questione meridionale, interpretandola come il quadro entro il quale il Sud viene oggettivato (misurato, descritto, reificato) e soggettivato (cioè definito in termini di un'identità subalterna). In secondo luogo, diamo brevemente conto del mutamento che dagli anni novanta ha reintrodotto, anche in Italia, una lettura dei sud geografici e sociali attraverso le lenti del deficit e del ritardo, all'interno di un quadro politico ed epistemologico che ha esteso il modello dell'impresa e del mercato al campo dell'educazione, attraverso i paradigmi del capitale umano e del New Public Management. Proponiamo, infine, come rottura epistemologica radicale rispetto a tali paradigmi dominanti, di aprire un dialogo con la prospettiva della decolonialità. Ciò sia al fine di rendere visibili i modi e i mezzi attraverso cui tali epistemologie dominanti producono e presentano conoscenze, ricerche, contesti e metodologie specifiche sulla scuola e l'educazione come inesistenti, invisibili, radicalmente inferiori o pericolose, sia per dare voce alle forme emergenti di esperienze anti-egemoniche e di contro-narrazioni che provano invece a re-immaginare gli spazi, i tempi e le soggettività della scuola a partire da un'idea radicale di cambiamento.

2. *Scuola italiana, questione meridionale e forme del dominio simbolico*

In questo paragrafo, intendiamo mettere in prospettiva il processo di costruzione del sistema scolastico italiano a partire dall'Unità d'Italia al fine di sottolineare come esso sia l'esito di scelte politiche, fondate su assunti di carattere epistemologico che riguardano sia l'organizzazione del sapere sia l'organizzazione, soprattutto di tipo spaziale o geografico, della sua trasmissione²¹. Nello specifico, l'obiettivo è quello di mostrare come la questione

²⁰ F. Dubet, M., Duru-Bellat, *L'école peut-elle sauver la démocratie ?*, Seuil, Paris 2020.

²¹ Riteniamo che esista una relazione circolare tra la dimensione simbolica (cioè l'insieme di rappresentazioni e saperi sulla/della scuola) e quella strutturale, che prende la forma di ciò che con Bourdieu può essere definito come «un campo scolastico»: uno spazio istituzionalizza-

meridionale abbia rappresentato un referenziale ineludibile nel dibattito post-unitario fino all'avvento del fascismo e nel dibattito sviluppato dal 1946 fino all'inizio degli anni novanta.

Come già metteva in luce Gramsci, nei suoi *Quaderni del Carcere*²², il modello scolastico, rappresentato dalla Legge Casati prima e dalla Legge Gentile poi, esprime gli interessi della borghesia e della classe media e si traduce in un'offerta di formazione che corrisponde alle ambizioni delle classi dominanti e alla vocazione economica dei territori. Quindi, Gramsci mette in luce che, da una parte, la scuola forma i diversi tipi di intellettuale destinati ai diversi settori dell'economia e della società e, insieme, contribuisce a formarne la specifica ideologia; dall'altra, dà forma e concretezza alla stratificazione sociale, proprio attraverso la distribuzione territoriale delle scuole con la loro specifica offerta formativa. Ad esempio, come possiamo osservare ancora oggi²³, le diverse filiere formative che caratterizzano la scuola secondaria italiana sono distribuite geograficamente in modi peculiari: una concentrazione degli istituti tecnici soprattutto nel Nord e nelle aree periferiche, sub-urbane e rurali, mentre una formazione generalista è concentrata maggiormente nelle grandi città, in particolare nel Lazio e nella città di Roma, e nel Sud. La relativa licealizzazione in corso non muta il fatto che in regioni come il Veneto e l'Emilia Romagna la formazione tecnico-professionale interessa ancora oggi il 52% degli studenti contro il 29% del Lazio e il 36% della Campania e della Sicilia.

In riferimento alla specifica postura epistemologica (da Sud) con cui vogliamo interrogare le dinamiche scolastiche ed educative in questo numero monografico, ci preme evidenziare che il dibattito pubblico sulla scuola e l'educazione ha visto mobilitate fin dall'inizio importanti frazioni del ceto intellettuale (intellettuali extra accademici e accademici) in stretto collegamento con il dibattito pubblico e con quello politico e parlamentare. In

to contraddistinto da specifiche caratteristiche strutturali relative ai processi di reclutamento, selezione e distribuzione degli agenti (studenti e docenti), a seconda delle loro «qualità» e «proprietà» sociali. Le considerazioni che proponiamo in queste pagine potrebbero dunque anche essere rilette e analizzate a partire da un quadro concettuale più propriamente bourdieusiano e in particolare dalla dialettica tra autonomia ed eteronomia del campo scolastico (M. Pitzalis, *Effetti di campo: Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze*, in «Scuola Democratica», 6, 2012, pp. 26-44; J.M. Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France: Deux siècles de politique scolaire*, Presses universitaires de Rennes, Rennes 2010).

²² A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975/2007.

²³ Si faccia riferimento ad esempio ai dati relativi alle iscrizioni nella scuola secondaria di secondo grado (anno scolastico 2021-22) consultabili sul sito del ministero: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dati+iscrizioni+2021-2022.pdf/89702e0a-b1c0-1394-4e06-b85d-c28ff2da?version=1.0&t=1611660094312> (ultimo accesso 27 settembre 2023).

particolare, a partire dall'Unità di Italia, tale dibattito si è addensato attorno a quella che è stata definita come questione meridionale²⁴. Una costruzione discorsiva e politica che ha guadagnato un posto centrale nel panorama culturale nazionale e che ha preso forma in due fasi distinte: la prima inizia con l'Unità d'Italia e termina con l'avvento del fascismo (come osserva Galasso il fascismo proclamò risolta la questione meridionale)²⁵ passando per il dibattito post-bellico (di cui sono testimonianza gli articoli scritti da Gramsci e raccolti nel 1966 nel volume *La questione meridionale*)²⁶; la seconda vede un rilancio del meridionalismo, per l'azione di intellettuali vicini ai partiti popolari di governo e di opposizione che è invece il focus dell'azione politica nell'epoca della ricostruzione²⁷.

Com'è noto, nella prospettiva gramsciana, il processo di unificazione è stato analizzato in termini di egemonia culturale ed economica da parte del blocco sociale che avrebbe fatto convergere gli interessi della borghesia industriale del Nord e quelli della borghesia agraria del centro-sud. Quindi, tale egemonia può essere definita come la capacità di imporre i valori di queste classi come valori universali e i loro interessi come interessi generali. Più in particolare, attraverso la nozione di subalternità, introdotta nel Quaderno XXV in una prospettiva marxista-leninista, la questione meridionale viene analizzata da Gramsci nel quadro della lotta di classe, quindi dentro una visione conflittuale delle stesse dinamiche di costruzione del sapere e delle forme legittime di interpretazione della realtà storico-sociale.

A partire da questa visione, noi consideriamo che la questione meridionale non sia un concetto neutro, ma finisca per rappresentare il dispositivo epistemologico entro cui il meridione è stato oggettivato (misurato, descritto, reificato) e soggettivato (cioè definito in termini di un'identità subalterna, una sub-alterità)²⁸. In questo senso, la questione meridionale costituisce un concetto capace di circoscrivere lo spazio semantico a cui deve essere ricondotto il dibattito storico-sociologico, antropologico ed economico sul meridione e i suoi rapporti con il Nord industrializzato e, insieme, un referenziale per l'azione politica e istituzionale. In quanto strumento inter-

²⁴ G. Salvemini, *Movimento socialista e questione meridionale*, Feltrinelli, Milano 1963. Sul punto sono ovviamente numerosi i contributi pubblicati nel tempo da «Meridiana».

²⁵ G. Galasso, *Meridionalismo e questione meridionale*, in «Rivista economica del Mezzogiorno, Trimestrale della Svimez», 3, 2011, p. 413.

²⁶ A. Gramsci, *La questione meridionale*, a cura di F. De Felice e V. Parlato, Editori Riuniti, Roma 1966.

²⁷ Galasso, *Meridionalismo e questione meridionale* cit., p. 2014.

²⁸ M. Pitzalis. E. Spanò, *Sub-alterities: schooling in Southern Italy*, in «British Journal of Sociology of Education», 2023, 10.1080/01425692.2023.2232116.

pretativo e politico efficace, ha così contribuito, e contribuisce, a imporre e cristallizzare l'opposizione Nord/Sud quale polarità naturalizzata ed eterizzata, resa fondamentale al fine di definire i modi legittimi di interpretare i fenomeni sociali, politici, economici in Italia. La stessa conoscenza scientifica, è il suggerimento che proviene dall'intuizione gramsciana, finisce infatti per essere prodotta e strutturata per poter continuamente realizzare la comparazione tra macroregioni italiane definite a priori e in modo definitivo (Nord, Centro, Sud e Isole).

La questione meridionale, intesa come modello di interpretazione del dualismo nord-sud, diventa dunque un principio di organizzazione della conoscenza che esprime esso stesso l'egemonia culturale e politica del Nord (o di converso la subalternità del Sud e delle sue *élites*) e che conduce alla definizione del Sud come comparativamente e relativamente arretrato o comunque bisognoso di intervento speciale. Rientrano in questo spazio semantico e di azione, le politiche di sviluppo realizzate in Italia nella prima fase storica, sotto la guida di Nitti e poi di Giolitti, e nel secondo dopoguerra, sotto l'egida dei governi a guida democristiana. In questa seconda fase, il «meridionalismo» è assunto dal Pci come punto centrale dell'azione del partito nel Mezzogiorno ed è parte di un dibattito nazionale che sfocia nell'istituzione della Cassa per il Mezzogiorno (governo De Gasperi, 1946, governo di Unità nazionale con la partecipazione del Pci) e successivamente l'istituzione nel 1964 di un Ministero per gli interventi straordinari nel Mezzogiorno e nelle zone depresse (prese questo nome dal 1966). Sotto il profilo del ruolo intellettuale occorre ricordare che tali politiche furono ispirate e accompagnate da una produzione scientifica e di informazione realizzata da associazioni come lo Svimez, fondato nel 1946, che alimentò il dibattito a partire dal secondo dopoguerra. A questo si aggiunge il ruolo dei centri studi dei sindacati e altri gruppi di intellettuali riuniti intorno ad associazioni, giornali e riviste²⁹.

Ora, nel quadro epistemologico della questione meridionale, e dunque anche nelle posizioni di intellettuali e politici di orientamento meridionalista, i temi della scuola e dell'educazione hanno sempre occupato una posizione centrale come motore dello sviluppo e della modernizzazione di un Sud arretrato e analfabeta. Una visione ottimistica della scuola come strumento di uno Stato progressista e veicolo di un processo di civilizzazione.

²⁹ Una posizione da molti punti di vista differente è invece quella della rivista «Meridiana» che, fondata nel 1987, si inserisce nel dibattito sul Sud a partire da una postura che mira a de-costruirne le rappresentazioni monolitiche e a metterne in luce la sua pluralità interna e il suo articolarsi dentro dinamiche più ampie a scala nazionale e globale.

Un visione che riguardava, in quegli anni, non soltanto un Sud prettamente geografico, ma anche un Sud sociale (si pensi, ad esempio, anche al ruolo che è stato attribuito alla scuola nelle periferie urbane nel nord industrializzato e nei processi di integrazione dei figli delle migrazioni interne)³⁰.

Tuttavia, il contributo gramsciano ha fatto sì che, perlomeno fino agli anni sessanta-settanta, il dibattito sul Sud e sulla scuola del Sud, e più in generale sulle condizioni di arretratezza – anche educativa – in cui versavano i diversi Sud che attraversavano il Paese (aree rurali, periferie urbane e operaie, ecc.), abbia preso la forma di un dibattito altamente politicizzato. Così, per una vasta componente di intellettuali, accademici, operatori sociali e insegnanti, la questione delle disuguaglianze (anche regionali) è stata percepita, narrata e operativizzata come una questione rientrante nella lotta di classe: in termini cioè di emancipazione delle classi dominate, che doveva avvenire anche attraverso una radicale messa in discussione del sistema scolastico, dei saperi e delle pratiche che lo caratterizzavano³¹. Nell'intreccio con un movimento politico e intellettuale che ha coinvolto tutti i Paesi occidentali e non solo (si pensi al lavoro di Paulo Freire in Brasile), si è fatta largo infatti nella fase post-bellica una critica radicale ai sistemi scolastici e ai modelli educativi emersi dall'intreccio tra formazione degli stati nazionali e incorporazione nelle dinamiche imperialiste e capitaliste³².

Il dibattito di quegli anni e, in modo decisivo, il lavoro quotidiano di maestri, militanti e pedagoghi come Albino Bernardini, Danilo Dolci, Anna Fantini, Lorenzo Milani, Roberto Sardelli e tanti altri e altre³³, ha contribuito infatti a diffondere una messa in discussione delle forme di educazione, scolarizzazione e socializzazione tradizionali promuovendo al contempo un discorso e tecniche educative capaci di riportare i margini, le periferie, gli oppressi, i Sud, al centro del dibattito culturale, politico e professionale. Ricordiamo, ad esempio, l'azione del Movimento di cooperazione educativa, fondato da

³⁰ G. Fofi, *L'immigrazione Meridionale a Torino*, Feltrinelli, Milano 1975; M. Romito, *Crescere alle Vallette. Una ricerca sulla riproduzione delle disuguaglianze sociali tra i figli degli immigrati meridionali a Torino*, in «Polis», 26, 2012, pp. 227-54.

³¹ Sul conflitto anche all'interno del Pci e nei rapporti tra Cgil e Pci si può vedere F. Barbagallo, *Mezzogiorno e meridionalismo*, in «Studi storici», 2, 2020, pp. 503-15.

³² P. Freire, *The Pedagogy of the Oppressed*, Herder & Herder, New York 1970; M. Carnoy, *Education as cultural imperialism*, David McKay Company, New York 1974 (trad.it. Milano 1980); I. Illich, *Deschooling Society*, Harper and Row, New York 1972.

³³ Per un approfondimento sul ruolo «dimenticato» che maestre e pedagogiste donne hanno giocato nel cambiamento in senso democratico della scuola italiana si rimanda a V. Roghi, *Le buone maestre*, <https://www.internazionale.it/opinione/vanessa-roghi/2021/03/20/buone-maestre>, ultimo accesso 27 settembre 2023.

un gruppo di maestri e maestre e ispirato all'insegnamento di Freinet ispirata all'insegnamento di Freinet e quella dell'educazione popolare, all'inizio degli anni cinquanta, che ha segnato per oltre un trentennio il dibattito pedagogico italiano. Pensiamo, inoltre, alle sperimentazioni e riflessioni sulla scuola anti-autoritaria raccolte nel volume *l'Erba Voglio* e all'omonima rivista, pubblicata fino al 1977, in cui il dialogo sulle pratiche educative intrecciava pedagogia, psicoanalisi e femminismo³⁴. Oppure si ricordi l'importantissima azione di lavoro sociale, politico e pedagogico avviata da Danilo Dolci a Trappeto e Partinico in Sicilia che, attraverso la sua maieutica reciproca, fu capace di riconoscere i saperi e le epistemologie del sottoproletariato agricolo e urbano del Sud Italia avviando percorsi di autoanalisi popolare volti a una messa in questione radicale delle istituzioni e della politica locale e nazionale³⁵. Pensiamo, infine, anche all'esperienza delle 150 ore – lo sforzo forse più strutturato di costruire un sistema di istruzione di massa per gli adulti – che ha rappresentato un esemplare tentativo di portare le soggettività tradizionalmente marginali nel campo della cultura al centro del dibattito e delle istituzioni educative e che ha dato corpo (almeno nelle sue fasi iniziali) alla richiesta delle classi popolari non solo di accedere a saperi e conoscenze da cui erano state escluse, ma anche di riformularne le basi metodologiche ed epistemologiche³⁶.

Ha preso dunque forma in quegli anni un'azione educativa, e insieme politica, che ha favorito la produzione di soggettività capaci di attivare spazi in cui riconoscere i meccanismi e le forme in cui si esprime il dominio e la subalternità economica, culturale e sociale, e di opporvisi attraverso pratiche radicalmente emancipative³⁷. Un'azione che è riuscita a emergere, e in molti casi a radicarsi, all'interno di un panorama politico e intellettuale in cui, da un lato, predominavano le letture e le politiche che si richiamavano al costrutto epistemologico della questione meridionale (intesa però come una questione nazionale, ovvero come spazio politico e di senso condiviso per un intervento riformistico e modernizzatore promosso dallo stato); dall'altro, era presente e diffusa in larga

³⁴ *l'Erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, a cura di E. Fachinelli, L. Muraro Vaiani e G. Sartori, Einaudi, Torino 1971.

³⁵ V. Schirripa, *Borgo di Dio. La Sicilia di Danilo Dolci (1952-1956)*, Franco Angeli, Milano 2011.

³⁶ M. Dati, *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*, Aracne, Roma 2022.

³⁷ Un processo sotto molti aspetti simile a quello che si stava verificando negli Stati Uniti con i movimenti anti-razzisti e con le scuole «nere» dell'America segregazionista o a ciò che avveniva nel Sud America nell'ambito dei movimenti legati alla teologia della liberazione (b. hooks, *Teaching to transgress* cit.; G. Gutiérrez, *Teologia della liberazione: prospettive*, Queriniana, Brescia 1981).

parte del ceto intellettuale una lettura conflittualista (e di classe) dei processi che producono le disuguaglianze sociali, e dunque territoriali, nel nostro Paese.

Questo quadro cambia in modo significativo a partire dagli anni ottanta, ma soprattutto negli anni novanta, quando il problema del sud e dei divari sociali e territoriali viene ridefinito attraverso i costrutti epistemologici dell'inefficienza, della competitività e dunque, in una chiave profondamente neoliberale, nei termini di una crescente responsabilizzazione dei singoli (individui, istituzioni, territori) nel determinare il loro livello di sviluppo e benessere.

A testimonianza di tale radicale cambio di paradigma, può essere interessante ricordare che l'ultima delega ministeriale relativa agli interventi straordinari nel Mezzogiorno fu attribuita a Giulio Andreotta nel 1993, l'ultimo governo a guida socialista e con la Dc come partito di maggioranza relativa. Successivamente, con la vittoria elettorale della coalizione della destra guidata da Silvio Berlusconi nel 1994, in ragione dell'egemonia della Lega Nord e di Forza Italia, si introduce nel dibattito politico la cosiddetta «questione settentrionale»³⁸. In linea con i dispositivi ideologici di stampo neoliberista, basati sulla competizione e su una lettura a-storica, individualizzante e responsabilizzante delle disuguaglianze, alla critica al welfare state socialdemocratico e cristiano-sociale si unisce un ribaltamento simbolico e politico per il quale il Nord inizia ad essere narrato come la vittima di un Meridione che assorbe risorse prodotte nel settentrione. Il Sud, dal canto suo, diventa la zavorra di un sistema economico che, anche in ambito educativo³⁹, aspira all'autonomia differenziata⁴⁰.

Un processo di depoliticizzazione⁴¹ che, come vedremo nel prossimo paragrafo, si appoggia soprattutto dagli anni Duemila sull'introduzione massiccia

³⁸ «Questione Settentrionale» è il titolo di un numero monografico di Meridiana pubblicato nel 1993. In questo numero P. Perulli mette in luce che, benché emerga una questione del Nord e il concetto di Padania come idea unificatrice, in realtà il Nord è uno spazio economico e sociale molto diversificato: Id., *Nord, Regioni e Sviluppo Industriale*, in «Meridiana», 16, 1993, pp. 179-200.

³⁹ G. Viesti, *Contro la secessione dei ricchi: Autonomie regionali e unità nazionale*, Laterza, Roma-Bari 2023.

⁴⁰ R. Biorcio, *La Lega Nord e la transizione italiana*, in «Italian Political Science Review / Rivista Italiana Di Scienza Politica», 29, 1999, pp. 55-87.

⁴¹ P. Burnam definisce la depoliticizzazione: «as a governing strategy is the process of placing at one remove the political character of decision-making. State managers retain, in many instances, arm's-length control over crucial economic and social processes, whilst simultaneously benefiting from the distancing effects of depoliticisation of crucial economic and social processes, whilst simultaneously benefiting from the distancing effects of depoliticisation», Id., *New Labour and the Politics of Depoliticisation*, in «The British Journal of Politics and International Relations», 3, 2001, pp. 127-49; cfr. anche D. Giannone, *In perfetto stato. Indicatori globali e politiche della valutazione dello stato neoliberale*, Mimesis, Milano 2019, pp. 60 sgg.

di strumenti di misurazione, calcolo e analisi statistica che, pur riportando al centro il dibattito sulle disuguaglianze, le riconfigura nei termini di differenze (di abilità, di competenze, di merito) tra individui costruiti come soggetti legati dalle specificità storiche, sociali, economiche e geografiche in cui sono inseriti e di cui sono il prodotto.

3. *La nuova governance dell'education, strumenti di misurazione e ratificazione dei divari*

Negli anni novanta, dentro un mutamento più vasto che ha riguardato tutti i settori in cui si esprimono le politiche pubbliche, la lettura dei sud geografici e sociali attraverso le lenti del deficit e del ritardo è andata riconfigurandosi in un quadro politico ed epistemologico che ha esteso il modello dell'impresa e del mercato al campo dell'educazione⁴². In questo paragrafo diamo brevemente conto di questo mutamento e, nel farlo, sottolineiamo il modo in cui in questo processo si siano riconfigurati, e allo stesso tempo approfonditi, i meccanismi di dominio che attraversano il sistema scolastico contribuendo alla crescente invisibilizzazione delle pratiche pedagogiche radicali (o, quando possibile, alla loro sussunzione nel paradigma dominante).

Come è noto, la cornice di senso principale attraverso cui vengono prodotte e legittimate le politiche educative a livello nazionale e internazionale è costituita oggi dal paradigma del capitale umano e dal New Public Management (Npm) come meccanismo di regolazione⁴³. Li ripercorriamo brevemente, prima di passare all'analisi dei dispositivi attraverso cui operano.

Emerso negli anni sessanta a partire dal lavoro di un gruppo di economisti che appartenevano alla cosiddetta «Scuola di Chicago» – principale centro di elaborazione del pensiero neoliberista statunitense⁴⁴ –, il paradigma del capitale umano applica all'educazione gli strumenti analitici derivanti dall'economia neoclassica e rappresenta la società come un sistema di unità-imprese in cui l'istruzione è una forma di investimento. Gli individui, le singole istituzioni educative, i sistemi locali e nazionali, sono immaginati come attori che seguono un modello iper-semplificato di azione sociale basato su una razionalità strumentale e su una logica acquisitiva votata all'accumulo di risorse in formazione (il capitale umano appunto) al fine di incrementare la compe-

⁴² C. Laval, P. Clement, G. Dreux, *La Nouvelle École Capitaliste*, La Découverte, Paris 2012.

⁴³ H. Gunter, E. Grimaldi, D. Hall, R. Serpieri, *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*, Routledge, New York 2016.

⁴⁴ M. Foucault, *Naissance de La Biopolitique. Cours au Collège de France 1978-1979*, Seuil-Gallimard, Paris 2004.

tività⁴⁵. In questa prospettiva, lo spazio dell'educazione viene ridotto a uno spazio di apprendimento e, saldandosi a sempre più sofisticate metodologie psicometriche di valutazione e certificazione, la nozione di competenza diventa il costrutto attraverso cui misurare l'*employability* e il contributo alla crescita economica di ciascun individuo, collettivo o istituzione⁴⁶.

Questo paradigma ha egemonizzato il discorso sull'educazione soprattutto a partire dagli anni novanta appoggiandosi ai processi di trasformazione della governance e in virtù della sua coerenza con la matrice prettamente economicista implicita negli assetti di Npm⁴⁷. Quest'ultimo ha rappresentato a partire dagli anni ottanta un punto di svolta nei modi di organizzazione dello stato e del potere pubblico. Si fonda sulla generalizzazione della logica del mercato a settori che ne erano estranei e si è imposto come meccanismo di regolazione egemone attraverso la creazione di uno spazio concorrenziale tra attori pubblici, e tra questi ultimi e quelli privati. Un cambiamento avvenuto rispondendo all'imperativo della trasparenza, necessario perché fosse rilevante anche per le istituzioni pubbliche la sanzione del mercato, e che poggia sull'assunto che sia possibile migliorare la qualità e l'efficienza dei servizi pubblici attraverso le scelte degli utenti-consumatori⁴⁸.

Come è stato messo in luce da diversi autori e autrici, questo paradigma si è diffuso in Europa nel campo delle politiche educative attraverso le pressioni di importanti organizzazioni internazionali come l'European Roundtable of Industrialists, le iniziative della Commissione europea, ma soprattutto attraverso l'intenso lavoro compiuto da un ampio network di esperti, accademici, consulenti, *policy managers* e funzionari europei impegnati nell'obiettivo di modernizzare i sistemi educativi nell'ambito dei processi di costruzione di uno spazio europeo delle politiche educative e del passaggio alla cosiddetta economia della conoscenza⁴⁹. Un passaggio che ha favorito l'allineamento tra politiche nazionali,

⁴⁵ T.W. Schultz, *Investment in Human Capital*, in «American Economic Review», 51, 1961, pp. 1-17.

⁴⁶ M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Roma-Bari 2019; A. Del Rey, *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, La Découverte, Paris 2013.

⁴⁷ C. Hood, *A public management for all seasons?*, in «Public Administration», 69, 1991, pp. 3-19.

⁴⁸ E. Grimaldi, P. Landri, R. Serpieri, *NPM and the Reculturing of the Italian Education System: The Making of New Fields of Visibility*, in *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*, eds. H. Gunter et al., Routledge, New York 2016, pp. 96-110.

⁴⁹ M. Lawn, B. Lingard, *Constructing a European Policy Space in Educational Governance: The Role of Transnational Policy Actors*, in «European Educational Research Journal», 1, 2002, pp. 290-307; M. Cino Pagliarello, *Aligning Policy Ideas and Power: The Roots of the Competitiveness Frame in European Education Policy*, in «Comparative Education», 56, 2020, pp. 441-58.

interessi e prospettive del mondo economico e finanziario del Nord globale⁵⁰. L'Ocse, in particolare, ha giocato un ruolo chiave fornendo fin dagli anni novanta uno spazio di formazione per le burocrazie dei suoi Paesi membri⁵¹. Il lancio nel 2000 dei test Pisa (Programme for International Students Assessment) è stato fondamentale nel costruire quello schema cognitivo profondo⁵² che ha delimitato il perimetro in cui le élites politiche si sono mosse per pensare e disegnare interventi nel campo educativo⁵³.

In riferimento al caso italiano, ad esempio, questa cornice di senso (istruzione come capitale umano e mercato come meccanismo di regolazione) è stata pienamente condivisa da tutti gli interventi normativi (e da tutti i principali schieramenti politici) che hanno coinvolto il sistema educativo dall'introduzione dell'autonomia scolastica – pilastro fondante di un vero e proprio processo di ri-acculturazione della scuola italiana – attraverso decentralizzazione, managerializzazione e liberalizzazione dei flussi di iscrizione (L. 59/97; Dlgs 112/98; DL 59/98) – fino al recente PNRR⁵⁴.

Ora, questo processo di riarticolazione della governance e degli obiettivi delle istituzioni educative si è imposto, in particolar modo, attraverso la predisposizione di un nucleo di dispositivi epistemologici che – appoggiandosi alla supposta neutralità del dato numerico e all'autorità simbolica di chi li ha prodotti – svolgono simultaneamente due operazioni: forniscono schemi di rappresentazione e azione per i *policy makers* e gli attori scolastici sollecitandoli ad allineare le pratiche educative al paradigma dominante; e disegnano una geografia sociale dell'educazione che ratifica la distanza tra i Nord all'avanguardia, competitivi e al passo con le richieste dell'economia della conoscenza e i Sud caratterizzati da uno stato di deprivazione culturale, incapaci di colmare il supposto ritardo. Ci riferiamo in particolar modo agli strumenti di datificazione, calcolo, misurazione e valutazione dei processi educativi che forniscono la base per rapporti, pubblicazioni giornalistiche e accademiche, e

⁵⁰ H. Ertl, *European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?*, in «Comparative Education», 42, 2006, pp. 5-27.

⁵¹ R.K. Common, *Convergence and transfer: a review of the globalisation of new public management*, in «International Journal of Public Sector Management», 11, 1998, pp. 440-50.

⁵² J.L. Campbell, *Ideas, politics, and public policy*, in «Annual Review of Sociology», 28, 2002, pp. 21-38.

⁵³ S. Grek, *Governing by Numbers: The PISA «effect» in Europe*, in «Journal of Education Policy», 24, 2009, pp. 23-37.

⁵⁴ C. Borgna, L. Dorigatti, N. Durazzi, E. Grimaldi, A. Mori, M. Romito, *Istruzione. Il farsi e disfarsi di un servizio pubblico universale tra pressioni competitive e austerità*, in A. Salento, J. Dagnes, *Prima i Fondamentali. L'economia della vita quotidiana tra profitto e benessere*, Feltrinelli, Milano 2022, pp. 53-96.

che sempre più spesso prendono la forma di rankings resi pubblici attraverso l'utilizzo delle piattaforme digitali⁵⁵.

Come mostrato da numerosi studi nel solco della *sociology of quantification*, i sistemi di misurazione delle prestazioni, modificano gli schemi cognitivi e di azione degli attori sociali e costituiscono un potente meccanismo di normalizzazione che si realizza nella forma del *self-management*⁵⁶. Questo è tanto più vero, quanto più rilevanti sono le ricompense simboliche e materiali associate alle performance sugli indicatori utilizzati dai sistemi di misurazione, come è tipico degli assetti di Npm. Wendy Espeland e Michael Sauder in un importante lavoro di ricerca sul campo dell'istruzione superiore statunitense, hanno mostrato che il meccanismo principale attraverso cui si realizza questo processo è quello della commisurazione⁵⁷. Un processo di traduzione e trascrizione dei complessi processi di interazione e apprendimento che si verificano negli spazi educativi in uno spazio di equivalenza che consente operazioni di calcolo e comparazione tra entità differenti. Un processo che consente il passaggio dell'educazione da un insieme di pratiche che hanno un significato situato per gli attori coinvolti (e che emerge dunque dalle specificità sociali, economiche, culturali e geografiche in cui sono immersi) a un oggetto cui è associato un valore astratto che consente operazioni di ordinamento e gerarchizzazione in base a standard dal supposto valore universale.

Non si tratta di un'operazione neutrale. Gli strumenti di misurazione e l'iscrizione delle pratiche educative in uno spazio di equivalenza, piuttosto che fotografare i fenomeni di cui intendono occuparsi, innescano meccanismi di reattività che spingono gli attori scolastici a concentrare gran parte del loro tempo e delle loro energie nelle operazioni di rendicontazione quantitativa del loro lavoro e nel tentativo di migliorare le proprie performance sugli indicatori, tralasciando aspetti della propria pratica professionale che non sono oggetto di valutazione⁵⁸. D'altra parte, i sistemi di valutazione standardizzata, in

⁵⁵ B. Williamson, *Big Data in Education. The Digital Future of Learning, Policy and Practice*, Sage, London 2017; P. Landri, *Digital Governance of Education. Technology, Standards and Europeanization of Education*, Bloomsbury, London 2018.

⁵⁶ A. Desrosières, *The Politics of Large Numbers: A History of Statistical Reasoning*, Harvard U.P., Harvard 1998; N. Rose, *Governing by numbers: figuring out democracy*, in «Accounting Organizations and Society», 16, 1991, pp. 673-92; A. Mennicken, W.N. Espeland, *What's New with Numbers? Sociological Approaches to the Study of Quantification*, in «Annual Review of Sociology», 45, 2019, pp. 223-45.

⁵⁷ W. N. Espeland, M. Sauder, *Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds*, in «American Journal of Sociology», 113, 2007, pp. 1-40.

⁵⁸ Per un esempio di esplorazione empirica condotta nel contesto italiano in riferimento agli indicatori che rendicontano la qualità dei percorsi universitari si veda M. Romito, *The*

particolar modo quelli che prendono la forma delle classifiche, rappresentano da questo punto di vista dei dispositivi epistemologici che svolgono l'operazione, eminentemente politica, di sollecitare gli attori scolastici ad allinearsi agli assunti impliciti che presiedono la costruzione degli indicatori e delle misure utilizzate. Spingono, in altre parole, verso la normalizzazione e l'uniformità attraverso strumenti di oggettivazione delle differenze e delle distanze tra i soggetti che popolano il campo educativo.

Nel contesto italiano, è particolarmente esemplificativo il caso dei test Invalsi. Questi ultimi, introdotti nei processi di riforma della governance educativa a cui abbiamo fatto riferimento in precedenza, si appoggiano a procedure di valutazione standardizzata delle competenze in lingua italiana, matematica e inglese, per inscrivere i processi di apprendimento degli studenti e delle studentesse in un corpus di procedure statistiche che li traducono in output numerici comparabili. Attraverso l'immediatezza dei numeri (che celano le tecniche e gli assunti attraverso cui sono stati prodotti), risulta così possibile confrontare le prestazioni degli studenti e delle scuole secondo scale e criteri di aggregazione differenti. Così, da un lato, questi test hanno fatto emergere un campo di pratiche, di corsi di formazione e di pubblicazioni manualistiche che sta sollecitando gli attori scolastici a convergere verso gli obiettivi educativi oggetto di misurazione, e le concezioni di scuola ed educazione che sono loro implicite. Dall'altro, come dimostrano i rapporti e le molte pubblicazioni accademiche che li utilizzano, i dati prodotti da Invalsi cristallizzano – grazie alla forza del dato numerico e al conferimento di scientificità attribuito agli strumenti statistici – principi di classificazione e gerarchia profondamente radicati nell'ordine simbolico attraverso cui si è storicamente prodotto e riprodotto il campo scolastico italiano: ad esempio la distinzione tra macro-aree territoriali (Nord-Centro-Sud e isole) e quella tra indirizzi liceali, tecnici e professionali⁵⁹. Queste operazioni analitiche finiscono dunque per essere al servizio del riproporsi di una narrazione che contribuisce a reificare la distinzione tra un Nord geografico e sociale (quest'ultimo rappresentato soprattutto dai licei, ovvero da quegli indirizzi scolastici con una composizione sociale più sbilanciata verso i ceti medio e alti) all'avanguardia e un Sud in eterno ritardo. Come abbiamo rilevato altrove⁶⁰, da un lato, questi test enfatizzano specifici

Reshaping of Academic Culture. Academic Subjects Navigating the Study-Success Policy Assemblage, in «Scuola Democratica», 3, 2020, pp. 501-20.

⁵⁹ F. Asso, L. Azzolina, E. Pavolini, *L'istruzione difficile. I divari nelle competenze tra Nord e Sud*, Donzelli, Roma 2015.

⁶⁰ M. Pitzalis, *Le pentole del diavolo Considerazioni critiche sopra il volume L'istruzione difficile. I divari nelle competenze fra Nord e Sud*, in «Scuola Democratica», 1, 2018, pp. 165-79.

tipi di apprendimento che costituiscono un universale a cui tutte le scuole devono uniformarsi (e rincorrere), ignorando ad esempio le specificità della formazione tecnica e professionale. Dall'altro, il trattamento dei dati raccolti e le associazioni tra variabili che vengono proposte celano sistematicamente gli effetti storici e strutturali (si pensi all'emigrazione) della deprivazione scolastica nei diversi Sud che attraversano il Paese finendo, in modo talvolta neanche troppo celato, per imputare alla scuola (del Sud, delle periferie urbane e delle aree rurali, ecc.) responsabilità che non le sono proprie.

Così, di fronte all'evidenza dei numeri e all'immediatezza di confronti accessibili ad un pubblico sempre più vasto attraverso le piattaforme digitali, e che raramente possiede le conoscenze tecnico-specialistiche per comprendere i processi di costruzione degli strumenti di misurazione e classificazione, si realizza l'esito – potremmo dire paradossale – dell'autonomia scolastica: la convergenza di scuole e insegnanti verso l'instaurazione di un rapporto uniforme e univoco nei confronti del proprio lavoro e del proprio pubblico, dunque la sanzione nei confronti delle pratiche che non rispondono a ciò che viene ritenuto rilevante dai dispositivi valutativi; e l'invisibilizzazione dell'intreccio di elementi storici, strutturali, geografici e culturali che danno senso alla diversità delle pratiche educative e dei processi di insegnamento/apprendimento.

4. *Decolonizzare la scuola*

Per uscire dal dominio dei dispositivi epistemologici appena descritti, in questo scritto, e negli articoli che compongono il numero monografico, abbiamo deciso di imboccare il sentiero che da diversi anni sta percorrendo la riflessione sulla decolonialità⁶¹. Proveremo perciò a dialogare con tale prospettiva cercando di chiarire cosa significa per noi decolonizzare lo sguardo e i discorsi sulla scuola italiana. Un'operazione che implica necessariamente una riflessione critica sui nostri stessi saperi e pratiche di ricerca.

Il concetto di colonialità, a differenza di colonialismo inteso come forma di dominazione politica formalmente superata⁶², è stato utilizzato da vari autori e autrici, e declinato secondo una serie di modelli o categorie teoriche che, in-

⁶¹ W. Mignolo, *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, Duke U.P., Durham 2011; A. Quijano, *Coloniality and Modernity/Rationality*, in «Cultural Studies», 21, 2007, pp. 168-78; M. Lugones, *Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System*, in «Hypatia», 22, 2007, pp. 186-209.

⁶² G.K. Bhabra, *Postcolonial and decolonial dialogues*, in «Postcolonial Studies», 17, 2014, pp. 115-21.

cisivamente, analizzano in maniera critica processi storici non ancora estinti⁶³. Concetti quali colonialità del potere, sviluppato soprattutto da Quijano⁶⁴, colonialità del sapere⁶⁵, colonialità dell'essere⁶⁶, si costituiscono come categorie teoriche di riferimento negli attuali studi incentrati sulla decolonizzazione. Sono diversi i concetti a questi correlati, sviluppati da studiosi e studiose – in particolare latinoamericani, anche se non esclusivamente – che, a partire da una decostruzione contestualmente radicale, come direbbe Stuart Hall, criticano fortemente il ruolo del pensiero di tradizione occidentale, razionalista ed eurocentrico, con i suoi sistemi di classificazione di stampo razziale/sexuale e classista⁶⁷, proponendo una radicale rottura epistemologica⁶⁸. Intesa, quest'ultima, come operazione di rifiuto e sistematica messa in discussione di ogni forma di conoscenza proposta come universale e gerarchicamente sovraordinata alle altre e di ogni dispositivo epistemologico che si ponga come egemonico nell'orientare pratiche di ricerca, teorie e paradigmi relativi ai possibili sviluppi dei sistemi educativi a venire.

Consapevoli del rischio di proporre connessioni – spesso soltanto retoriche – tra le diverse forme dell'esclusione (di classe, razziale, di genere, legata alla disabilità) e la condizione decoloniale, non intendiamo certamente paragonare esperienze, oppressioni, atrocità storiche e ingiustizie emerse in contesti storici e sociali completamente differenti, quindi imparagonabili. Ponendoci in dialogo con alcuni presupposti epistemologici che sono alla base dei *Decolonial Studies*, piuttosto, intendiamo superare una condizione che, riprendendo Mark Fisher⁶⁹, possiamo chiamare di impotenza riflessiva: anche quando siamo capaci di descrivere accuratamente i processi che

⁶³ D. Branca, *Colonialità, modernità e identità sociali in alcune categorie di Quijano e Dussel*, in «Visioni LatinoAmericane», 10, 2014, pp. 84-101.

⁶⁴ Quijano, *Coloniality and Modernity/Rationality* cit.

⁶⁵ E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Perspectivas latinoamericanas, Clacso, Buenos Aires 2000.

⁶⁶ N. Maldonado-Torres, *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, a cura di S. Castro-Gómez e R. Grosfoguel, Siglo del Hombre Editores, Bogotá 2007, pp. 79-91.

⁶⁷ M. Lugones, *Colonialidad y género*, in «Tabula Rasa», 9, 2008, pp. 73-101.

⁶⁸ Nella fattispecie, tali proposte teoriche si iscrivono all'interno dell'eterogeneo filone degli studi post-coloniali, con le riflessioni di autori classici come Said, Spivak o Fanon. Tuttavia, come sottolinea efficacemente G.K. Bhabra, la prospettiva sviluppata più di recente in America Latina – pur avendo diversi punti in comune – si discosta dai *post-colonial studies* di matrice anglosassone (Id., *Postcolonial and decolonial dialogues*, in «Postcolonial Studies», 17, 2014, pp. 115-21).

⁶⁹ Fisher, *Realismo capitalista* cit., p. 58.

rendono insostenibile l'attuale modello di scuola (e di università) e di delinearne i costi psichici e sociali, sappiamo che non possiamo farci nulla, perchè «there is no alternative», come recitava il vecchio slogan thatcheriano del Tina.

Come si è visto nei precedenti paragrafi, nel contesto odierno, il dibattito politico e culturale sembra invece essere dominato da agenzie e attori transnazionali e globali (Unesco, Ocse, Commissione europea, ecc.) che producono pratiche e discorsi che hanno egemonizzato il campo educativo e abolito ogni possibile messa in discussione radicale dello status quo. Per questo motivo, decolonizzare la scuola e il nostro sguardo su di essa implica, come sostenuto altrove⁷⁰, la necessità di una sociologia capace di: rendere visibili i modi e i mezzi attraverso i quali le epistemologie dominanti producono e presentano conoscenze, ricerche, contesti e metodologie specifiche come inesistenti, invisibili, radicalmente inferiori o pericolose; mappare le forme emergenti di esperienze anti-egemoniche attraverso un ampliamento simbolico delle conoscenze, delle prassi e degli agenti in campo.

A tal fine, articoliamo la nostra proposta di rottura epistemologica intorno ad alcune dimensioni (che distinguiamo unicamente per finalità espositive): tempo, spazio, soggettività, pratiche di ricerca.

Tempo

Adottare una prospettiva decoloniale sulla scuola significa, in primo luogo, concentrare lo sguardo verso un futuro di possibilità plurali e concrete, utopico e realista allo stesso tempo, costruito nel presente attraverso attività di cura e di riconoscimento dell'altro come produttore di conoscenza alla pari⁷¹. De Sousa Santos afferma che la comprensione del mondo e dei modi in cui esso crea e legittima il potere sociale è strettamente legata alle concezioni del tempo e della temporalità, che nella razionalità occidentale (liberale) da un lato contrae il presente e dall'altro espande il futuro⁷². Riprendiamo così la sua proposta di una sociologia delle assenze per espandere il presente e una sociologia delle emergenze per contrarre il futuro.

La sociologia delle assenze mira a spiegare che ciò che non si vede è di fatto prodotto attivamente come inesistente, cioè come alternativa non credi-

⁷⁰ Pitzalis, Spanò, *Subalterities: Schooling in Southern Italy* cit.

⁷¹ B. de Sousa Santos, *Epistemologies of the South. Justice Against Epistemicide*, Paradigm, Herndon 2014, p. 156.

⁷² Id., *A Critique of Lazy Reason: Against the Waste of Experience*, in *The Modern World-system in the Longue Durée*, ed. I. Wallerstein, Routledge, New York 2004 pp. 157-98.

bile a ciò che esiste già⁷³. Ciò significa recuperare tutte quelle esperienze che sono state precluse dall'opera egemonica ed escludente dei saperi scientifici occidentalizzati. De Sousa Santos individua cinque modalità di produzione della non-esistenza: la monocultura del sapere (saperi scientifici eurocentrici), il tempo lineare (e la velocità di produzione), la logica della classificazione (che suddivide le pratiche), la logica della scala dominante (l'universale e il globale che prevalgono sul locale e sul contestuale) e la logica della produttività (la performatività capitalista)⁷⁴. Risulta evidente come tali modalità siano all'opera anche nella scuola (e nell'università)⁷⁵ intese come istituzioni al servizio dello stato capitalista e neoliberale che, ad esempio, rende invisibili logiche e saperi non conformi alle pedagogie, ai curricula e alla governance dell'istruzione del Nord globale (saperi tradizionali, conoscenze locali, saperi autoctoni o nativi, saperi popolari, saperi critici ecc.) e promuove un regime temporale basato sull'accelerazione⁷⁶ e la performatività individuale⁷⁷.

La sociologia delle emergenze mira invece a contrarre il futuro, sostituendo il vuoto del futuro insito nella concezione lineare del tempo, in un futuro di possibilità plurali e concrete, che si vanno costruendo nel presente attraverso le attività di lotta e di cura. Echeggiando il lavoro sulle utopie reali intrapreso da Erik Olin Wright a partire da una prospettiva differente, de Sousa Santos invita infatti la sociologia a concentrarsi sempre più sulle alternative contenute nell'orizzonte delle possibilità concrete⁷⁸: l'emersione delle nuove esperienze anti-egemoniche si fonda su un ampliamento simbolico delle conoscenze, delle prassi e degli agenti. Le aspettative legittimate attraverso la sociologia delle emergenze sono contestuali e locali e sono in grado di aprire nuovi cammini di emancipazione sociale concreti e radicali. In campo educativo, la sociologia delle emergenze si può, ad esempio, praticare in tutte quelle realtà, esperienze, associazioni, iniziative, movimenti (spesso non istituzionali) che attivamente propongono pratiche educative finalizzate a combattere forme interconnesse di esclusione e che è necessario portare alla luce e valorizzare.

⁷³ Ivi, p. 158.

⁷⁴ Ivi, p. 169.

⁷⁵ D. Borrelli, M. Gavrila, E. Spanò, M. Stazio, *Another University is Possible: Towards an Idea of Meridian University*, in «Italian Journal of Sociology of Education», 11, 2019, pp. 16-39, 10.14658/ pupj-ijse-2019-3-2.

⁷⁶ H. Rosa, *Accelerazione e alienazione: Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino 2015.

⁷⁷ S.J. Ball, *The teacher's soul and the terrors of performativity*, in «Journal of Educational Policy», 18, 2003, pp. 215-28, 10.1080/0268093022000043065.

⁷⁸ de Sousa Santos, *Epistemologies of the South* cit.

Spazio

La scuola decolonizzata è il luogo della decelerazione, ma è anche lo spazio del margine. Decolonizzare la scuola significa anche, e in opposizione – come approfondito nel precedente paragrafo – ai tentativi riduzionisti di astrazione connessi ai dispositivi di misurazione e governo attraverso i numeri, sottolineare il carattere situato di ogni processo educativo e rimettere al centro della riflessione la dimensione spaziale attraverso cui si produce e riproduce la subalternità, il dominio e l'oppressione⁷⁹. Ciò vuol dire smettere di pensare e misurare la scuola con metriche e standard calibrati su contesti del Nord globale che, da un lato, propongono un unico modello globale di scuola ed educazione; dall'altro, spingono la scuola a ignorare i bisogni sociali, educativi e culturali specifici dei contesti che abitano⁸⁰. Negare che nella topografia dell'esistenza reale ogni azione scolastica ed educativa debba sempre fare i conti con l'orizzonte locale e limitato dei possibili, produce infatti forme di «esclusione abissale»⁸¹. Tutti gli esclusi (pensiamo ad esempio ai dispersi scolastici e alle loro famiglie) sono spesso rappresentati come subumani o non-umani, meritevoli della loro stessa condizione in quanto incapaci di sopravvivere nel tempo e nello spazio della globalizzazione neoliberale. Se la decolonialità inizia, dunque, con il riconoscimento di realtà di sofferenza, oppressione, dominio ed esclusione, di forme di esistenza ed esperienze educative alternative, decolonizzare significa dare spazio alle periferie, al locale, al margine, mettendo al centro quelle marginalità produttrici di narrazioni e pratiche contro-egemoniche, altrimenti destinate a crollare sotto il peso della competizione globale.

Soggettività

Decolonizzare significa anche riconoscere e includere sul piano discorsivo e su quello delle pratiche soggettività marginalizzate e subalterne, prima di tutto, riconoscendole come esistenti e rilevanti⁸². Ciò significa decostruire le gerarchie simboliche che alienano ogni forma di alterità o costruendola come «sub-alterità»⁸³, ossia come identità che assume un senso soltanto nello sguardo dell'Altro dominante, o umiliandola attraverso la trasformazione dei soggetti in oggetti (di misurazione) che è la soppressione dell'idea stessa di

⁷⁹ P. Bourdieu, *La misère du monde*, Seuil, Paris 1993.

⁸⁰ R. Connell, *The Good University: What Universities Actually Do and Why it's Time for Radical Change*, Zed Books, London 2019.

⁸¹ B. de Sousa Santos, *Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges*, in «Review» (Fernand Braudel Center), 30, 2007, pp. 59-89.

⁸² Lander, *La colonialidad del saber* cit.

⁸³ Pitzalis, Spanò, *Subalterities: Schooling in Southern Italy* cit.

soggettività. A tal fine, è necessario abbandonare ogni paradigma universalista e disincarnato che identifica la scuola, come istituzione fisica – con il curriculum nazionale, pedagogie e valutazione – come unico spazio di apprendimento, escludendo così la comunità circostante e tutte le conoscenze che non rientrano nell'ambito della cosiddetta educazione formale. Un paradigma che costruisce come non esistenti le soggettività che potrebbero emergere decolonizzando invece pedagogie, curricula, valutazioni a partire dai contesti del Sud, dai saperi contro-egemonici, dai bisogni delle soggettività più vulnerabili⁸⁴. Queste sono, ad esempio, le soggettività di studenti e studentesse considerati devianti rispetto a varie forme di normatività. Soggettività costruite come deficitarie che non corrispondono per estrazione sociale, capitale culturale ed economico, background migratorio e/o per posizione geografica, identità sessuale e di genere, abilità e competenze al modello egemonico.

Pratiche di ricerca

Infine, un ultimo aspetto riguarda le pratiche di ricerca attraverso cui esploriamo, come accademici, i mondi dell'educazione e della scuola. Qui il punto di partenza è evidentemente il riconoscimento del ruolo storico giocato dalle istituzioni universitarie e, in termini più generali, dal sapere sociologico, antropologico, statistico e pedagogico, nel produrre quei processi di dominio epistemico a cui abbiamo fatto riferimento finora e senza cui la colonialità, come esperienza sociale e storica, non potrebbe sussistere. Da questo punto di vista, possiamo sicuramente definire come estrattive⁸⁵ tutte le pratiche di ricerca che assumono una separazione radicale tra studiosi e fenomeni studiati, che oggettivizzano e reificano intere collettività sociali e culturali privandole della parola e del riconoscimento dei saperi situati con cui danno senso al mondo. Le periferie geografiche e sociali diventano in questo senso territorio di conquista, di estrazione appunto, attraverso tecniche di ricerca che da un lato rafforzano la dipendenza di queste soggettività nei confronti di un'autorità epistemica esterna (il Nord, l'accademia, ecc.); dall'altro, si rifiutano di entrare realmente in dialogo con le lotte sociali, più o meno visibili, che attraversano i territori e le collettività che sono vittime dirette della violenza capitalista, coloniale, di genere. Ora, non possiamo non rilevare come la gran

⁸⁴ F. Peruzzo, *A call to rethink the Global North university: Mobilising disabled students' experiences through the encounter of Critical Disability Studies and Epistemologies of the South*, in «Journal of Sociology», 58, 2022, pp. 395-412.

⁸⁵ R. Grosfoguel, *Del extractivismo economico al extractivismo epistemico y ontologico*, in «Revista Internacional de Comunicacion y Desarrollo», 1, pp. 33-45; R. Connell, *Southern Theory. The Global Dynamics of Knowledge in Social Sciences*, Polity, London 2007.

parte della produzione di conoscenza sulla scuola e sull'educazione, anche nel nostro Paese e in riferimento ai Sud che lo attraversano, si fondi su metodologie e tecniche di questo tipo. Ciò che sappiamo di fenomeni come l'abbandono o le disuguaglianze scolastiche, o sulla cosiddetta povertà educativa, è largamente prodotto attraverso un modello epistemologico universalizzante che lavora attraverso più o meno esplicite forme di classificazione e misurazione e che rischia costantemente di riprodurre forme di conoscenza abiliste, classiste, etnocentriche, e così via. Decolonizzare le pratiche di ricerca implica allora compiere simultaneamente due mosse. In primo luogo, si tratta di salvaguardare il rigore della conoscenza scientifica (la sua autonomia metodologica) ricostituendola però in un quadro che non preveda l'esclusività epistemologica, ma un rapporto di riconoscimento orizzontale con altre forme di sapere e conoscenza; di immaginare dunque pratiche di ricerca che aprano alla cooperazione tra soggetti conoscenti piuttosto che stabilire rapporti unilaterali tra soggetto e oggetto⁸⁶. La seconda mossa consiste invece nel riconoscimento della dimensione etico-politica del fare ricerca e, dunque, nell'iniziare a percorrere quegli itinerari rischiosi, aperti e incerti che prevedono la partecipazione di chi fa ricerca ai campi sociali in cui si svolgono le lotte contro la violenza strutturale ed epistemica. Significa, dunque, interrogarsi sistematicamente sui gruppi sociali che costituiscono il riferimento, anche implicito, dello scienziato sociale e, per dirlo più esplicitamente, mettersi al servizio delle soggettività e dei territori che vivono diverse forme interconnesse di oppressione, ma a partire da una posizione di retroguardia⁸⁷. Il ruolo del ricercatore non è più dunque di cercare e mostrare – a partire dalla sua posizione di autorità simbolica – una qualche forma di verità sui fenomeni sociali, ma quello di favorire l'auto-riflessione dei movimenti e delle soggettività in lotta facilitando la traduzione e il dialogo tra diverse forme di saperi e conoscenze, di accompagnare i processi di trasformazione sociale attraverso un lavoro, inevitabilmente ibridato, che è al contempo di ricerca e pedagogico, o meglio, per riprendere due importanti contributi che si muovono in questa direzione, di ricerca azione partecipata e di coscientizzazione⁸⁸. Troviamo, da questo punto di vista, delle assonanze che occorrerebbe sicuramente esplorare con grande attenzione sia con il programma della sociologia pubblica per come inteso da Michael Burawoy⁸⁹, sia con

⁸⁶ L. Smith, *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*, Zed, London 2012.

⁸⁷ B. de Sousa Santos, *The End of the Cognitive Empire. The Coming of Age of Epistemologies of the South*, Duke U.P., Durham 2018.

⁸⁸ O. Fals Borda, *Knowledge and People's Power. Lessons with Peasants in Nicaragua, Mexico and Colombia*, Indian Social Institute, New Dehli 1988.

⁸⁹ M. Burawoy, *For Public Sociology*, in «American Sociological Review», 70, pp. 4-28.

l'importante tradizione italiana della conricerca animata da Romano Alquati e dal gruppo dei *Quaderni Rossi* e dell'inchiesta sociale. Si pensi anche qui al lavoro di Danilo Dolci in Sicilia. Questi approcci si sviluppano in Italia tra gli anni cinquanta e settanta e, pur nelle loro diversità, appaiono oggi profondamente vicine a una postura decoloniale nel loro emergere dall'intreccio con le soggettività in lotta e per la loro capacità di favorire l'elaborazione di forme di conoscenza, organizzazione e prefigurazione volte ad una trasformazione dei rapporti di forza esistenti⁹⁰. Questo potrebbe voler dire, dunque, immaginare dei programmi di ricerca e azione che superino il momento meramente decostruttivo, di critica e svelamento dei meccanismi di dominio ed esclusione, avviando rapporti di reciprocità con insegnanti, educatori e educatrici, studenti e studentesse che vivono sulla propria pelle la violenza del modello educativo e scolastico dominante e che vi oppongono forme più o meno organizzate di rifiuto e conflitto.

5. *Le proposte dei saggi*

I contributi che compongono questo fascicolo di «Meridiana» propongono letture innovative in termini di campi empirici e prospettive teoriche accomunate dal tentativo di decolonizzare lo sguardo su epistemologie, governo e soggettività della scuola e, più in generale, dell'educazione a partire da diversi posizionamenti da Sud inteso come margine. Essere al margine, o ai margini, significa infatti essere in una posizione di confine, di limite, di lontananza dal centro; una bordatura⁹¹ da cui articolare il senso per vederci meglio, ossia per comprendere più pienamente la cifra del modello dominante, e per elaborare alternative⁹².

Nel saggio di Paolo Landri il margine è quello della scuola del Mezzogiorno. È il Sud epistemico e politico del pensiero meridiano di Franco Cassano, uno spazio di problematizzazione dei miti, delle politiche della modernità, a partire da quelle scolastiche. Facendo riferimento alla tipologia di Cassano sui tre modi di vedere il Sud (i modelli dello sfruttamento, della modernizzazione e della risorsa critica), l'autore si chiede in che modo la scuola del Mezzogiorno venga pensata e rappresentata. La risposta emerge dall'analisi

⁹⁰ R. Alquati, *Per fare Conricerca*, Calusca, Padova 1993; Id., *Sulla Fiat e altri scritti*, Feltrinelli, Milano 1975; D. Montaldi, *Militanti Politici di Base*, Einaudi, Torino 1971; D. Dolci, *Inchiesta a Palermo*, Einaudi, Torino 1956.

⁹¹ J. Derrida, *Margini della filosofia*, a cura di M. Iofrida, Einaudi, Torino 1997.

⁹² b. hooks, *L'elogio del margine* cit.

di alcuni dei testi che contribuiscono a plasmare il *policy knowledge* sul futuro della scuola: il PNRR e due testi recenti (*La scuola bloccata* di Andrea Gavosto e *La scuola mediterranea* di Damiano Previtali). In essi, pur con diverse sfumature, il futuro della scuola, in particolare quella del Sud, sembra restare saldamente immaginato entro le coordinate della ragione calcolante e all'interno di una variante liberista che lascia poco spazio ad una narrazione autonoma delle scuole del Sud.

Nel saggio di Francesca Peruzzo il margine è invece quello incarnato nei corpi di ragazzo disabili. Attraverso l'etnografia condotta in un'associazione del Sud Italia che utilizza pedagogie critiche per trasformare le esperienze di inclusione di ragazzo dentro e fuori le mura scolastiche e gli strumenti epistemologici e metodologici degli studi decoloniali, l'autrice mira a portare alla luce un modo diverso di pensare alla scuola e all'educazione da un punto di vista decoloniale. Al contrario di quanto emerge dalle politiche contro la dispersione scolastica in Italia, l'autrice afferma che l'inclusione vada ripensata dall'altra parte della «linea abissale» – da Sud – e a partire dalla situazione vissuta dalle comunità. Un'educazione decolonizzata non può, infatti, prescindere dalle comunità locali, dai saperi, dalla pluralità delle esperienze e dalla vocazione dei luoghi, da una conoscenza condivisa e incarnata nel corpo della comunità sofferente.

Fulvia Antonelli nel suo saggio parte da un margine differente: il margine di libertà aperto da una Scuola delle donne. Uno spazio collettivo e popolare in cui confrontare i saperi, cercare insieme la formulazione dei problemi e le loro risposte, dare corpo e consistenza all'intervento politico e tempo di ascolto alle donne subalterne di oggi – quelle che migrano da ex domini coloniali, dai sud del mondo, che attraverso la migrazione cercano migliori condizioni materiali di vita. Questo avviene, ci ricorda l'autrice, in un contesto in cui l'educazione per gli adulti è stata ormai fagocitata dal dispositivo del *lifelong learning*. Uno strumento di adattamento continuo alle richieste del mercato del lavoro di individui (senza connotazioni sociali, di classe, culturali, di genere, di generazione) secondo un approccio economicista che restringe il concetto di democrazia a quello di integrazione e declina quest'ultima dentro i confini del mercato del lavoro, delle sue regole e dei suoi processi di soggettivazione politica.

Mario Pireddu sostiene nel suo contributo che anche l'aula può trasformarsi in un margine inteso come spazio di radicale apertura, quando, come afferma hooks, diventa un luogo eccitante e non noioso, attraverso strategie pedagogiche critiche e trasformative attente, come sosteneva Freire, al potenziale liberatorio dell'apprendimento. Cercando di scardinare le concezioni ingenuie della cosiddetta trasformazione digitale, l'autore prova a decolonizzare

lo sguardo sulle pratiche di insegnamento e di apprendimento nella società delle piattaforme, affermando che anche le aule, o meglio, gli ambienti digitali possono trasformarsi in spazi di radicale possibilità. Ciò può avvenire soltanto uscendo dal senso comune e dai dibattiti sterili e adottando una pedagogia critica e trasformativa delle cosiddette *Digital Literacy e Data Literacy*. Una pedagogia che si offra come strumento strategico per la comprensione dei meccanismi sottesi al funzionamento delle piattaforme digitali, delle logiche algoritmiche che vincolano e abilitano le nostre azioni e delle modalità attraverso cui l'informazione in rete influisce sulle definizioni del sé, sulle relazioni interpersonali, sulla politica e sulle istituzioni sociali.

Nell'ultimo saggio, Caterina Satta si concentra sui dilemmi educativi (sempre più morali e moralizzanti) sollevati dalle forme di infanzia non conformi al modello normativo di bambino del Nord globale. È, ad esempio, l'infanzia di un bambino intervistato in un piccolo paese del centro della Sardegna che gioca con un fucile giocattolo costruito in casa insieme al fratello maggiore con una pompa di irrigazione della fogna e con la cui voce il saggio di Satta si apre. Decostruendo l'infantilismo sotteso alle visioni dominanti di cura ed educazione, l'autrice identifica le fruttuose correlazioni tra gli strumenti offerti dalla nuova sociologia dell'infanzia e le riflessioni sul soggetto subalterno del pensiero post-coloniale. Queste due prospettive, insieme, rappresentano i margini che le permettono di far emergere un contro-discorso sull'educazione e l'infanzia a partire dalla conoscenza situata nelle esperienze dei bambini ai margini, considerati finalmente come attori sociali e culturali in essere e non soltanto in divenire.

Il numero monografico si conclude con una postfazione di Peter Mayo dal titolo *Critical Education in Southern Europe*. Già direttore del *Department of Arts, Open Communities and Adult Education* presso l'Università di Malta e responsabile per la Unesco chair in Global Adult Education presso la stessa università, Peter Mayo è un punto di riferimento cruciale nel dibattito internazionale per la riflessione critica e decoloniale su pratiche, processi e politiche educative. Così, il suo saggio ci offre un'ampia panoramica del posizionamento, delle radici e delle prospettive dell'educazione critica nell'area del Mediterraneo e ne introduce una lettura in cui, a partire dal riconoscimento delle specificità storiche, sociali, culturali e climatiche in cui si sono sviluppate e da una presa di distanza dal modello egemone e uniformante della ragione neoliberale, è possibile immaginare delle possibili risposte alle attuali sfide con cui le società contemporanee devono confrontarsi, in particolare quella ambientale e quella migratoria.