

La scuola come questione pedagogica. Sfide ed orizzonti

Maria Chiara Michelini

Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” | mariachiara.michelini@uniurb.it

Stefano Oliverio

Università degli Studi di Napoli Federico II | stefano.oliverio@unina.it

Che senso ha la scuola, oggi? La domanda, di urgente attualità, ha almeno due dimensioni, fra loro intrecciate: da un lato, si interroga sul *significato* di un’istituzione dalla “longevità” millenaria (Friesen, 2017) di fronte ai mutamenti epocali del nostro tempo e, dall’altro, sulla *direzione* in cui muove o dovrebbe muovere perché la sua identità come *forma paidetica specifica* continui a incidere nella configurazione esperienziale delle nuove generazioni e nel loro dialogo con gli adulti.

Semplificando, possiamo distinguere tre possibili orizzonti di risposta. Anzitutto, le visioni descolarizzanti, che sanciscono l’obsolescenza di tale istituzione e ne invocano un superamento. Ci sembra di poter, tuttavia, distinguere due diversi tipi di discorso descolarizzante. Il primo preserva il guscio della scuola, svuotandolo però di sostanza, correlandone direttamente gli scopi alle esigenze dell’impresa e del mercato e individuando, in ultima istanza, nella tecnologia e nelle sue ampie possibilità formative il vero volano dell’esperienza educativa. È un tipo di discorso che non nasce con genuini intenti pedagogici ma impone alla scuola agende di altra provenienza e natura (Baldacci, 2014, 2019). Il secondo tipo di ipotesi descolarizzante sorge, invece, sul terreno di una riflessione squisitamente pedagogica, in una tradizione che da Ivan Illich (2019) giunge a teorici contemporanei come Robbie McClintock (2012) e Michel Serres (2012). Nonostante le differenze di prospettiva teorica, questi autori condividono una medesima concezione, ossia che la scuola sia un’istituzione sorpassata, che rischia di mortificare l’agentività e creatività dei soggetti in formazione, e propongono progetti di educazione

distribuita nella comunità. Ciò può avvenire nella forma della “convivialità” (Illich) ovvero della critica della “enclosed education” e dell’enfasi sull’“auto-organizzazione delle capacità umane che ha luogo nelle vite dei [soggetti]” (McClintock, 2012, p. 159), ma rimane una comune ostilità rispetto alla forma scolastica. A differenza della prima, riteniamo che questa seconda opzione offra spunti importanti – sia pur *ex negativo* – per rispondere alla domanda di senso da cui siamo partiti e, per questo, consideriamo il confronto con tale prospettiva fecondo, mentre nutriamo diffidenze rispetto alla descolarizzazione economicistico-tecnologica. E, tuttavia, non condividiamo l’esito di un congedo totale dalla forma paidetica scolastica.

Il secondo orizzonte di risposta è legato a una valorizzazione del legame inscindibile tra scuola e comunità, per cui la questione di una riforma della scuola è intrinsecamente connessa ai modi in cui essa si apre al dialogo con il ‘fuori’, interpretandone positivamente le istanze formative e proponendosi come agente di cambiamento, attraverso una propria, non subalterna, visione del mondo, che si traduce in una operatività che ha una sua specifica ‘logica’ e ‘forma’. In altre parole, in questa opzione, il dialogo con la società è alla pari e non ci si limita a importare nella scuola agende allogene. Si tratta di pensare *in unitate*, per riprendere una felice formula di Eckhart Liebau (1999), non solo “di che scuola abbia bisogno la società” ma anche “di che società abbia bisogno la scuola”, non subordinando il *proprium* pedagogico ad altri discorsi o rassegnandosi alla sua irrilevanza. Già all’inizio del secolo scorso, in un saggio del 1902, Dewey (1976) proponeva una ri-descrizione della scuola in termini di “centro sociale”, inventivamente dispiegando, in riferimento a tale istituzione, il portato dell’esperienza dei *settlements* di Chicago come concepiti da Jane Addams. Ci sembra che un arco di sviluppo legghi, pur nelle distinzioni, tale costellazione al contemporaneo impegno nella direzione della comunità educante (si pensi al disegno di legge proposto da Vanna Iori). Tale risposta rimane un orizzonte imprescindibile quando ci si interroga sul senso della scuola. Tuttavia, la focalizzazione di un’apertura al ‘fuori’ esige e sollecita un ripensamento anche dei modi in cui la scuola ‘ha luogo’ al suo interno.

E, in questo senso, ci pare proficuo il terzo orizzonte di risposta. Nel suo ultimo volume, Gert Biesta (2021) distingue due narrazioni sulla scuola: la scuola come sistema scolastico moderno (che è, sia detto per inciso, quello su cui anzitutto si appuntano gli strali dei descolarizzatori del secondo tipo); e la scuola in quanto *skholé* e come un tipo di esperienza paidetica specifica. Possiamo sviluppare tale intuizione attraverso la categoria di tempo: la scuola come sistema moderno è intimamente legata all’invenzione di ciò che Klaus Mollenhauer (1986) chiama *Bildungszeit* (si pensi alla divisione in coorti di età, ma anche al regime cronologico-disciplinare, di cui la campanella è un simbolo potente), che deve sottrarre i soggetti in formazione al temporalità ‘disordinata’ del mondo della vita e renderli capaci di interiorizzare i tempi organizzati della produttività; e, dall’altra parte, la *skholé* come “tempo libero”, non nell’accezione del divertimento e del consumo, ma nel senso di tempo liberato dalle pressioni sociali e destinato al libero esercizio delle proprie capacità.

Tale seconda narrazione è stata avanzata da Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) che annotano, sviluppando un’intuizione di Arendt (2001), come

la scuola sia un’invenzione storica e possa perciò sparire. Ma questo significa anche che la scuola può essere reinventata e che è proprio ciò che noi vediamo come nostra sfida e [...] nostra responsabilità oggi. [...] [C]iò che la scuola fece fu di stabilire un tempo e spazio che era in un certo senso staccato dal tempo e spazio sia della società (in greco: polis) sia della casa (in greco: oikos). Ed era anche un tempo egualitario e perciò l’invenzione della scuola può essere descritta come la democratizzazione del tempo libero (Masschelein & Simons, 2013, pp. 10 e 28).

Il tempo libero è quello dello studio, in cui le cose, sottratte alla loro utilizzabilità immediata, sono “messe sul tavolo” per poter essere esplorate e conosciute e sono così rese “pubbliche” e “disponibili per un uso libero e nuovo” (p. 38). Così intesa, la scuola è la comunità di studenti (nel senso partecipiale di tutte persone che studiano, docenti inclusi), che è una “comunità speciale [...] una comunità di persone che non hanno (ancora) niente in comune ma che confrontandosi con quanto è messo sul tavolo [...] possono sperimentare che cosa significhi condividere qualcosa e attivare [la propria] abilità di rinnovare il mondo” (p. 73).

Ci sembra che tale impostazione sia cruciale dal punto di vista di un ripensamento pedagogico della scuola.



A differenza di Masschelein e Simons non mettiamo fra parentesi, come su accennato, la crucialità del dialogo con la comunità (col 'fuori') ma conveniamo che una delle sfide principali del nostro tempo sia quella di re-inventare il 'dentro' della scuola in modo tale che mantenga la sua fedeltà all'*eidos* della *skholé*. Ciò ovviamente richiede anche una revisione profonda del dispositivo scolastico come "sistema incorporeo delle procedure in atto", secondo l'ancora attualissima concezione di Riccardo Massa (1997, pp. 130-131).

L'importanza di questa sfida risiede nel fatto che la scuola è forse oggi l'ultimo spazio pubblico per le nuove generazioni in cui sperimentare l'incontro con le generazioni adulte nel medio dello studio. Tale affermazione ha almeno due versanti: da un lato, nell'epoca della invadente privatizzazione del mondo, la scuola può rappresentare un (l'unico?) ambito in cui le persone possono stare insieme e relazionarsi per un tempo non ipotecato dalla logica della produzione/consumo e in modalità significative; dall'altro, in un'era in cui gli adulti troppo spesso scimmiettano stili comportamentali e comunicativi giovanilistici, la scuola mantiene il riconoscimento dell'esigenza educativa dell'asimmetria. Ambedue i versanti sono da intendersi come ideali, ossia, de-weyanamente, come possibilità date nell'esperienza, ma che indicano linee di crescita da realizzare. E ambedue sono essenziali in un'ottica democratica: infatti, la democrazia come modo di vita associata è vulnerata tanto dalla crescente privatizzazione dell'esperienza e cancellazione della pluralità, quanto dal montante infantilismo (Barber, 2007). Ciò significa che, prima ancora di ogni progetto di educazione alla democrazia, è la scuola in quanto forma paidetica a essere struttura essenziale della convivenza democratica, nella misura in cui rimane fedele al suo *eidos*.

I contributi di questo numero monografico si iscrivono in questo impegno di ripensamento pedagogico della scuola, presentando riflessioni ricche e articolate che possiamo raccogliere attorno ad alcuni nodi tematici fondamentali: il rapporto scuola-comunità educante e territorio, la relazione scuola-famiglie, il curriculum e la missione culturale della scuola, il profilo del docente e alcune emergenze specifiche che segnano il nostro tempo. L'ordine in cui i contributi si presentano rimanda a tali nodi tematici.

L'invenzione della scuola (e ci limitiamo alla tradizione occidentale) fu davvero epocale e rappresentò una *coupure* nel campo educativo, che andò di pari passo con altri smottamenti profondi nell'ordine psico-sociale e tecno-culturale (con l'affermarsi della scrittura). Aristofane, antenna sensibilissima per i mutamenti radicali in atto, registrò nel suo *Le nuvole* tale crisi, diagnosticò – sia pur da una prospettiva 'reazionaria' – come l'educazione e la relazione intergenerazionale ne fossero uno dei fronti principali e consegnò nella gara dei due discorsi l'immagine dell'antagonismo pedagogico che si inaugurava, una volta che si rompeva la presa dell'*ethos* tradizionale.

Siamo forse a un tornante simile nella nostra storia, con rivolgimenti di pari momento sia nel campo tecno-culturale sia in quello psico-sociale. E ancora una volta la scuola è un sismografo della rivoluzione in atto nonché un terreno di scontro. Capire se e come re-inventarla (in quanto *skholé*), nelle nuove configurazioni esperienziali ed esistenziali che iniziano a delinearsi, è un compito primario, a nostro avviso, della riflessione della comunità degli studiosi di pedagogia generale e sociale. Per questo riteniamo che questo numero speciale, al cui *call for paper* tante/i colleghe/i hanno aderito, sia solo un tassello di un impegno che, come SIPEGES, dobbiamo perseguire, se non vogliamo lasciare ad altri discorsi decidere il destino di un'istituzione così decisiva della nostra tradizione culturale.

Bibliografia

- Arendt, H. (2001). La crisi dell'istruzione. In H. Arendt, *Tra passato e futuro* (pp. 228-255). Garzanti.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. FrancoAngeli.
- Barber, B.R. (2007). *Con\$umed: How Markets Corrupt Children, Infantilize Adults, and Swallow Citizens Whole*. W.W. Norton & Co Inc.
- Biesta, G.J.J. (2021). *World-centred Education: A View from the Present*. Routledge.
- Dewey, J. (1976). The School as Social Centre. In J.A. Boydston (ed.), *The Middle Works of John Dewey. Volume 2:*



- 1902-1903* (pp. 80-93). Southern Illinois University Press.
- Friesen, N. (2017). *The Textbook & the Lecture*. Johns Hopkins University Press.
- Illich, I. (2019). *Descolarizzare la società: una società senza scuola è possibile?* Mimesis.
- Liebau, E. (1999). *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Juventa Verlag.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In Defense of the School. A Public Issue*. Education, Culture & Society Publishers.
- McClintock, R. (2012). *Enough. A Pedagogic Speculation*. The Reflective Commons.
- Mollenhauer, K. (1986). Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit. In K. Mollenhauer, *Umwege* (pp. 68-91). Juventa Verlag.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Manifestes Le Pommier.

