

Analisi ermeneutica della scuola-palimpsesto: aporie e tensioni pedagogiche

Hermeneutic analysis of the school-palimpsest: aporias and pedagogical tensions

ANGELA ARSENA

*La scuola è un luogo di incontro.
Perché tutti noi siamo in cammino, avviando un processo, avviando una strada*
Jorge Mario Bergoglio

The article interprets the school as a human reality, crossed by philosophical and ideological theories that erased the memory of the ancient "scholé". Yet the school still reveals, as in an ancient manuscript, visible traces of its irreducible essence as "locus pedagogicus". The complexity of education is characterized by multiple relational and social tensions and it's not possible to have a single point of view and reference.

KEYWORDS: SCHOOL MANAGEMENT SYSTEM, COMPLEXITY, DIDACTICS, AUTHORITY, COMPETENCE

Come in una struttura narrativa

Rovistando nelle memorie storiche del Novecento sedimentate negli archivi, nei documenti¹, indagandone la storia nella letteratura scientifica² e nella storiografia educativa con le sue ricerche soprattutto sulla geografia pedagogica italiana³, analizzando le diverse sollecitazioni filosofiche e teoretiche che hanno incrociato e hanno alimentato le teorie circa le politiche educative⁴, possiamo osservare come la scuola abbia spesso corso il rischio di essere intesa alla stregua di un laboratorio d'analisi e di sviluppo dell'attività didattica pensata e realizzata in modo applicativo, alla stregua di contesti di simulazione e realizzazione di prescrizioni psicologiche o di indagini sociologiche o di orientamenti filosofici⁵, e non come luogo del costante, inesauribile esercizio "del giudizio pedagogico", interpretato alla maniera del giudizio kantiano. Inteso dunque come realtà e contesto relazionale in cui si esplorano possibili scenari all'interno di un'unità di azione, dove il pensato diventa innanzitutto forma del

pensare, dove ogni sapere entra a far parte della struttura personale, infondendole nuovo timbro e rendendola capace di funzionalizzare ulteriori esperienze essenziali e dove i contenuti non sono *ideae ante res* ma *ideae cum rebus*: non impongono nulla ma porgono un ulteriore spazio generativo, una direzione di sviluppo, servono da guida e orientamento al processo del mondo⁶.

Al pari, quasi, di un testo o di una struttura narrativa⁷.

Questo esercizio e questa possibilità inesauribile ed inesaurita di giudizio pedagogico appartiene di fatto e di diritto al progetto stesso di educazione che sottende il compito di riavvolgere quotidianamente la pergamena, o meglio il nastro, dei compiti e delle scelte operate nelle singole scuole nell'alveo di un universo di senso condiviso che innerva l'identità professionale degli insegnanti⁸, le dinamiche educative *tout court*⁹ e l'orizzonte identitario della scuola¹⁰ intesa come *locus pedagogicus*, piuttosto che mera istituzione (come cattedrale o solitaria sentinella nel deserto) o mero apparato ingegneristico (come anello, o nodo a tratti stretto e a tratti lasco, di una maglia sociale). Il modello ideologico, economico e politico che ha inteso la scuola come mero sottosistema al servizio di altri apparati si è rivelato infatti fallimentare¹¹, almeno negli ultimi cinquanta anni¹² e nelle regioni del nostro Occidente¹³ perché, seguendo pedissequamente il paradigma monolitico di una scuola come emanazione o copia conforme di altre istituzioni¹⁴, non ha fatto altro che accentuare l'aspetto burocratico, amministrativo e legislativo che ne regola i rapporti interni ed esterni a scapito inevitabilmente di una flessibilità di funzioni e attività intese come espressione di libertà e di autonomia. Già Ugo Spirito, in tempi non sospetti diremmo, individuava lucidamente e profetizzava con audace lungimiranza i rischi di una scuola sbattuta come canna al vento da un «eccesso di positivismo» e piegata esclusivamente alle diverse, spesso variabili (o volubili) istanze ideologiche, siano esse partitiche, economiche, sociali o addirittura filosofiche-metafisiche¹⁵.

Il terreno perso in termini di libertà e autonomia, non tanto e non solo decisionale quanto teoretica, critica, corrisponde, come bollettino di guerra, alla perdita o all'irreversibile logorio della tensione educativa intesa come dinamica vitale tra il rigore e l'inventività pedagogica e didattica entro la quale, come luogo naturale, dovrebbe stare la scuola, divenendo così capace di creare dispositivi atti non a superare le contraddizioni dell'educare, ma a permettere il confronto con le dinamiche del pensiero complesso. Esso, come scrive Edgar Morin, conduce verso «la possibilità di pensare insieme due idee contrarie pur restando coerenti»¹⁶ e conduce verso la possibilità di stare al mondo, di abitarne la complessità.

Se rinchiusa in una struttura organizzativa rigida, elefantica e poco flessibile, eccessivamente meccanica o meccanicistica nello sguardo, negli orientamenti, nelle

rappresentazioni, nelle interlocuzioni con gli studenti e le famiglie, e se intesa esclusivamente come semplice istituzione tra le altre (come un villaggio dipinto da Bruegel dove ogni cosa, la chiesa, la farmacia, la strada è sommersa sotto una neve perenne e livellante), la scuola inesorabilmente finisce con l'incagliarsi in un'urgenza claustrofobica di maggiore efficienza ed efficacia, in un autoreferenziale *management* improntato alla ossessiva previsione dei risultati, alla pianificazione, all'organizzazione, alla verifica, alla stregua di una qualsiasi realtà economica o imprenditoriale, senza riuscire ad ergersi come *prima inter pares*, come motore (sicuramente non immobile) di quella realtà economica e imprenditoriale. Il modello correlativo ma non alternativo, ovvero un modello di apparato tra altri altri apparati comporta d'altro canto un'altra forzatura che interpreta la scuola alla stregua di ammortizzatore sociale *a docentibus* e di sala (grigia) di attesa *a discipulis*, con l'aggravante di una sottrazione in termini di libertà di scelta educativa da parte degli altri attori, e non semplici comparse, del trittico scolastico, ovvero da parte delle famiglie¹⁷, impossibilitate o fortemente scoraggiate nella loro *naturali cura educandi* e nella loro funzione educatrice¹⁸ nel momento in cui desiderino allontanarsi dal monolitico modello di emanazione statale per rivolgersi a proposte educative alternative rispetto all'offerta e agli standard (spesso piegati su obiettivi minimi) delle scuole pubbliche¹⁹.

Eppure la consapevolezza da parte della scuola di appartenere ad un progetto più ampio, quasi globale, nelle *more* delle diverse e singole realtà educative di cui essa è contenitore, rimane sottointesa, implicita e rinvenibile in due circostanze, la prima di ordine logico-storico e logistico, oseremmo dire, la seconda di ordine teoretico. Esiste innanzi tutto una sorta di auto-evidenza della istituzione scuola che sembra non aver bisogno né di ulteriori chiarimenti né di specificazioni. Si tratta di quell'atteggiamento che il sociologo Pierre Bourdieu nella sua *Leçon sur la leçon* sintetizzava con la prassi, invero assurda ad assioma, quasi a truismo, di assimilare la scuola ad un contenitore di riti laici dove ogni giorno

si pronuncia una lezione senza chiedersi con che diritto lo si fa: l'istituzione è fatta apposta per eludere questa domanda e con essa, ogni elemento di arbitrarietà [...] rito di aggregazione, la lezione realizza a livello simbolico l'atto di delega con il quale si è autorizzati a parlare a scuola con autorità²⁰.

È come se la scuola, dunque, possedesse nella sua stessa essenza (nella possibilità di trasmettere il sapere attraverso la lezione) un principio di autorità inesorabile e inconfutabile che non ha bisogno di essere chiarito o discusso criticamente²¹. La seconda circostanza sottende la vulgata tecnico educativa che riduce gli apprendimenti realizzati a scuola ad acquisizioni strumentali come se l'essere umano (ed è qui che si

annida l'equivoco teoretico/fenomenologico) fosse una macchina e non un soggetto che si progetta²².

Vedremo come entrambe queste dinamiche, pur ergendosi a paradigmi interpretativi della formazione e della costruzione democratica della persona, siano condizioni forse necessarie ma non sufficienti (almeno non nel senso di una *ragion pedagogica sufficiente*) rivelandosi non solo falsificabili o intrinsecamente fragili ma causa del moto browniano di individualità in contrasto tra loro che danno vita alle dinamiche della scuola contemporanea, luogo non di giudizio pedagogico, ma di conflitti permanenti²³.

Una scuola che ha soltanto funzioni e non una missione²⁴ fonda infatti il proprio riconoscimento collettivo solo nella soddisfazione di richieste impersonali mentre nel rapporto con l'individuale, con la persona, si ritrova per *mimesis* ad estendere lo sguardo funzionale (a tratti kafkiano), usando ad esempio una nomenclatura artificiosa e pedagogicamente povera.

Un antico manoscritto

Ora, il problema del linguaggio nella scuola, apparentemente subordinato, si rivela importante nell'orizzonte degli eventi educativi del quale stiamo discutendo: esso va affrontato, a nostro parere, con la stessa serietà con la quale Wittgenstein metteva in guardia dalle «parole che vanno in vacanza stregando il nostro intelletto»²⁵ e fallendo nella affidabilità di strumento comunicativo.

Si intravede il bisogno educativo e l'urgenza di recuperare e soddisfare quello che l'epistemologo Silvano Tagliagambe chiama il "linguaggio tagliato", ovvero il linguaggio empatico, emozionale, fortemente relazionale²⁶: nella misura in cui il vocabolario adoperato nella scuola contemporanea, ridotta a cassa di risonanza di una società efficientista, è riassumibile in poche, artificiose parole d'ordine compresse, *zippate* in acronimi da consorteria elettiva automatizzata²⁷ e nel momento in cui burocratici concetti generici hanno lentamente ma inesorabilmente sostituito la categoria del "rischio" come categoria fondante dell'umano e dell'educazione dell'umano²⁸, la scuola contemporanea appare una landa abitata da *totem* intoccabili, ancorché moderni, ai quali sacrificare la relazionalità (e talvolta anche la razionalità)²⁹ educativa che essa dovrebbe sancire e tutelare³⁰.

Non si tratta di un rimpianto nostalgico per un passato (invero non remoto e forse non del tutto passato) quando pochi punti di riferimento tracciavano e indicavano la rotta educativa e quando un arbitrario principio di autorità, al pari di un infalsificabile (e pertanto non scientifico) assioma autoevidente innervava l'istituzione, imperversando sulla valutazione delle *performance* e sulla competizione centripeta o centrifuga e

declinandosi ogni volta sulla falsariga degli umori, anche individuali, del momento³¹. Mentre osserviamo quanto sia sempre opportuno chiedersi se la scomparsa di punti di riferimento condivisi non costituisca occasione per costruire riferimenti non tanto universali quanto *glocali*, coniugati sul *qui*, sull'*ora* e sul *sempre*, vogliamo provare qui a discutere di una pratica educativa i cui punti di riferimento vengano individuati proprio quando si indeboliscono o scompaiono, come supernove che implodono: a nostro parere questo indica intanto un'evidenza, ovvero che almeno nella scienza pedagogica, più che nella geodetica, si debba parlare di punti di riferimento al plurale e mai al singolare. Riteniamo - è una nostra ipotesi - che si tratti di una importante costruzione linguistica ed epistemologica che qui vorremmo fissare.

In ogni caso, desiderare o continuare a rivendicare anacronisticamente una sorta di diritto di precedenza dell'arbitrio (e forse anche del buon senso, misurato a spanne) su una autentica «cultura della valutazione, caratterizzata da una dimensione intrinseca, suscettibile di osservazione, misura e interpretazione»³² la quale, come diceva Umberto Margiotta, è tesa a orientare «l'azione amministrativa verso un'etica della visibilità»³³, della comunicazione, della trasparenza, e, non ultimo, dell'opportuna trasformazione del principio di autorità in principio di credibilità³⁴, rimane ed è rimpianto fallimentare capace di condurre verso un monolitismo ideologico facilmente traducibile in immobilismo pedagogico. Sappiamo come la letteratura scientifica degli ultimi venti anni abbia mostrato quanto la valutazione delle competenze a scuola, lungi dall'essere una pedissequa permutazione da non meglio specificati ambienti imprenditoriali e aziendali tayloristici, asettici, freddi e impersonali, è erede diretta e legittima di una cultura della cittadinanza tesa a comporre e ricomporre dinamicamente e periodicamente i rapporti nella convivenza democratica³⁵. Essa, anzi, appartiene ad una filosofia dell'umano e della sua appartenenza al mondo ed esplica e svolge una continua, quotidiana ermeneutica della persona in uno dei suoi principali luoghi di appartenenza identitaria ed educativa, ovvero la scuola, facendo di quest'ultima luogo dell'incontro tra l'episteme e l'*epimeleia* e realizzando un ideale di scuola delle persone per le persone. Come scrive Giuseppe Bertagna, a proposito della valutazione e dei suoi oggetti principali, ovvero a proposito delle competenze (la cui antica radice etimologica, *cum-petere*, mostra un "andare insieme verso una meta"), delle capacità, delle conoscenze e delle abilità e dei loro raggruppamenti

la coppia categoriale (capacità/competenze) si riferisce alla persona, e coinvolge il suo essere, il suo vivere unico e irripetibile nei rapporti particolari che instaura, nei luoghi che frequenta, nei problemi che affronta e risolve. Coinvolge in ultima analisi il ciascuno. La seconda coppia (conoscenze/abilità) coinvolge invece il di e per tutti. Riguarda il sapere e il saper fare ed, essendo qualcosa di concettuale, essa astrae per definizione dai casi

concreti personali e si propone come un universale intersoggettivo indipendente da soggetti, da condividere e da trasmettere a tutti i cittadini³⁶.

La qualità dell'istruzione e l'esigenza del suo controllo e valutazione sono ideali regolativi del giudizio pedagogico e umano: esse infatti «dipendono da un modo di sentire e di vivere la professionalità come investimento di sentimenti, di cultura e di esperienza, prima e piuttosto che come dover essere»³⁷.

Da parte nostra, allora, non vogliamo discutere del dover essere della scuola, del suo stare al mondo come crocevia tra professionalità e utenza o come ecosistema vitale e pulsante che filtra le politiche scolastiche accettandone o rifiutandone la direzione di senso, ma vorremmo partire da un fermo immagine di quella che volentieri qui chiamiamo "scuola palinsesto" e non nel significato moderno e "massmediale" del termine, ovvero l'insieme delle trasmissioni programmate da un emittente in un certo periodo, laddove il palinsesto indica precisamente l'ora della messa in onda, il titolo e la tipologia di ogni singolo programma, con altre informazioni accessorie³⁸: utilizzando infatti il palinsesto come metafora della scuola in questa accezione avremmo infatti poco da aggiungere perché sulle conseguenze di un postulato di educabilità che vuole assumere fortemente le forme esclusive dell'insegnamento programmato³⁹, la ricerca ha già indagato a lungo⁴⁰, individuando al contempo le vie e i modi per modificare una rigida programmazione dei saperi⁴¹.

Vorremmo discutere invece della scuola come palinsesto riconsegnando a quest'ultimo il suo significato etimologico originario, ovvero il significato di manoscritto sul quale un precedente testo ivi ricopiato veniva ripetutamente (dal greco *πάλιν*) raschiato via (*ψηστός*) per far posto ad altri testi (*pálin psestòs*, letteralmente "raschiato di nuovo")⁴²: nel Medioevo certosino e benedettino, in un momento in cui la pergamena era scarsa e preziosa, un testo composto precedentemente veniva cancellato per poter procedere a nuova scrittura, a nuove miniature, a nuove letture.

Ebbene, con sguardo ermeneutico dovremmo forse tornare a indagare questo antico manoscritto che è la scuola, raschiarlo nuovamente di tutte le trame composte negli anni per chiederci se, al di sotto di tutto e se al netto di tutte le proposte, le riforme, le controriforme, sia rimasto, e dove e come, il senso antichissimo e precipuo della *scholé*. Forse dovremmo procedere con piglio quasi archeologico e filologico, lo stesso grazie al quale si è pervenuti alla riscoperta di alcuni testi antichissimi rinvenuti al di sotto di successive miniature⁴³, come ad esempio il *De Repubblica* di Cicerone che, scritto in onciale nel IV secolo, fu raschiato nel VII secolo per far posto ad una trascrizione di Salmi commentati da Sant'Agostino e che è emerso in un palinsesto attualmente nella disponibilità della Biblioteca Vaticana⁴⁴.

Ma proprio come non vorremmo mai essere messi nelle condizioni di dover scegliere tra l'opera di Cicerone e l'opera di Agostino, per motivi riconducibili sia alla bellezza e sia alla profondità della loro (e della nostra) stratificazione storica, filosofica e letteraria e proprio come non saremmo mai in grado, in una valutazione comparativa, di procedere ad un giudizio di preferenza pedagogica, storica e filosofica tra Cicerone e Agostino (se Agostino infatti riconosceva un debito intellettuale nei confronti di Cicerone⁴⁵, noi posteri, eredi di questa tradizione, abbiamo un debito nei confronti di entrambi), allora nello stesso modo, fuor di metafora, pensiamo si possa ergere come un nuovo ideale regolativo l'essere messi in condizione, nella contemporaneità globale, di non dover più scegliere tra l'antica *scholé*, intesa come contenitore e crocevia di amore e di sapere (e di amore per il sapere)⁴⁶ e le nuove forme fenomenico-antropologiche della scuola, proprio in nome e per conto di quel pensiero complesso di cui parlava Morin: quand'anche le due forme testuali e narrative (la *scholé* e la scuola) fossero in contrasto tra loro, oppure fossero distanti nel tempo, nello spazio e nell'approccio, la complessità e la profondità teoretica e storica del giudizio pedagogico ci impongono oggi di ammetterle e di connetterle o quantomeno di conoscere entrambe per coniugarle in un ideale educativo-paideutico⁴⁷, invitandoci se possibile a navigare, a transitare nello specchio di mare pedagogico, didattico, etico e teoretico sul quale entrambe si affacciano.

Sull'arte del navigare e dell'educare

Questa navigazione può aver luogo se si salpa da una delle grandi, insanabili aporie della scuola: essa è crocevia educativo nell'oggi pur facendo del futuro il suo principio regolatore, la sua guida. Per quanto ci si possa politicamente sforzare per risolvere questa contraddizione, essa di fatto piegherà la scuola sulla curvatura di una condizione inattuale (per usare un termine *nietzschiano*), definendo la sua irriducibilità e incomprimibilità rispetto ad ogni apparato e paradossalmente conferendo ad essa tutta la sua forza culturale, umana e persino economica⁴⁸. Infatti, per preparare il futuro, e in questo sta l'insanabile e a tratti salvifica aporia, la scuola si attribuisce il compito e la missione di tramandare e di trasmettere il passato. Essa è caratterizzata, scrive Philippe Merieu, dalla preoccupazione di incarnare il passato nel presente per farlo esistere nel futuro, dalla volontà di proiettarsi nel futuro per dare un senso al passato. È una creazione degli uomini per realizzare la continuità del mondo⁴⁹.

E se è vero, come voleva Pierre Duhem, che nell'analisi storica vi è analisi logica⁵⁰, le considerazioni finali su questo punto non possono che essere almeno due, la prima di carattere storico, appunto, la seconda di carattere logico speculativo.

Anche solo da uno sguardo sommario sulla storia della scuola emerge che essa esiste (nella sua formulazione di luogo accessibile ai più e non nella sua prima versione di luogo privilegiato per l'*elite*)⁵¹ proprio e perché si è avvertito il bisogno di educare i figli: questa esigenza infatti non sempre è appartenuta al genere umano, il quale per secoli ne ha fatto a meno⁵². È stato necessario un salto culturale e antropologico notevole per portare l'umanità alla consapevolezza di una responsabilità nei confronti delle nuove generazioni. La scuola come costruzione pedagogico-teoretica dell'uomo per l'uomo è figlia di questa consapevolezza ed è l'espressione fenomenica e istituzionale di un preciso imperativo etico:

noi non possiamo abbandonare nel mondo i nostri figli. La scuola esprime la volontà di organizzare il futuro da parte di coloro che sono già al mondo. Organizzare il futuro, un futuro per i nostri figli e un futuro per il mondo: un futuro per i nostri figli preservando l'integrità del mondo, un futuro per il mondo sostenendo i nostri figli che potranno così farlo crescere⁵³.

In questo senso allora la scuola, come tensione culturale, sociale e generazionale (nel senso che abbraccia, ammette e connette le generazioni), prima ancora che nelle vesti di un apparato, si colloca all'origine e al centro di uno dei più importanti problemi del pensiero occidentale, ovvero il problema della formazione, sia attraversandone le evoluzioni filosofiche già dalla nozione platonica di *epimeleia heautou* che interpretava il rapporto maestro-allievo, sia innervandone le evoluzioni storico-logico-fenomenologiche per collocarsi laddove il problema della formazione dell'uomo (problema che attiene all'aspirazione di dare forma, espressione e volto alla persona, per regolarne la posizione esistenziale nel mondo e predeterminare dinamicamente i confini delle sue possibilità di sviluppo) si srotola diacronicamente dalla *paideia* greca alla *humanitas* latina sino alla *Bildung* tedesca, e dalla rinascimentale immagine di *homo universalis* sino all'emancipazione illuminista, e anche dalle forme di un'educazione cristiana alle prescrizioni costituzionali: la scuola sta lì, al centro di queste evoluzioni, come possibilità concreta che esse si realizzino, come perimetro fisico e metafisico della loro attuazione in termini di educazione e di sapere⁵⁴. Ma per far questo, ed è la seconda considerazione, essa deve muoversi tra impostazioni politiche, criteri metodologici ed istanze e aspirazioni pedagogiche. Ora, se le prime possono essere considerate poco perigliose in quanto, quand'anche non siano ben definite, appaiono almeno in potenza ben definibili (sul piano politico l'imperativo categorico dell'istituzione è di garantire

l'esistenza della *polis* per costruire uno spazio comune, e sul piano del metodo la scuola deve permettere a ciascuno di muoversi in una piattaforma di accessibile e comune comprensione del mondo per abitarlo, attraversarlo e anche per trasformarlo e migliorarlo con consapevolezza), è sul piano del *telos* pedagogico che diremmo le condizioni si presentano complesse e caratterizzate da un'intrinseca tensione.

La scuola ha infatti il compito di addomesticare e nello stesso tempo di emancipare e vorremmo usare qui il termine addomesticare nell'accezione precipua di Antoine de Saint-Exupéry nel *Piccolo Principe*⁵⁵, ossia addomesticare nel significato affettivo ed emozionale di creare legami per permettere di entrare nella *domus*, nella casa che esisteva già prima dell'arrivo del figlio affinché egli possa disporre di una storia, di una lingua, di abitudini: esiste una sapienza antica, quasi veterotestamentaria⁵⁶, in questo custodire la storia e la tradizione (quasi la trama di ciascuno) che dalla famiglia viene poi affidata (a volte delegata) alla scuola in un patto educativo che si presenta alla stregua di un patto sacro. Questa sapienza, recentemente ricordata da papa Francesco⁵⁷, è intesa non tanto e non solo come apprendimento della storia ma come postura, come un prendere posto e spazio in una discendenza nella quale collocarsi e senza la quale si sprofonderebbe nelle sabbie mobili esistenziali, privi di un nome, di un linguaggio, di una bussola: la scuola insegna il senso di appartenenza nel suo sgomitolare e sgomitolarsi quotidianamente, nel suo avvolgere e riavvolgere la nassa del presente, del passato e del futuro attraverso la progressiva, graduale familiarità con i saperi proprio nella loro genesi, attraverso la conoscenza delle dinamiche che ne hanno determinato la nascita, osservando la cultura in atto e in potenza, mentre essa viene elaborata, immergendosi nella storia delle idee come in una situazione di fatto.

Ma la scuola, e qui si annida il paradosso, deve anche emancipare, ovvero deve insegnare precipuamente ad abbandonare la dimora familiare. Senza emancipazione non potrebbe esserci infatti libertà, autodeterminazione, autonomia teoretica e critica, in altri termini democrazia.

Anzi, si creerebbe una fallimentare chiusura nel proprio spazio vitale, nel proprio passato e si precluderebbe l'ingresso nel futuro: una scuola che insegnasse solo ad integrarsi al proprio interno compiacendosi semmai, se pure, soltanto di piccoli compiti svolti diligentemente, sarebbe un investimento umano ed economico oltremodo perdente.

Ebbene, per attraversare le correnti, le contraddizioni che si creano tra la tensione verso l'addomesticamento e la tensione verso l'emancipazione, al pari delle correnti tra Scilla e Cariddi, e per operare una sorta di *transfert* dall'interno all'esterno, la scuola forse dovrebbe fare un nuovo, ulteriore movimento teoretico, antropologico e politico tale da

connettere finalmente le diverse istanze come se fossero in una rete, senza separarle come fatto sinora e senza creare conflitti di legittimità dell'una o dell'altra.

Come osserva Bertagna:

la scuola moderna si è costituita e giustificata, negli ultimi secoli, sull'idea stessa di separazione. Separazione dalla famiglia, dalla società, dall'ambiente, dall'impresa [...] Separazione tra età della scuola ed età del lavoro [...] tra lezione e laboratorio, tra teoria e pratica⁵⁸.

Si tratta di un modello diatopico pervasivo, pervicace, ramificato che ha sostanzialmente neutralizzato (forse raschiato via) una tradizione antichissima, appunto la tradizione della *scholé* che, rispettando quel patto educativo, non operava alcuna separazione tra il tempo e lo spazio degli apprendimenti e il tempo e lo spazio dei legami, tra l'individuo e la società intesa sia nella sua macroversione di mondo e sia nella sua microversione di famiglia; non distingueva in altri termini tra *otium* (come piacere per il sapere) e *negotium* (come applicazione di questo sapere) ma faceva dell'uno il naturale compimento dell'altro senza soluzione di continuità, costruendo così un ideale di uomo globale nel senso precipuo di uomo integrale, completo, interconnesso con la realtà nella sua totalità. Ebbene, questa tradizione, fondata non tanto e non solo in senso epistemologico ma più ampiamente teoretico perché incardinata sull'epistemofilia, ovvero sull'incontro tra l'*episteme* e l'amore per l'*episteme*, spalanca scenari inediti in senso pratico (kantianamente etico), relazionale e professionale. Non solo: essa in realtà non si è mai interrotta e anzi si è nei secoli arricchita⁵⁹, e tuttavia è stata talvolta maldestramente censurata sino a produrre degli strani coacervi, degli ossimori pedagogici e didattici che vedono, ad esempio, almeno nella scuola italiana, solo per citare piccoli esempi paradigmatici, un'educazione tecnica esclusivamente relegata a teoria, o un'educazione motoria privata di esercizi, oppure un'educazione chimica senza provette, e un'educazione alla fisica senza necessità di varcare la soglia di un laboratorio. Parliamo non di quella condizione dettata dal bisogno, dalle urgenze, oppure dalla scarsità di fondi, mezzi e strutture o ambienti adeguati, ma di una ben precisa teorizzazione della separazione a vantaggio di un didatticismo *passepertout* e che ha avuto come scarso risultato quello di addomesticare e ridimensionare soltanto le buone prassi quali la realizzazione di compiti in situazione⁶⁰, ostacolando di fatto la svolta teoretica, prima ancora che fattuale, che vede, ad esempio ma non solo, la metamorfosi delle unità didattiche in unità di apprendimento.

Non si tratta allora di avallare l'ennesima prescrizione ideologica o una nuova proposta dogmatica, né tantomeno di proporre un ripiegamento sulla pratica efficientista a discapito di una teorizzazione aperta alle più svariate istanze, ma si tratta di abitare la

scuola come un'architettura complessa la quale, nella costante tensione di «armonizzare il pensare, il sentire e il fare»⁶¹, esperisce un'altra grande aporia, ossia la consapevolezza della continua provvisorietà del gesto educativo, pur nella ricerca costante di punti di riferimento. O meglio la consapevolezza che paradossalmente nella scuola non possa esistere una meccanica dell'apprendimento e che il momento pedagogico, sia mutuando il termine dal vocabolario hegeliano ovvero come divenire dialettico e sia mutuandolo dalla fisica come grandezza dinamica, convive con la categoria della fallibilità⁶². È come se il momento pedagogico fosse intessuto costantemente del suo opposto, ovvero della negatività come possibilità ineludibile: esso fa del rischio educativo e della scommessa educativa occasione non di prudenza timorosa, né di tracotanza o di *ubris* pedagogica, ma occasione per quella che Aristotele chiamava *fronesis*, ovvero saggezza ponderata, ragionata.

Il mestiere quotidiano nelle mura scolastiche consiste in una preparazione al futuro pur sapendo che esso nelle sue evoluzioni professionali, antropologiche e comunicative si presenta di fatto come sistema caotico, non lineare, imprevedibile ed allora proprio per questo si riconduce, al netto dei fanatismi o degli affanni programmatori o dei fantasmi del dominio o dei dispositivi di controllo e normalizzazione, ad una domanda duale insita nell'atto pedagogico e didattico del porgere il sapere: «chi sei tu per pretendere che tutti possano riuscire?» e nel controcanto, come in uno spartito ben temperato, della domanda correlativa «chi sei tu per pretendere di conoscere in anticipo il futuro di una persona e per condannarla magari al fallimento delle sue piccole, circoscritte difficoltà del qui ed ora?»⁶³.

Nelle *more* di questa costante interrogazione pedagogica (Popper auspicava una scuola che si interroga e non interroga)⁶⁴ può accadere uno spostamento verso una consapevolezza ulteriore e, nelle pieghe dell'azione didattica, la resistenza e la resilienza di tutte le parti in gioco (insegnanti-alunni-genitori) possono condurre ad un'intuizione: il mestiere della scuola assomiglia a quello del navigatore che, alle prese con correnti, tensioni e derive, avverte il quotidiano bisogno di punti di riferimento. Anche se talvolta può persino insinuarsi il dubbio che la *maestria* del vero educatore e del navigatore - sia in tempi di imprevedibili fortuali e sia in tempi di placida calma piatta - consista proprio nel saperne fare a meno.

ANGELA ARSENA
University of Foggia

¹ F. Cavazzana Romanelli-D. Martino (a cura di), *Gli archivi delle scuole*, Grafiche Zoppelli, Treviso 1997.

² H. A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, Le Lettere, Firenze, 2013; S. Santamaita, *Storia della scuola*, Mondadori, Milano 2010.

³ Molte sono le monografie relative alla scuola italiana nell'Ottocento e nel Novecento. Citiamo qui S. S. Macchietti, *Storia dell'educazione locale: questioni ed esperienze*, Bulzoni, Roma 1995; F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto*, Vita e Pensiero, Milano 2006; R. Sani - A. Tedde, *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

⁴ G. Genovesi, *Scuola e politica scolastica: contenuti e metodi*, Garigliano, Cassino 1997; Id (a cura di), *Dizionario di scienza dell'educazione e di politica scolastica: lessico di base*, Angeli, Milano 2009.

⁵ G. Genovesi, *Pedagogia e scuola in una società di massa: dibattiti e prospettive nel Novecento italiano*, Angeli, Milano 2002. Si veda anche J. Dewey, *Scuola e Società*, tr.it., Edizioni Conoscenza, Roma 2018.

⁶ Cfr. M. Scheler, *Formare l'uomo*, tr.it., Angeli, Milano 2009, p. 11.

⁷ La suggestione qui viene dalla riflessione di P. Ricoeur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Le Seuil, Paris 1986, secondo il quale la *narrazione, bisogno costitutivo dell'essere umano*, può essere intesa anche e soprattutto come una modalità per guidare la progettazione, almeno nei suoi aspetti principali. Per un discorso più esauriente possiamo aggiungere tuttavia, a proposito della scuola come contenitore narrativo in senso oggettivo e soggettivo, che diverse e varie sono state negli ultimi venti anni, in particolare da parte della letteratura e della divulgazione, le sollecitazioni critiche e/o emozionali (alcune fortemente autobiografiche o documentaristiche) orientate verso uno sguardo educativo che nella scuola vorrebbe o dovrebbe aspirare ad essere inteso soprattutto in modalità relazionale, pur senza scadere nella riproduzione, invero fallimentare, della relazionalità amicale o genitoriale (l'insegnante come amico, piuttosto che *alter, et minor, patre o matre*, piuttosto che allenatore piuttosto che animatore). Si potrebbe qui citare *ex multis* F. Bégaudeau, *Entre les murs*, Gallimard, Paris 2006; D. Pennac, *Diario di scuola*, tr.it., Feltrinelli, Milano 2008; M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014. Per un approfondimento invece della scuola come ambiente educativo per quella che qui intendiamo come una quotidiana "negoziante narrativa" tra due o più "chi sostanziali", per usare un'espressione di Giuseppe Bertagna, ci vogliamo invece e più opportunamente riferire a J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr.it., Feltrinelli 2002.

⁸ L. Bellatalla - G. Genovesi - E. Marescotti, *Insegnare prima d'insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Angeli, Milano 2006; A. Cunti, *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*, Angeli, Milano 2006; F.E. Erdas, *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Armando, Roma 1991.

⁹ M. Gentile - U. Margiotta, *La ricerca educativa*, Maggioli Santarcangelo di Romagna 1997. Si veda pure M. Baldacci - F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino 2013.

¹⁰ F.E. Erdas, *Scuola e identità*, Armando, Roma 2004.

¹¹ G. Domenici, *Contro il declino della scuola pubblica*, in G. Domenici - G. Moretti, *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma 2011, pp. 19-22.

¹² L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 7.

¹³ J. De Groof - C.L. Glenn, *Un difficile equilibrio. Sistemi scolastici e libertà d'insegnamento nell'Europa Continentale e Mediterranea*, tr.it, Armando, Roma 2003.

¹⁴ B. Vertecchi, *Parole per la scuola*, Angeli, Milano 2012.

¹⁵ U. Spirito, *Il fallimento della scuola italiana*, Armando, Roma 1971.

¹⁶ E. Morin, *Il metodo. La natura della natura*, tr.it., Vol.I, Cortina, Milano 2001, p.27.

¹⁷ Sui rapporti scuola-famiglia si veda P. Dusi, *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Angeli, Milano 2012; A. La Marca (a cura di), *Famiglia e Scuola*, Armando, Roma 2005.

¹⁸ M. F. Sciacca, *La famiglia educatrice (1954)*, in *Pagine di Pedagogia e Didattica*, Marzorati, Milano 1972. Per una più ampia disamina della famiglia come ambiente educativo si veda M. Corsi, *La famiglia: una realtà educativa in divenire*, Marietti, Genova 1990; V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia 2001.

¹⁹ La progressiva, inesorabile chiusura delle scuole cattoliche in Italia, denunciata dalla CEI nel documento unitario *Autonomia, Parità e Libertà di scelta educativa* (G. Malizia, *Autonomia, parità e libertà di scelta educativa. Un documento unitario del Consiglio nazionale della scuola cattolica della Cei*, Rassegna CNOS, 3/2017, pp. 71-94) mostra come l'autonomia scolastica e la possibilità di scelta educativa, pur essendo fondamentali per il pluralismo democratico, siano di fatto e sostanzialmente disattese. Per una disamina del fondamento epistemologico e pedagogico dell'autonomia e per una disamina della sua importanza si rimanda qui a G. Bertagna, *Autonomia*, La Scuola, Brescia 2008. Si veda pure D. Antiseri - M. Alfieri, *Lettera ai politici sulla libertà di scuola*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2018; D. Petti, *Liberi di educare in Italia come in Europa. 55 questioni tra diritto, filosofia e politica*, Armando, Roma 2018.

²⁰ P. Bourdieu, *Leçon sur la leçon*, Editions de Minuit, Paris 1982, p. 92 (t.d.a.).

²¹ L'evoluzione storico-didattico-disciplinare del principio di autorità nella scuola meriterebbe una lunga riflessione (si veda L. Borghi, *Educazione e autorità nella scuola moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951). Ci limitiamo qui, in un orizzonte speculativo e teoretico che vede la scuola come parte integrante di una realtà di convivenza democratica, a richiamare rapidamente il pensiero di Giovanni Sartori secondo il quale si possono operare diverse distinzioni per mitigare o attenuare o smussare il contrasto tra il principio di autorità e il principio di libertà nella società (e dunque, procedendo tra la sineddoche e la metonimia, anche nella scuola): secondo Sartori «piuttosto che ripugnante alla democrazia, l'autorità ne designa la formula, la formula potestativa per antonomasia». Inoltre «libertà e autorità sono termini in correlazione reciproca» (G. Sartori, *Democrazia e definizioni*, il Mulino, Bologna 1969, p.110). In questo senso probabilmente, ed estendendo (o riducendo) il paradigma agli ambienti educativi, potrebbe essere ammesso un discorso sull'autorità esercitata dall'istituzione democratica scolastica, pur senza farne un dogma indiscutibile. Per una più ampia disamina di questo argomento si veda A. Granese, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma 2008, p. 107.

- ²² Appare doveroso qui citare I. Kant, *Pedagogia*, tr.it., Luni Editrice, Milano 2015, laddove il filosofo tedesco individua nell'educazione un infinito e perfettibile processo di "umanizzazione".
- ²³ Per una disamina F. Frabboni, *Le vie della formazione. Scuola e sfide educative nella società del cambiamento*, Erickson, Trento 2013.
- ²⁴ Sulle funzioni della scuola e la sua missione P. Calidoni, *La scuola tra funzioni e significati*, in A. Bobbio-C. Scurati (a cura di), *Ricerca e innovazione educativa*, Armando, Roma 2008, pp. 39-60; C. Desinan (a cura di), *Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto*, Angeli, Milano 1998.
- ²⁵ L. Wittgenstein: *Philosophische Untersuchungen*, Herausgegeben von Joachim Schulte, Frankfurt 2001, tr.it. *Ricerche Filosofiche*, Einaudi, Torino 2009, p.108.
- ²⁶ S. Tagliagambe, *Nuovi linguaggi, nuove alfabetizzazioni*, in A. Vitale (a cura di), *I saperi della scuola*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002, pp.69-79.
- ²⁷ L'uso eccessivo di acronimi (PTOF, RAV, PDP, MOF, ecc.) nel linguaggio scolastico ordinario, quotidiano, relazionale e non solo legislativo altera e talvolta interrompe il flusso della comunicazione tra l'istituzione e l'utenza (se comunicare significa infatti "mettere in comune" allora un linguaggio fortemente intessuto di acronimi determina, per i non accolti, un irrigidimento dovuto ad un'inevitabile incomprensione). Non solo: un uso arbitrario e talvolta invasivo dell'acronimo comporta un'esasperazione e una sovraesposizione dalla dinamica meramente oggettiva, analitica, diagnostica a svantaggio di quella soggettiva, empatica, interpersonale, fondante della relazionalità: ad esempio, la consuetudine linguistica in uso (e abuso) negli ambienti scolastici che indica un alunno con disturbi dell'apprendimento con la formula "l'alunno è un BES", operando una precisa e disinvolta identificazione tra il soggetto e il disturbo (e non piuttosto o semmai "l'alunno ha bisogni educativi speciali", operando così un'importante distinzione tra il soggetto e le sue difficoltà), non solo rappresenta una frettolosa e innocua approssimazione linguistica ma forse nasconde un universo di significati retto soltanto da un'usurata terminologia per categorie e determina uno sguardo burocratizzato e impersonale sull'umanità e sulla sua irriducibile singolarità. Sull'atto linguistico e comunicativo-educativo a scuola: V. Boffo, *Comunicare a scuola*, Apogeo, Milano 2007; P. C. Rivoltella, *Ontologia della comunicazione educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2010. Inoltre, per un approfondimento delle forme e dei modi utilizzati dal Ministero dell'Istruzione nella dimensione comunicativa si rimanda qui a un documento che sebbene datato testimonia l'importanza della (buona) comunicazione *tout court* tra scuola e utenza: S. Rolando (a cura di), *La scuola e la comunicazione*, Angeli, Milano 2000.
- ²⁸ L. Giussani, *Il rischio educativo*, BUR, Milano 2016; C. Volpi, *Il rischio come nuova categoria educativa*, in Id (a cura di), *I rischi dell'educazione. Nuove prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 2003, pp.7-14.
- ²⁹ Sulle conseguenze in termini di relazione e di empatia di quella che qui indichiamo in controluce come "irrazionalità pedagogica" si veda V. Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma 1999, p. 16.
- ³⁰ Sull'importanza del buon uso del linguaggio come collante educativo e democratico si rimanda a T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma 1983.
- ³¹ Per un affresco, anche in chiave caricaturale ed esasperata, delle frustrazioni, degli umori, delle permutazioni, delle trasformazioni dello *status* di insegnante in una non meglio definita identità in balia delle variabili correnti pseudo-metodologiche del momento si rimanda qui al romanzo di L. Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*, Einaudi, Torino 1962. In ogni caso, per un approfondimento maggiore si veda M. Postic, *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, tr.it., Armando, Roma 1983, p. 42.
- ³² U. Margiotta (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Armando, Roma 2002, p. 14.
- ³³ *Ibi*, p. 15.
- ³⁴ Il problema dello slittamento semantico e concettuale tra autorità e credibilità-autorevolezza è problema insidioso e scivoloso. Ci limitiamo qui a indicare il volume polemico, controverso, anticonformista ma a tratti visionario e lungimirante di N. Postman, *The End of Education. Redefining the Value of School* (1995), tr.it. *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Armando, Roma 1997.
- ³⁵ M. Corsi - R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- ³⁶ G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004.
- ³⁷ U. Margiotta, cit., p. 8.
- ³⁸ L. Barra, *Palinsesto. Storia e tecnica della programmazione televisiva*, Laterza, Roma-Bari 2015; S. Carini, *Il testo espanso*, Vita e Pensiero, Milano 2009.
- ³⁹ Cfr. L. Fontana Tomassucci, *Istruzione programmata*, Armando, Roma 1969; B.F. Skinner, *La tecnologia dell'insegnamento*, tr.it., La Scuola, Brescia 1984.
- ⁴⁰ L'argomento è sterminato: per programmazione qui intendiamo l'esigenza già individuata da Comenio nella sua Grande Didattica, ovvero l'intuizione, invero non infelice, di una scuola che funziona al pari di un orologio che non si ferma mai e che mai deve rimanere indietro, pena l'esigenza di recuperare il tempo rimettendosi in asse: Comenio, *Grande Didattica*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1993. Sugli imperativi categorici, *vaste programme*, posti da una pedagogia che non solo inizia da ciò che è elementare ma procede per successive approssimazioni in un contesto valido per tutti perché tutti possano accedervi e possano muoversi in una comune e condivisa piattaforma di saperi si veda C. Kintzler, *Éléments*, in *Écrits de Condorcet sur l'instruction publique*, Tome I, Edilig, Paris 1989. Sulla necessità di una predisposizione programmata chiara e inequivocabile da parte della scuola per sfuggire ad ogni possibile pressione transitoria esterna, senza oscillare tra gli umori variabili della società per trovare un equilibrio sempre meno instabile tra il bisogno di insegnare ciò che interessa l'allievo e il bisogno, non sempre coincidente, di insegnare ciò che è nell'interesse dell'allievo, si veda L. Soubré, *L'école sous pression*, Stock, Paris 1995.
- ⁴¹ Sulla capacità della scuola di modificare una rigida programmazione con una cultura dei saperi si rimanda qui a G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, tr.it., Adelphi, Milano 1977; J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, cit.; I. Illich, *Descolarizzare la società*, tr.it., Mimesis, Milano 2010. In generale per una pedagogia che privilegia il progetto sul

programma o il primato del progetto sull'apprendimento si veda J. Dewey, *La scuola e il fanciullo*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1975.

⁴² A. Escobar (a cura di), *El palimpsesto grecolatino como fenómeno librario y textual*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza 2006.

⁴³ F. Lo Monaco, *Il manoscritto di Bergamo, Civica Biblioteca Angelo Mai*, Cassaforte, 1-8, 2004, pp. 47-49.

⁴⁴ Fu il cardinale e filologo Angelo Mai a ritrovare tra i palinsesti della Biblioteca Vaticana il *De Repubblica* utilizzando agenti chimici tali da far riaffiorare nel 1820 l'antico testo ciceroniano che era stato raschiato per far posto ad un commento agostiniano ai Salmi: F. Lo Monaco, *In codicibus (1819)*, in *Aevum*, Anno 70, Fasc. 3, 1996, pp. 657-719.

⁴⁵ «Fu il corso normale degli studi che mi condusse al libro di un tal Cicerone [...] Quel libro, devo ammetterlo, mutò il mio modo di sentire», Agostino, *Confessioni*, tr.it., Zanichelli, Bologna 1969, III, 4, p. 205.

⁴⁶ W. Jaeger, *Paideia*, tr.it., Bompiani, Milano 2003.

⁴⁷ Per un approfondimento A. Bellingreri, *L'evento persona*, Scholé, Brescia 2018.

⁴⁸ Il riferimento a Friedrich Wilhelm Nietzsche non è casuale: nel 1872, quando era ancora professore a Basilea, il filosofo pronunciò una serie di conferenze sul ruolo della scuola nella cultura moderna: queste riflessioni, poi raccolte in un saggio, quasi delle requisitorie, contengono affermazioni oltremodo radicali contro il sistema scolastico accusato, a suo dire, di «indovinare l'avvenire» fondandosi «come un augure, sulle viscere del passato», per allevare «quanto prima è possibile utili impiegati, e assicurarsi della loro incondizionata arrendevolezza». Le citiamo qui per una maggiore completezza circa il dibattito, più che secolare, sul ruolo che la scuola è chiamata a svolgere nella società ma non possiamo dimenticare che in questo dibattito, sul versante diametralmente opposto, troviamo, ad esempio, Joseph Schumpeter precursore di una teoria economico-sociale e filosofica sul ruolo della scuola come anticamera e motore dell'innovazione nella società. Si tratta di una lunga e articolata posizione concettuale e teoretica (prima che solo economica) la quale, partendo in qualche modo da Adam Smith e arrivando sino a Federico Caffè, intendeva coniugare in modo virtuoso scuola ed economia. Si veda F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, tr.it., Adelphi, Milano 1975; J. Schumpeter, *Passato e futuro delle scienze sociali*, tr.it., Liberilibri, Macerata 2011. Si veda anche S. Bagnara, *Lavoro, persone e scuola nella società della conoscenza*, TD-Tecnologie Didattiche, 34, 1-2005, pp. 5-10; S. Tagliagambe, *Più colta e meno gentile. Una scuola di massa e di qualità*, Armando, Roma 2006.

⁴⁹ P. Meirieu, *Faire l'École, faire la classe. Démocratie et pédagogie*, ESF, Paris 2011, p. 112.

⁵⁰ P. Duhem, *Études sur Léonard de Vinci*, F. De Nobele, Paris 1955, p.32.

⁵¹ M. Laeng, *La scuola oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1975, p. 39.

⁵² P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, tr.it., Laterza, Roma-Bari 2002; E. Erikson, *Infanzia e società*, tr.it., Armando, Roma 2008.

⁵³ P. Meirieu, cit., pp. 48-50.

⁵⁴ F. Bonicalzi, *Chi educa chi?*, in AA.VV., *L'educazione negata, Rivista Internazionale di Teologia e Cultura, Communio*, Jaca Book, Milano 207/2006, pp.5-11.

⁵⁵ A. de Saint-Exupéry, *Il Piccolo principe*, tr.it., Bompiani, Milano 1989, p. 92. Per una maggiore disamina dell'argomento si rimanda a A. Bobbio, *Il bambino tra teoria ed educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 236.

⁵⁶ S. Facioni, *La misura dell'incommensurabile. Su alcuni aspetti della relazione maestro-discepolo nella tradizione rabbinica*, in AA.VV., *L'educazione negata*, cit., pp. 12-21.

⁵⁷ Papa Francesco, *Messaggio per il lancio del Patto Educativo*, Città del Vaticano, 12 settembre 2019: www.vatican.va.

⁵⁸ G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, pp.62-63.

⁵⁹ M. Lazerson et alii, *An Education of Value. The puposes and practices of Schools*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.

⁶⁰ P. C. Rivoltella, *Fare didattica con gli ESA. Episodi di apprendimento situato*, La Scuola, Brescia 2013.

⁶¹ Agostino, *L'istruzione cristiana*, Mondadori, Milano 1994, p. 76.

⁶² Su questo tema citiamo M. Serres, *Il Mantello di Arlecchino. Il terzo istruito: l'educazione nell'età futura*, tr. it., Marsilio, Padova 1992. In realtà l'atteggiamento pedagogico che vede e colloca il patto tra scuola e allievo proprio al centro della relazione per favorire tutta l'assunzione di rischi veniva già sviluppato da C. Rogers, *Libertà di apprendimento*, Giuntini-Barbera, Firenze 1974, ed iscritto nell'alveo della pedagogia non direttiva sospettata tuttavia di una resa nei confronti della trasmissione del sapere a tutto vantaggio della relazione e della relazionalità. Si tratta di un versante ermeneutico pedagogico molto delicato (i limiti di una pedagogia non direttiva sono esposti da D. Hameline, *La libertà d'apprendere*, Edition Ouvrières, Paris 1977) e che potrebbe in parte rispondere al problema dell'identificazione della scuola come apparato o come comunità in cammino. Probabilmente, ma solo come ipotesi, potremmo dire che una pedagogia del rischio, in un orizzonte di fallibilismo ben ponderato, dovrebbe porsi comunque come attitudine pedagogica, come tensione sempre presente.

⁶³ Cfr. P. Meirieu, cit., pp. 133-152.

⁶⁴ M. Baldini (a cura di), *K. Popper: la politica, la scienza, la scuola*, Armando, Roma 1997, p. 107.