

Laura Polito*

Scuola Futura. Dialoghi utopici e generativi sulle relazioni educative

di Fabio Vanni, Vincenza Pellegrino, 2022
ERIKSON EDITORE, TRENTO

Fabio Vanni e Vincenza Pellegrino ci accompagnano nel mondo della scuola, nelle sue quotidiane fatiche, nell'incertezza che da tempo abita questo *luogo* da sempre considerato custode del sapere e testimone della crescita di coloro che decideranno la città del domani.

I due Autori scelgono il dialogo aperto e diretto quale espressione di un pensiero che, nella sua forma più spontanea, plana su immagini distopiche, prefigurando situazioni e sviluppi indesiderabili e temuti come deriva di una situazione attuale evidentemente critica; a seguire si apre una seconda parte del testo che ci porta ad esplorare speranze e scenari creativi di una scuola inattuale ma futuribile, 'formulando racconti su mondi quotidiani in cui le storture non ci sono' (p. 37). Il libro si conclude con uno sguardo sul presente, con l'idea di scorgere nel tempo in cui viviamo tracce e tentativi di un cambiamento, che sembrano presagire nuove traiettorie.

Colpisce lo scambio fra conoscenze e saperi narrati da prospettive differenti: la psicologia e la sociologia che nel loro incontrarsi testimoniano fin da subito il bisogno di una postura ecologica quale elemento imprescindibile di una nuova conoscenza che trova nel *legame* fra le varie istanze: sociali, naturali, culturali e nella 'porosità' delle stesse la ragione del suo porsi.

Sfogliando le pagine del libro, si raccolgono non solo pensieri, parole e argomentazioni ma si assiste soprattutto alla forza generativa che nasce dall'intreccio di sguardi e idee che non esauriscono le riflessioni su un tema che da svariati anni è al centro di innumerevoli considerazioni e dibattiti, ma aprono la strada a possibili narrazioni alternative.

*Psicologa Psicoterapeuta, Socia SIPRe e AGIPPSA. Redazione di *Ricerca Psicoanalitica*, Socia Progetto Sum ETS. E-mail: laurapolito.psicologa@gmail.com

La scuola, come ci ricordano i due Autori, malgrado le difficoltà che da anni la attraversano, resta un'istituzione centrale, un bene che appartiene alla collettività in quanto luogo di incontro, di mescolamento delle classi sociali, di convivenza fra diverse storie e identità, di possibilità di emancipazione. Occorre, quindi, pensare a questo spazio non nel suo aspetto logistico e organizzativo, di cui pur si compone (edifici, orari, aule, *etc.*), ma come un fluire processuale che vede coinvolti diversi attori: ragazzi, adulti, famiglie, insegnanti, ma anche forze politiche, sociali, civiche e culturali. Solo attingendo ad un pensiero che non separa e parcellizza il contesto in cui viviamo ma che, invece, colloca l'apprendimento nell'alveo della complessità, che lo rappresenta come attraversato da dimensioni trasversali e da un intreccio inestricabile di soggettività, è possibile cogliere il significato della crisi che il mondo scolastico esprime.

La scuola assolve alla sua funzione nel momento in cui riconosce la propria identità come specifica ma non autoreferenziale e si predispone a una permeabilità che la rende parte di una dimensione più ampia: una comunità educativa che accompagna le nuove generazioni a situare la propria presenza in una dimensione collettiva che oggi diventa planetaria e a costruire un senso di responsabilità così come etimologicamente intesa. Una responsabilità (dal latino *re-spondere*) concepita come attitudine a rispondere alle situazioni della vita, non nei termini del rapporto causa-effetto ma come scelta rispetto ad un agire consapevole che si dispiega tra le fitte trame di quella che Morin definisce una *comunità di destino* (1991).

Come ci ricorda Martha Nussbaum (1997), per avanzare nuove proposte educative è necessario sostenere un concetto di cittadinanza in linea con una società multiculturale che abbandona vecchi confini e tradizioni di pensiero, e che oggi è attraversata da eventi planetari perturbanti che impongono un riequilibrio di forze, di articolazioni, di valori culturali.

L'umanità è un *sistema* alla ricerca di una inedita coerenza che necessita di una pedagogia tesa a promuovere nei nuovi cittadini la capacità di accogliere la complessità e di tradurla in una globalità dei saperi, non più intesi come domini separati ma connessi e ricomposti in una trama unitaria; cittadini che legittimano le rispettive differenze, che si riconoscono reciprocamente legati da interessi comuni e che coltivano 'un'identità non più solo nazionale o continentale ma terrestre' nella sua dimensione naturale, sociale, culturale, *etc.* (Morin, 1999). La formazione scolastica si delinea, quindi, come crescita al tempo stesso personale e universale, come atto creativo di una generazione capace di leggere in modo critico le incertezze del presente e di proiettarsi verso il futuro adottando uno sguardo ecologico.

Ma questa «riforma del pensiero» come la definisce Morin (1999) rappresenta anche uno dei nodi più controversi perché a tutt'oggi il sistema educativo è concepito come uno spazio sociale indipendente che si articola secondo una propria teoria (la pedagogia) e una istituzionalizzazione (la scuola) orga-

nizzandosi secondo quelle che Luhmann e Schorr (1999) chiamano ‘formule di contingenza’ ossia ‘modelli ideali di formazione’ progressivamente mutati nel corso dei decenni: dalla scuola normativa basata sul principio del conformismo e della normalizzazione a quella attuale in cui prevale l’idea di un’istruzione finalizzata all’acquisizione di competenze tecniche, in risposta ad un contesto che enfatizza l’aspetto prestazionale. Una corsa all’accumulo di conoscenze e alla competitività che configura l’esistenza di oggi, divenendo elemento implicito del suo percorso di sviluppo e delle forme in cui essa si esprime: eredità tacita e sottointesa in cui sono avvolte le nuove generazioni.

Ci troviamo, quindi, di fronte ad una situazione che potremmo definire paradossale: sulla base di un convincimento antico, di matrice dualista si attribuisce alla scuola un’azione esclusiva, specifica, diversa e separata dal resto del contesto sociale; una posizione monadica e solipsistica che non ha memoria dell’imprescindibile condizione umanamente relazionale di questo luogo che, nel suo secolare divenire, è da sempre legame, intreccio, voci che si mescolano, incontro di culture e di significati, movimento sinergico tra la realtà scolastica e lo spazio sociale in cui essa si colloca.

Possiamo, pertanto, immaginare che ogni giorno ‘nelle aule, tutte indistintamente, *entri il mondo*’¹ con i suoi innumerevoli volti: tradizioni e appartenenze, corpi adulti e corpi puberali, accordi e disaccordi, paure e speranze, rabbie e desideri, insegnamenti e apprendimenti, alleanze e competizioni e che questi ‘piani’ trovino soluzioni di *con-vivenza* che sono espressione di incontri mutualmente costruiti e di narrazioni che il mondo scolastico scrive attingendo ai suoi legami ecologici. Una *con-vivenza* che non è compromesso ma intreccio inestricabile fra le parti e che iscrive il suo divenire nell’incidenza reciproca di quei nodi che costituiscono il mondo scolastico e più ampiamente educativo.

La crisi della scuola, pertanto, non è solo la perdita di equilibrio di un sistema declinato fino a pochi decenni fa come potere disciplinare e formazione morale del nuovo cittadino ma è la crisi dell’individuo e della sua presenza nel mondo che abita, è la crisi del rapporto con sé stesso, con le sue radici e con gli spazi sociali con cui intesse relazioni e legami, è la frattura di un antico dialogo tra l’uomo e il sapere.

È, dunque, crisi degli insegnanti, dei ragazzi, dei genitori, delle famiglie, dell’apparato istituzionale e governativo, è crisi della città e di tutta la collettività. In definitiva si tratta di una inquietudine *corale* che appare ancora più evidente nella delega che tutti gli attori in campo attuano nei confronti dell’*Altro* sentito talvolta come agente colpevole talaltra come salvifico rispetto a situazioni che appaiono incomprensibili e disorientanti: basti pensare all’insofferenza con cui gli studenti trascorrono le ore a scuola e vivono

¹ Editoriale. *Animazione Sociale*, 354(4), 1. 2022.

il loro rapporto con insegnanti percepiti come persecutori, ai docenti che si sentono screditati e privi di una tradizione culturale che un tempo conferiva un ordine di senso e di riconoscimento al loro ruolo, ai genitori che immaginano la scuola come colpevolmente smarrita e dunque incapace di assolvere al suo antico dovere, alle istituzioni che oscillano tra il silenzio e il bisogno di attingere voracemente al dominio pragmatico del fare proclamando azioni risolutive o riparative.

Credo che oggi occorra riformulare la nostra idea di scuola e più in generale di educazione, assumendo come vertice da cui partire «il soggetto relazionale: una condizione intrinseca e imprescindibile del vivente a cui l'essere umano non può sottrarsi, poiché è in essa che trova origine e generatività, ed è sempre attraverso dinamiche interattive che costruisce la sua identità e il suo divenire individuale e collettivo» (Polito, p. 9, 2022).

Rischiamo, altrimenti, di affidarci ad una visione monoculare dell'educazione, che è frutto degli occhiali con cui guardiamo il mondo ma che non appartiene al vivente delegando a un unico spazio: quello scolastico o a un unico attore (docenti *aut* studenti *aut* genitori, *etc.*) il senso e il significato di una narrazione educativa le cui parole appartengono, invece, ad una reciprocità relazionale di cui essa inevitabilmente si compone.

Una prospettiva di sviluppo della scuola appare possibile se l'educare diventa responsabilità individuale *et* patrimonio comune, pensiero personale *et* movimento processuale collettivo, se ogni soggetto coinvolto: dallo studente, all'insegnante, dal genitore all'istituzione, si apre ad un nuovo rapporto col sapere non più declinato come accumulazione di conoscenze o come un «[...] un oggetto contenuto nel contenitore dell'Altro ma *come*² effetto di un percorso che ognuno è tenuto a compiere in proprio» (Recalcati, p. 42, 2017), se accoglie un vuoto che è vertigine ma anche premessa necessaria alla conoscenza di sé e del proprio radicamento sociale, se fa suo il significato di questa crisi personale e collettiva, se rinuncia all'*Altro* come fonte illusoria e ragione ultima del suo esistere, se scopre il portato della sua presenza. E ancora: se accetta di sostare nel *travaglio di un presente* che parla di incertezze, di perdita di punti di ancoraggio ma che può tradursi nella possibilità di occuparsi del proprio smarrimento, di accoglierlo e di guardare con consapevolezza alle proprie soluzioni esistenziali.

Si apre, dunque, la possibilità di *un nuovo rapporto col sapere* che diventa apprendimento dinamico poiché non rimane rigidamente inscritto in una trasposizione di nozioni tecniche o in una spinta ipercognitivista ma implica l'assunzione della propria soggettività e la possibilità per *tutti* gli attori di una comunità di sentirsi reciprocamente connessi e coinvolti in un processo di apprendimento *si sé* (Vanni, 2018) e di consapevolezza relazionale.

² *Corsivo* dell'Autrice.

Al *tempo presente*, nel libro, è dedicata una lunga riflessione finale: la frase che Fabio Vanni pronuncia all'inizio del terzo capitolo «*Per me questo è l'incontro più difficile*» (p. 63) tocca il lettore nel suo umano timore di sostare in un *qui ed ora* da cogliere e fare proprio. Anche nelle diverse descrizioni di sistemi scolastici appartenenti a culture lontane, che Vincenza Pellegrino cita come esempi a cui guardare, sembra di scorgere la fatica di dialogare con questa nostra realtà che è fuori ma che si veste di un suo abito in ognuno di noi: una realtà che parla di appartenenze, di una storia che ci precede e di soluzioni in cui esse si traducono.

Navigare nel mare dell'*oggi* significa rinunciare a una delega temporale, figlia di una cultura occidentale cristiano-giudaica - la cultura dell'*altrove* - in cui talora il passato si trasforma in una realtà edulcorata in nome di un tempo che non c'è più e che improvvisamente sembra assurgere a esempio virtuoso e impareggiabile; talaltra è il futuro che anestetizza il travaglio di una faticosa gestazione individuale e collettiva. Oggi siamo, forse, chiamati ad abbracciare quella che Sergio Manghi chiama l'epistemologia del presente, attuando una 'conversione percettiva che ci porti a sentire nostri i *luoghi che oggi abitiamo* in quanto espressione delle danze incessantemente interattive a cui ognuno di noi partecipa' (2022) ad acquisire contezza della nostra presenza e di come essa trovi la sua declinazione in una narrazione umanamente collettiva.

«[...] per lungo tempo ci siamo addestrati a svalutare l'esperienza percettiva in atto, concretamente agita nel presente, riducendola a mera occasione passiva e 'contingente' per accedere, in un movimento di 'sorvolo' (Merleau-Ponty), per così dire satellitare, alla 'vera conoscenza', quella concettuale, proiettata a mappare cartesianamente dall'alto il territorio (effetto *Google Maps*), per potercene sentire in controllo» (Manghi, 2022).

In questo momento storico attraversato da fratture e discontinuità, occorre guardare la scuola nel suo presente, nelle sue narrazioni che sono il frutto della complessità che accoglie, delle soluzioni storiche che ha trovato per esistere, delle sue connessioni tra paesaggi interni e luoghi che la circondano. Sono voci di paura, di rabbia, di smarrimento, sono storie di individui a cui spetta il compito di coltivare il '*tempo specifico della propria unicità*' (Morelli, p. 27, 2022) collocando la propria presenza nel *continuum* io-mondo.

Un passaggio certamente difficile e foriero di incertezze ma che diventa una premessa indispensabile per comprendere la crisi della scuola che è lo specchio di «contessiture relazionali in forte sofferenza» (Manghi, 2022), e per costruire alleanze tra i diversi nodi di una comunità *educativa e curante* in cui ognuno si senta consapevolmente partecipe e autore di processi sociali e educativi, provando a generare un nuovo *noi*.

BIBLIOGRAFIA

- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1999). *Il Sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando Editore.
- Manghi, S. (2022). *Per un'ecologia del presente. Pensare la discontinuità*. Disponibile su: <https://terzo-incluso-parma.blogautore.repubblica.it/>. Consultato il: 03/11/2022.
- Morelli, U. (2022). Elogio della porosità. *Animazione Sociale*, 354(4), 18-27.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (1991). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci Editore.
- Polito, L. (2022). Dalla società-mondo alla stanza d'analisi. Accessibilità e sostenibilità della cura. *Adomagazine*, 8, 14-20.
- Recalcati, M. (2017). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Giulio Einaudi Editore.

Conflitto di interessi: l'autore dichiara che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 17 novembre 2022.

Accettato per la pubblicazione: 29 novembre 2022.

Nota dell'editore: Tutte le affermazioni espresse in questo articolo sono esclusivamente quelle degli autori e non rappresentano necessariamente quelle delle loro organizzazioni affiliate, né quelle dell'editore, dei redattori e dei revisori o di qualsiasi terza parte menzionata. Tutti i materiali (e la loro fonte originale) utilizzati a sostegno delle opinioni degli autori non sono garantiti o avallati dall'editore.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:738

doi:10.4081/rp.2022.738

This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International License (CC BY-NC 4.0) which permits any noncommercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.