

La scuola come esperienza di desiderio: saperi e incontri per la vita

Jole Orsenigo

L'attuale scuola di massa è l'erede di una gloriosa tradizione disciplinare e borghese; ciò che resta di quel modello – un'esperienza completamente naturalizzata di docilità – tende oggi a confondersi con un ambiente e un immaginario sociali sempre più omologanti, acritici e volgari. La scuola è, però, un oggetto pedagogico elettivo: un luogo separato ma connesso alla vita dove è possibile, grazie alla mediazione dei saperi, entrare in contatto con i propri desideri. Dove è possibile “sognare” il futuro: prepararsi ad esso, scegliendo una propria posizione nel mondo.

Today's mass school is the heritage of a glorious disciplinary and bourgeois tradition; what remains of that model – a completely naturalized experience of docility – tends today to be confused with an increasingly homologated, uncritical and vulgar environment and social images. The school is, however, an elective pedagogical object: a separate place but connected to life where possible, thanks to the mediation of knowledge, to getting in touch with one's own desires. A place where is possible to “dream” the future: prepare for it, choosing its own position in the world.

Parole chiave: margine, desideri, pedagogia, educazione, istruzione

Keywords: side, desires, pedagogy, education, school

“L'intento di queste regole è di concedere di più all'autentica libertà dei bambini e meno al loro arbitrio, indurli a fare di più con le proprie forze e ad esigere meno dagli altri” (Jean-Jacques Rousseau)¹.

“Felice epoca, in cui i giovinetti sono abbastanza saggi e coltivati, per poter tenere da sé le proprie dande” (Friedrich Nietzsche)².

1. *Desiderare la scuola*

Come molti dei miei coetanei ho cantato a squarciagola le parole dure di Edoardo Bennato³ in merito all'esperienza scolastica (1974).

¹ J. J. Rousseau, *Emilio o sull'educazione* (1762), ed. it. a cura di P. Massini, Roma, Armando, 1997, p.110.

² F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole* (1872), in *Opere*, Vol III, Tomo I, ed. it. diretta da G. Colli e M. Montinari, Milano, Adelphi, 1975, p. 115.

³ Dalla canzone *In fila per tre* (1974): “Presto vieni qui /ma su non fare così /ma non li vedi quanti altri bambini?/Che sono tutti come te/ che stanno in fila per tre

Tuttavia, appartengo a una generazione che puntualmente si commuove quando risente quelle di Antonello Venditti⁴, quando ricorda con nostalgia i compagni insieme ai quali ha frequentato la scuola (1978).

Non tutti abbiamo fatto il liceo classico, meno che mai quello tradizionale, piuttosto abbiamo sperimentato una scuola media senza latino. Non tutti abbiamo portato una divisa o ci siamo poi impiegati in banca, ma abbiamo studiato educazione fisica anche sui libri e non solo in palestra. Tutti siamo stati valutati, in pagella, con voti espressi in lettere più che in cifre. Abbiamo fatto esperienza dello spessore giudicante delle parole che traducono numeri: sappiamo che discreto vuol dire sette, ma abbiamo anche capito quanto un giudizio su un tema o un compito di matematica possa giustificare con chiarezza il voto che meritano. Un giudizio, una griglia di valutazione... sono infatti strumenti *loquaci*, clinici⁵. Possono consentire di migliorare e fare bene: quando la valutazione si fa attribuzione di valore, e non semplice verifica, è sempre un atto pedagogico⁶.

Noi, erano gli anni Settanta, abbiamo visto i nostri genitori impegnarsi o disinteressarsi della scuola: *fare politica*, come si diceva. Partecipare ai volantaggi, ai collettivi, alle riunioni oppure disertare quelle occasioni di vita pubblica e di militanza, ma nessuno di loro si sarebbe mai sognato di andare a difendere la prestazione scolastica di un figlio/a presso maestri o insegnanti.

A parole avrebbe denunciato, ma mai – venendo anche alle mani – avrebbe offeso, minacciato o peggio. Non avrebbe messo in dubbio il valore dell'istruzione e dei suoi ministri. Molti, infatti, criticavano l'i-

/che sono bravi e che non piangono mai./ È il primo giorno però/ domani ti abituerai/
e ti sembrerà una cosa normale:/ fare la fila per tre,/ rispondere sempre di sì /e comportarti da persona civile...”.

⁴ Dalla canzone *Compagno di scuola* (1978): “Davanti alla scuola tanta gente /otto e venti, prima campana / ‘e spegni quella sigaretta’/ e migliaia di gambe e di occhiali/ di corsa sulle scale./ Le otto e mezza tutti in piedi / il presidente, la croce e il professore/ che ti legge sempre la stessa storia/ nello stesso modo, sullo stesso libro/ con le stesse parole da quarant’anni di onesta professione...”.

⁵ M. Foucault, *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico* (1963), Torino, Einaudi, 1998.

⁶ J. Orsenigo, *Quando facciamo valutazione, facciamo pedagogia*, in S. Olivieri-Stiozzi, V. Vinci (a cura di), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 17-39 e A. Rezzara, *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*, Milano, Mursia, 2000. Cfr. anche V. Pinto, *Valutare e punire*, Napoli, Cronopio, 2012 e il numero 360 di “Aut-Aut”, 2013.

dea secondo cui a scuola si possa anche educare. Negavano il fatto che chi insegna – maestri, accademici o formatori aziendali (si darebbe detto poi) – sia anche un educatore. Magari sono gli stessi che sorridono leggendo Pennac. Piangono, come i figli, nel rivedere alcune scene de *L'attimo fuggente* (1989). Hanno solidarizzato con la *Pante-ra* e con tutti quegli studenti che, periodicamente o in modo istituzionale, si costituiscono in autogestione.

La mia generazione non ha fatto esperienza della scuola disciplinare descritta da Michel Foucault, mi domando *perché oggi ne abbia nostalgia*. Siamo stati i primi per cui studiare poteva essere un piacere, oltre che un diritto, e tuttavia tra quelli che attualmente sono genitori in pochi si aspettano che a scuola si metta al centro l'incontro tra generazioni grazie alla mediazione dei saperi.

I più si preoccupano invece di stimolare i figli per renderli sempre più competitivi nel mercato delle competenze. Piuttosto che perder tempo a studiare, vogliono che tutto il tempo dei ragazzi sia messo a profitto: tanto sport, non troppo catechismo, sicuramente anche “scuola” ma, per cortesia, niente compiti nel fine-settimana o in vacanza. *Come è successo che proprio chi ha iniziato a fare esperienza di desiderio in classe chieda per le nuove generazioni un ritorno a una disciplina che non ha mai conosciuto?*

A questo punto potremmo, come Gilles Deleuze faceva già nel 1972, chiederci: “che cos'è un ‘vero’ desiderio, dal momento che la repressione stessa è desiderata?”⁷.

In questo contributo vorrei dimostrare, da pedagogo, come occorra puntare sul desiderio in classe. Superare il dispositivo disciplinare significa inventare un'altra forma-scuola; una scuola del desiderio. Immagino, ma ho anche già visto, adulti appassionati della vita incontrare, libri alla mano, giovani e bambini curiosi. Li ho visti coinvolti recitare anche senza palcoscenico, accovacciati discutere in cortile, capire mentre viaggiavano, ma anche in aula ripercorrere domande e risposte già esplorate in passato da altri come loro. Li ho visti correre gioiosi incontro al futuro: i primi, sorridenti, arrancando dietro i secondi. Questi, spalle al futuro⁸, guardarli con stima proprio mentre li stavano salutando. Già oltre, aspirati da quel vortice di novità che è la vita.

⁷ G. Deleuze, F. Guattari, *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia* (1972), Torino, Einaudi, 2002.

⁸ H. Arendt, *Il futuro alle spalle*, Bologna, il Mulino, 1981.

2. *La scuola moderna*

Ha sicuramente ragione Michel Foucault quando, in *Sorvegliare e punire* (1975), afferma che la scuola moderna è *una macchina pedagogica*. Cosa che, suggeriva Gilles Deleuze, suo amico e interprete raffinato, non è da prendere per metafora.

In quanto *edificio* – spazi e materialità – la scuola disciplinare corrisponde a “un operatore di addestramento”⁹. Ecco spiegata la funzione della predella da cui chi insegna può osservare, visibile e distinto a sua volta. Ecco perché i banchi vengono disposti secondo quella griglia (*Quadrillage*), tanto familiare da non essere più neppure vista, dove ogni studente trova posto in modo da essere individuato, reperibile e isolato. Ecco le mezze porte, gli oblò o le finestre basse, che consentono l’immediata vigilanza nei bagni o nelle aule pur restando in corridoio o per le scale. La scuola moderna in quanto *complessa orologeria* – tempo evolutivo delle cose da fare e chiusura – deve permettere “con un solo sguardo, di vedere tutto in permanenza”¹⁰. Si tratta di realizzare un simultaneo lavoro perfettamente organizzato fino alla qualità totale.

Se la disciplina scolastica *fabbrica individui*¹¹, cioè studenti, come l’ospedale malati, la fabbrica operai e la caserma militari, è perché in tutti questi luoghi agisce uno stesso diagramma di potere atto a produrre *corpi docili*¹². Come funziona una disciplina capace di gestire gli uomini proprio in quanto uomini? Contrariamente alle nostre convinzioni, non per la diabolica abilità di qualcuno – capo o *leader* particolarmente dotato –, piuttosto grazie all’uso accorto, discreto, minuto degli elementi di ordine spaziale, temporale, simbolico e dei corpi che popolano un’esperienza così manipolata. C’è disciplina là dove un’organizzazione funziona *modernamente*: in modo efficiente, razionale, produttivo. Potenzialmente trasparente, invisibile e automatico: ogni scarto, ogni indugio, ogni dispendio dovrà progressivamente diventare *utile* (in tutti i sensi del termine). Non dobbiamo pensare che gli uomini che la costituiscono siano soggetti riottosi, piuttosto atti-

⁹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (1975), Torino, Einaudi, 1976.

¹⁰ *Ibidem*, p. 190.

¹¹ *Ibidem*, p. 186.

¹² *Ibidem*, p. 150 e P. Barone, *La materialità educativa. L’orizzonte materialista dell’epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Milano, Unicopli, 1997.

vamente partecipi, rispettosi del programma da attuare. Scrive Michel Foucault: “Le discipline, organizzando le ‘celle’, i ‘posti’, i ‘ranghi’ fabbricano spazi complessi: architettonici, funzionali e gerarchici nello stesso tempo. Sono spazi che assicurano la fissazione e permettono la circolazione; ritagliano segmenti individuali e stabiliscono legami operativi; segnano dei posti e indicano dei valori; garantiscono l’obbedienza degli individui, ma anche una migliore economia del tempo e dei gesti. Sono spazi misti: reali perché determinano la disposizione delle costruzioni, delle sale, dell’arredamento, ma ideali poiché su queste sistemazioni si proiettano caratterizzazioni, stime, gerarchie. La prima fra le grandi operazioni della disciplina è dunque la costituzione di “quadri viventi” che trasformano le moltitudini confuse, inutili o pericolose in molteplicità ordinate”¹³.

Questa forma-scuola è stata il sogno dei pedagogisti positivisti italiani¹⁴ alla nascita del nostro sistema scolastico, diventando una realtà sempre più capillare, diffusa, inclusiva durante il Fascismo grazie all’Attualismo, ma sarà anche il bersaglio polemico dell’Attivismo nostrano¹⁵. Il cui successo, però, seguirà il dopoguerra fino a oggi. Per noi una scuola ridotta alla monotonia delle informazioni che si ripetono, si tramandano e si conservano, al rigore dei corpi addestrati, disponibili e pronti, alla “libertà” di soggetti che si controllano, cioè sanno comportandosi a dovere, è inconcepibile. Magari qualcosa di quella vecchia disciplina ci ha toccato: tenere sempre le mani sopra e non sotto il banco, imparare a mettersi la tuta da ginnastica senza togliersi, prima, la gonna o il grembiule, alzarsi in piedi quando entra un adulto in aula, usare i servizi solo al cambio d’ora, mettersi o stare in una fila, essere concentrati, attenti, silenziosi, composti nei movimenti, decorosi nel modo di vestire. Mai nella nostra esperienza scolastica abbiamo visto, però, usare la bacchetta, i ceci, la frusta o altre forme di supplizio. Neppure abbiamo visto usare le orecchie d’asino o infliggere castighi come stare dietro la lavagna. Esser chiusi in bagni, sgabuzzini. Copiare frasi centinaia di volte. Se nelle nostre scuole resta qualcosa di quel modello – l’uniforme, l’amministrazione di una infra-

¹³ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 161.

¹⁴ Cfr. soprattutto il primo volume di D. Bertoni-Jovine (a cura di), *Positivismo Pedagogico Italiano*, Torino, UTET, 1973.

¹⁵ G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2001; dello stesso autore *Scuola. Politica, saperi e organizzazione*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2004 e *Lessico per la scuola. Dizionario delle idee e delle attività scolastiche*, Torino, UTET, 2001.

penalità scolastica di cui il voto in condotta è segno, i banchi disposti a scacchiera... – si tratta degli ultimi scampoli di un ideale ormai in scadenza. Piuttosto che preoccuparci del fascino di un'utopia che tarda a morire, del fascismo che popola le nostre fantasie scolastiche, dovremmo da pedagogisti riconoscere gli effetti “morbidi” della realtà di un sistema di potere che si aggiorna e muta, trasformandosi.

Che l'organizzazione scolastica abbia ricadute disciplinari, è evidente. Dovremmo capire la cifra attuale di questa inevitabile funzione d'ordine, non leggere i problemi della scuola di oggi con le lenti di ieri. È la perdita del mandato pedagogico della scuola a doverci impensierire: da quando a scuola passa l'intera popolazione giovanile, questa non ha smesso di funzionare anche in modo disciplinare. Il punto è che oggi tra le mura scolastiche si fa di tutto, tranne che *fare-scuola*.

3. *Evocare una pedagogia della scuola, non è forse tautologico?*

C'è di più. Bisogna sciogliere una questione di epistemologia pedagogica, perché *l'era della scuola “esaminatoria” segna l'inizio di una pedagogia che funziona come scienza*. Scrive sempre Michel Foucault: “Ora l'esame permette al maestro, mentre trasmette il proprio sapere, di stabilire sugli allievi un campo di conoscenze... L'esame, a scuola, è un autentico e costante scambio di saperi: garantisce il passaggio delle conoscenze dal maestro all'allievo, ma preleva dall'allievo un sapere destinato al maestro. La scuola diviene il luogo di elaborazione della pedagogia”¹⁶.

Occorre affrontare quel nodo che fa della pedagogia un sapere finalmente scientifico. Da che ci siamo convinti che fare-pedagogia non vuol dire (più) fare-filosofia, su quale base noi pedagogisti raccoglieremo le *nostre* “verità”? Dovremo assumere il metodo sperimentale, e non il calcolo dei sillogismi, quale criterio di verità? Secondo Michel Foucault la pedagogia diventa “scienza” quando assume come campo discorsivo la scuola, cioè grazie del cumulo documentario da questa prodotto. Si tratta di tutti i compiti in classe, le verifiche e le pagelle, i disegni, i verbali, i registri... che popolano gli archivi scolastici reali e virtuali. Queste scritture, che possono diventare oggetto di ricerca, documentano *un nuovo sapere*, quello di una pedagogia-della-scuola in grado di quantificare e qualificare le prestazioni e gli studenti. Ecco, un altro effetto della scuola disciplinare.

¹⁶ *Ibidem*, p. 204.

Nell'Italia del secondo dopoguerra produrre questo sapere ha voluto dire smettere di educare e iniziare a istruire. Rinnegare ciò che ancora restava della scuola gentiliana: vocazionale, elitaria, storicistica¹⁷, per realizzare una scuola di massa. Questa scuola che deve istruire, tendenzialmente va trasformando la passività obbediente e la docilità sottomessa degli studenti in un nuovo protagonismo: gli alunni dovranno essere presenti, curiosi e motivati. Attivi. *E se non lo sono (più)?* Di contro, l'autorità indiscussa degli insegnanti ha iniziato a scivolare verso un'autorevolezza guadagnata sempre più a caro prezzo. *Ma se non ci riescono (ancora)?* Quando ogni automatismo disciplinare, ogni ritualità scontata, ogni ovvia proceduralità, tende a evaporare, se resta ancora qualcosa a scuola, non si tratterà che di uno sterile, stizzito autoritarismo oppure di un mellifluo, appiccicoso cameratismo; questi sì da rinnegare. Da allora una pedagogia dell'emanipolazione, riformista e progressista, non ha smesso di provare a cambiare la scuola, senza tuttavia riuscirvi.

Se è vero che istruendo abbiamo iniziato a liquidare l'eredità gentiliana, questa stessa "reazione all'Idealismo"¹⁸ ha prodotto, nel dibattito italiano, un'alternativa tra una pedagogia pratico-artistica ed una empirico-sperimentale, non ancora superata. Tanto meno pensata, come auspicavano invece Riccardo Massa e Piero Bertolini in un saggio ormai datato (1996), ma attualissimo per la prestigiosa collocazione e il contenuto provocatorio. Non si è verificato il successo del paradigma clinico in pedagogia, piuttosto se ne è visto il progressivo declino, dopo una stagione molto promettente, anche tra le altre scienze umane: fare della scuola un sistema di rilevazione e documentazione *clinico*, ha voluto dire piuttosto trasformarla in un *testificio*.

Come a suo tempo suggerito da Niklas Luhmann (1979), la pedagogia (italiana) è diventata la "riflessività"¹⁹ dell'*establishment* scolastico; tuttavia l'Accademia ha continuato a fare ricerca a/sulla/con la scuola (una ricerca sottoposta a sua volta alla valutazione di parte di quello stesso *establishment*). In Italia esiste, inoltre, una tradizione di filosofia dell'educazione, se pur ridotta rispetto al successo delle ri-

¹⁷ G. Gentile, *Lezioni di pedagogia*, Firenze, Casa Editrice Le Lettere, 2001.

¹⁸ R. Massa, P. Bertolini, *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione*, in L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico. Il Novecento*, vol. IX, Milano, Garzanti, 1996, pp. 337-360.

¹⁹ N. Luhmann, K. E. Schorr, *Reflexionsprobleme in Erziehungssystem*, Stuttgart, Ernst Klett, 1979, in particolare pp. 353-378.

cerche sperimentali di tipo psicologico e sociologico in tema di apprendimento-insegnamento, che pur lavorando a tavolino non si confonde con la riflessione sulla scuola dei filosofi *tout court*, degli intellettuali o degli storici. C'è poi una, se pur marginale, ricerca clinica di ordine pedagogico che si occupa anche di scuola²⁰. In questo modo la scuola è rimasta un oggetto di interesse pedagogico (e didattico) senza confondersi subito con la riflessività del sistema-scuola. Senza confinare la riflessione pedagogica nello spazio angusto tracciato dall'*Education* (Istruzione), cioè tra *Learning e Teaching*.

4. *Scuola di massa. Ancora sorveglianza, controllo e sicurezza*

A scuola si va, è *naturale*²¹. Sappiamo che si tratta di un diritto-dovere conquistato di recente e per tutti. Un'esperienza scolastica completamente naturalizzata, però, rischia di confondersi con il successo di una omologazione acritica e diffusa. Michel Foucault ha parlato in proposito del potere di normalizzazione, descrivendo l'efficacia dei suoi strumenti. Martin Heidegger temeva invece che ciò per cui l'Occidente va orgogliosamente fiero, la cultura, si trasformasse in *Weltzivilisation*: esportazione a livello planetario, globale, di un modo unico di pensare.

Sappiamo che la scuola è una potente agenzia di socializzazione, ma non possiamo ridurla a questo senza amputarne la qualità dell'esperienza. Neppure John Dewey, il critico più audace della vecchia scuola nozionistica, magistrale, astratta, l'avrebbe mai voluto²². Se occorre ricordare, ai pedagogisti per primi, che non bisogna schiacciare il mandato istituzionale scolastico su quello sociale (senza peraltro dimenticarlo), non bisogna neppure fare della scuola l'unico, se pur elettivo, oggetto di riflessione pedagogica. Altrimenti i burocrati, i funzionari zelanti, i nuovi *manager* della conoscenza e gli ispettori di turno, avranno sempre l'ultima parola su un'organizzazione che inesorabilmente continuerà a riprodurre se stessa. Migliorandosi.

²⁰ F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

²¹ A. Rezzara, *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Milano, Mimesis, 2009.

²² J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), Firenze, La Nuova Italia, (1949) 1988.

Certo è importante “addestrare” le nuove generazioni a vivere in un contesto allargato, comune, regolato, oltre tutte le forme di legame *familistico* (oggi ne abbiamo davvero bisogno), ma alla sincronicità del Noi deve sempre seguire una qualche discontinuità che sa prendersi la responsabilità personale di dire anche “no”. Non c’è infatti esperienza reale di legame senza separazione: riconoscimento del debito simbolico che ci lega all’altro e appropriazione singolare del trauma – potremmo dire di tutte le determinatezze materiali – che ci distingue uno per uno.

Il passaggio dall’efficacia di regole scolastiche che presidiavano inesorabilmente la vita di studenti e professori alla loro progressiva evanescenza, non ha avuto come effetto l’anarchia, la mancanza di regole, la fine del dispositivo disciplinare, quanto piuttosto il fatto che la nuova regola sia diventata il non-avere-regole. Limiti. Questa situazione determina una coercizione ancor più esigente di quella moderna: ognuno deve fare-massa grazie alla propria distinzione. Se la scuola si trasforma in una “routine senza desiderio”²³, è perché oggi i desideri tendono a essere standardizzati, a entrare in un regime di controllo. Non sono più il segno della divergenza singolare, ma la presa multipla di nuova stagione del bio-potere.

È a scuola che i nostri figli imparano a distinguersi non per vivere in autonomia, ma per confondersi nella massa dei coetanei. Basta guardarli: sono tutti *originalmente* uguali; maschi e femmine. Non è in gioco quello stile che annuncia l’avvento di una soggettivazione, quanto il dettaglio stravagante nella variazione, cioè in un campo chiuso di possibilità. Importante non è distinguersi, quanto entrare a far parte di un gruppo. La cifra della mia singolarità al posto di fare i conti con ciò da cui provengo: famiglia, contesto storico, economico e politico, restituisce solo l’illusione di essere diventati “soggetti”, lasciando del tutto assoggettati a un sistema di vita cui troppo spesso anche la scuola vuole freneticamente adeguarsi.

I giovani, ma spesso anche i bambini, vestono gli stessi capi dei grandi (come nel Medioevo) secondo i modi previsti dall’industria della moda: l’eccezione è già messa in conto. Allo stesso modo i ragazzi studiano, o non studiano, in base a un’offerta didattica che li ha messi al centro certo ma in quanto “clienti”: se da piccoli la scoperta e

²³ M. Recalcati, *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, p. 6 e il numero 358 di “Aut-Aut” (2013) in particolare di M. Recalcati, *Cosa resta della scuola? Sulla crisi del discorso educativo*, pp. 65-81.

la novità compensavano la fatica e l'entusiasmo, da grandi una certa noia tingerà le giornate di (non) studio. Lo studente medio non si applicherà solo il minimo indispensabile, perché impegnato in altre attività o più avvincenti avventure, quanto perché, come il suo compagno, preferisce ammazzare il tempo giocando con videogiochi che presentano una dimensione immaginaria più seducente di quella dei libri. I saperi scolastici infatti continuano a essere discipline, cioè pacchetti di informazioni. Moduli da trasmettere o da ripetere, mai autentici campi d'esperienza da frequentare avendo come guida chi ne è appassionato.

L'attuale rincorsa e/o appiattimento della scuola sul quotidiano, lungi dall'essere una presa autentica nei confronti del reale, cioè una mossa pedagogica che impedisce all'esperienza scolastica di risultare verbosa, impolverata, astratta, libresca, *scolastica* appunto, produce una nuova forma di omologazione secondo cui non sono solo i comportamenti a essere normalizzati, ma anche le menti. Se ieri era il corpo il punto di applicazione del potere disciplinare – cosa che faceva ironicamente dire a Michel Foucault come fosse l'anima “prigione del corpo”²⁴ e non il contrario da tradizione –, attualmente proprio quell'anima viene prodotta in serie. Presenta, cioè, una gamma limitata di varianti prefabbricate, disponibili, *prêt-à-porter*.

Il catalogo delle possibilità è disponibile nei libri ridotti a sincopati bigini, improbabili testi da riassumere, voluminosi tomi da memorizzare dove tutto è già ampiamente dispiegato. *Oggi facciamo funzionare un libro nello stesso modo in cui Žižek ha dichiarato di usare il proprio videoregistratore: è sufficiente averlo. Basta che registri al tuo posto, è del tutto superfluo poi guardare la registrazione.* Sia che in una pagina di manuale sia riassunto tutto quello che c'è da sapere di un autore o di un'epoca, di un problema, sia che *Wikipedia* possa offrire tutto quel che serve per comporre una qualsiasi ricerca, tesina o tesi, il vecchio fantasma dell'erudizione – sapere tutto – si realizza nella forma di una conoscenza a risposta multipla, da *Rischiatutto*.

Temo che anche se le fila non sono più tre come nel diagramma disciplinare, gli effetti di potere della scuola attuale siano del tutto simili a quelli di ieri: passività, docilità e remissività. Una vita media da studente che non chiede, né dà, troppo: prestazioni al ribasso anche là dove il talento potrebbe ancora e medicalizzazione delle condotte là dove, sempre più precocemente, le capacità sono diagnosticate carenti, inesistenti o bisognose di attenzione. Soprattutto, mi sembra che a

²⁴ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 33.

scuola si produca oggi un preoccupante appiattimento nei modi di sentire, immaginare, sognare la vita. Temo questa omologazione più raffinata e profonda di quella dei corpi, in quanto punta a produrre individui che non solo sanno come comportarsi, ma che si comporteranno tutti allo stesso modo in circostanze simili. Come potrà, allora, la pedagogia dirsi ancora un discorso *umano*?

5. *Un esempio*

Per tutti questi motivi la scuola continua a selezionare più che istruire ed educare, come se passare-dalla-scuola funzionasse sempre e solo da setaccio; un setaccio ingiusto perché smista e contabilizza solamente ciò che già c'è: occasioni, opportunità e talenti, e non lavora piuttosto a compensare quello che non c'è e potrebbe invece esserci se la scuola funzionasse come tale e non come un'agenzia di collocamento. Questa scuola davvero progressista, democratica, attiva, è quella per cui ha sempre lavorato l'Attivismo.

Pensiamo all'educazione sentimentale – vero traguardo di una certa pedagogia militante e seria preoccupazione invece per chi si arrocca su posizioni di conservazione: come viene trattata attualmente a scuola? Spesso si riduce la complessità di un tema che non smette di interrogare letterati, filosofi e scienziati, all'azione che intende rendere familiare per i bambini l'uso degli *emoticon*. In questo modo, però, non si sta mettendo in contatto lo studente con il suo e l'altrui mondo interiore. Non si sta lavorando sugli affetti oltre che sul cognitivo, neppure offrendo un'esperienza che in casa si può rischiare di non fare o di fare in modo stereotipato e povero. Al contrario si stanno appiattendo le emozioni che per natura non lo sono, su una tecnica. Non ci sarebbe nulla di male in questa sorta di addestramento, tranne il credere che si tratti di una qualche forma di educazione sentimentale.

Faccio quest'esempio perché il tipo di *alfabetizzazione* proposta, più che introdurre semplicemente a un codice del mondo dei fumetti, proprio come l'alfabeto – il più potente sistema di potere che l'istruzione scolastica possenga – non traduce, come spesso crediamo, stati, situazioni o vissuti *in parole*, piuttosto li riproduce in un sistema di segni ideali e a questo anche li riduce²⁵. Ortopedizza, disciplina, rende univoco un legame che tale non è.

²⁵ Cfr., di C. Sini, *Etica della scrittura*, Milano, Il Saggiatore, 1992 e *Filosofia e scrittura*, Roma-Bari, Laterza, 1994.

Differenti studiosi hanno dimostrato come l'oralità, per estensione potremmo pensare a tutto ciò che non entra nell'ordine simbolico, sia l'"erede" piuttosto che l'"origine" dell'epoca della scrittura che la segue. Entrare a scuola vuol dire anche questo: perdere il contatto con l'esperienza patica – appassionata e sensibile – della vita. Essere scolarizzati corrisponde a guadagnarsi una distanza da tutte le superstizioni, le fascinazioni e le implicazioni di senso e la materialità dell'esistenza. C'è un guadagno in queste separazioni, ma pure una perdita che chiede un lavoro di restituzione; il lavoro simbolico di un lutto. Essere colti non significa sapere tutto (l'ultima delle superstizioni), né sacrificare ogni intimità o prossimità con le pulsioni di vita (che hanno a cuore tutti gli educatori), piuttosto imparare a maneggiare l'istinto di morte: è questo che ogni educatore sa fare anche quando il suo *medium* è il/i sapere/i.

Non cerco di mettere a tema lo scandalo che fa desiderare non voler *né leggere, né scrivere*²⁶, ma la domanda sulla natura pedagogica della scuola. A che cosa serve allestire un'esperienza parallela e distinta rispetto alla vita di tutti i giorni dove fermarsi a studiare, se non per imparare a vivere "meglio"? Ci si distanzia per *meglio* immergersi, avventurarsi nella vita.

6. *Quello che Foucault non vede*

La situazione descritta determina il successo persistente di un certo comportamentismo pedagogico, se pur corretto da una psicologia dell'apprendimento di stampo cognitivista, attenta alle emozioni che il sapere provoca e alle motivazioni che la curiosità suscita. Nonostante ci si sia spinti fino a chiamare *transfert* l'effetto positivo o negativo che i saperi, in questo caso le discipline, hanno sugli studenti, tutti i tentativi di cambiare la scuola piuttosto che portarci avanti, ci hanno respinto ancora più indietro. Un altro esempio: il registro.

I docenti usano un registro che funziona ancora secondo il modello del *mastery learning*²⁷. Certo attualmente oltre alle conoscenze valutiamo anche le competenze e le abilità (all'Università addirittura il gradimento) degli studenti, ma sempre facendo differenza tra una va-

²⁶ G. Harrison, M. Callari-Galli, *Né leggere, né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*, Roma, Meltemi, 1977.

²⁷ R. Massa (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1990, pp. 488-508.

lutazione formativa o *in itinere* (un rinforzo positivo o negativo sia per il docente che per lo studente) e una sommativa (che funziona da indice di successo sia per i ragazzi che per le famiglie). Certo la scuola, come una qualsiasi altra organizzazione, si preoccupa di fare valutazioni *ex ante* ed *ex post*²⁸, cioè tiene in conto la soddisfazione della committenza: le famiglie. Si preoccupa e reclama la loro collaborazione: di scelta nel mercato dell'offerta formativa, di co-educazione, persino, di alleanza. Tuttavia che ne è dell'incontro *reale* tra la passione a insegnare di maestri, docenti, accademici e il desiderio di apprendere (o non apprendere) degli studenti?

La scuola di massa è un oggetto storico recente. Il Medioevo, scrive Philippe Ariés, non la conosceva ancora mentre andava dimenticando l'antico modello dei classici. Per noi è un'ovvietà: classi omogenee per età, banchi, libri e quaderni, edifici ben riconoscibili dall'esterno e funzionali internamente, cortili attrezzati, palestre, diffusi sul territorio. Se noi occidentali ci sentiamo davvero eredi dei Greci, è grazie al sogno di un'Europa di pace che fecero, per primi, gli Umanisti. Questo sogno politico ha avuto bisogno di una scuola: *facile, solida, rapida e universale*.

Se occorre, scriveva Comenio, che *tutta* la gioventù la frequenti affinché *nemine usquam neglecto*²⁹, allora dovranno andare a scuola anche le bambine e le ragazze. Almeno sulla carta, sia i ricchi che poveri, ciascuno secondo i suoi talenti: *gli stupidi perché hanno bisogno di vincere la loro innata debolezza, gli intelligenti in quanto hanno ancora più bisogno dell'educazione*. Insegnare, allora, consisterà in “investigare et invenire modum quo docentes minus doceant, discentes vero plus discant, scholae minus habeant strepitus, nausae, vani laboris, plus autem otii, deliciarum solidique profectum, respublica Christiana minus tenebrarum, confusionis, dissidiorum, plus lucis, ordinis, pacis et tranquillitatis”³⁰.

Se non possiamo che trovarci in linea con queste aspirazioni, invece, fa effetto, soprattutto ai lettori di Foucault, incontrare nelle pagine della *Didactica Magna* (1638) le seguenti immagini. Scrive Co-

²⁸ Cfr. Di D. Lipari, *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni Lavoro, 1987 e *Progettazione e valutazione nei processi formativi* (1996), Roma, Edizioni Lavoro, 2002.

²⁹ Comenio, *Grande Didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 2. Cfr. *Scuola. Non uno di meno!*, numero monografico di “Pedagogika”, XII/1, 2009.

³⁰ *Ibidem*, p. 2.

menio di chi alleva pesci, per scopo culinario, che dovrà costruire una pescheria in cui farli moltiplicare. Quanto più sarà grande la pescheria, continua, tanti più i pesci si potranno commerciare. Quindi razionalmente conclude: *come si devono preparare le pescherie per i pesci, i frutteti per le piante, così le scuole per i giovani*. Con le parole di Michel Foucault, allora, potremmo capire come “l’organizzazione di uno spazio seriale fu una delle grandi mutazioni tecniche dell’insegnamento elementare. Esso permise di superare il sistema tradizionale (un allievo che lavora qualche minuto col maestro, mentre il gruppo confuso di quelli che attendono rimane in ozio). Assegnati dei posti individuali, rese possibile il controllo di ciascuno ed il lavoro simultaneo di tutti: organizzò una nuova economia dei tempi di apprendimento; fece funzionare lo spazio scolare come una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare”³¹.

Tuttavia il significante “scuola” evoca molto più di ciò che le denunce sottolineano. Si tratta di qualcosa che Michel Foucault “non vuole vedere”³²: *la dimensione simbolica e seduttiva del rapporto con il sapere e i corpi, l’interiorizzazione delle relazioni primarie, il ricatto affettivo e la compiacenza mentale*. Con una parola sola, il desiderio. Qualcosa che Comenio non poteva conoscere.

Che ne è oggi a scuola di quel desiderio quando il controllo si fa sempre più capillare, sottile e abbraccia affetti, emozioni, fantasie? Non penso negativamente alle pratica di messa in parola del nostro mondo interno. Penso piuttosto al catalogo che si può mettere insieme con tutte le informazioni che le pratiche esaminatorie scolastiche consentono. Penso alla contabilità dei talenti, degli interessi, delle motivazioni, ma anche di tutte le forme di disagio, i bisogni speciali, i tic degli scolari che può dare origine a una nuova docilità oltre il fordismo disciplinare. Quando a scuola tutto vive capitalizzato, anche l’inconscio, si può dire si tratti ancora di scuola?

C’è un modo manicheo di trattare il desiderio. Michel Foucault preferisce il termine piacere a quello di desiderio che gli sembra un trabocchetto. Altri pensatori riflettono sul godimento contro il desiderio che sarebbe un modo della nostalgia, lontano dalle urgenze attuali. A costo di essere fraintesa, ritengo che una riflessione pedagogica sul tema del desiderio a scuola sia necessaria, se non urgente. Altrimenti,

³¹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 160.

³² R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 132.

come è giusto, si prenderanno questa responsabilità altri esperti delle scienze umane. Non a caso un libro, largamente di successo, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento* (2014) di Massimo Recalcati, noto psicoanalista lacaniano e filosofo, riporta in esergo un'affermazione di Riccardo Massa: "Accendere il desiderio".

7. *Il desiderio di sapere*

Se i desideri che circolano a scuola sono già addomesticati, atrofizzati, impacchettati in programmazioni, discipline e moduli, se sono già saputi dai progetti, dai discorsi, dalle competenze degli esperti, è perché quei desideri sono funzionali al successo di un dispositivo sessuale sempre più sottilmente efficiente nel sociale. La scuola non aiuta a desiderare in proprio, ma collude con quella fantasmagoria limitata, patinata, che puntella le false autonomie che ci circondano; che ne è, allora, del *desiderio di sapere*?

I testimoni di una tale "passione" dovrebbero essere i docenti, tuttavia accade spesso che siano i primi a non saperne nulla. Si trasformano così in eruditi, inondando di informazioni e notizie gli studenti, oppure in esperti in risorse umane: li smistano, li valutano, li gerarchizzano. Ogni docente può insegnare una di quelle che chiamiamo "materie", non perché sappia tutto, al contrario perché ha ancora voglia di sapere, approfondire, ricercare. È così che leggere, pur crescendo in età, capacità e conoscenza, rappresenta ancora quel dispositivo di simulazione primario³³ che fin da piccoli era stata una consuetudine avvincente frequentare. Consigliati o imposti, i libri "di scuola" invece diventano "mattoni", un peso nello zaino.

A cosa serve la scuola? A "sapere tutto", a "sapere per tutta la vita"? Nonostante l'attuale enfasi sul *long/wide/deep life-learning*, del tutto in linea con le aspirazioni moderne, credo che imparare ad andare a scuola corrisponda piuttosto a saperne uscire. Voglio dire che impara solo chi fa un incontro reale – fisico, sensuale, erotico – con le risposte che gli uomini e le donne hanno saputo dare, ieri come oggi, alla domanda che tutti ci facciamo in quanto umani a proposito del senso, o non senso, della vita. Questo significa, una buona volta, iniziare a vivere.

³³ M. Barengi, *Cosa possiamo fare con il fuoco? Letteratura e altri ambienti*, Macerata, Quodlibet, 2013.

I francesi hanno un'espressione – *rapport au savoir* – che evoca l'insieme delle relazioni affettive, cognitive, psichiche, pratiche con cui un soggetto non può che confrontarsi quando si trova in situazione di apprendimento. Quell'espressione si è diffusa nelle scienze dell'educazione a partire dal 1980, grazie ai lavori di Beillerot e Charlot e alle *équipes* da loro fondate. Il suo uso permette, afferma Nicole Mosconi (2000), di problematizzare la posizione del soggetto in rapporto ai saperi e alle conoscenze. Il primo a usarla, tuttavia, è stato Jacques Lacan (1966) e da allora in Francia è diventata un modo di sentire condiviso anche da chi non si riconosce di stretta osservanza lacaniana o non è psicoanalista. Va detto, poi, che la psicoanalisi è entrata nelle università francesi ma in quelle esiste anche una tradizione clinica, distinta dalla terapia e applicata alle scienze dell'educazione, come nel caso a cui ci riferiamo.

Fin a partire da Sigmund Freud³⁴, infatti, la psicoanalisi si è interrogata in merito a ciò che possiamo sapere o non sapere. Postulare l'esistenza di qualcosa come un inconscio, ha voluto dire proprio rispondere a quella domanda. Le scuole psicoanalitiche si distinguono oggi rispetto allo statuto di quell'inconscio: deposito ancestrale collettivo, linguaggio o catena dei significanti, fantasie, desideri o mondo interno. In ogni modo è sempre rispetto a un sapere che risulta *latente* che ogni soggetto troverà la sua posizione. Essere umani significa confrontarsi con la finitudine, con la possibilità di non sapere e con l'impossibilità di sapere tutto. Sono queste tre condizioni che spingono ad avventurarci sul cammino della conoscenza, anche a scuola.

8. *A scuola di desiderio?*

Parlare di desiderio espone al rischio. Primo tra tutti quello di essere confusi con quei pedagogisti libertari che sono refrattari all'ordine sociale, anarchici, sempre “contro”, paradossalmente in rotta con lo stesso potere che vorrebbero/non vorrebbero esercitare. Ambigui seduttori di infanzie e giovinezze che, proprio come Socrate, non riconoscono di essere dei pericolosi corruttori o, più modernamente, dei pedofili.

³⁴ S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale* (1905), in *Opere*, ed. it. diretta da C. Musatti, vol. 4, Torino, Bollati-Boringhieri, (1970) 2005, pp. 441-546.

Al di là della richiesta di superare un'austerità scolastica alquanto ipocrita, algida e fuori moda³⁵, oltre ogni opportuno riconoscimento dell'esercizio di un autentico *eros pedagogico* da parte di quegli educatori ed educatrici che sono gli insegnanti, occorre rischiare e accostare il termine desiderio a quello della scuola. Non per tessere l'elogio del primo, ma per capire. *Attualmente il desiderio a scuola c'è già*, ma non ha forza. Non ha quella spinta che può esitare nella gioia di vivere. Non circola *libido* tra i banchi, forse nei corridoi o (si spera) fuori dalla scuola; tuttavia né il corpo docente, né gli studenti sono *vitali*, appassionati, tra le mura scolastiche. Molto della scuola di oggi è affettivo; persino le relazioni improprie dei genitori-bulli. Tuttavia la scuola è priva di vita³⁶, di avventura, di rischio. L'esperienza scolastica attuale è "povera" da un punto di vista pedagogico (anche se è del tutto satura da quello di certa didattica).

Potremmo mai pensare al mercato della formazione secondo lo stile di una nota pubblicità e dire: "*Enjoy your school!*"? È forse il caso di talune scuole che, ereditandola, provano a custodire una tradizione pedagogica secolare. (Ma, più spesso, vuol dire a trasformarle nell'ultima frontiera alla moda in fatto di formazione). Quell'espressione è ambigua, ma rivelatrice. Persiste infatti un certo immaginario scolastico secondo cui studiare non può essere un piacere come andare a cavallo, in barca o suonare la batteria, dipingere. Se c'è godimento nello studio, qualcosa non va: sei imbranato, chiuso, scostante. Un quattrocchi antipatico e noioso. Gli americani hanno un termine per dirlo: *nerd*. Studiare non può essere piacevole, anche bello, un'avventura. Se di esperienza (*experience*) può trattarsi, allora dovrà essere di sofferenza e fatica, al massimo *utilità*. Ieri, qualcosa di cupamente impegnativo, noioso, ripetitivo, oggi di forzatamente divertente, facile, veloce. In una parola: *pratico*. Ecco come finisce Dewey. Esperienza è un'altra espressione delicata, che va benissimo per essere venduta: nei villaggi turistici, nei supermercati, oggi nelle biblioteche e nei musei, ma non per allestire la qualità della vita scolastica. Tranne alle elementari e nella scuola di infanzia dove quella *qualità* risulta essere

³⁵ Cfr. P. Bertolini, *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, in P. Bertolini, M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp. 121-154; Idem, *La dimensione erotica della relazione educativa*, in R. Massa, L. Cerioli (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 1999, pp. 40-49.

³⁶ Cfr. L. Selmo, *Dare vita alla scuola. Desideri, parole e azioni*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

prevedibile (sempre mobili lillipuziani), infantilizzante (ovunque fumetti non solo di Walt Disney), sempre chiassosa (colori primari, squillanti) o esageratamente sdolcinata (colori pastello, sfumati).

Accogliere, con prudenza, quel rischio che Michel Foucault smaschera quando, un anno dopo il successo di *Sorvegliare Punire* (1975), scrive che il sesso – potremmo leggere il desiderio – “... non è probabilmente che un punto ideale, reso necessario dal dispositivo di sessualità e dal suo funzionamento”³⁷, significa riconoscere che il desiderio fa parte della materialità scolastica. Non è solo uno strumento o un mezzo. Quando la scuola non funziona più solo in quanto disciplina i corpi, ma inizia a funzionare anche in quanto catalogo delle anime, a questo punto il controllo e la sorveglianza risultano ancor più intrusivi. Lungi dall’esserci liberati, si moltiplicano i vincoli che ci costringono. Non solo i comportamenti, ma anche i pensieri, addirittura lo stesso sesso, vengono rubricati in un *set* di occorrenze. Possiamo scegliere³⁸.

Attenzione. Quando si intende sdoganare il desiderio da un punto di vista pedagogico, si sa davvero che cosa significa erotizzare i saperi, piuttosto che le relazioni? È un fatto. In Occidente non abbiamo inventato nuovi piaceri, se non quelli legati alla scoperta e alla trasposizione in un discorso del sesso-desiderio. Da noi tramonta – ed è bene – ogni *ars erotica*. Il sapere non passa più, segretamente e secondo i modi di un’iniziazione, di-corpo-in-corpo come nella pederastia, per esempio. Noi abbiamo inventato la *scientia sexualis*: in questa ricerca è implicata ogni pedagogia che ambisce a educare secondo “verità”.

Michel Foucault ha dimostrato come sia l’*idea stessa del sesso*, il fatto che ciascuno di noi sarebbe abitato da un segreto, mondo interno, desiderio o fantasia, a non permettere di vedere *quel che del “potere” fa potere*. Noi continuiamo a pensare il potere in quanto legge e divieto, mentre esso è diventato dolce, intrusivo, diffuso, erotico. Crediamo di esserci liberati dal potere perché non frequentiamo più il suo lato brutale, ma siamo giocati da quello positivo. Il potere della scuola contemporanea non è negativo, ma sempre più affettivo: il maestro non vuole far soffrire fisicamente i suoi studenti (né lo potrebbe, è reato). Non vuole (più) insegnare la fatica, l’impegno, il sacrificio o il dolore che fanno crescere. Piuttosto *desidererà* manipolare le menti dei

³⁷ M. Foucault, *La volontà di sapere. Histoire de la sexualité I*, Paris, Gallimard, 1976, p. 138.

³⁸ In questo senso non c’è che *mercato*, cioè viviamo in un’economia libidinale.

suoi alunni: vorrà riconoscerli, capirli, aiutarli. Alla dolcezza di questa nuova stagione del potere corrisponde sia una progressiva *umanizzazione* della preparazione del corpo docente che va confondendosi ora con gli psicologi, ora con gli assistenti sociali, sia un nuovo protagonismo dello studente che sarà messo *al centro* della didattica. È così che si scopre che tutti gli alunni hanno un mondo o una forza interiori e – punto delicatissimo – un’originalità da rispettare. Si tratta di quella sessualità che Michel Foucault ha dimostrato essere il “punto immaginario” che fa funzionare i dispositivi moderni: *semiotecnica, disciplina e confessione*.

Grazie al sesso-desiderio, sempre mio ma anche di tutti, si organizza una presa che non supplizia più, ma produce (e dispone) di soggetti, individui, che si controllano autonomamente. Funzionali a quel nuovo sistema di cui sono i protagonisti³⁹. Quando il pedagogo parla di desiderio a scuola, deve essere consapevole dell’inganno che il piano immaginario può giocare nelle nostre vite. E tuttavia deve rischiare di usare quella dimensione finzionale quel tanto che basa per coglierne gli “effetti formativi”⁴⁰. La scuola infatti convoca nella propria virtualità, simbolica e reale, gli educandi che vogliono essere istruiti, solo temporaneamente e in modo spazialmente circoscritto. Non si tratta di credere agli immaginari frequentati come fossero più veri della vita (vera), neppure di rimanervi sospesi o incastrati (questo semmai è il problema di certi insegnanti), piuttosto di uscire. Più che lavorare per costituire identità solide, soggetti padroni di se stessi, il dispositivo scolastico dovrebbe allenare a vivere, cioè consentire forme sempre nuove di soggettivazione. I saperi, quello che c’è da sapere – freudiana mente la differenza sessuale –, dividono il soggetto piuttosto che fortificarlo. Lo intaccano, lo spezzano, lo aprono alla vita. Lo *umanizzano* nel senso che lo rendono fragile, ostaggio dell’altro.

9. *Scuola, un oggetto pedagogico eccellente*

Se chiedessimo a uno studente che cosa sia la scuola, probabilmente risponderebbe che si tratta di “un luogo eterogeneo rispetto a tutti gli altri e chiuso su se stesso. Luogo protetto dalla monotonia discipli-

³⁹ *Ibidem*, pp. 138-139.

⁴⁰ J. Lacan, *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell’io*, in *Scritti*, Torino, Einaudi, 1974; ed. or. *Ecrits*, Paris, Éditions du Seuil, 1966, p. 89.

nare”⁴¹. Certo non si esprimerebbe con il rigore di Foucault, ma saprebbe per esperienza che la vita scolastica è *separata*, in qualche modo sospesa se non “chiusa su se stessa” e per questo motivo anche “protetta”, cioè *inutile, gratuita, fine a se stessa*, rispetto alla quotidianità. Certamente *diversa*, magari non proprio “eterogenea” alla vita familiare, sociale, globale; di sicuro più in rotta che in continuità con esse.

La scuola infatti *doppia la vita*, come soleva ripetere Riccardo Massa. Il che significa che è la vita che “si lascia sdoppiare”⁴², cioè attraversare, scavare dalla negatività, mettere in questione. La vita è a tal punto “viva” da mettersi in pausa, almeno per un po’. È a tal punto nostra in quanto umani, da consentire di abitare l’altrove, ma non per sempre. Lo spazio-tempo dell’educazione, di cui “la” scuola rappresenta la prima occorrenza storicamente determinata, è evanescente, sospeso, liminare. Da frequentare.

“L’educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo di essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, cioè tale da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene”⁴³.

La “vita” entra a scuola quando gli studenti trovano tutti giorni in classe un quotidiano, quando possono usare una LIM collegata con Internet oppure il proprio cellulare, la biblioteca scolastica o fare un viaggio di istruzione. E anche tutte le volte che l’andare-in-scena di un docente o di uno studente non corrisponde a rappresentare la scuola secondo una recita o *teatrino* ben consolidato, ovvio, prevedibile, ma quando la-messa-in-scena scolastica viene “restituita alla sua libertà creatrice e instauratrice”⁴⁴, cioè se si danno azione drammatica, incontro e verità. Per vedere attivo nella scuola questo *teatro*, occorre, suggeriva Jacques Derrida citando Antonin Artaud, avere “una nozione nuova di spazio” e “un’idea particolare di tempo”⁴⁵. La scuola, allora, in quanto “spazio chiuso, cioè spazio che si produce dall’interno di se stesso”, non sarà più organizzata a partire “da un altro luogo assente,

⁴¹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., pp. 154-155.

⁴² J. Derrida, *Prefazione*, in A. Artaud, *Il teatro e il suo doppio*, Torino, Einaudi, 1968, p. X.

⁴³ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987, p. 21.

⁴⁴ J. Derrida, *Prefazione*, cit., p. XIV.

⁴⁵ *Ibidem*, p. XV.

da un'illolocalità, da un'alibi o da un'utopia invisibile"⁴⁶, cioè non sarà più la replica o la conseguenza di qualcosa che sfugge, si nasconde e si ritira, piuttosto corrisponderà a uno luogo *vitale* dove può accadere qualcosa.

Anche correndo tutti i rischi denunciati da Michel Foucault, potremmo dire che le scuole sono eterotopie, cioè "utopie situate"⁴⁷, "spazi assolutamente altri"⁴⁸.

La scuola interessa ai pedagogisti non soltanto perché *umanizza*, come ricorda la psicoanalisi. Non in quanto *forma cittadini*: democratici, attivi e responsabili, quelli di cui necessita la vita sociale e politica come dice la sociologia. Non perché è pacifica, accogliente, inclusiva. Un'istituzione cardine di progresso e civiltà: rispettosa dei diritti di tutti e di ciascuno, promotrice dei talenti di uomini e donne, palestra della tolleranza e del rispetto, crocevia simbolico della convivenza regolata, come spiega l'antropologia. Non in quanto didattica, comunicazione o informazione soltanto, ma quale occasione di incontro con adulti credibili, esperti e appassionati, che non siano i propri genitori, "fuori" dalla famiglia, dalla casa, dal nido, ma "dentro" un luogo protetto dove – forse per un tempo troppo prolungato oggi – interrogarsi sulla propria vita.

Come fosse davvero possibile fermarsi, smettere quasi di vivere, di correre, di crescere, per rallentare. Per insistere e indugiare, *imparando* a passare oltre con gioia, a separarsi con soddisfazione e riconoscenza. Non solo in quanto sbattuti, spinti, incalzati forzati ad andare avanti secondo un modello unico e vincente.

I pedagogisti sanno che il margine che la scuola inaugura e abita, è un punto di forza: una moratoria che permette di scoprire limiti e talenti. La scuola in quanto oggetto pedagogico, dispositivo e materialità, è "una regione intermedia e mediativa"⁴⁹ che non solo insegna a vivere, ma a gustare la vita. In questa "pausa" che l'Occidente ha inventato, in questo ritaglio distinto dal quotidiano che abbiamo saputo aprire, occorre saper abitare. Sostare.

Tuttavia quella frequentazione ha senso solo in quanto non staremo sempre/più a scuola.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ M. Foucault, *Utopie Eterotopie*, Napoli, Cronopio, 2006, p. 13.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 14.

⁴⁹ R. Massa, *Educare o istruire?*, cit., p. 23.

Andare a scuola è occasione – unica, irripetibile e non solitaria – per *sapere* chi siamo, solo se ci restituisce alla vita fuori da essa.

9. *Non solo funzionari*⁵⁰

Riottosi a prepararsi anche pedagogicamente (più i giovani laureati in campo umanistico che gli scienziati o i tecnici), gli insegnanti della scuola superiore si sono ritrovati presto malpagati, con poche cattedre a disposizione, infine non più così amati da studenti e famiglie. Esperti certo delle loro materie, come spesso delle loro altre professioni, hanno imparato sul campo quanto insegnare non sia facile. Non si tratta infatti di una ricaduta applicativa, esecutiva, ovvia, del proprio dominio di sapere (e davvero raramente non sapere). Si dice che chi non eccelle in un'arte, ballerina, pianista o sportivo, finisca per farne l'allenatore. Insegneranno allora solo i falliti, gli invidiosi e i disillusi? Quale *desiderio* sostiene un insegnante tra le mura scolastiche? Si dice che chi non eccelle in un'arte, ballerina, pianista o sportivo, finisca per farne l'allenatore. Insegneranno allora solo i falliti, gli invidiosi e i disillusi? Quale *desiderio* sostiene un insegnante tra le mura scolastiche?⁵¹

San Giovanni Battista de La Salle (1651-1719) nasce in Francia in quella che Michel Foucault chiama “età classica o modernità”. Verrà poi canonizzato agli inizi del XX secolo e, dopo cinquanta anni circa, proclamato patrono degli insegnanti. Fondatore della congregazione dei *Fratelli delle Scuole Cristiane*, scuole gratuite dove i figli degli operai e dei poveri avrebbero potuto imparare a leggere, scrivere e far di conto non senza ricevere anche un'educazione cristiana di tipo catechistico, sognava una classe in cui la distribuzione spaziale degli alunni potesse assicurare in una volta tutta una serie di distinzioni. La classe avrebbe dovuto formare – ci dice un Foucault raffinato e puntiglioso archivista – un *grande quadro unico* sotto lo sguardo attentamente classificatore del maestro.

“Ci saranno in tutte le classi posti assegnati a tutti gli scolari di tutte le lezioni, in modo che tutti quelli che ricevono la stessa lezione

⁵⁰ Intendo con questo termine evocare le critiche e le attenzioni spese da Hannah Arendt su questo tema. Cfr. H. Arendt, *Responsabilità e giudizio*, Torino, Einaudi, (2004) 2010.

⁵¹ *Teacher Education Policy and Practice – International Perspectives and Inspiration*, edited by M. Attard-Tonna and J. Madalińska-Michalak, Foundation for the Development of the Education System, Key Concepts Series vol. 1, 2018.

siano tutti messi in uno stesso posto e sempre fisso. Gli scolari delle lezioni più avanzate saranno messi nei banchi più vicini al muro, gli altri di seguito secondo l'ordine delle lezioni, avanzando verso il centro della classe... Ogni allievo avrà il suo posto fisso e nessuno lascerà né cambierà il suo senza l'ordine e il consenso dell'ispettore delle scuole”⁵².

A questa distribuzione spaziale degli studenti, doveva corrispondere a una morale. Per cui si sarebbe dovuto fare in modo che “quelli i cui genitori sono negligenti e hanno dei parassiti siano separati da quelli che sono puliti e che non ne hanno; che uno scolaro leggero e sventato stia fra due che siano saggi e posati, un libertino o solo o fra due che siano pieni di devozione”⁵³.

Michel Foucault non è un pedagogista. E tuttavia ha permesso ai pedagogisti di capire che non c'è “scuola” infatti senza dispositivo; questo non vuol dire che dobbiamo rassegnarci a quello disciplinare, e ai suoi funzionari, neppure alle loro più recenti trasformazioni.

Jacques Derrida, che si è distinto per aver difeso uno spazio per la filosofia all'interno delle istituzioni scolastiche francesi, affermava che insegnare vuol dire – letteralmente – *liberare segni*⁵⁴; un'operazione di sottrazione gloriosa⁵⁵. Chi si impegna a trasmettere contenuti, vuole essere “trasparente”: concentrare tutta la luce su di sé, per irradiarla. Attirare tutti gli sguardi su di sé, per sedurli. Un insegnante si produce proprio mentre si occulta nella sua stessa rappresentazione. In questa manovra di potere il corpo del docente si sublima nel *corpo-insegnante*, cioè nel suo ruolo anonimo e professorale, lasciando posto al *corpus-filosofico* (ma anche di altri saperi) e a quello socio-politico. Mai sulla scena, in pubblico, verrà esibito quell'autentico corpo-a-corpo che piuttosto deve restare velato. Latente.

“Questa captazione attraverso il dileguamento, questa neutralizzazione affascinante ha ogni volta la forma di una cadaverizzazione del mio corpo. Il mio corpo affascina solo facendo il morto...: teso senza forma propria. Non disponendo della sua vita, ma solo di una vita delegata”⁵⁶.

⁵² M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 160.

⁵³ *Ibidem*, pp.160-161.

⁵⁴ J. Derrida, *Dove comincia e come finisce un corpo insegnante*, in G. Dalmasso (a cura di), *Il corpo insegnante e la filosofia*, Milano, Jaca Book, 1979, pp. 9-37.

⁵⁵ Cfr. anche E. de Conciliis, *Che cosa significa insegnare?*, Napoli, Cronopio, 2014.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 37.

Secondo Jacques Derrida questa seduzione che gioca a fare il morto, funziona da sempre *nel filosofico*, e quindi nella nostra tradizione anche scolastica, reprimendo e rimuovendo ciò che lui chiamava “scrittura”: il non riducibile al vocabile e all’udibile.

“Tutte le retoriche... di questo dileguamento cadaverizzante sono dei rapporti di corpo a corpo... fingono di supporre o far credere che il mio corpo non c’entra affatto: esisterebbe, sarebbe qui solo per rappresentare, significare, liberare segni”⁵⁷.

Possiamo anche credere che un insegnante debba essere solo un istruttore, ma anche questi non sfugge alla logica descritta: “L’educare e l’istruire possono essere pensati criticamente soltanto entro la materialità di una strutturazione d’ordine... essa comporta che l’istruire si collochi nell’educare e che con l’istruire si realizzino procedure ed effetti che rimandano all’educare medesimo”⁵⁸.

Se esiste, come abbiamo visto, a livello strutturale nel lavoro dell’insegnante una qualche forma di “burocrazia intellettuale”⁵⁹, dimentica dello spessore del proprio corpo (fisicità e interiorità), tuttavia gli insegnanti, in quanto corpo-docente, potrebbero fare-massa non solo in termini sindacali.

Nel caso in cui riconoscessero il funzionamento di quel potere che spesso li rende inconsapevolmente devoti funzionari, potrebbero invece esercitarlo: non cinicamente, ma con moderazione, senza indietreggiare inorriditi⁶⁰.

Potrebbe accadere, allora, che oltre a riconoscere, apprezzare, custodire, rendere amabile, desiderabile il sapere in quanto *corpus*, siano in grado anche di erotizzare il rapporto con quegli stessi saperi. La posta in gioco nell’insegnamento, fuori e dentro la scuola, non sono i contenuti da far passare, da ripetere o da comunicare efficacemente, ma una didattica che abbia a che fare con la vita (non con la morte). Per questo è sacrosanto *che la funzione-insegnante debba essere in grado di animare il rapporto che ogni soggetto ha con il sapere*. Scrive Massimo Recalcati: “La partita della Scuola continua nonostante tutto a giovarsi a questo livello. Esiste la possibilità di introdurre il soggetto in un rapporto vitale con il sapere... Trasformare gli oggetti

⁵⁷ *Ibidem*, p. 37.

⁵⁸ R. Massa, *Educare o Istruire?*, cit., p. 45.

⁵⁹ M. Recalcati, *L’ora di lezione*, cit., p. 7.

⁶⁰ J. Mena, A. García Valcarcel Muñoz Repiso, F. J. García Peñalvo, M. Martín del Pozo (Eds.), *Search and Research: Teacher Education for Contemporary Contexts*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2017.

del sapere in oggetti del desiderio, in corpi erotici... è... la posta in gioco dell'insegnamento"⁶¹.

Nella nostra tradizione a tale *funzione agalmatica*, capace di mobilitare il desiderio di sapere, corrisponde un gesto. Il gesto che Socrate compie in apertura al celebre *Simposio*, descritto da Platone. Secondo consuetudine, egli si rifiuta seccamente di essere messo nella posizione dell'*eromenos* – l'oggetto amato. Le regole di una pedagogia condivisa e diffusa prevedono infatti che fosse il giovane, bello e amato, a essere corteggiato. Qui, invece, sono i ragazzi a corteggiare Socrate. Tuttavia questi è "uomo", se pur di nuovo ordine. Un adulto, maschio e libero, che ama il sapere e lo ricerca: un filosofo. Sa, a differenza dei Sofisti sui contemporanei, di non sapere, di non avere più sapienza (*Sophia*) al modo degli antichi. Socrate si presenta "come un vuoto di sapere, come un non-sapere, come una mancanza di sapere, cioè come un *erastes*, un puro amante del sapere"⁶². Per questo può diventare educatore, se pur *corruttore più che maieuta*. "O, per lo meno, è in quanto oggetto da amare da parte dei giovani, anziché sedotto da essi, che può fungere da ostetrico e formatore"⁶³.

Jacques Lacan propone⁶⁴ di vedere in quel rifiuto un'interpretazione da proto-psicoanalista. Oltre ogni archeologia della psicoanalisi, la maieutica socratica appassiona ancora gli educatori convinti che occorra estrarre (*exducere*) i segreti dei/dai propri allievi per essere buoni formatori. Spesso i giovani educatori, anche gli insegnanti, sognano di fare *come Socrate*, ma in realtà vorrebbero solamente incontrare un Socrate, cioè che qualcuno – educatore, maestro, terapeuta – li aiutasse a vivere. Che li aiutasse a scoprire, conoscere e realizzare i propri desideri. Mi domando a chi piacerebbe una scuola che aiutasse davvero ciascuno a essere fedele al proprio desiderio. I pedagogisti saprebbero anche riconoscerla, ma c'è un mondo là fuori pronto ad accogliere gli effetti formativi di una tale pedagogia?⁶⁵

⁶¹ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 37.

⁶² *Ibidem*, p. 40.

⁶³ R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit., p. 26.

⁶⁴ J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII. Il transfert 1960-1961* (1991), Torino, Einaudi, 2008.

⁶⁵ European Commission/EACEA/Eurydice, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015. European Commission/EACEA/Eurydice, *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2018.

10. *Ripensare la scuola*

Quando andavo a scuola, un vecchio edificio in stile fascista, mi sono chiesta spesso a che cosa mai servisse quell'antiquato altoparlante, posizionato in un angolo dell'aula, dato che nessuno lo usava più. Oggi, mentre lavoro in un edificio che era stato una vecchia fabbrica, a volte vengo prontamente informata grazie a una potente voce diffusa che sono in corso le elezioni dei rappresentanti degli studenti, che il magnifico Rettore sta per incontrare in Aula Magna il ministro della Pubblica Istruzione e così via. Domani sarà possibile avere telecamere nei nidi e nelle case di riposo, *magari anche a scuola?*

Una volta che la scuola da elitaria è diventata di massa, diffusa e globale, dobbiamo festeggiare oppure *desiderare* di eliminare, abbattere, ciò che in essa funziona per l'ordine? Occorre riformare costantemente la nostra scuola per metterla sempre più al passo coi tempi e con un mondo in veloce cambiamento oppure sperare di descolarizzare tutto il pianeta? Per impedire che una scuola in sfacelo si dissolva nell'intera esperienza sociale, dovremmo come gli studenti di Daniele Luchetti (1995) tentare di farla saltare, anche solo metaforicamente, oppure la vera bomba corrisponde a ripensare la scuola? Non aggiustarla con un abile *maquillage*, più o meno "buono", ma riorganizzarla dalle fondamenta. Ri-pensarne il dispositivo. Ritrovare oltre il necessario mandato sociale, anche quello originario di ordine pedagogico. Questo compito, troppo spesso dimenticato, spetta ai pedagogisti.

Nonostante Michel Foucault sia stato il critico più scomodo e diretto del progetto di potere inscritto nelle scienze umane, e con esse anche nella pedagogia, Riccardo Massa proponeva di seguire il suo esempio, cioè di mettersi alla sua scuola. Il che significa andare oltre la denuncia della microfisica scolastica, per accettare che non c'è forma-scuola senza dispositivo. Tuttavia, come dicevamo in esordio, la ricerca clinica è marginale nella pedagogia italiana, in quanto quest'ultima non ha imboccato la strada segnata dall'epistemologia francese, piuttosto si è legata a quella che ha in Karl Popper la propria bussola: una pedagogia scientifica deve essere falsificabile. Marxismo e psicoanalisi invece non lo sono; neppure lo sguardo che, ispirandosi proprio a essi, propone una clinica⁶⁶ della formazione. Guardare agli effetti della *materialità* scolastica e alle *latenze* del suo dispositivo pedagogico,

⁶⁶ P. Marcialis (a cura di), *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

non è di moda. Applicare quel rigore vuol dire infatti valorizzare i *setting* di apprendimento, al di fuori della famiglia e dell'ordine sociale, e i soggetti che ne sono attori: docenti e allievi. Significa dare spazio alla passione docente, e ai suoi fantasmi, e dare voce agli interessi e alle curiosità dei ragazzi. Ai loro desideri. Almeno per un po'.

In area anglosassone il termine *Education* (Istruzione) ha soppiantato completamente quello tedesco *Bildung* (Educazione). In compenso quella francofona ha liquidato una pedagogia al singolare in favore delle plurali scienze dell'educazione. Nonostante l'inflazione del termine dispositivo (*Dispositif*) perlopiù riletto in chiave sociologica e lo sdoganamento della psicoanalisi, i francesi guardano alla scuola ancora separando il sapere dell'insegnante (i contenuti) da quello di tutti gli altri esperti. Andando a visitare un *collège* parigino, mi è capitato che la dirigente scolastica ci presentasse tutti – esercitatori, personale educativo, controllori, allenatori... bidelli – tranne i docenti. Questi non si sono potuti sedere al nostro posto di visitatori stranieri, perché impegnati nelle aule a *insegnare*.

In francese non si riesce a distinguere il termine "*pédagogue*" – educatore, precettore, ripetitore o insegnante privato – da quello di "pedagogista" (un esperto di secondo, non primo livello). Quando si tratta di tradurre in italiano la professione recente del pedagogista, questa resta invischiata in quelle antiche pratiche oppure si è costretti a trasformare, impropriamente, il pedagogista in un filosofo dell'educazione. In italiano invece si può distinguere, anche a livello dei significanti, il dominio filosofico da quello pedagogico senza subito chiedere aiuto agli scienziati; non è una cosa da poco. Esiste infatti un livello empirico di ordine ermeneutico, referenziato all'esperienza, che non è subito filosofia né scienza. È proprio in base a tale piano *nudo o grezzo*⁶⁷ che possiamo dimostrare, dati clinici alla mano, come ogni *buon* maestro non sia necessariamente sempre un professionista dell'educazione, mentre tutti quelli *cattivi* certo lo devono essere, anche se non lo vogliono affatto.

⁶⁷ M. Foucault, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966, pp. 10-11.