

Per una nuova filosofia del rapporto tra scuola e territorio

Massimo Baldacci

Professore Ordinario, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”

e-mail: massimo.baldacci@uniurb.it

Il saggio ripercorre la vicenda teorica del rapporto tra scuola e territorio, proponendone una nuova filosofia per gli scenari attuali. Muovendo dalla nascita di tale questione all'altezza degli anni Settanta del secolo scorso, si riepiloga l'approdo alla teoria del sistema formativo integrato, e si esaminano i processi socioculturali che, a partire dagli anni Novanta, hanno eroso le condizioni della sua attuazione. Si formula, infine, una nuova ipotesi per tale rapporto nella presente fase storica.

Parole-chiave: scuola, territorio, sistema formativo, integrazione, deterritorializzazione.

Towards a New Philosophy of the Relationship between School and Territory
The essay retraces the theoretical history of the relationship between school and territory, proposing a new philosophy for current scenarios. Starting from the birth of this issue at the height of the 1970s, the approach to the theory of the integrated educational system is summarised, and the socio-cultural processes that, since the 1990s, have eroded the conditions of its implementation are examined. Finally, a new hypothesis for this relationship in the present historical phase is formulated.

Keywords: school, territory, education system, integration, deterritorialisation.

Premessa

Il rapporto tra scuola e territorio è stato uno dei temi più frequentati del dibattito pedagogico e politico degli anni Settanta-Ottanta del secolo scorso. Dopo questo periodo è andato incontro a una progressiva eclissi, dalla quale sta però risorgendo negli ultimi anni.

In questo saggio, intendo ricostruire i motivi di questo andamento, cercando di avanzare alcune ipotesi sulle ragioni dell'appannamento e della ripresa della questione scuola-territorio. Inoltre, tenterò di formulare – a grandi linee – una nuova filosofia di questo rapporto. A questo proposito, ritengo che non vi possa essere una soluzione assoluta e perenne per la sua configurazione. Il rapporto tra scuola e territorio tende ad assumere forme diverse in ragione della fase storica. Pertanto, esso va sempre ripensato in base alle caratteristiche sociali e culturali della propria epoca. Non semplicemente per modellarlo sulle sue contingenze, bensì per farlo interagire con esse nella direzione della massima apertura educativa possibile. Questo ripensamento non può però muovere soltanto da un'analisi della fase attuale: esso deve essere innervato anche da un apprendimento storico, che porti alla consapevolezza del percorso diacronico di tale rapporto, e delle ragioni dei suoi mutamenti.

Muovendo da questi intenti e da queste esigenze, il saggio sarà articolato in tre punti: dapprima accennerò alla stagione della nascita e dello sviluppo del problema del rapporto tra scuola e territorio negli anni Sessanta-Settanta; poi cercherò di individuare i motivi della progressiva eclissi di questo tema dagli anni Novanta in poi; infine, mi soffermerò sulla sua attuale rinascita, cercando di individuare il fulcro di una nuova filosofia di tale rapporto.

Nascita e sviluppo della questione scuola-territorio

Per indagare il rapporto tra scuola e territorio non occorre tanto reperire una sua sorgente primigenia (operazione che sarebbe problematica), quanto individuare sommariamente la fase storica in cui tale questione è diventata rilevante nel dibattito pedagogico.

A questo proposito, un laboratorio sociale importante per mettere a fuoco tale rapporto come problema pedagogico è stata la scuola d'infanzia comunale di Bologna negli anni Sessanta del secolo scorso, in particolare dal

1965, quando venne chiamato a dirigerla Bruno Ciari. Il maestro di Certaldo arriva nella città felsinea forte della sua militanza nel *Movimento di cooperazione educativa* e nella rivista *Riforma della scuola*, nonché dei suoi studi su Gramsci e su Dewey (che egli vede come autori da far dialogare, piuttosto che come riferimenti tra loro alternativi). Nella gestione della scuola d'infanzia bolognese erano già presenti i *Comitati scuola-famiglia*. Ciari compie una svolta fondamentale trasformandoli in *Comitati scuola-società*, aperti non solo ai genitori, ma anche a forze sociali e sindacali del territorio. L'assunto che ispira questa trasformazione è che l'educazione dei bambini non è una questione privata delle famiglie: si tratta della formazione dei futuri cittadini, e quindi riguarda l'intera società. In altre parole, per formare un cittadino occorre il concorso sia della scuola sia della società (identificata nei termini della società civile: un tessuto di associazioni e di forze sociali). Nel pensiero di Ciari, questa messa a tema del rapporto scuola-società (territorio) – di carattere istituzionale, oltre che teorico – si accompagna a una critica della scuola tradizionale, vista come una *grande disadattata* rispetto ai suoi compiti socioeducativi.

La prematura scomparsa impedisce a Ciari di proseguire la sua elaborazione. Ma all'inizio degli anni Settanta, la critica della scuola tradizionale unita all'attenzione alle potenzialità formative del territorio trovano una nuova e significativa sponda nel movimento culturale della *descolarizzazione*.

Questo movimento ha in Ivan Illich l'interprete più radicale. Secondo questo studioso (Illich, 1971), l'esistenza dell'uomo contemporaneo è stata inquadrata entro un sistema di istituzioni che, con la scusa di soddisfare i suoi bisogni (istruzione, salute, sicurezza ecc.) lo sottomettono a un impersonale meccanismo di controllo e dominazione, facendo nascere bisogni sempre nuovi al fine di mantenere la sua subordinazione. A questo proposito, la scuola costituisce il primo momento di istituzionalizzazione della vita dell'individuo, e la sua funzione è quella di predisporlo a un'esistenza dominata dalle istituzioni, a farsi loro cliente e loro funzionario. In questo modo, la scuola tende implicitamente a persuadere che questa è la condizione necessaria dell'uomo odierno, e che egli non potrebbe vivere in modo diverso. Pertanto, l'intera società risulta "scolarizzata" (ossia, istituzionalizzata), e la descolarizzazione è il primo e necessario momento per la liberazione di tutta la comunità umana. Soppressa la scuola, l'apprendimento potrebbe continuare in modo più autonomo e umano all'interno di una rete di centri e di opportunità territoriali che rendano accessibili a tutti le risorse culturali e

gli scambi formativi necessari per la crescita intellettuale. In Illich, quindi, la critica della scuola fa parte di una più vasta e radicale critica dell'intera società moderna, concepita come una perdita della convivialità umana e una caduta sotto una macchina istituzionale di manipolazione dell'essere umano. Al tempo stesso, egli legittima e promuove l'attenzione al valore formativo delle risorse culturali del territorio, sebbene secondo una logica sostitutiva rispetto alla scuola. Le posizioni di Illich, pur trovando larga attenzione, ricevono però incisive critiche. Anche il territorio è soggetto a meccanismi di istituzionalizzazione, di dominio, e di consenso verso i poteri egemoni. Sopprimere la scuola non risolverebbe un problema sociopolitico che è più ampio, e andrebbe anzi a svantaggio dei gruppi sociali culturalmente meno favoriti, finendo così per inasprire le diseguaglianze sociali e intellettuali.

Pur con questi limiti, la descolarizzazione aveva messo l'accento sulla rilevanza formativa del territorio. E gli anni Settanta vedranno una forte attenzione a questa dimensione dell'educazione e al suo rapporto con quella scolastica. A tale proposito, è emblematico il grande Convegno internazionale di Napoli del 1974 su "La società educante", che vede la partecipazione dei maggiori studiosi italiani ed europei (Telmon, Balduzzi, 1980, pp. 11-63). In questo torno di tempo, il "territorio" viene definito antropologicamente come la dimensione simbolica dello spazio, come una costruzione sociale operata dalla comunità che lo abita (Callari, Galli, 1978). Territorio come luogo d'appartenenza di una comunità, e questa è tale perché – attraverso la comunicazione sociale – mette in comune rappresentazioni e valori. In questo senso, il territorio è al tempo stesso condizione d'esistenza della comunità, in quanto sede della comunicazione, e prodotto della sua elaborazione culturale. Inoltre, il territorio è concepibile come un sistema di luoghi: politici, sociali, culturali (e quindi formativi); e di connesse realtà istituzionali: il quartiere, il comprensorio, il distretto. Nella pedagogia si mette così a fuoco il concetto di "territorio educante" o di "comunità educante" per indicare sia l'importanza delle risorse formative extrascolastiche, sia per sottolineare che il processo educativo è più ampio di quello fornito dalla scuola e trova espressione nel concetto di "educazione permanente". Al tempo stesso, questo porta a evidenziare l'esigenza del radicamento territoriale e comunitario della scuola, anch'essa concepita come una comunità educativa integrata in un più esteso organismo sociale locale. Insomma, per dirla in modo schematico, questo decennio mette a fuoco l'equazione: educazione = scuola + territorio.

La nascita del tema scuola-territorio si colloca nella fase storica che oggi viene denominata come i “trenta gloriosi” o anche “l’età dell’oro” (Hobsbawm, 1997). Si tratta del primo trentennio del secondo dopoguerra, che si caratterizza come una fase espansiva sia dal punto di vista socio-economico che da quello democratico. Lo stesso rapporto scuola-territorio veniva visto nella cornice dello sviluppo civile e democratico della società italiana.

Negli anni Ottanta, la problematica scuola-territorio giunge a piena maturazione teorica, ma questo accade in una fase in cui cominciano a venire meno le condizioni sociopolitiche della sua compiuta attuazione. Nell’immediato, questo sfasamento tra i progressi della teoria e l’appannarsi delle condizioni storiche non viene però avvertito con chiarezza.

La teoria del sistema formativo come sistema dei luoghi dell’educare viene concepito secondo due diverse prospettive: quella del sistema formativo “allargato” e quella del sistema formativo “integrato”. La prospettiva dell’allargamento muove dalla constatazione del regime di “policentrismo” formativo che caratterizza ormai la società, ossia dalla proliferazione nel territorio di centri culturali, associazioni, occasioni formative informali, variamente orientati e caratterizzati. Si tratta di legittimare questo policentrismo, valorizzandolo nei termini di una pluralità di opportunità formative che si aggiungono a quella scolastica e la completano. Tuttavia, a tale prospettiva viene contestato che tale policentrismo versa in una situazione caotica, costituendo un labirinto nel quale soltanto i soggetti e le famiglie già acculturate sanno orientarsi e operare le giuste scelte. La proliferazione delle occasioni, cioè, non è di per sé sufficiente a scongiurare la sopravvivenza delle disegualianze socioculturali. Inoltre, l’assenza di qualsiasi coordinamento tra le diverse opportunità crea sovrapposizioni e interferenze, o al contrario divaricazioni che privano di risposta alcuni bisogni.

La prospettiva del *sistema formativo “integrato”* (Frabboni, 1988) risulta così quella che attrae maggiori consensi da parte della comunità pedagogica. Tale prospettiva può essere articolata in tre parti: un’analisi strutturale del sistema formativo, una diagnosi delle sue condizioni, e un’ipotesi di soluzione delle sue contraddizioni.

L’*analisi strutturale* del sistema formativo distingue al suo interno tre sottosistemi: quello *formale*, ossia la scuola, caratterizzato da una intenzionalità educativa regolata normativamente; quello *non formale*, a cui afferiscono agenzie caratterizzate da una esplicita intenzionalità educativa, priva però di

formalizzazione normativa, come la famiglia, l'Ente locale (con i suoi servizi culturali socioeducativi) e l'associazionismo (laico e cattolico); e, infine, quello *informale* caratterizzato da realtà e contesti che, pur essendo privi di una vera intenzionalità educativa, producono comunque effetti formativi, quali il gruppo dei pari, i contesti sociali informali (il bar, la discoteca ecc.), i *mass media* (stampa, radio, televisione) e i *personal media* (allora agli esordi), e le offerte di mercato (corsi di lingua straniera, palestre private ecc.). Nel loro complesso, questi tre sottosistemi tendono a rendere il sistema formativo coestensivo all'intera società.

Su tale analisi strutturale, s'innesta una *diagnosi* della condizione del sistema formativo. Con essa vengono evidenziate due "patologie" di tale sistema. In primo luogo, lo stato di scollamento tra le agenzie dei sottosistemi formale e non formale, ossia la mancanza di coordinamento tra le realtà intenzionalmente educative: la scuola, la famiglia, l'associazionismo, l'Ente locale. Tra le loro ispirazioni pedagogiche vige una sostanziale discontinuità, e la loro azione manca di qualsiasi raccordo. In secondo luogo, la proliferazione delle realtà inerenti al sottosistema informale, aggiunta alla forza e alla pervasività dei *mass media*, tende a determinare una supremazia di tale sottosistema nei processi formativi. In altre parole, lo stato di disgregazione in cui versano le agenzie intenzionalmente educative le rende deboli rispetto all'incisività di quelle informali, che – sebbene prive di autentica intenzionalità educativa – producono di fatto effetti formativi rilevanti. Questo predominio formativo del sottosistema non connotato da intenzionalità educativa rappresenta una contraddizione storica inedita, che rischia di rendere velleitario qualsiasi progetto educativo, i cui effetti sono destinati a subire l'interferenza di quelli delle agenzie informali. In questo modo, non si sa più quale tipo di essere umano si sta formando, e s'intravede lo spettro della transizione a una società post-educativa.

Rispetto a questa preoccupante diagnosi, prende forma l'*ipotesi di soluzione* legata al concetto del sistema formativo "integrato". Si tratta della prospettiva di una alleanza tra le agenzie intenzionalmente educative, allo scopo di ribilanciare il potere formativo del sottosistema informale. Tale alleanza implica una tessitura di raccordi e patti educativi tra scuola, famiglia, associazionismo ed Ente locale, in modo da coordinare la loro azione formativa complessiva. Ciò è possibile sulla base di un reciproco riconoscimento delle diverse specificità educative delle diverse agenzie: una specificità inerente all'educazione intellettuale per la scuola, a quella etico-affettiva per la fami-

glia, a quella sociale ed estetica per l'associazionismo e l'Ente locale. In tal modo ogni agenzia diventa una tessera di un mosaico complessivo, di un disegno unitario.

Tale ipotesi pedagogica non descrive una realtà di fatto, ma esprime un traguardo ideale verso cui tendere, nella consapevolezza che l'integrazione non può mai essere assoluta, ma è possibile incrementare il suo grado.

Il trasparente carattere "illuminista" di questa ipotesi non la rende però un'utopia velleitaria. Infatti, la realizzazione storica dell'integrazione formativa è affidata alla stipulazione di un patto educativo tra le diverse agenzie educative, alle quali viene indicato uno disegno d'insieme secondo cui ricomporre i propri rapporti. Nonostante questo profilo illuminista – su cui torneremo più avanti –, negli anni Ottanta tale ipotesi conquista una certa egemonia culturale, e diviene un punto di riferimento del dibattito pedagogico e delle pratiche formative delle agenzie intenzionalmente educative, e in particolare degli Enti locali.

Come si diceva, questa sistemazione teorica si afferma però in un periodo nel quale iniziano a venire meno le condizioni sociopolitiche della sua realizzazione.

La crisi del rapporto tra scuola e territorio

Le condizioni sociopolitiche di un sistema formativo integrato erano legate all'idea di una crescita civile e democratica della società, nel segno della cooperazione e della solidarietà sociale. Dagli anni Ottanta inizia invece ad acquistare peso l'*ideologia neoliberista*, che poi si affermerà nel corso degli anni Novanta, e raggiungerà l'egemonia politico-culturale nel nuovo secolo. La radice di questa affermazione risiede nei processi di ristrutturazione dell'economia capitalista mondiale dopo la crisi degli anni Settanta del secolo scorso. Una ristrutturazione che ha rilanciato il ruolo del mercato come motore dell'efficienza socioeconomica, nel quadro della cosiddetta globalizzazione. Ma il neoliberismo non si è limitato a legittimare il mercato come dispositivo di regolazione economica: ha individuato la concorrenza come principio da estendere a tutti i sistemi sociali per assicurare la loro efficienza. Così, lo stesso sistema formativo – tanto la scuola, quanto il territorio – è stato investito da questa tendenza a curvare tutta la vita sociale secondo le dinamiche della competizione.

Il sistema scolastico è stato configurato a tutti i livelli come una palestra di competizione: concorrenza tra gli istituti scolastici (per bandi, progetti, risorse aggiuntive); competizione tra gli insegnanti (per l'accesso a incentivi economici e premialità di carriera); atteggiamento meritocratico verso gli studenti (con premi attribuiti ai "migliori"). Si può indicare il punto d'inizio di questo processo nel libro di Bottani: *La ricreazione è finita* (1986), che archiviava la stagione delle riforme degli anni Settanta, accusandola di non solo di non aver saputo realizzare il proprio intento dichiarato – l'uguaglianza formativa –, ma di aver compromesso anche la qualità dell'istruzione. Lo spostamento verso il neoliberismo si è poi manifestato negli anni Novanta, con il rapporto Crésson (1995) e con il rapporto Delors (1996), che proponevano un difficile compromesso tra il modello di scuola democratico solidaristico e quello competitivo. E, infine, la marcia verso il modello neoliberista è arrivata a compimento col nuovo secolo. Ciò non significa che l'intera scuola si sia conformata a tale modello. Aree di dissenso – legate particolarmente all'associazionismo democratico degli insegnanti – continuano a resistere tutt'ora.

L'altro polo del rapporto è invece andato incontro a marcati processi di *deterritorializzazione*. Appadurai (2012) ha legato tali processi ai flussi globali (*landscape*) che investono la società-mondo nell'epoca della globalizzazione. I flussi migratori e i flussi massmediatici portano a dinamiche di sradicamento, rendendo insignificanti i perimetri spaziali. Augé (2009), dal canto suo, ha evidenziato come nell'epoca della surmodernità (o postmodernità) si assista alla proliferazione di *non luoghi*, ossia di spazi anonimi, nei quali non è più percepibile il legame sociale, i segni di una storia condivisa da una comunità; spazi ridotti alla loro nuda funzione, che danno un senso di estraneità e di isolamento (dai supermercati, agli aeroporti, agli autogrill autostradali ecc.).

Tuttavia, un effetto specifico di deterritorializzazione viene determinato dalle dinamiche competitive promosse dal sistema neoliberista. Tali dinamiche, infatti, tendono a produrre una disgregazione sociale delle comunità. Al loro posto subentra una *società individualizzata* (Bauman, 2002), fatta di individui in reciproca concorrenza; dove vige una sorta di condizione hobbesiana: la competizione di tutti contro tutti. Se il territorio è la creazione simbolica e istituzionale di una comunità, dove non si ha più comunità non si ha più nemmeno territorio. Si ha solo un insieme di nudi spazi, caratterizzati in senso meramente funzionale. In altre parole, laddove la comunità si è

sfarinata, emerge una folla di individui chiusi nel loro egoismo. Questo accade tanto alla comunità territoriale, quanto a quella scolastica. In entrambi i casi, si hanno sistemi dove regnano l'individualismo e la rivalità.

Inoltre, il sistema formativo (scuola ed extrascuola) viene visto alla luce di una teoria dei sistemi di matrice funzionalista (si veda, per esempio, Luhmann, Schorr, 1988), anziché attraverso un *paradigma dialettico*. Quest'ultimo concepiva il rapporto tra scuola e territorio nei termini di un confronto, di una relazione antitetica, vuoi secondo la figura dell'"alternativa dialettica" della scuola rispetto al territorio (Ciari, 1973) – o quella analoga della "polemica" della prima verso il secondo (Schwartz, 1980), vuoi secondo quella della "interdipendenza dialettica" tra scuola ed extrascuola (Frabboni, 1988)¹. Nel *paradigma funzionalista* inerente al neoliberismo, invece, la scuola viene subordinata funzionalmente al sistema socioeconomico. Il suo compito, cioè, diventa quello di riprodurre le condizioni per la produzione economica; ossia, preparare i futuri produttori, in modo che siano competenti e animati da spirito competitivo. La scuola diventa così una fabbrica di capitale umano, e la precoce socializzazione alla competizione è funzionale alle dinamiche della società concorrenziale.

Infine, in quanto ridotta ad azienda del capitale umano che opera in una realtà deterritorializzata, la scuola non si confronta con una comunità, ma ha di fronte a sé una moltitudine di clienti individuali, chiusi nel loro egoismo familistico. Genitori ansiosi, talora angosciati, del destino del figlio o della figlia nella competizione scolastica, i cui esiti sono il viatico per essere tra i vincenti o i perdenti di domani. E quindi, genitori che diventano diffidenti e rivendicativi verso il docente, percepito come responsabile del destino del figlio. Il rapporto tra gli insegnanti e le famiglie inclina così verso una conflittualità che ha poco di costruttivo. Tutto il contrario di quel rapporto di co-appartenenza tra scuola e comunità che un educatore come Malaguzzi aveva visto come un'esigenza imprescindibile per la crescita dei bambini. Per gli abitanti di Reggio Emilia, le scuole d'infanzia della città erano le "loro" scuole, e le scuole d'infanzia si sentivano parte integrante della comunità. Ma, a parte qualche isola felice, oggi tale rapporto appare per lo più compromesso, degradato in forma funzionalista.

¹ In questa seconda figura, gli aspetti conflittuali che caratterizzano la figura dell'alternativa dialettica sono tuttavia indeboliti, a favore di una sinergia tra specificità complementari. Ciò è compatibile con una sua interpretazione nei termini di una semplice divisione del lavoro formativo tra le diverse agenzie.

Prospettive di un rinnovato rapporto

Lo sfarinamento del sistema sociale sta producendo una nostalgia della comunità (Bauman, 2002), che tuttavia – in una realtà segnata da marcate disuguaglianze – rischia di tradursi nella ricerca di micro-comunità chiuse (basate sulla discriminazione noi/loro), che tendono a isolarsi dalla complessità sociale (si vedano certe unità residenziali, recintate e con tanto di guardie giurate all’ingresso). A questo proposito, si tratta invece di rifondare il legame sociale promuovendo non un generico neo-comunitarismo, esposto a derive elitarie e discriminatorie, bensì lo sviluppo di una comunità democratica, intrinsecamente aperta e inclusiva, che è tale perché mette in comune valori di eguaglianza, di solidarietà e di cooperazione.

Anche rispetto al sistema formativo emergono tentativi di compensare la disgregazione verificatasi negli ultimi venti anni. In questo senso, il *Piano scuola 2020-2021* invita a stipulare “Patti educativi di comunità” tra i diversi attori del sistema formativo, per creare un’alleanza atta a favorire l’attuazione del diritto costituzionale all’istruzione e all’educazione, mentre la Lettera del ministro Bianchi (in data 13 luglio 2022) ai dirigenti scolastici in merito al PNRR invita questi ultimi a prevedere “Patti educativi territoriali” per arricchire l’offerta formativa di attività extracurricolari. Si tratta di tentativi apprezzabili, che denotano la preoccupazione per lo stato di sfarinamento del sistema formativo. Tuttavia, occorre chiedersi quali sono le condizioni di possibilità di una ricostruzione di legami socioeducativi interni a tale sistema. Il punto è che questi inviti a ritessere i legami cooperativi tra le agenzie formative si collocano in un quadro improntato alla filosofia neoliberista della concorrenza, e questo costituisce una patente contraddizione. Il rischio è tali tentativi finiscano semplicemente per mascherare la disgregazione educativa creata dalle dinamiche competitive. Si tratta di un rischio simile a quello delle “comunità guardaroba”, secondo la metafora di Bauman (2002). In altre parole, il pericolo è quello che l’abito comunitario sia analogo a un abito da sera che s’indossa per un’occasione di gala (in questo caso, in sede di stipulazione del Patto territoriale), per poi tornare al nudo individualismo competitivo della vita quotidiana. Vestirsi di panni comunitari solo in modo occasionale potrebbe allora ridursi a una cinica simulazione, volta a edulcorare l’asprezza dei processi competitivi in corso, o in ogni caso ne potrebbe diminuire la consapevolezza.

Occorre ripensare il rapporto tra scuola e territorio muovendo da questa situazione e tenendo conto di questo tragitto storico. Si tratta poi di trarne in modo coerente le conseguenze.

Il primo passo è quello di individuare il soggetto legittimato a compiere tale ripensamento. A questo proposito, è utile chiamare in causa l'aspetto illuministico della prospettiva del sistema formativo integrato.

L'aspetto illuministico di tale prospettiva risiede nella convinzione che si possa indicare da una prospettiva esterna alle agenzie del sistema formativo – ossia da quella che Putnam (1993) chiamerebbe dalla prospettiva dell'Occhio di Dio – le linee della ricomposizione del mosaico formativo stesso. Non possiamo più coltivare il *Mito del Grande Architetto Pedagogico*, che disegna dall'alto un piano regolatore del sistema formativo, attribuendo a ogni agenzia un proprio compito formativo specifico². Questa velleità demiurgica della pedagogia è un residuo di dogmatismo, e va archiviata perché rischia di costituire un ostacolo epistemologico e pratico. Piuttosto, occorre comprendere che ogni descrizione della situazione formativa ha un carattere prospettico. Vale cioè il *Principio dell'osservatore* enunciato da Maturana (1980): “ogni descrizione è compiuta da un osservatore”, il quale è caratterizzato da un proprio limitato punto di vista sul sistema che osserva. Ciò significa che la scuola è contraddistinta da un proprio modo di vedere sé stessa e le altre agenzie formative, un modo che è diverso da quello secondo cui ogni altra agenzia vede sé stessa e le altre. Queste diverse prospettive non possono essere semplicemente riconfigurate proponendo alle diverse agenzie un disegno al quale conformarsi. Ma, ovviamente, non si tratta nemmeno di ratificare il relativismo dei punti di vista, e la conseguente impossibilità un autentico coordinamento. Piuttosto, si tratta di capire che una reale e concreta integrazione può nascere solo dal dialogo tra le varie agenzie, con le loro diverse prospettive, e da una negoziazione dal basso dei rispettivi compiti e delle loro modalità di comporsi e raccordarsi in modo unitario. Ciò non toglie che questa concertazione dal basso possa essere ispirata a un quadro di riferimento generale, che si limiti a individuare alcune esigenze di fondo. Ma tale quadro deve serbare un profilo meramente ipotetico e orientativo, evitando di trasformarsi in una dogmatica normativa. Infatti, dal Mito del Grande

² A questo proposito si potrebbe parlare anche di atteggiamento cartesiano. Infatti, nel *Discorso sul metodo*, Cartesio asserisce che le città ben ordinate hanno avuto un solo architetto. Così, un sistema formativo ben ordinato richiederebbe il disegno del Grande Architetto Pedagogico. Ma l'odierna complessità sociale rende poco plausibile questa possibilità.

Architetto Pedagogico deriva una dogmatica normativa dell'integrazione del sistema formativo: le agenzie educative devono percorrere il cammino che il Grande Architetto ha illuminato per loro. Nell'ipotesi alternativa, la prospettiva dell'integrazione è un'*esigenza razionale* la cui realizzazione è affidata all'intelligenza e alla concertazione degli attori del sistema formativo stesso, ai quali sono offerte solo alcune ipotesi di lavoro orientative. Quindi, se da una parte l'integrazione è un'idea, dall'altra richiede un processo storico concreto. Ossia, la concreta integrazione è il frutto di un processo, di una *praxis* sociale.

Tenuto conto di questi limiti, azzarderò l'indicazione di un'ipotesi di lavoro generale rispetto all'attuale situazione storico-sociale del sistema formativo. Un'ipotesi, quindi, che non pretende di rappresentare una formula valida perennemente, ma che si mantiene consapevole del proprio carattere storico-relativo e situato geograficamente, e pretende soltanto di rappresentare un contributo al dibattito pedagogico. Tale ipotesi muove dall'odierno grado di policentrismo e di polverizzazione del sistema formativo, che lo rende simile a una caotica nebulosa. Per restituire un certo livello di ordine e di connessione a tale nebulosa, è necessario individuarne un *centro di gravità*. Nell'attuale fase storica e nel contesto italiano tale centro di gravità può essere identificato soltanto con la scuola. Con la scuola in quanto agenzia intenzionalmente educativa che attraverso la propria utenza si presenta innervata al contesto locale, e che in forza del suo compito educativo esibisce un grado di consapevolezza pedagogica più spiccato delle altre agenzie. Indicare nella scuola il centro di gravità del sistema formativo significa che è a partire da essa e attorno ad essa che occorre ritessere i legami cooperativi con le altre agenzie intenzionalmente educative (o potenzialmente tali). E vuol dire anche che spetta ad essa l'onere di porsi in un atteggiamento cooperativo, di apertura verso le altre agenzie e di ricerca di connessioni con esse. Tale ruolo baricentrico della scuola va però collocato nel quadro di un paradigma dialettico, anziché funzionalista. Cooperare con le altre agenzie non significa subordinarsi alle loro logiche, bensì confrontarsi sulle rispettive logiche, cercando costruire un raccordo tra i propri compiti, ma mantenendo un atteggiamento dialettico. Quest'ultimo presuppone la piena autonomia e autodeterminazione da parte della scuola, che deve sagomare i propri rapporti con le altre agenzie ora in chiave di complementarità, ora in chiave di alternativa, ora persino in senso critico. Prendiamo per esempio la cosiddetta alternanza scuola-lavoro, che presuppone una cooperazione tra

scuola e imprese. Secondo il paradigma funzionalista neoliberista, in questo rapporto la scuola è subordinata alle logiche dell'impresa: si tratta semplicemente di avvicinare la preparazione scolastica alla formazione di produttori che rispondano alle esigenze del mondo del lavoro. Ciò ha causato reazioni di rifiuto da parte degli studenti e una scarsa convinzione da parte di molti insegnanti. Tuttavia, è indubbio che l'esperienza del lavoro apre gli occhi sul mondo. Ma la condizione affinché questo avvenga è che la scuola unisca all'apertura e alla cooperazione verso il mondo del lavoro un atteggiamento critico verso le forme del lavoro storicamente in atto. L'alternanza scuola-lavoro dovrebbe essere un momento in cui lo studente matura una consapevolezza critica delle logiche e delle problematiche del mondo del lavoro. Ampliando così il proprio sguardo sulla vita sociale.

Prima di esaminare le conseguenze generali di questa ipotesi, occorre però discuterne almeno brevemente la legittimità. A questo scopo, formuliamo una obiezione. Proporre la scuola come centro di gravità del sistema formativo non è un residuo di atteggiamento tolemaico, di sopravvivenza dell'ossessione per un centro ordinatore? Un sintomo d'incapacità di adattarsi a un regime socioculturale più mobile e dinamico rispetto al passato, nel quale le geometrie sociali e le connessioni sono più flessibili e cangianti? Certamente, ci si può allineare al neobarocco postmodernista, e celebrare il disordine creativo. Nel campo della formazione, questo implica però di abdicare a qualsiasi progetto di educazione intenzionale, legittimare la transizione verso un'epoca post-educativa nella quale la formazione dell'essere umano sarà il risultato imprevedibile del complesso delle influenze della società. Si potrebbe però obiettare ulteriormente che per superare la frammentazione del sistema formativo non è necessario un centro di gravità, è sufficiente pensare l'integrazione nella forma di una *rete* tra le varie agenzie, e che anzi questa appare come una ipotesi più avanzata. Chiarisco che in astratto potrei convenire sul carattere più avanzato dell'ipotesi della rete rispetto a quella del centro di gravità. Ma, come ho chiarito, non credo che sia possibile o auspicabile indicare una formula assoluta e perenne per il rapporto scuola-territorio. L'ipotesi della scuola come centro di gravità del sistema formativo ha dichiaratamente un valore storico relativo, inerente all'attuale stagione e al nostro Paese. Per superare l'attuale condizione di disgregazione, determinato dal regime della competizione totale e dal conseguente regresso di consapevolezza pedagogica delle altre agenzie (potenzialmente intenzionali), mi pare necessaria una fase caratterizzata da un centro pro-

pulsivo, contraddistinto da una marcata consapevolezza della problematica in gioco. La rete – struttura paritetica e acentrica – presuppone un elevato grado di consapevolezza e di iniziativa da parte di tutti i suoi nodi. Mi pare perciò che sia proponibile soltanto in una fase più avanzata rispetto a quella attuale, quando sarà stata recuperata una piena consapevolezza e una volontà cooperativa da parte dell'insieme delle agenzie intenzionalmente educative. Per chiarire ulteriormente il carattere storico situato dell'ipotesi avanzata, dirò che se avessi dovuto indicare un centro di gravità del sistema formativo negli anni Settanta del secolo scorso, probabilmente (almeno per l'Italia centro-settentrionale) avrei indicato l'Ente locale, anziché la scuola. Quella stagione è stata infatti contrassegnata da una forte iniziativa in campo educativo da parte degli Enti locali, e dalla loro consapevolezza dell'importanza della questione formativa ai fini della crescita civile e democratica di un territorio. Non si tratta, dunque, di ragionare in astratto sui modelli baricentrici rispetto a quelli reticolari, bensì di valutare quale modello è in grado di aderire razionalmente alla realtà sociale di una certa fase storica, senza opzioni dogmatiche e aprioristiche.

Veniamo, infine, alle conseguenze generali dell'ipotesi prospettata. La prima conseguenza è di natura politico-economica e riguarda le risorse destinate alla scuola, che risulta sottofinanziata dall'epoca del taglio di circa otto miliardi operato dal ministro Gelmini. Oggi si sente spesso dire che – a causa dei problemi sociali di certe aree territoriali – la scuola non ce la fa, e che perciò ha bisogno di sostegni formativi (da qui la necessità di riattivare patti di comunità e di territorio). Il punto è se la scuola è stata messa nelle condizioni adeguate a potercela fare. Lesinare le risorse e puntare sul ruolo di supplenza del territorio è una politica errata. La scuola deve ricevere il flusso di risorse necessario a svolgere al meglio il proprio compito, il rapporto col territorio deve essere di natura integrativa non sostitutiva. Dare a un soggetto denutrito che non si regge in piedi una stampella per camminare è una misura adeguata solo se allo stesso tempo si muta la sua dieta, assicurandogli un adeguato nutrimento. In altre parole, occorre tornare a investire sulla scuola.

La seconda conseguenza è di tipo politico-culturale. Una ripresa della tessitura di legami cooperativi tra le agenzie intenzionalmente educative, sotto la spinta propulsiva della scuola, è destinata ad essere intralciata dall'attuale predominio di rapporti competitivi e conflittuali fra tali agenzie e all'interno di esse. Per evitare, che l'alleanza tra scuola e territorio si riduca

a una “comunità guardaroba”, a un semplice mascheramento della disgregazione in atto, occorre procedere anche a una battaglia culturale contro il modello neoliberista della concorrenza come motorie dell’efficienza sociale. Occorre tornare a fare della scuola una comunità democratica collocata in una più ampia comunità sociale improntata a legami di solidarietà e cooperazione.

Riferimenti bibliografici

- Augé M. 2009. *Nonluoghi. Introduzione all'antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Appadurai A. 2012. *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bauman Z. 2002. *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bottani N. 1986. *La ricreazione è finita*. Bologna: Il Mulino.
- Callari Galli M. 1978. *Cultura e territorio*. In Bertolini P., Farné R. *Territorio e intervento culturale*. Bologna: Cappelli.
- Ciari B. 1973. *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Cipollone P., Sestito P. 2010. *Il capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Dardot P., Laval C. 2013. *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- De Bartolomeis F. 1983. *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni F. (Ed.). 1988. *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra «Policentrismo» e «Specialismo»*. Firenze: La Nuova Italia.
- Hobsbawm E. J. 1997. *Il secolo breve*. Milano: Bur.
- Illich I. 1971. *Descolarizzare la società* (trad. it.) Milano-Udine: Mimesis. (2010).
- Luhmann N., Schorr K.-E. 1988. *Il sistema educativo*. Roma: Armando.
- Maturana H., Varela F. 1980. *Cognizione e autopoiesi*. Padova: Marsilio.
- Putnam H. 1993. *Realismo dal volto umano*. Bologna: Il Mulino.
- Schwartz B. 1980. *Un'altra scuola*. Roma: Armando.
- Telmon V., Balduzzi G. 1980. *Scuola ed extrascuola*. Napoli: Ferraro.