

**La scuola espropriata.  
Pedagogia generale e formazione iniziale degli insegnanti**

**The Expropriated School.  
General Pedagogy and Initial Teacher Education**

FABIO TOGNI, DEBORA RECUPIDO\*

*Il contributo propone una riflessione sulla progressiva espropriazione epistemologica della scuola e sulle sue ricadute sulla formazione iniziale degli insegnanti, attraverso la lettura di alcune narrazioni contemporanee (Biesta, Pennac, Illich, Recalcati). Suggestisce di ripensare la scuola come luogo di scholé e la formazione iniziale come esperienza riflessiva orientata a una conversione di postura, restituendo alla pedagogia generale il compito di fondare epistemicamente la scuola come luogo di formazione della persona.*

**PAROLE CHIAVE:** SCUOLA; FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI; EPISTEMOLOGIA DELL'EDUCAZIONE; PROFESSIONALITÀ DOCENTE; SCHOLÉ.

*This paper offers a reflection on the progressive epistemological expropriation of the school and its implications for initial teacher education, through the analysis of selected contemporary narratives on schooling (Biesta, Pennac, Illich, Recalcati). It suggests rethinking the school as a space of scholé and initial teacher education as a reflective experience oriented toward a conversion of pedagogical posture, reaffirming the role of general pedagogy in epistemically grounding the school as a space for the formation of the person.*

**KEYWORDS:** SCHOOL; INITIAL TEACHER EDUCATION; EDUCATIONAL EPISTEMOLOGY; TEACHER PROFESSIONALISM; SCHOLÉ.

---

\* Sebbene l'articolo sia frutto del lavoro congiunto dei due autori, a Fabio Togni vanno attribuite la supervisione scientifica e la scrittura dei paragrafi *La scuola espropriata*, *Una formazione iniziale con poca scuola?* e *Ridare la scuola alla formazione iniziale dei docenti*. A Debora Recupido spetta il paragrafo *Narrare la scuola. Dentro e oltre le mode*.

## La scuola espropriata

Negli ultimi decenni la scuola è divenuta uno degli oggetti più frequentemente evocati nel discorso pubblico, politico e accademico. Se ne parla, alternativamente e secondo il contesto o l'appartenenza, in termini di crisi, innovazione, inclusione, competenze, benessere, dispersione e transizione digitale. A questa proliferazione discorsiva non corrisponde tuttavia un analogo approfondimento teorico della scuola come oggetto 'epistemico' specifico della riflessione pedagogica. Come è stato osservato da più parti, la pedagogia contemporanea tende sempre più a interrogare «ciò che accade o si dovrebbe fare nella scuola» – pratiche, apprendimenti, relazioni, dispositivi – piuttosto che approfondire la scuola stessa come forma istituzionale dell'educazione e, soprattutto, come luogo di formazione, nel suo senso genuino di 'presa di forma»<sup>1</sup>.

Questo scarto apre un interrogativo di fondo, che costituisce il punto di avvio del presente contributo: perché, mentre tutti parlano di scuola, a volte solo per il semplice fatto di averne frequentata una, la pedagogia fatica sempre più a pensare la scuola? E, in modo più radicale, cosa significa 'pensare la scuola'? In altri termini, come si spiega la progressiva rarefazione – al limite dell'anestesia – di una riflessione epistemologica sulla scuola intesa come istituzione simbolica e, quindi, storica e ordinamentale, e quali conseguenze produce tale rarefazione sul modo in cui la scuola viene oggi interpretata e riformata?

L'ipotesi che qui si intende sostenere è che questa difficoltà, riscontrabile variabilmente nell'eccesso di richieste (ovvero: l'istituzione che si occupa di tutto e occupa tutte le costellazioni dell'educazione) e nella sempre maggiore irrilevanza del suo valore e dei suoi attori, non sia né contingente né meramente metodologica, ma rinvii a una più profonda 'anestesia epistemologica' nei confronti della scuola. In assenza di una teoria pedagogica della scuola, il discorso educativo tende infatti a muoversi prevalentemente sul piano operativo, normativo o progettuale, lasciando in ombra le questioni di

---

<sup>1</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola SEI, Brescia 2008; G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Studium, Roma 2023; F. Cambi, *Schede di sintesi: quando vi è educazione, quando vi è formazione secondo la mia pedagogia*, in G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, cap. XV.

fondamento relative al senso, alla funzione e alla legittimità delle istituzioni scolastiche nel loro insieme e nelle loro singolarità.

In questo quadro, è possibile individuare una tensione strutturale tra due orientamenti che, pur muovendo da presupposti teorici differenti, finiscono per produrre esiti convergenti sul piano della rimozione epistemologica della scuola. Da un lato, un orientamento riconducibile al vasto campo delle pedagogie – ma non solo – critiche e post-strutturaliste tende a leggere la scuola prevalentemente come dispositivo di potere e di normalizzazione, enfatizzandone i meccanismi di esclusione, disciplinamento e riproduzione simbolica<sup>2</sup>. In questa prospettiva, la scuola viene spesso assunta come oggetto da decostruire, relativizzare o superare, diventando la scuola ‘senza’ (zaino, libri, lavagne, aule, banchi, docenti, ecc.) più che come forma da comprendere e rifondare teoricamente.

Dall’altro lato, si afferma un orientamento funzionalista che interpreta la scuola come sistema di regolazione degli apprendimenti, orientato alla produzione di competenze misurabili, all’*accountability* e all’allineamento con le richieste dei contesti economici e occupazionali, alla maniera di certe standardizzazioni alla OCSE Pisa. In questo caso, la riflessione pedagogica tende a ridursi a una razionalità tecnico-procedurale, centrata sull’efficacia dei dispositivi, sulla standardizzazione dei risultati e sulla governance dei processi formativi<sup>3</sup>.

Sebbene profondamente diversi nelle loro genealogie teoriche, questi due orientamenti condividono un tratto comune: entrambi eludono il problema epistemologico della scuola, evitando di assumere la scuola come oggetto specifico del pensiero pedagogico e concentrandosi ancora una volta sugli aspetti materiali e poetici della pratica didattica. Nel primo caso, la scuola si dissolve in una molteplicità di pratiche e narrazioni situate; nel secondo, viene ipercostruita come apparato funzionale coincidente con le sue pratiche didattiche e docimologiche, rarefacendo la propria densità simbolica ed

---

<sup>2</sup> M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris 1975 (trad. it. *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi, 1976); J. Ball, *Foucault, Power, and Education*, Routledge, London 2013; M. Simons, J. Masschelein, *In Defence of the School. A Public Issue*, E-ducation, Culture & Society Publishers, Leuven 2013 (trad. it. *In difesa della scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2015).

<sup>3</sup> G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder 2010 (trad. it. *Buona educazione in tempi di misurazione*, Armando, Roma 2012); OECD, *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris 2019; M. Lawn, S. Grek, *Europeanizing Education: Governing a New Policy Space*, Symposium Books, Oxford 2012.

educativa. In entrambi i casi, la pedagogia rinuncia a interrogare la scuola come istituzione formativa dotata di una propria razionalità storica e normativa<sup>4</sup>. Questa rinuncia produce effetti rilevanti sul piano della formazione iniziale degli insegnanti. Come mostrano numerosi studi sul reclutamento e sulla formazione docente, i percorsi formativi risultano sempre più orientati alla trasmissione di competenze didattiche, metodologiche e relazionali, mentre lo spazio dedicato alla riflessione sul senso della scuola e del ruolo docente si riduce progressivamente<sup>5</sup>. Ne deriva una formazione che prepara a 'operare nella scuola' senza fornire strumenti per 'pensare la scuola', accentuando quella che può essere definita una forma di espropriazione teorica della professionalità docente.

In questo scenario, alcune riflessioni provenienti da ambiti contigui alla pedagogia – dalla filosofia dell'educazione alla psicoanalisi, fino alla narrazione autobiografica – hanno tentato di restituire senso e spessore simbolico all'esperienza scolastica. Tuttavia, tali contributi, pur offrendo spunti significativi, possono essere letti anche come indicatori di una latitanza del pensiero pedagogico sulla scuola, piuttosto che come sue sostituzioni teoricamente adeguate. Contribuiscono a creare narrazioni – o contro-narrazioni – che spesso dichiarano indirettamente la morte di ogni altro contesto educativo informale e non-formale.

Una riflessione epistemologica sulla scuola come 'luogo' di formazione, accanto ad altri, ma con specificità proprie e simbolicamente dense diventa quindi urgente. L'obiettivo non è proporre un nuovo modello di scuola né fornire indicazioni operative per la formazione degli insegnanti, ma mostrare come l'assenza di una teoria pedagogica della scuola e per le scuole esponga tanto le politiche scolastiche quanto la formazione docente al rischio di oscillare tra decostruzione e ipercostruzione, seguendo logiche che scoprono il fianco alle mode più che orientare e sostenere l'inevitabilità sociale di uno sguardo pedagogico sull'istituzione.

---

<sup>4</sup> G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, Ricerche di Psicologia, Milano 2016; P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990 (trad. it. *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993).

<sup>5</sup> F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma 2019.

## Una formazione iniziale con poca scuola?

Negli ultimi decenni la formazione iniziale dei docenti è stata oggetto di una lunga sequenza di riforme che hanno progressivamente modificato assetti, dispositivi e percorsi di accesso all'insegnamento, dalle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario<sup>6</sup> ai Percorsi Abilitanti Speciali<sup>7</sup>, dal Tirocinio Formativo Attivo<sup>8</sup> ai 24 CFU<sup>9</sup>, fino all'attuale configurazione dei percorsi da 60 CFU introdotti dalla Legge 79/2022. Al di là delle differenze formali e organizzative, tali riforme sembrano tuttavia condividere un medesimo impianto di fondo, caratterizzato da una sostanziale continuità nei presupposti teorici che orientano la formazione docente.

In particolare, ciò che colpisce non è tanto la frequenza degli interventi normativi, quanto la loro convergenza attorno a una concezione prevalentemente didattico-funzionale della formazione iniziale. Lo spazio riservato alla riflessione fondativa e generale della pedagogia e alla riflessione sulla scuola come istituzione formativa appare progressivamente sottodeterminato rispetto alla centralità attribuita alle metodiche didattiche, ai laboratori sui metodi, a un interventismo psicologico, a un tirocinio forse troppo applicativo e ai dispositivi di inclusione. In questo quadro, la scuola tende a essere assunta come contesto operativo e poietico dato per scontato, più che come oggetto di interrogazione pedagogica e pratica e la formazione si orienta prioritariamente verso il 'come insegnare', lasciando sullo sfondo il 'perché', il 'per che cosa' e, spesso, il 'chi' dell'insegnamento.

Questa prevalenza del registro didattico rischia di produrre un effetto paradossale: mentre si moltiplicano le attenzioni per le tecniche, le strategie e le sperimentazioni metodologiche, la dimensione propriamente educativa dell'insegnamento perde progressivamente consistenza teorica e caratura professionalizzante a livello personale. Il docente viene così formato come esperto di trasmissione, di gestione dell'aula o, al più, di adattamento ai contesti, ma sempre meno come persona e professionista portatore di una vocazione educativa e di una responsabilità formativa nei confronti tanto degli studenti,

---

<sup>6</sup> Legge 19 novembre 1990, n. 341. *Riforma degli ordinamenti didattici universitari.*

<sup>7</sup> Legge 8 novembre 2013, n. 128. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104.*

<sup>8</sup> Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente la formazione iniziale degli insegnanti.*

<sup>9</sup> Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria.*

quanto di una istituzione che si realizza solo come luogo di ‘presa di forma’ della persona umana. In assenza di una cura di questa vocazione educativa, l’insegnante rischia di ridursi a istruttore competente, funzionale al sistema, ma privo di una visione pedagogica della scuola che abita.

La storia dell’educazione mostra, al contrario, come le grandi figure dell’insegnamento siano state eccellenti tecnici della trasmissione solo ed esclusivamente in quanto eccezionali educatori, capaci di tenere insieme sapere, forma della scuola e orizzonte di senso<sup>10</sup>. Quando il didatticismo e lo sperimentalismo, infatti, si separano da una prospettiva pedagogico-generale – o quando finiscono per mimarne una in modo puramente retorico – la scuola perde la propria densità formativa e si trasforma in un insieme di pratiche giustapposte, prive di un principio ordinatore condiviso.

Questa dinamica è osservabile tanto nei percorsi abilitanti universitari (LM-85 bis e percorsi da 60 CFU) quanto nelle esperienze di formazione legate al TFA e alla specializzazione per il sostegno. In tutti i casi, la pluralità dei canali di accesso e la frammentazione dei dispositivi formativi finiscono per accentuare lo smarrimento rispetto a una visione epistemica della scuola come luogo specifico di formazione. La moltiplicazione dei percorsi non si accompagna a un corrispondente approfondimento del significato pedagogico della scuola, che resta implicitamente assunta come sfondo neutro delle ‘pratiche di scuola’.

Il risultato è una formazione iniziale che prepara a entrare nella scuola senza fornire strumenti adeguati per comprenderne la forma, la funzione e il senso educativo. In questo scenario, la pedagogia generale fatica a svolgere il proprio ruolo di sapere di fondamento, centrandosi sulla relazione educativa e fonetica, lasciando il campo, invece, a una razionalità prevalentemente tecnico-procedurale. Ciò contribuisce a rafforzare quella latitanza epistemologica della scuola già richiamata, con ricadute significative sulla professionalità docente e sulla capacità della scuola stessa di riconoscersi come istituzione formativa dotata di una propria razionalità.

È a partire da questa constatazione che si rende necessario interrogare alcune tra le più influenti narrazioni contemporanee sulla scuola, non tanto per assumerle come modelli alternativi, quanto per leggerle come tentativi – spesso

---

<sup>10</sup> A titolo esemplificativo si vedano: F. Ernst, *Pestalozzi. Vita e azione (1746-1827)*, Bompiani, Milano 1945; P. Braido, *Don Bosco Educatore: Scritti e testimonianze*, LAS, Roma 1997; N. Fallaci, *Dalla parte dell’ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Rizzoli, Milano 1974; M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1950.

esterni alla pedagogia in senso stretto – di colmare un vuoto teorico che la formazione iniziale dei docenti continua a lasciare aperto.

### **Narrare la scuola. Dentro e oltre le mode**

Negli ultimi decenni la letteratura – scientifica, saggistica e, non di rado, anche narrativa – ha ampiamente approfondito il tema della scuola, dei suoi docenti e, ancor più, dei suoi studenti: il loro mutamento, le difficoltà dell'oggi, le trasformazioni culturali e sociali che attraversano l'esperienza scolastica.

Non è un caso che, proprio mentre la pedagogia sembra arretrare nel pensiero della scuola come forma istituzionale della formazione, proliferino testi che tentano di restituire alla scuola una consistenza simbolica, una trama di senso, un lessico per nominare ciò che nella scuola accade e ciò che nella scuola si perde.

Il punto, tuttavia, non è assumere questi testi come 'soluzioni' teoriche, né farne il fondamento di una teoria pedagogica della scuola che essi, per statuto e provenienza disciplinare, non intendono offrire. Piuttosto, essi possono essere letti come 'indicatori' (e talvolta come sintomi) di una latitanza: quando la scuola non viene più pensata in modo pedagogicamente fondato, essa viene raccontata, difesa, criticata o abbandonata attraverso narrazioni alternative che oscillano tra due estremi già individuati: la decostruzione della scuola e la sua ipercostruzione funzionalista. In questa prospettiva, i cinque testi qui richiamati (opere di quattro autori: Biesta, Pennac, Illich e Recalcati) non vengono utilizzati per 'dare ragione' agli autori, ma per ricostruire alcuni nodi epistemici intorno ai quali oggi la scuola viene narrata 'dentro' e 'oltre' le mode: nodi che, se non vengono ricondotti a una riflessione pedagogico-generale sulla scuola come luogo di formazione, rischiano di restare pura alternanza tra discorsi, immagini e dispositivi.

#### *Dalla scuola come luogo di apprendimento alla scuola come luogo di formazione*

Un primo nodo riguarda la riduzione della scuola a dispositivo di apprendimento e, correlativamente, la difficoltà a pensare la scuola come luogo in cui si gioca la formazione, ossia la 'presa di forma' della persona umana in una relazione non meramente funzionale con il mondo, con gli altri e con il sapere. È dentro questo

nodo che si colloca la critica di Gert Biesta<sup>11</sup> alla centralità del lessico dell'apprendimento e delle competenze, critica che – pur provenendo da una filosofia dell'educazione e non da una teoria istituzionale della scuola – intercetta una fragilità propriamente epistemica: quando la scuola si identifica con l'apprendere, la questione educativa si appiattisce sul piano dei processi e degli esiti, mentre scompare la domanda su che cosa significhi essere formati 'nella' e 'dalla' scuola. Soprattutto quando le competenze tendono a scivolare in una configurazione che le avvicina a una sorta di 'super' abilità, radicalizzando il loro profilo cognitivo. Su questo ritorneremo in seguito.

In *Riscoprire l'insegnamento*, Biesta riflette sul senso dell'educazione sostenendo che l'insegnamento deve aprire gli studenti al mondo, favorire la loro soggettività e accompagnarli nel farsi adulti in senso esistenziale, con responsabilità e consapevolezza, non limitandosi a promuovere l'apprendimento o le competenze. Il docente, secondo l'autore, deve farsi carico di un compito educativo inteso come una responsabilità comune che permette di «rendere possibile l'esistenza adulta di un altro essere umano nel e con il mondo»<sup>12</sup>. È una formulazione densa, che rimanda a un punto cruciale: la formazione non coincide con la crescita né con lo sviluppo lineare delle 'abilità', ma con un attraversamento del mondo che chiede distanza, resistenza, limite. Non a caso Biesta parla di una interruzione e di una sospensione «che offre l'opportunità di stabilire relazioni con i nostri desideri, per renderli visibili, percepirla e per poterci lavorare»<sup>13</sup>. Questa idea, letta in chiave epistemica, segnala che l'educazione – e dunque la scuola – non è solo un ambiente di prestazioni, ma un dispositivo di 'mediazione' tra desiderio e realtà, tra il possibile e il reale, tra il potenziale e l'attuale, tra il sé e l'alterità del mondo.

La forza di queste pagine, tuttavia, sta anche nel mostrare un rischio: la critica al 'tradizionale' (l'insegnante spiega e gli alunni ascoltano) può facilmente scivolare in un progressismo retorico che, mentre dichiara di voler liberare lo studente, finisce per dissolvere la forma dell'insegnamento. Biesta osserva che alcuni dei metodi di educazione contemporanea più popolari online (TED, MOOC, *YouTube*) sono strutturati nello stesso modo: segnale che il problema non è la lezione in quanto tale, ma la qualità epistemica e simbolica del rapporto con il sapere e con l'autorità. Quando il progressismo coincide con il superamento del ruolo

---

<sup>11</sup> G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 29.

dell'insegnante, l'educazione perde una delle sue condizioni: un rapporto asimmetrico non autoritario, in cui l'autorità non è comando ma orientamento. Da qui la necessità di un insegnamento «che ci mette al mondo, [...] che ci tira fuori da noi stessi»<sup>14</sup> e che «non ha nulla di autoritario»<sup>15</sup>, perché permette un rapporto di fiducia consapevole dell'autorità dell'altro, lasciando all'autorità «ciò che possiamo considerare desiderabile»<sup>16</sup>.

Il nodo epistemico, qui, può essere formulato così: la scuola come luogo di formazione non può essere ridotta né a un insieme di tecniche di apprendimento né a un semplice spazio di esperienze; essa implica una forma dell'insegnamento che metta in gioco soggettività e mondo, desiderio e limite, parola e responsabilità. La critica di Biesta al concetto di competenza (tecnicizzata, potremmo dire) lo chiarisce ulteriormente: se tramite le competenze è possibile agire solo sulla qualificazione e sulla socializzazione, si produce un 'oggetto competente' (istruito, potremmo dire), non un soggetto. Da qui l'idea dell'insegnamento del dissenso come «una rottura di tutte le certezze per dischiudere un futuro nel quale egli possa esistere in quanto soggetto»<sup>17</sup>. Non è necessario assumere integralmente la proposta di Biesta per cogliere il punto: quando la scuola rinuncia alla propria funzione formativa e si identifica con la produzione di esiti misurabili, il soggetto si eclissa e la scuola diventa un apparato.

*Il peso della parola, del giudizio e del fallimento: la scuola come luogo fragile e decisivo*

Un secondo nodo epistemico riguarda la dimensione affettiva, simbolica e narrativa della vita scolastica: ciò che la scuola produce non solo sul piano degli apprendimenti, ma sul piano dell'identità, dell'autostima, della possibilità di 'avvenire' per uno studente. Qui la narrazione autobiografica di Daniel Pennac – proprio perché non nasce come trattato pedagogico – mostra in modo vivido ciò che una riflessione esclusivamente tecnico-didattica tende a rimuovere: la scuola è anche un luogo di giudizio, di attese, di sguardi che fondano o negano possibilità, e l'educazione non è riducibile a un protocollo.

---

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 77.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 122.

In *Diario di scuola*<sup>18</sup>, Pennac intreccia il racconto autobiografico con una riflessione sul sistema scolastico e sulla figura dell'insegnante, mettendo al centro la condizione dei cosiddetti 'somari' e mostrando come l'insuccesso scolastico non sia soltanto una questione di capacità individuali, ma il risultato di una rete complessa di aspettative, giudizi, paure e relazioni. La sua prospettiva illumina un punto che, sul piano epistemico, è decisivo: la scuola non è un ambiente neutro, ma un mondo abitato da parole che possono vincolare o liberare, e la qualità educativa dell'insegnamento passa anche attraverso una cura della parola e dello sguardo. In altri termini, in questione è la relazione educativa, di cui la comunicazione rappresenta una forma istituita e regolata<sup>19</sup>.

Da qui l'idea che l'insegnante accompagni lo studente nel suo 'diventare', destrutturando quei preconcetti che alimentano il «divieto di avvenire»<sup>20</sup>, ossia la previsione di un futuro vuoto. È un'espressione che vale come diagnosi: quando la scuola smette di essere luogo di formazione e diventa macchina di selezione o di pura trasmissione, il futuro si restringe fino a diventare impossibile. Pennac insiste sul carico emotivo con cui i ragazzi arrivano a scuola – ansie, paure, rabbia, rancori, desideri insoddisfatti – e sulla responsabilità dei docenti nel riconoscerlo e non nel rimuoverlo. Non si tratta, qui, di spostare la scuola verso lo psicologismo, né di trasformare il docente in 'confessore d'anime', ma di riconoscere un dato epistemico: l'educazione avviene in un intreccio di sapere e vita, e una scuola interamente consegnata al didatticismo perde contatto con la propria ragione d'essere formativa.

Questo nodo si collega direttamente al tema, già emerso, della vocazione educativa: un insegnante ridotto a istruttore competente può anche trasmettere contenuti, ma difficilmente sostiene la possibilità di avvenire di chi è più fragile. Il valore di Pennac, allora, non sta nel proporre un modello, ma nel rendere evidente – narrativamente e con forza – ciò che una formazione docente troppo centrata su tecniche e protocolli rischia di non vedere: la scuola è luogo fragile e decisivo, perché il sapere, lì, si intreccia con la vita, e la parola educativa non è un accessorio.

---

<sup>18</sup> D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008.

<sup>19</sup> V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo Education, Milano 2011.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 59.

## *La scuola come istituzione che 'scolarizza' la società: tra decostruzione e ipercostruzione*

Un terzo nodo epistemico riguarda la relazione tra scuola e società: la scuola come istituzione che non solo forma individui, ma produce un ordine sociale, seleziona, gerarchizza, legittima, distribuisce opportunità. È qui che si colloca *Descolarizzare la società*<sup>21</sup> di Ivan Illich, un testo 'classico' che può essere letto come una forma radicale di critica della scuola-istituzione e base di tutti i successivi interventi che si ispirano al post-strutturalismo. Anche in questo caso, l'interesse non è aderire alla proposta della descolarizzazione – che, assunta come paradigma, rischierebbe di alimentare direttamente la 'decostruzione' di cui si è detto – ma cogliere il problema che Illich mette in luce: quando la scuola assume su di sé ogni funzione educativa e, contemporaneamente, si configura come dispositivo di classificazione, essa produce disuguaglianze e 'scolarizza' l'intera realtà sociale<sup>22</sup>.

Illich invita a guardare la scuola non come semplice luogo di istruzione, ma come un'istituzione che oggi 'scolarizza' l'intera realtà sociale, creando nuove disuguaglianze tra 'poveri e ricchi' e monopolizzando l'accesso al sapere. La sua affermazione secondo cui lo studente con più difficoltà economica «rimarrà generalmente indietro»<sup>23</sup> non è soltanto un giudizio sociologico: è l'indicazione di un meccanismo istituzionale in cui la promessa di uguaglianza viene contraddetta dalle condizioni materiali e simboliche che rendono la scuola un luogo non equo, mettendo in tensione l'idea della scuola come istituzione democratica e 'sociale' propria della tradizione deweyana. Illich spinge questa diagnosi fino a sostenere che la scuola polarizza la società e classifica le nazioni in un sistema internazionale di caste<sup>24</sup>. La tesi è forte e, in parte, iperbolica, ma rimanda a un nodo che la pedagogia non può eludere: che cosa fa la scuola quando diventa misura sociale e titolo di legittimazione, quando la 'formazione' si riduce a certificazione?

---

<sup>21</sup> I. Illich, *Descolarizzare la società*, Mimesis, Milano 2010.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 18.

Illich insiste sul carattere ritualizzato e alienante della scuola moderna: raggruppamento per età, frequenza a tempo pieno, apprendimento come merce, mito del consumo e del progresso misurabile<sup>25</sup>. L'istruzione diventa preparazione alla vita adulta basata su ruoli e competizione, e la scuola finisce per educare all'adattamento e alla misurazione dei valori. Anche qui, senza sposare la soluzione, si può cogliere il punto: una scuola ipercostruita come apparato funzionale produce proprio quell'effetto di anestesia epistemologica già richiamato, perché la formazione diventa un prodotto e non più un processo di presa di forma. Tanto più quando alla scuola si delegano compiti che eccedono la sua specifica funzione formativa, fino a coprire ambiti che richiederebbero una pluralità di contesti educativi.

La proposta di descolarizzazione – un sistema in cui chi vuole imparare può farlo e chi vuole insegnare può interagire, basato su incontri e guida esperta, piuttosto che su curriculum imposto<sup>26</sup> – segnala un desiderio di liberazione dall'istituzione. Tuttavia, proprio qui appare il rischio delle mode decostruttive: se la scuola viene dissolta in una pluralità di opportunità informali, si perde la specificità simbolica della scuola come luogo pubblico e 'popolare' di formazione. Il nodo epistemico, allora, è doppio: da un lato la critica all'ipercostruzione burocratico-funzionale; dall'altro il rischio che la decostruzione, se assunta come orizzonte, dichiara indirettamente la morte di altri contesti educativi informali e non-formali, lasciando la società in balia di dispositivi non meno normativi, ma meno visibili. Pur nella pertinenza della critica, se tutto può essere scuola e, al contempo, nulla deve essere a scuola, alla fine il rischio diventa quello di esporsi a uno spontaneismo altrettanto classista: coloro che avranno la fortuna di nascere in contesti più stimolanti perché più 'agiati' avranno, evidentemente, una maggiore possibilità di accedere all'esperienza educativa e istruttiva a dispetto di coloro che, per povertà di mezzi e di contesti, risulteranno più ai margini di tale esperienza.

---

<sup>25</sup> *Ivi*, pp. 44-47.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 26.

## *Autorità, desiderio e trasmissione: la scuola tra perdita simbolica e nostalgie improduttive*

Un quarto nodo epistemico riguarda la crisi del ruolo docente e della trasmissione: la scuola come luogo in cui la parola dell'insegnante dovrebbe aprire mondi, ma fatica a farlo perché l'autorità è indebolita, il senso è disperso, la differenza generazionale è confusa. È in questo nodo che si collocano *L'ora di lezione*<sup>27</sup> e *La luce e l'onda*<sup>28</sup> di Massimo Recalcati. Qui, più che altrove, è necessario mantenere una cautela: si tratta di un discorso che attinge alla psicoanalisi e alla cultura del simbolico e che rischia, se assunto senza distanza, di trasformarsi, nel quadro di una riflessione di stretto regime pedagogico, in una nostalgia della scuola 'di una volta' o in una retorica del maestro. Del resto, la sua utilità in questo quadro, non sta nel fornire un modello pedagogico, ma nel nominare una dimensione che il didatticismo e lo sperimentalismo, privi di prospettiva pedagogico-generale, tendono a non vedere: la scuola è anche un luogo di trasmissione simbolica, e tale trasmissione, frutto più maturo della dimensione relazionale dell'educare scolastico, è inseparabile dalla parola, dall'autorità e dal desiderio.

In *L'ora di lezione*, Recalcati affronta la crisi della scuola contemporanea riflettendo sul mutamento della figura dell'insegnante e sul ruolo simbolico indebolito del docente, e propone una didattica in cui l'ora di lezione diventa momento di desiderio e scoperta, capace di trasformare «gli oggetti del sapere in corpi erotici»<sup>29</sup> e di restituire senso alla parola, alla differenza generazionale e all'incontro tra studente e sapere. Il punto è posto con una domanda essenziale: l'insegnamento dovrebbe limitarsi «alla trasmissione di informazioni [...] [o dovrebbe] mantenere vivo il rapporto erotico del soggetto con il sapere?»<sup>30</sup>. Anche senza aderire al lessico erotico, il nodo epistemico emerge con chiarezza: la trasmissione non è mera consegna di contenuti, ma relazione viva col sapere. Per leggere i mutamenti, Recalcati ricorre all'impianto dei tre 'complessi' (Scuola-Edipo, Scuola-Narciso, Scuola-Telemaco), che funzionano come strumenti interpretativi. Il passaggio che interessa, qui, è la descrizione di una confusione generazionale e di una difficoltà degli adulti a ricoprire ruoli educativi:

---

<sup>27</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.

<sup>28</sup> M. Recalcati, *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?*, Einaudi, Torino 2025.

<sup>29</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, cit., p. 98.

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 4.

una diagnosi che, se non viene letta in chiave pedagogica e istituzionale, rischia di assumere la configurazione di un racconto psicologico del declino. Il testo, tuttavia, intercetta una questione reale: l'autorità simbolica non coincide con l'autoritarismo; la sua perdita produce una scuola incapace di differenza e quindi incapace di formazione. Quando l'insegnante è identificato come colui che permette l'«umanizzazione della vita»<sup>31</sup>, o come insegnante-testimone, la domanda che si affaccia è: quali condizioni istituzionali e formative rendono possibile questa testimonianza senza ridurla a mero carisma individuale?

Il *transfert*, inteso come «spinta, tensione erotica, trasporto»<sup>32</sup>, e come «esperienza di un nuovo amore»<sup>33</sup>, è un modo per nominare la dimensione desiderante del rapporto col sapere. Anche qui occorre prudenza: non si tratta di psicologizzare l'educazione, ma di riconoscere che una scuola ridotta a procedure e competenze (ancora una volta intese solo nella loro ombra tecnocratica) rischia di spegnere la domanda di sapere. Quando Recalcati parla di un 'tacere l'amore' che rende possibile «la spinta che anima il desiderio di sapere»<sup>34</sup>, e descrive l'ora di lezione come capace di cambiare la vita e «trasformare gli oggetti del sapere in corpi erotici»<sup>35</sup>, mette in evidenza una dimensione che la formazione iniziale, se troppo applicativa, non prepara a sostenere: la responsabilità di tenere vivo il rapporto tra soggetto e sapere.

In *La luce e l'onda*, la metafora rafforza la stessa intuizione: il maestro come «una figura della luce»<sup>36</sup>, la cui parola «non ha il potere di comandare, ma di illuminare»<sup>37</sup>. Illuminare, tuttavia, non basta: serve l'onda, cioè l'esperienza imprevedibile e asimmetrica che costringe l'allievo a trovare la propria strada. L'allievo non può fare 'come' il maestro né affrontare l'urto 'con' il maestro: è nella solitudine che crea il proprio sapere e il proprio stile. Anche qui, al di là della forza metaforica del testo, il nodo epistemico è chiaro: la scuola come luogo di formazione non è duplicazione del maestro, ma costruzione – se non nuova, almeno 'rinnovata' – di soggettività. E l'epochè didattica – rendere ogni volta «il già detto nuovo»<sup>38</sup> – richiama la dimensione di responsabilità dell'insegnante, non come tecnico della ripetizione, ma come custode di un sapere che torna vivo.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 34.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 57.

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>34</sup> *Ivi*, p. 57.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 98.

<sup>36</sup> M. Recalcati, *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?*, Einaudi, cit., p. 35.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 68.

*Dentro e oltre le mode: perché queste narrazioni non bastano (ma indicano un vuoto)*

Letti nel loro insieme, questi testi mostrano come la scuola venga oggi narrata lungo alcune linee ricorrenti: formazione del soggetto, fragilità e 'divieto di avvenire', istituzione che scolarizza e classifica, crisi simbolica della trasmissione. È qui che si comprende il senso del titolo: *Narrare la scuola dentro e oltre le mode*. Dentro le mode, perché ciascuno di questi discorsi può essere facilmente catturato da un paradigma dominante: Biesta può scivolare in una retorica anti-competenze; Pennac può essere assunto come legittimazione di un registro esclusivamente emotivo; Illich può alimentare una decostruzione del 'senza'; Recalcati può essere letto in chiave nostalgica, come riproposizione idealizzata della figura del 'Magister'. Oltre le mode, perché – se letti come indicatori epistemici – essi riportano sempre alla stessa domanda che attraversa il presente contributo: che cosa è la scuola come luogo di formazione, e quale teoria pedagogica è in grado di sostenerne la specificità senza dissolverla né ipercostruirla?

Non si tratta di costruire una 'teoria per autori' e tantomeno seguire il 'mainstream', ma raccogliere e ordinare, per nodi epistemici, i punti di pressione attraverso cui oggi la scuola viene raccontata quando la pedagogia fatica a pensarla. In questa prospettiva, queste narrazioni non sostituiscono e non possono sostituire il lavoro pedagogico, ma, piuttosto, lo sollecitano: rendono visibile ciò che la formazione iniziale tende a dare per scontato, cioè che la scuola non è un contenitore neutro di pratiche, ma una forma istituzionale e simbolica che educa anche quando non lo dichiara, e che smette di educare proprio quando si riduce a trasmissione o a dispositivo.

È su questo sfondo che diventa possibile tornare al problema che il presente contributo intende far emergere fino in fondo: se la scuola è oggi 'espropriata' sul piano epistemologico, e se la formazione iniziale è 'con poca scuola', allora queste narrazioni – interne o esterne alla pedagogia – segnalano un vuoto che non può essere colmato né con la sola decostruzione né con la sola ipercostruzione funzionalista. Occorre, piuttosto, riaprire lo spazio di una riflessione pedagogico-generale sulla scuola come luogo di formazione, capace di orientare senza prescrivere, di offrire orizzonti senza ridursi a poiesi, e di restituire agli insegnanti non soltanto strumenti per operare, ma categorie per

pensare e abitare l'istituzione che li forma e che essi, a loro volta, contribuiscono a formare.

### **Ridare la scuola alla formazione iniziale dei docenti**

Il nodo epistemologico che attraversa la crisi della scuola e della formazione iniziale degli insegnanti può essere ulteriormente chiarito richiamando una categoria classica del pensiero occidentale, ripresa con forza da Hannah Arendt in *Vita activa*.

Nel riflettere sulla distinzione tra le diverse forme della vita umana, Arendt ricorda come la *scholé* greca indichi originariamente un tempo sottratto alle urgenze della vita pubblica e produttiva, non per evasione, ma per contemplazione: un tempo di sospensione che consente al soggetto di prendere distanza dal mondo per poter poi ritornarvi in modo trasformato. In questo senso, la *scholé* non è inattività, ma condizione di possibilità del pensiero e dell'azione responsabile, poiché «solo ciò che è stato pensato può essere agito»<sup>39</sup>.

È in questa prospettiva che la scuola può essere compresa come luogo di 'diversione' e 'conversione': 'diversione' dalla vita immediata, per rendere possibile una 'conversione' verso il mondo comune. Il 'divertimento' che caratterizza la scuola non va inteso nel senso moderno di *divertissement*, ma nel suo significato più originario di 'divergere': separarsi provvisoriamente dal flusso della vita pratica per accedere a un tempo e a uno spazio che per quanto artificiali e simulati, o proprio perché ben 'costruiti', sono preparanti. Tuttavia, questa separazione non è fine a sé stessa: la scuola, proprio in quanto 'artificiale', è chiamata a convertirsi alla vita, rendendo possibile un ritorno al mondo non immediato, ma riflesso, mediato, pensato e critico e per questo abitabile. Il 'mondo della scuola' e il 'mondo della vita' non possono dunque essere separati in modo oppositivo: essi devono 'convergere', e questa convergenza costituisce il cuore epistemico della scuola come luogo di formazione. Per convergere, tuttavia, occorre una qualche forma di diversione: una distanza originaria, senza la quale non vi è formazione, ma solo immersione nell'immediato.

---

<sup>39</sup> H. Arendt, *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago 1958 (trad. it. *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1997), p. 31.

Assumere la scuola come *scholé* significa, dunque, riconoscere che la formazione non coincide né con l'adattamento funzionale né con la mera decostruzione delle forme esistenti.

La scuola è inevitabilmente un contesto artificiale, regolato, separato; ma la sua artificialità non è un limite da eliminare, bensì una condizione da abitare pedagogicamente, da ricomprendere e da trasformare in impegno 'pratico'. Rendere 'naturale' la scuola non significa dissolverla nella vita, bensì permettere che ciò che in essa accade possa convertirsi in forma di vita. In questo senso, le declinazioni metodologico-didattiche – dalla didattica per compiti e progetti alla didattica per competenze – non sono né da rifiutare né da assolutizzare: esse diventano praticabili solo se fondate su una concezione non riduttiva e tecnocratica della competenza. Come ha mostrato Bernard Rey, la competenza non è una semplice somma di abilità o *skills*, ma la capacità di mobilitare saperi in situazioni complesse, assumendo responsabilità e giudizio; quando viene appiattita su una logica tecnicistica, essa perde il suo spessore formativo e si riduce a prestazione<sup>40</sup>.

Questa prospettiva consente di tornare, con maggiore chiarezza, alla formazione iniziale degli insegnanti. Se la scuola è luogo di *scholé* e di 'conversione', la formazione iniziale non può che costituirne una 'deuterosi', ossia un raddoppiamento riflessivo di ciò che avviene nella scuola stessa. L'insegnante in formazione è chiamato a vivere un'esperienza analoga: una separazione temporanea dalle pratiche immediate dell'insegnamento, non per accumulare strumenti, ma per elaborare una postura. Qui si apre la necessità di una terza via, che non sia né la decostruzione delle forme scolastiche né la loro iperstrutturazione funzionale, ma una conversione epistemica capace di rendere pensabile la scuola come luogo di formazione.

In modo più radicale: non si può infatti aiutare a costruire una teoria della scuola senza una teoria della persona umana. Ogni idea di scuola implica, esplicitamente o implicitamente, una certa concezione dell'umano, del suo divenire e del suo rapporto con il mondo. La conversione richiesta nella formazione iniziale è dunque una conversione di postura, non un semplice cambiamento di pratiche. Essa non è un processo esterno, cui si spera seguano effetti interni, ma un

---

<sup>40</sup> G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in Id., S. Olivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 34–111.

processo interno che naturalmente è in grado di produrre effetti esterni: riguarda il modo in cui il futuro docente si colloca rispetto al sapere, all'autorità, alla relazione educativa e alla propria responsabilità formativa, prima che alle metodiche dell'insegnare. In questo senso, la dimensione vocazionale non è un'aggiunta etica o motivazionale alla formazione, ma una sua condizione di intelligibilità: senza conversione della postura, non vi è teoria della scuola che tenga.

Questa impostazione coinvolge necessariamente anche il dispositivo del tirocinio, che non può essere pensato come semplice spazio di applicazione o verifica operativa delle competenze acquisite, ma deve assumere un profilo autenticamente formativo. Il tirocinio, se inteso in senso pedagogico-generale, è chiamato a incarnare una vera alternanza formativa, non riducibile a una logica poetica o addestrativa, ma orientata alla riflessività, alla sospensione del fare immediato e alla rielaborazione dell'esperienza. Esso dovrebbe costituire un luogo di conversione della pratica in pensiero e del pensiero in postura, evitando la tentazione di una mera 'traduzione' tecnica delle teorie didattiche in azione e rendendo invece visibile il nesso tra esperienza scolastica, forma dell'istituzione e formazione della persona<sup>41</sup>.

È qui che la pedagogia generale è chiamata a misurarsi con la propria sfida più radicale. Non quella di fornire modelli o prescrizioni operative, ma di rendere pensabile la scuola come luogo di formazione attraverso una teoria della persona umana capace di sostenere la conversione dal sapere al senso, dalla tecnica alla responsabilità, dall'istruzione alla formazione.

In questa prospettiva, anche i dispositivi previsti dall'attuale configurazione dei percorsi abilitanti delineata dal DPCM 4 agosto 2023<sup>42</sup> potrebbero essere ripensati come luoghi effettivi di *scholé* formativa. Se la formazione iniziale implica una conversione di postura, essa non può limitarsi alla trasmissione di metodiche o all'acquisizione di competenze operative, ma deve offrire spazi espliciti di elaborazione della dimensione vocazionale dell'insegnamento, intesa non come predisposizione individuale o motivazionale, bensì come progressiva assunzione di responsabilità nei confronti del mondo comune e delle nuove generazioni.

---

<sup>41</sup> A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.

<sup>42</sup> Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023. *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza.*

Sul piano degli insegnamenti, ciò potrebbe tradursi nell'introduzione di momenti strutturati di riflessione pedagogico-generale sulla forma della scuola e sulla professionalità docente, capaci di interrogare criticamente l'esperienza scolastica e non soltanto di preparare alla sua gestione. Nei laboratori, la centralità potrebbe essere attribuita a dispositivi riflessivi – scritture professionali, discussione di casi, pratiche autobiografiche e narrative – orientati a rendere visibile il rapporto tra sapere disciplinare, esperienza personale e responsabilità educativa. Soprattutto nel tirocinio, infine e come già anticipato, si tratterebbe di assumere pienamente la logica dell'alternanza formativa, intesa come mediazione critica tra esperienza e pensiero, sottraendola alla tentazione poetica dell'applicazione immediata e riconoscendola come spazio di deuteriosi professionale, nel quale il futuro docente apprende a pensare la scuola mentre la attraversa.

Solo a partire da questa conversione – che deve attraversare tanto i saperi teorici quanto i dispositivi pratici, tirocinio compreso, risvegliandone il necessario profilo educativo – la formazione iniziale degli insegnanti potrà sottrarsi alla riproduzione dell'anestesia epistemologica, potenziata dalle 'mode' della narrazione e tornare a essere, essa stessa, luogo di *scholé*.

FABIO TOGNI  
*University of Florence*

DEBORA RECUPIDO  
*University of Florence*