La scuola nel mezzo: l'istituzione scolastica come luogo "terzo". Note di filosofia dell'educazione

di Federico Rovea

The article claims that the identity of the school as an institution is rooted in its thirdness*. Firstly, Ivan Illich's critique of the school is discussed as an attempt to free school from societal demands. Secondly, the re-discovery of the school as a place characterized by* thirdness *– a space for free and independent study, condition of possibility of the development of the other societal components – by contemporary philosophy of education is presented.*

Keywords: School - Illich - Deschooling - Attention - Teaching

1. Introduzione: maestri di scuola e maestri senza scuola

Immaginando di avere tra le mani una storia dell'educazione che ancora non è stata scritta, leggeremmo l'eredità dei grandi formatori del passato suddivisa in una doppia genealogia. Da un lato troveremmo la schiera di coloro che, secondo stili e approcci differenti, hanno fondato delle scuole: istituzioni ben regolamentate o gruppi di discepoli che si auto-organizzano per portare avanti il lavoro del maestro. La fondazione di una scuola ha sovente nella storia coinciso con lo stabilirsi di un canone interpretativo, con la volontà di salvaguardare la "purezza" del pensiero del capostipite, ma anche con la ricerca delle migliori modalità per formare altri ad una cultura[1].

Spostando la nostra attenzione all'altro versante, ci imbatteremmo nella nutrita schiera dei "maestri senza scuola". I sapienti presocratici, Socrate, il Buddha, molti mistici cristiani della modernità, filosofi extra-accademici come Kierkegaard o Benjamin: è nutrita la schiera di coloro che ritennero, per scelta o per contingenza, che il proprio contributo al pensiero non potesse essere racchiuso tra le mura di un'istituzione o in un gruppo selezionato di discepoli.

All'interno di questa ipotetica storia dell'educazione troveremmo teorizzazioni radicalmente diverse della scuola, del suo funzionamento e del suo ruolo sociale. Scuola come luogo in cui si sviluppa il pensiero inaugurato da un maestro, scuola come luogo di ritiro dal mondo per contemplare la verità, scuola come luogo che forma democraticamente i futuri cittadini, scuola come apparato di Stato che riproduce le disuguaglianze esistenti. E oggi, che ne è della scuola (o delle scuole)? Quale il ruolo che ricopre o potrebbe ricoprire nelle società ipermoderne? In tensione tra diverse spinte sociali che la vorrebbero funzionale a interessi specifici[2], la

1 - Due esempi-limite: la prima scuola fenomenologica nata al seguito di Edmund Husserl si costituì come collettivo dedito alla speculazione filosofica, mentre gli allievi di Adorno e Horkheimer che gravitarono attorno alla Scuola di Francoforte ebbero certamente anche un intento di formarsi politicamente e socialmente. Si vedano E. Stein, S*toria di una famiglia ebrea: lineamenti autobiografici: l'infanzia e gli anni giovanili*, Città Nuova, Roma 1992 e T. Adorno et al., *La scuola di Francoforte. La storia e i testi*, Einaudi, Torino 2005.

2 - Jan Masschelein riporta un lungo elenco di derive alle quali la scuola è sottoposta. Tra quelle più evidenti e urgenti troviamo, ad esempio, la sua *psicologizzazione* (la riduzione della scuola ad agenzia che si occupa del benessere psicologico delle allieve e degli allievi) e la sua *politicizzazione* (il tentativo da parte di diverse forze politiche di fare della scuola un luogo di propaganda). Pur essendo questi di per sé obiettivi degni di interesse, secondo la prospettiva di Masschelein essi non costituiscono il cuore dell'esperienza scolastica. D'altra parte, Gert Biesta ha con il termine *learnification* identificato la deriva che sta portando in alcuni contesti la scuola a diventare semplice funzione di un sistema di mercato: la sana prospettiva dell'inserirsi nel mondo del lavoro dopo la scuola non può essere l'unica prospettiva che guida l'esperienza scolastica. Si veda J. Masschelein e M. Simons, *In defense of the school. A public issue*,

scuola sta emergendo dai lavori di diversi teorici contemporanei come istituzione che presenta come carattere peculiare quello della *terzietà*: né luogo degli affetti privati né *agorà* totalmente pubblica, né solamente collettiva né completamente a servizio dell'individuo, né totalmente astratta né solamente funzionale alla collocazione professionale. La scuola, ancora, come *ênter-deux,* scriverebbe Michel de Certeau[3]: né l'uno e né l'altro, spazio vuoto che separando rende visibili due sponde opposte e apre all'apparire del nuovo.

Per comprendere meglio a partire da quale storia oggi le teorie dell'educazione stiano scoprendo la terzietà della scuola, ci concentriamo inizialmente su un apporto critico. A partire da ciò che la terzietà della scuola non è, cercheremo di far emergere ciò che essa può essere. Ripercorreremo brevemente la critica alla scuola come istituzione proposta negli anni '70 del secolo scorso da Ivan Illich, che nel suo celebre *Descolarizzare la società* auspicava l'avvento di una società in cui l'apprendimento fosse definitivamente slegato dall'istituzione scolastica. La scuola che Illich criticava, come approfondiremo tra breve, può essere descritta come la scuola funzionale alla riproduzione dell'esistente, ingranaggio di un sistema di diseguaglianze che mira a ripetere sé stesso[4]. Attraverso il confronto critico con questa prospettiva, esploreremo brevemente alcune delle proposte contemporanee che, seppur con accenti anche radicalmente divergenti, stanno ponendo particolare attenzione al carattere specificamente *scolastico*[5] della scuola, ovvero la sua *terzietà* rispetto ad ogni richiesta sociale, politica, psicologica o economica.

Education, Culture & Society Publishers, Leuven 2013, pp. 93-107; G. Biesta, *Against Learning. Reclaiming a language for education in an age of learning*, «Nordisk Pedagogik», 25 (2005), pp. 54-66.

3 - Si veda M. De Certeau, *La scrittura della Storia,* Jaca Book, Milano 2006 e M. De Certeau, *Culture in the Plural*, Minnesota University Press, Minneapolis 1997.

4 - Il lessico che abbiamo scelto di utilizzare in questo passaggio è debitore verso un altro classico della critica all'educazione istituzionalizzata apparso negli stessi anni, *La riproduzione* di Bourdieu e Passeron. Si veda P. Bourdieu e J.-C. Passeron, *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Guaraldi, Rimini 2006.

5 - "Scolastico" in quanto custode della *scholé*, del tempo liberato dalle occupazioni mondane e reso disponibile per la formazione e la cultura. È centrale a questo proposito sottolineare una distinzione, operata a partire dalle celebri analisi di Baudrillard sulla società dello spettacolo, tra il tempo "liberato" (scolastico) e il "tempo libero" per come è comunemente inteso, a cui è strettamente connessa la distinzione tra "cultura" e "intrattenimento". Se il primo è il tempo reso disponibile – salvaguardato dalle occupazioni necessarie alla vita – per lo sforzo intellettuale e per la formazione di sé fini a sé stesse, il secondo è invece un tempo residuo, ciò che avanza dal tempo del lavoro e che è riempito dal riposo e allo svago. Il tempo che rimane dopo le attività produttive è un tempo funzionale alle attività produttive stesse, nel quale è necessario riposarsi e riprendere le forze per poter produrre ancora: a questo tempo corrisponde una richiesta di intrattenimento, ossia di svago passivo e senza sforzo. Lo scolastico è qualcosa di affatto diverso. Si vedano G. Debord, *La Società dello spettacolo,* Baldini e Castoldi, Milano 2008 e B. C. Han, *The burnout society*, Stanford University Press, Stanford 2015.

2. Una società senza scuola? Rivedere oggi un'ipotesi utopica

Tra gli anni '60 e gli anni '80 del secolo passato la riflessione sociale e politica si è occupata grandemente, in un clima di forte contestazione e di rapidi mutamenti culturali, del ruolo delle istituzioni nelle società contemporanee, in una prospettiva prevalentemente critica[6] che non ha risparmiato la scuola.

Tra le teorizzazioni più celebri della questione scolastica – proposta forse liquidata troppo rapidamente come espressione *naif* di un generico clima di ribellione ma che ancora oggi merita una certa attenzione[7] – troviamo certamente quella della «descolarizzazione», elaborata da Ivan Illich soprattutto in *Descolarizzare la società*[8] e *Per una storia dei bisogni*[9]. Illich, accanto a pensatori come Scherer, Goodman o Lapassade, è interprete dell'indirizzo che Franco Cambi ha definito «pedagogia radicale»[10]: un lavoro pedagogico teso allo smascheramento e al superamento dell'ideologia sottesa all'istituzione scolastica e in generale al sapere pedagogico, concepiti come repressivi e funzionali al mantenimento di sistemi di disuguaglianza sociale. Come è noto, Illich argomenta che la scuola sia un'istituzione il cui scopo reale – apparentemente un luogo progressista che lavora per dare la migliore istruzione al maggior numero possibile di persone – sia il mantenimento di un sistema entro cui il sapere è monopolizzato e controllato capillarmente da un apparato burocratico, in cui l'apprendimento libero e creativo sono svalutati perché coltivati al di fuori del campo "autorizzato" dalla scuola stessa. La scuola, prosegue Illich, insegna a valutare le conoscenze secondo il "titolo di studio" rilasciato e non secondo il valore delle conoscenze stesse: in questa maniera, con l'estendersi dell'accesso all'istruzione scolastica nel mondo, si estende anche

---

6 - Possiamo ricordare tra i protagonisti di questa stagione critica Michel Foucault riguardo la critica all'istituzione carceraria, Franco Basaglia sul potere psichiatrico, Frantz Fanon e Edward Said per la critica ai dispositivi culturali razziali. Si vedano come introduzione a queste tematiche M. Foucault, *Sorvegliare e Punire. La Nascita della Prigione*, Einaudi, Torino 2013; P. A. Rovatti (a cura di), *Restituire la soggettività. Lezioni sul pensiero di Franco Basaglia*, Edizioni alpha beta Verlag, Merano 2013; F. Fanon, *I dannati della terra,* Einaudi, Torino 2007; E. Said, *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano 2002.

7 - È quanto sostiene Giorgio Agamben nella sua prefazione alla recente pubblicazione degli inediti di Illich precedenti a *Descolarizzare la società,* oggi raccolti in I. Illich, *Celebrare la consapevolezza. Scritti 1951-1971*, Neri Pozza, Vicenza 2020. Sulla stessa linea interpretativa si pone anche l'antropologo Franco La Cecla, allievo diretto di Ivan Illich, che al maestro ha dedicato il volume in parte biografico F. La Cecla, *Ivan Illich e l'arte di vivere*, elèuthera, Milano 2018.

8 - I. Illich, *Descolarizzare la società,* Mimesis, Milano 2009.

9 - I. Illich, *Per una storia dei bisogni*, Mondadori, Milano 1981.

10 - F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 142.

l'impossibilità di riconoscere come degne di valore le conoscenze che transitano al di fuori di essa[11]. La scuola insegnerebbe, insomma, a confondere «processo» e «sostanza»: così è necessario possedere un "titolo" – cioè essere giustificati dall'istituzione – perché il proprio sapere o saper fare sia riconosciuto dalla società[12].

L'unica alternativa possibile secondo il teorico austriaco è quindi quella di una «descolarizzazione» della società intera: non viene invocata una possibile riforma della scuola, ma si argomenta in favore dello sradicamento della stessa concezione del sapere/saper fare come prodotto "certificato" di una specifica istituzione. L'alternativa all'istituzione scolastica, sperimentata per un lungo periodo nell'istituto fondato a Cuernavaca dallo stesso Illich[13], sarebbe quella di una rete di libero scambio tra individui, una circolazione del sapere che permetta a ognuno di sviluppare il proprio interesse personale con autonomia, ri-appropriandosi della libertà e della responsabilità del proprio apprendimento[14].

La proposta di Ivan Illich è certamente radicale e non scevra da intenti provocatori; proprio per questo ha negli anni suscitato più entusiasti sostenitori e battaglieri detrattori che autentici e puntuali analisti. Oggi, complice una certa distanza temporale e di temperie culturale, ci sembra possibile un recupero critico di alcune sue intuizioni che, lasciate sedimentare, possono ancora oggi costituire fruttuosi spunti di riflessione[15]. Infatti, a fare da *fil rouge* tra le opere di Illich non è tanto la critica alla scuola in quanto tale, ma invece una più generale attenzione alle istituzioni e al processo di alienazione che nella tarda modernità esse mettono in atto

11 - La terminologia di Illich trova una eco contemporanea, seppur implicita, nel celebre volume *Il Maestro Ignorante* di Jacques Rancière, dove il maestro di scuola tradizionale è accusato di «stultificare» gli allievi invece di istruirli, poiché il suo insegnamento (attuato prevalentemente attraverso la «spiegazione», cioè l'esposizione di un sapere che il docente possiede e che il discente è supposto essere incapace di procurarsi da sé) rende psicologicamente indispensabile la propria figura di maestro ai fini dell'apprendimento (in altre parole, non è in grado di rendere gli allievi dei discenti indipendenti). Si veda J. Rancière, *Il Maestro Ignorante,* Mimesis, Milano 2009.

12 - Tra le conseguenze di questo sviluppo della scolarizzazione ci sarebbero secondo Illich la svalutazione dei saperi tradizionali, l'esclusione dal mondo sociale delle popolazioni non scolarizzate, l'inibizione della creatività e della gioia nell'apprendimento che sono tipiche dell'età giovanile.

13 - Si veda T. Hartch, *The prophet of Cuernavaca. Ivan Illich and the crisis of the West*, Oxford University Press, Oxford 2015, pp. 30-48.

14 - Si tratta, ovviamente, di una pesante semplificazione dovuta alla limitatezza dello spazio. Si rimanda ai testi citati sopra per una maggiore articolazione.

15 - È opportuno ricordare che alcune riprese del pensiero pedagogico di Illich sono state proposte in tempi recenti, in particolare riguardo al rapporto tra educazione e nuove tecnologie. Si veda la bibliografia riportata in L. Marin, J. Masschelein e M. Simons, *Page, Text and Screen in the University: Revisiting the Illich Hypothesis*, «Educational Philosophy and Theory», 50/1 (2018), pp. 49-60.

nei confronti degli individui. Da *Descolarizzare la società* a *Nemesi medica*[16] , l'obiettivo critico di questo pensatore è *in primis* l'espropriazione di processi vitali per i soggetti umani – l'educazione, la salute, la mobilità, l'abitare etc. – la cui pratica, attraverso la progressiva specializzazione e tecnicizzazione, è sottratta alla vita quotidiana degli individui stessi, per venire esercitata in maniera totalizzante da gruppi (istituzionalizzati) di esperti, che si rendono così insostituibili. Lo sviluppo dei trasporti a motore, ad esempio[17], sebbene abbia facilitato la mobilità di un gran numero di persone, oltre una certa soglia di diffusione è diventato contro-producente e alienante: la diffusione delle automobili procede di pari passo con la costruzione di strade adatte a questi veicoli, escludendo o rendendo difficoltoso muoversi altrimenti, produce agenti inquinanti, traffico, stress, mezzi così complessi da non poter essere riparati quando si rompono, etc. Insomma, il monopolio della mobilità da parte dell'automobile crea un sistema nel quale l'automobile stessa diventa un bene indispensabile (come la scolarizzazione) e la mobilità viene così monopolizzata dalle aziende produttrici (come la scuola monopolizzerebbe l'istruzione).

Ecco, è su questa necessità di dis-alienazione del vivere quotidiano che Illich può ancora essere di attualità. Se alcune delle sue proposte appaiono oggi utopistiche o ingenuamente rivoluzionarie, la necessità di ri-appropriarsi dell' "arte di vivere" ci è dolorosamente conosciuta. Si pensi al crescere anarchico e sregolato di proposte alternative riguardo all'abitare, allo smaltimento di rifiuti, all'approccio al lavoro[18], all'auto-produzione, a un vivere ecologicamente sostenibile, etc[19]. Di-

---

16 - I. Illich, *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*. Pearson Italia, Milano 2004.

17 - Questo è il caso al centro del volume I. Illich, *Elogio della bicicletta*, Bollati Boringhieri, Torino 2006. A conferma di quanto si sosteneva sopra a proposito della rappresentazione quasi parodistica a cui Illich è spesso sottoposto, si noti che il titolo originale di questo volume era il ben più serio *Energie et équité*.

18 - Mentre scriviamo questo articolo è di stringente attualità il dibattito sulla cosiddetta *"great resignation"*, il picco di dimissioni verificatosi nel mercato del lavoro nordamericano come conseguenza della crisi pandemica. Per un crescente numero di lavoratori i *lockdown* avrebbero ri-orientato in maniera radicale le priorità della vita individuale, portando al primo posto la vita personale e la famiglia e mettendo la carriera in secondo piano. In conseguenza, molti hanno preferito il rischio della ricerca di un impiego più adatto alle proprie esigenze esistenziali rispetto a una carriera che richiede sacrifici troppo importanti. Si tratta di un esempio dell' "espropriazione" del vivere di cui Illich è stato un interprete lungimirante. Si veda https://www.ilsole24ore.com/art/the-great-resignation-spiegata-il-tunnel-san-gottardo-AEyqTiz

19 - Siamo coscienti dell'ambiguità di questo genere di proposte e della complessità della questione. Non intendiamo sostenere che ogni tentativo di ri-appropriazione del vivere sia automaticamente auspicabile (il problema della sfiducia negli esperti della salute e dell'affidamento ingenuo a terapie "alternative" in tempo di crisi pandemica ne è un esempio tragicamente attuale). Intendiamo sostenere che dietro all'ambiguità delle soluzioni si celi una domanda ancora inascoltata di dis-alienazione del vivere quotidiano.

ventare protagonisti attivi del proprio vivere quotidiano è una necessità sentita socialmente nell'occidente sviluppato e iper-specializzato, in cui il vivere stesso sembra essersi frantumato in un pulviscolo inafferrabile di ambiti specialistici inaccessibili.

Lo stesso genere di argomentazione si può addurre riguardo alla scuola. L'argomento illichiano che ci sembra ancora valido oggi non è tanto la chiamata all'abolizione della scuola (né tantomeno l'invito a un ingenuo e pericoloso "fai-da-te" educativo), quanto la necessità di liberare l'apprendimento da maglie istituzionali troppo strette e di fare dell'apprendere un processo significativo, personale, libero e vitale. Il reale obiettivo polemico di una «descolarizzazione» interpretata alla luce del presente non sarà tanto l'istituzione scolastica in sé, ma l'istituzione scolastica in quanto riproduttrice di una logica alienante, che fa dell'istruzione un processo di assimilazione passiva di sapere o una semplice forma di assicurazione sul proprio ingresso qualificato nel mondo del lavoro. Una scuola paradossalmente «descolarizzata» apparirebbe allora come un luogo in cui sperimentare la realtà in relazione ad altri, in cui fare esperienza della *scholé,* del tempo autenticamente libero per un apprendimento secondo interesse e necessità esistenziale. La scuola criticata da Illich è la scuola che non è *scholé*, perché schiava del proprio ruolo sociale e istituzionale: una scuola che risponde a necessità esterne ad essa (cioè non inerenti all'apprendimento e alla formazione di per sé) è alienante, e deve essere profondamente ri-orientata.

3. La riscoperta dello «scolastico» e la terzietà della scuola

La necessità di liberare la scuola da pretese che non hanno a che fare con essa – come la riproduzione di un potere istituzionale – ha spinto una parte della critica contemporanea a ripensare il ruolo della scuola stessa insistendo, per superare propositivamente l'*impasse* critica, sul carattere di *terzietà* o, appunto, sulla dimensione autenticamente *scolastica* della scuola.

Le proposte di studiosi come Masschelein e Simons, Thoilliez[20], Vlieghe[21] e Biesta[22], infatti, seppur attraverso prospettive anche molto diverse, hanno in comune una riscoperta del cuore dell'esperienza scolastica come luogo di studio libero, non

20 - B. Thoilliez, *The Craft, Practice, and Possibility of Teaching*, «Studies in Philosophy and Education», 38/5 (2019), pp. 555-562.

21 - J. Vlieghe, e P. Zamojski, *Towards an Ontology of Teaching. Thing-Centred Pedagogy. Affirmation and Love for the World*, Springer, Cham 2019.

22 - G. Biesta, *The beautiful risk of education*, Paradigm Publisher, Boulder 2013.

riducibile a uno specifico obiettivo sociale[23], fosse anche il lodevole sforzo di aiutare i giovani a inserirsi nel mondo del lavoro.

Se la critica di pensatori come Ivan Illich ha avuto il merito di sottolineare la pericolosità di un'istituzione scolastica sottomessa a finalità decise al suo esterno (dove la stessa riproduzione del monopolio istituzionale del sapere risponde a una logica che non pertiene all'obiettivo dello *studio* in quanto tale), è oggi in atto una riscoperta ed elaborazione della scuola come luogo necessariamente *terzo*[24], in cui è possibile «sospendere»[25] la vita sociale, i suoi significati e le sue richieste per poterli osservare insieme ad altri, per conoscerli a fondo ed eventualmente criticarli lucidamente. L'antropologo Tim Ingold a questo proposito scrive della necessità di passare da una scuola della «trasmissione» a una scuola dell'«attenzione», una scuola, cioè, che presenti agli allievi e alle allieve quelle porzioni del mondo che sono degne di ricevere la loro attenzione incondizionata, e che grazie a tale attenzione possono essere ri-conosciuti e rinnovati[26]. Presentato come «sospensione», come «amore per il mondo» o come forma di «artigianato»[27], il carattere individuato come fondamentale per l'esperienza scolastica sembra essere la sua *medietà*: luogo che mette in relazione e permette di conoscere il privato e il pubblico, la casa e la piazza, il non-sapere e il sapere; avvicinamento mediato alle cose del mondo che non è ancora il caotico e pressante presentarsi della vita quotidiana, ma un tempo e un luogo per l'approfondimento, per la scoperta e per lo studio fini a sé stessi. La scuola, ancora, è come l'onda che si infrange sulla spiaggia, afferma

23 - L'inserimento nel mondo del lavoro non può certamente essere il fine ultimo della scuola ma, sostiene ad esempio Masschelein, non lo sono nemmeno la socializzazione dei ragazzi o il raggiungimento di un certo benessere psicologico. Seppur obiettivi lodevoli, non sono questi a definire la specificità della scuola, che invece si distingue da altre forme di organizzazione per l'accento sullo studio libero o, nelle parole dell'autore, sull'esperienza del «mettere sul tavolo» un elemento del mondo per osservarlo insieme ad altri. Si veda J. Masschelein e M. Simons, *In defense of the school. A public issue*, op. cit.; J. Masschelein e M. Simons, *Education in Times of Fast Learning: The Future of the School*, «Ethics and Education», 10/1 (2015), pp. 84-95.

24 - Ispirazione comune agli autori citati è la trattazione della scuola proposta da Hanna Arendt in H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999. La pensatrice tedesca ha per prima descritto la scuola come spazio mediano tra la casa – luogo degli affetti privati, dell'infanzia e del familiare – e la piazza – il linguaggio pubblico, la politica e la responsabilità della vita adulta. Non riconducibile a uno di questi due poli, la scuola è il tempo di «introduzione» al mondo che permette alla casa e alla piazza di essere conosciuti in quanto tali.

25 - J. Masschelein e M. Simons, *In defense of the school. A public issue*, cit., pp. 31-37.

26 - Si veda T. Ingold, *Anthropology and/as education*, Routledge, New York 2018.

27 - Scrive Bianca Thoillez che l'insegnamento, come l'artigianato, non persegue altro obiettivo che quello di «un lavoro ben fatto». L'artigiano – come il maestro – è colui che è capace di anteporre al proprio guadagno personale e alla ricerca dell'eccellenza il valore a sé stante di un lavoro ben condotto fino alla fine. Si veda B. Thoilliez, *The Craft, Practice, and Possibility of Teaching,* cit.

Tyson Lewis riprendendo una metafora di Walter Benjamin[28]: né spiaggia e né mare, l'onda è il luogo – scolastico? – che dividendo mette in relazione e permette l'apparire di due sponde.

Ovviamente, non si tratta di una prospettiva totalmente inedita. Il XX secolo è stato testimone di diversi tentativi di ri-fondare la scuola liberandola da influenze ad essa eterogenee. La Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani, le scuole della «maieutica reciproca» di Danilo Dolci e i Centri di Orientamento Sociale di Aldo Capitini, i progetti di alfabetizzazione di Paulo Freire[29], la pedagogia democratica di John Dewey e – più recentemente – la *Philosophy for Children* di Mattew Lipman, etc. sono esempi di un cammino di riflessione e pratica guidato dalla necessità di "liberare" la scuola da ciò che ne impedisce la piena realizzazione. Ciò che ci sembra importante sottolineare è allora, per concludere, la presenza di una tendenza che, nata sotto la spinta riformatrice che ha caratterizzato la seconda metà del secolo passato, sta forse giungendo oggi a piena maturazione nel ripensare alla scuola come un luogo autenticamente *terzo*, nel quale le giovani generazioni possano sperimentare il proprio tempo e il proprio essere nel mondo in maniera libera e creativa (libera anche, paradossalmente, dalla preoccupazione per il proprio futuro personale): né l'uno, né l'altro, la scuola può diventare oggi pienamente il luogo in cui è possibile sperimentare modi alternativi di conoscere e di essere insieme.

FEDERICO ROVEA
Ricercatore in Pedagogia Generale presso l'Istituto Universitario Sophia di Loppiano (FI)
federico.rovea@sophiauniversity.education

28 - T.-E. Lewis, *The Waves of Education: Swelling as a Metaphor in the Work of Walter Benjamin*, «Studium Educationis», 2 (2019), pp. 7–17.

29 - Si veda ad esempio il volume A. Vigilante e P. Vittoria, *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia 2011, che raccoglie i contributi di alcuni educatori centrali per lo sviluppo di una visione critica e liberatrice della formazione.