

CIVITAS EDUCATIONIS.  
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE  
Rivista semestrale

**Ambiti di interesse e finalità**

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;  
Educazione e diritti umani;  
Educazione alla pace;  
Educazione alla cittadinanza democratica;  
Educazione e differenze;  
Educazione e dialogo interreligioso;  
Educazione e inclusione sociale;  
Educazione, globalizzazione e democrazia;  
Educazione e cultura digitale;  
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

**Aims and scope**

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;  
Education and human rights;  
Peace education;  
Education and citizenship;  
Education and differences;  
Education and interfaith dialogue;  
Education and social inclusion;  
Education, globalization and democracy;  
Education and digital culture;  
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:  
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:  
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:  
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:  
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>  
e-mail: [civitas.educationis@unisob.na.it](mailto:civitas.educationis@unisob.na.it)

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
SUOR ORSOLA  
BENINCASA  
FACOLTÀ DI  
SCIENZE  
DELLA FORMAZIONE



# Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno V  
Numero 2  
Dicembre 2016

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757  
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:  
ordini@mimesisedizioni.it

L'acquisto avviene per bonifico intestato a:

MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19

20099 - Sesto San Giovanni (MI)

Unicredit Banca - Milano

IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368

BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli  
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)

[www.mimesisedizioni.it](http://www.mimesisedizioni.it)

[mimesis@mimesisedizioni.it](mailto:mimesis@mimesisedizioni.it)

Isbn: 9788857542270

Issn: 2280-6865

© 2016 – MIM EDIZIONI SRL

Via Monfalcone, 17/19 – 20099

Sesto San Giovanni (MI)

Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

## *Table of contents – Indice*

<i>Enricomaria Corbi</i>	
Editorial	
A ‘Just Released’ Classic: Reflections on the Centenary of <i>Democracy and Education</i>	7
Editoriale	
Un classico come ‘novità editoriale’: riflessioni sul centenario di <i>Democracy and Education</i>	11

### SYMPOSIUM

#### Can We Really Educate for Democracy?

<i>Elisa Frauenfelder, Maura Striano</i>	
Introduzione	17
<i>Maura Striano</i>	
The challenge of democratic education for educational research. An overview	29
<i>Rosa Maria Calcaterra</i>	
Ri-descrivere la democrazia: un compito filosofico ed educativo	47
<i>David Kennedy</i>	
La Scuola Nuova	67
<i>Masamichi Ueno</i>	
Educazione democratica e riforma della scuola in Giappone nell’era della globalizzazione: coltivare la speranza nell’apprendimento al di là del cinismo	89
<i>Stefano Oliverio</i>	
La democrazia come educazione e l’epoca della post-verità	107

## ESSAYS – SAGGI

<i>Lucia Ariemma</i> Un modello di educazione ambientale in età romana. Lucrezio e Virgilio	129
<i>Marinella Attinà, Paola Martino</i> Lo spazio pedagogico del ‘come se’. Morfologia narrativa tra oralità e digitalità	145
<i>Mario Gennari</i> Tommaso e lo sfondo gnoseologico del <i>De Magistro</i>	155
<i>Claudio Melacarne</i> La ricerca educativa come indagine riflessiva. Logiche non lineari	171
<i>Margherita Musello</i> Il difficile ingresso del metodo froebeliano in Italia. Una corrispondenza tra Julie Salis Schwabe e Adelaide Pignatelli del Balzo principessa di Strongoli	189

## BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Antonio Cosentino</i> Striano, M., Oliverio, S., & Santarelli, M., (a cura di), <i>Nuovi usi di vecchi concetti</i> , Milano: Mimesis, 2015	215
<i>Maura Striano</i> Spadafora, G., <i>L'educazione per la democrazia</i> , Roma: Anicia, 2015	223

# *La Scuola Nuova\**

David Kennedy\*\*

## **Abstract**

*This paper traces the changing status of the school as a counter culture in the anthropological and historical literature, in particular from the moment when compulsory mass schooling assumed the function of ideological state apparatus in post-revolutionary 19th century West. It then focuses attention on what may be called the New School, which could be said to represent an evolved, postmodern embodiment of the social archetype of the school as interruption of the status quo. It emerged in the form of schools initially associated with Romanticism and with socialist libertarian or “anarchist” impulses, and moved, if temporarily, into the educational mainstream in the late nineteenth and early twentieth centuries in the left sector of the Progressive Education movement, proliferated in the 1960’s and 70’s in various school reform movements, and is a constant presence today in the theory and practice of those schools that identify themselves as ‘democratic.’ It is based on principles of adult-child dialogue and direct democratic practice. Examples that we have of the New School tend to be characterized by material and activity environments that value variety, emergence, choice, emotional safety, self-initiation and self-organization; that are multi-sensorial and polysymbolic; and that are organized on the principles associated with mastery learning, social learning theory, and play theory—that is, moderate complexity and optimal cognitive arousal as exemplary conditions for learning.*

*Keywords: anarchist education; progressive education; history of schooling; democratic schools; adult-child dialogue.*

## **Riassunto**

*Il presente contributo rintraccia il mutevole status della scuola come contro-cultura nella letteratura storica e antropologica, in particolare dal momento in cui la scuola obbligatoria di massa assunse la funzione di un apparato ideologico di Stato nell’occidente post-rivoluzionario del XIX secolo. Si focalizza, quindi, l’attenzione su ciò che si può chiamare la Scuola Nuo-*

\* Traduzione di Stefano Oliverio.

\*\* Montclair State University (USA).

*va, che si potrebbe dire rappresenti un'incarnazione evoluta, postmoderna, dell'archetipo sociale della scuola come interruzione dello status quo. Essa emerse nella forma di scuole inizialmente associate con il Romanticismo e con impulsi socialistico-libertari e 'anarchici'; raggiunse, sia pur solo temporaneamente, la corrente pedagogica principale nel tardo XIX secolo e agli inizi del XX; proliferò negli anni '60 e '70 del '900 in vari movimenti di riforma scolastica ed è una presenza costante oggi, nella teoria e pratica di quelle scuole che si identificano come 'democratiche'. Essa è basata sui principi del dialogo adulti-bambini e di pratiche di democrazia diretta. Gli esempi di Scuola Nuova che abbiamo tendono a essere caratterizzati da ambienti materiali e comportamentali che valorizzano varietà, emergere del nuovo, scelta, sicurezza emozionale, autonomia nell'iniziare corsi di azione e auto-organizzazione; ambienti multi-sensoriali e poli-simbolici, organizzati sulla base di principi associati al mastery learning, alla teoria sociale dell'apprendimento e alla teoria del gioco – ossia complessità moderata e optimal arousal – come condizioni esemplari dell'apprendimento.*

*Parole-chiave: educazione anarchica; educazione progressiva; storia della scuola; scuole democratiche; dialogo adulti-bambini.*

## I. LA SCUOLA COME FATTORE DI SCONVOLGIMENTO

In un volume vasto, dettagliato e ben documentato sull'antropologia preistorica e storica dell'infanzia, l'antropologo culturale David Lancy (2008) rintraccia gli schemi dei "modelli ingenui" di educazione dalle società pre-moderne al presente, adoperando esempi che spaziano dalle società aborigene alla contemporaneità urbana. L'osservazione più impressionante che emerge dalla sua rassegna si riferisce alla frattura culturale ed epistemologica fra educazione formale ed informale, che si afferma dalla nascita della 'scuola del villaggio' nelle prime società agricole. Lancy documenta molti casi in cui le tensioni, non solo fra genitori e scuola ma fra genitori e figli, sono generate dall'apparire nel villaggio di un'altra classe, portatrice di una cultura cittadina 'moderna': i maestri, che sono giunti a formare i bambini a conoscenze e abilità con cui non hanno familiarità e che sono inutili sul piano locale. Le persone del villaggio sono così derubate sia del lavoro dei propri figli sia della lealtà culturale di questi ultimi, sulla base della promessa di vantaggi futuri, e quindi ancora non manifesti (vantaggi che, alla fine, porteranno i bambini ad abbandonare il paese in favore della città). Le forme culturali informali che sono parte dell'economia del paese – il curriculum 'domestico-lavorativo' fondamentale<sup>1</sup> e l'apprendistato – sono minate dal passaggio dei bambini all'edificio

1 Gioco di parole intraducibile: il "chore curriculum" dell'originale riecheggia anche l'espressione 'core curriculum' (ossia curriculum essenziale/minimo, materie scolastiche obbligatorie) tipica del lessico pedagogico di area anglosassone. Si è cercato di rendere la sfumatura aggiungendo l'aggettivo 'fondamentale' (N.d.T.).



scolastico, ma non è tutto. La scuola del villaggio, questo luogo a parte, introduce anche una rottura culturale e personale a livelli profondi. Le convinzioni epistemologiche, ontologiche e metafisiche che sono iscritte tradizionalmente attraverso l'indottrinamento esperienziale tipico del curriculum 'domestico-lavorativo', l'apprendistato e la *bush school* – dove gli adolescenti sono immersi nei misteri spirituali della cultura – sono erose su un piano fondamentale dall'introduzione di nuove forme di *literacy*, in particolare la stampa, che – come è stato dimostrato – conduce a forme di ragionamento, modi di classificazione e, quindi, di lettura del mondo marcatamente diverse (Bruner, Olver & Greenfield 1966; Ong, 1982; Lancy 1983), in breve a regimi nuovi e inediti di conoscenza, identità e credenza.

Parlando a grandi linee, se concepiamo come primo impulso della modernità quello di rappresentare un'interruzione e uno sconvolgimento delle epistemologie culturali e delle forme di vita nell'interesse di un presunto futuro migliore, si può affermare che la scuola del villaggio, in quanto contro-cultura, sia la prima istituzione moderna. Vi è stata, tradizionalmente, la presunzione di preparare le persone a entrare in nuovi mondi, il mondo delle città e delle metropoli, del 'progresso', dei nuovi mercati, delle nuove forme di lavoro, del metodo scientifico, delle nuove identità di classe e religiose – in particolare la classe media in ascesa, o borghesia. Sempre parlando a grandi linee, si può suggerire che col trionfo della borghesia siamo alla fine della scuola come sconvolgimento, ossia che, a partire del XIX secolo, col sorgere dell'istruzione obbligatoria rivolta a tutti e promossa dallo Stato, l'educazione formale assume la funzione di un apparato di Stato dedicato al bio-potere e alla governamentalità – alla produzione, nella formulazione classica di Rousseau (1956), di "cittadini" piuttosto che "uomini". C'è stato, in altre parole, un capovolgimento storico e la scuola ha assunto un'altra funzione di socializzazione e normalizzazione del villaggio *globale*, non un luogo a parte ma un'istituzione dedicata alla riproduzione delle strutture sociali, politiche, economiche di classe, fondate sul principio del rendimento, che serve il capitalismo globale. In questo punto di apparente entropia e stagnazione della modernità, lo sconvolgimento culturale, che la scuola come contro-cultura inaugura, si sposta dalla contrapposizione *fra* scuola e villaggio all'*interno* della scuola stessa e il problema dell'alienazione e resistenza degli studenti – ossia dei giovani come esponenti della contro-cultura e come rappresentanti di nuovi valori che vengono frustrati – diviene un tema centrale dell'esperienza scolastica (Giroux, 1988; McLaren, 2006). Jan Masschelein e Maarten Simons (2014) si riferiscono a ciò come al processo di "addomesticamento" della scuola, ossia della sua appropriazione da parte dei poteri statuali ed economici e della sua crescita come avamposto coloniale dello Stato delle multinazionali. In una situazione di repressione dei liberi impulsi da parte di questa forma di unione delle persone, c'è ancora sconvolgimento ma è interno, ossia è la resistenza e ribellione degli studenti al sistema. Qui lo sconvolgimento prende la forma, secondo Peter McLaren, della "resistenza con [...]"

un potenziale utopico per il fatto che gli studenti tentano di costruire ritualmente un mondo transizionale che possa cancellare il passato e decostruire gli attuali adattamenti psico-sociali al fine di forgiare nuove presentazioni di sé di più grande potenza” (citato in Stanley, 1992: 204). Questa forma di rivolta, in effetti, tende a rinforzare lo *status quo*, ossia i giovani hanno assunto il ruolo disturbante e deterritorializzante giocato formalmente dal maestro che viene da fuori e così ‘i pazienti finiscono a gestire il manicomio’.

In una ulteriore, terza, trasformazione storica della funzione deterritorializzante della ‘scuola’ in Occidente, sorse, nel primo Ottocento, in reazione e come resistenza alla crescente egemonia dell’istruzione statale obbligatoria, che era al servizio dell’economia e degli interessi di classe, un nuovo movimento, procedente a sbalzi, disomogeneo ed episodico, spesso effimero, che chiamerò la Scuola Nuova. Questa emerse nella forma di scuole inizialmente associate al Romanticismo e a impulsi socialisti-libertari o ‘anarchici’ e spesso di comunità di contro-cultura. Esse raggiunsero, sia pur temporaneamente e in parte, la corrente pedagogica principale nel tardo XIX e primo XX secolo, all’interno della sinistra del movimento della Educazione progressiva; proliferarono negli anni ’60 e ’70 del ’900 in vari movimenti di riforma scolastica e sono una presenza costante, al giorno d’oggi, nella teoria e nella pratica di quelle scuole che si identificano con il ‘Democratic School Movement’, l’‘Alternative Educational Resource Organization’, la ‘Coalition of Essential Schools’, e sicuramente altre iniziative, per non parlare dei molteplici aspetti dello *homeschooling* e della de-scolarizzazione emersi negli ultimi trent’anni. In questo movimento dialettico, la scuola ha reclamato, benché in una chiave completamente diversa, la sua identità archetipica quale luogo di una interruzione personale e culturale, come luogo posto a parte, in cui esplorare nuove *literacy* ed epistemologie. In questo caso, tuttavia, si identifica come contro-cultura dedicata al dialogo intergenerazionale e a un futuro emancipativo, come avamposto di ricostruzione personale e sociale, di nuovi modi di lettura del mondo, di nuove tecnologie e di emergenti convinzioni filosofiche, ossia si identifica con il potenziale utopico di cui l’alienazione e ribellione degli studenti sono i segnali negativi.

Si può asserire che la Scuola Nuova rappresenti un’incarnazione, evoluta e postmoderna, dell’archetipo sociale della scuola come interruzione dello *status quo* – negazione di negazione – che le è caratteristica in molti modi a partire dall’originaria ‘scuola del villaggio’. Anzitutto, la Scuola Nuova si trova ora nella posizione di realizzare le condizioni sociali fondamentali dell’archetipo della contro-cultura; in quanto luogo posto a parte, rispetto al mondo quotidiano della produzione, essa è una comunità intergenerazionale intenzionale, un luogo in cui adulti e bambini convengono a certi scopi: in questo caso, lo ‘studio’, per dirla in maniera generale. Più specificamente, piuttosto che essere un avamposto coloniale impegnato in una ostile presa di potere rispetto alla cultura indigena, essa è un collettivo di *adulti-bambini* e, in quanto tale, il luogo di interazione tra due o

più generazioni, con tutto ciò che questo implica in termini di trasmissione, problematizzazione, indagine, orientamento, resistenza, innovazione, ribellione, conversazione, cameratismo, *agon*, tensione, comprensione ed equivoci, *performance*, lavoro, celebrazioni, rituali, micro-politica e così via. Come collettivo di adulti-bambini essa è ciò che Dewey, il quale per primo ne delineò i principî agli inizi del XX secolo, chiamò “comunità in miniatura” o “società embrionale” (Dewey, 1899). Entrambe le espressioni evocano l’archetipo di una comunità intenzionale: uno spazio condiviso, di piccole dimensioni e separato dallo spazio sociale dominante, in cui la struttura e la dinamica della conoscenza e del potere della più ampia comunità – in realtà della comunità umana in generale – sono espresse, giocate, rappresentate ed esplorate su scala ‘embrionica’, in miniatura, e, perciò, assumono un’intensità psicosociale che è in proporzione inversa alle loro dimensioni. È, in breve, e salvo che non sia repressa dal dominio e dalla gerarchia, una zona potentemente performativa e sperimentale, un laboratorio per l’emergere di nuove forme di comprensione e, persino, di pratica, un’avventura sociale e un *living theatre*<sup>2</sup>, uno spazio in cui le *literacy* sono non solo riprodotte ma ricostruite e dove l’organizzazione e l’esercizio del potere e dell’influenza (la politica) sono affrontati e potenzialmente riplasmati al loro livello più fondamentale attraverso l’esperienza di una gestione condivisa e partecipata.

## 2. INFANZIA E DEMOCRAZIA

Due sono stati gli importanti sviluppi storici che hanno reso possibile all’archetipo della contro-cultura di riapparire nella forma della Scuola Nuova: il primo ha a che fare con la storia della relazione adulto-bambino e il secondo con la storia della democrazia come forma di pratica emancipativa. I due fenomeni non sono privi di relazioni fra di loro. Quanto al primo, possiamo rintracciare un movimento storico, articolato ampiamente nell’analisi psico-storica di Lloyd deMause (1974: 3), basata sull’assunto che “la struttura psichica deve essere sempre trasmessa di generazione in generazione attraverso l’imbuto stretto dell’infanzia”. DeMause descrive l’evoluzione dialettica della relazione adulto-bambino come una serie di “approcci sempre più ravvicinati” fra loro, con “l’eliminazione della distanza psichica che ogni volta produce nuova ansia. La riduzione di questa ansia degli adulti è la principale fonte delle pratiche di educazione infantile di ciascuna età” (*Ibidem*) e l’evoluzione di queste pratiche dipende dalla “abilità di ogni successiva generazione di regredire all’età psichica dei propri bambini ed elaborare le ansie di quell’età in maniera migliore, la seconda volta che li incontrano, di quanto non fece nella propria infanzia” (*Ibidem*). DeMause propone tre forme fondamentali di reazione degli

2 Il riferimento implicito è al modello di teatro sperimentale e partecipativo fondato da Julien Beck e Judith Malina (*N.d.T.*).

adulti a ciò che per lui è una sorta di scena primaria, ossia “ciò che accade quando un adulto è faccia a faccia con un bambino che ha bisogno di qualcosa” (Ibid.: 6). Nella “reazione proiettiva” l’adulto, dato che il proprio bisogno infantile è innescato dalla condizione di bisogno del bambino, “usa il bambino come veicolo per la proiezione dei contenuti del suo inconscio”. Nella “reazione di inversione” l’adulto “usa il bambino come sostituto di una figura adulta importante nella propria infanzia”; e, nella “reazione empatica”, è capace di regredire al livello del bisogno di un bambino e identificarlo correttamente “senza mescolanze di proprie reazioni”, al contempo “mantenendo una distanza sufficiente dal bisogno, così da essere in grado di soddisfarlo” (Ibid.: 7), ossia evitando la contaminazione emotiva o una forma di ‘dirottamento’ in cui il proprio bisogno emotivo è innescato da quello agito dal bambino e sfocia in violenza, negligenza o abbandono. La reazione empatica dipende, in altre parole, da un momento di regressione che consente all’adulto di sentire effettivamente ciò che il bambino sta sentendo, reso possibile da ciò che nel linguaggio psicanalitico si chiama “ritiro della proiezione”. Questo meccanismo psicologico può essere definito più accuratamente come resistenza alla proiezione dei materiali appartenenti alla propria ‘ombra’ sul bambino, che portano a vedere il bambino come cattivo, malvagio, egoista, irragionevolmente bisognoso, incontrollabile, perverso etc. Per questo motivo il motore dell’evoluzione psicostorica risiede nella capacità dell’adulto di arrestare la tendenza a vedere i materiali della propria ‘ombra’ nei bambini.

DeMause ritiene che, nei primissimi modi di educazione infantile storicamente dominanti – quelli che chiama “infanticidiale” e “abbandonante” – l’intensità delle reazioni proiettive e di inversione sfociarono in una diffusa de-umanizzazione dei bambini, espressa dapprima in una generale accettazione dell’infanticidio, poi da un periodo in cui l’abbandono era comune. In seguito si afferma l’“ambivalenza”, il terzo “modo”, in cui il bambino inizia a essere riconosciuto come individuo ma reca ancora pericolose proiezioni che spesso hanno come esito improvvisi scoppi punitivi da parte degli adulti. Con il sorgere del modo “intrusivo” nella prima modernità, che corrisponde all’affermarsi della scuola come apparato disciplinare di Stato, la proiezione dell’“ombra” non è completamente ritirata ma ancora localizzata nel bambino e identificata – con il supporto dell’ideologia religiosa di Agostino – come peccato originale. In connessione con l’ascesa della borghesia, i bambini sono interpretati dagli adulti, a grandi linee, secondo il modo intrusivo, come in condizione di ignoranza, impulsività e ostinatezza – una condizione non solo di *deficit* ma di pericolo – e, quindi, bisognosi di essere plasmati in maniera decisa, al fine di evitare che divengano ‘peggio delle bestie selvagge’, per esprimersi come Erasmo. L’educazione intrusiva, sotto l’insegna del modello del *deficit*, è intesa come l’applicazione della forza per produrre adulti a partire dal materiale grezzo e ambivalente dell’infanzia. Questo modo corrisponde al progetto di istruzione universale obbligatoria del moderno Stato nazionale, dedicata alla produzione di ‘cittadini’ a partire dal materiale estraneo costituito dal-

le classi ‘inferiori’ (Nasaw, 1979, Finkelstein, 1975, 1976, 1979, 1985a, 1985b, 1989): produzione del represso a partire dal non represso, del principio di realtà a partire da quello di piacere e del Super-Io a partire dall’Es. All’interno di questo modo, il collettivo adulto-bambino è primariamente un’istituzione disciplinare, analoga alla prigione, all’esercito e alla fabbrica (Foucault, 1978), il cui obiettivo dichiarato è la ‘riforma’ dell’infanzia nella creazione forzata di adulti, a partire dal caos animale e persino demonico degli impulsi infantili. Qui tutte le possibilità e i summenzionati processi inerentemente ricostruttivi di una ‘comunità in miniatura’ sono soppressi violentemente in un sistema chiuso e gerarchico, in cui l’azione del potere è unilaterale e assoluta.

Nel modo “socializzante” – con cui la Scuola Nuova ha il suo impulso originario, sotto l’influenza delle ontologie illuministiche e romantiche (la più importante delle quali è quella dell’*Emilio* di Rousseau), la teoria organismica, la teologia arminiana – una “psicoclasse” adulta emergente ha scoperto/inventato le leggi dello sviluppo umano e interpreta ora il bambino come organismo, spinto da forze interne di crescita e riorganizzazione. L’adulto, in altre parole, ha riconosciuto l’animalità *buona* (o almeno neutrale quanto al valore) dei bambini e il ruolo dell’insegnante consiste nel costruire e manipolare ambienti – curricolari e pedagogici – che agiscono per plasmare quelle forze interne (o “impulsi” nel vocabolario di John Dewey [1998(1922)]) – mediante limitazioni e incoraggiamenti, premi e punizioni – in direzione di una ‘riuscita’ adultità. Questo modo rappresenta, nella formulazione di deMause, uno stadio psicostorico ulteriore nel ritiro della proiezione, nel riconoscimento dei bambini come individui a pieno titolo, benché ancora invischiati nelle vicissitudini dello sviluppo. Con il passaggio, nel XX secolo, al modo “empatico” o “supportante” quel ritiro è completo, nella misura in cui può esserlo, dato il ruolo centrale della proiezione nella percezione stessa. Qui, l’*agency* reale o potenziale del bambino è assunta, rispettata e incoraggiata, la sua forma riconosciuta, i suoi fallimenti e regressioni tollerati. È divenuto un effettivo interlocutore – un Altro la cui singolarità è ammessa, con cui il dialogo è il tipo di discorso preferito e le cui differenze dall’adulto divengono punti di partenza in quel dialogo, piuttosto che motivi per sospenderlo.

Le proiezioni dell’‘ombra’ che sono ‘ritirate’ o a cui si fa resistenza nel modo empatico – egocentrismo, impulsività, gelosia innata, un senso di inferiorità e/o superiorità, rabbia irrazionale, impulsi di bramosia e concupiscenza etc. – sono in effetti materiali che, quando sono proiettati su altri e così reificati, alimentano le radici psicosociali della gerarchia, del dominio e dello sfruttamento: essi si trovano vicino alla superficie della personalità autoritaria. In quanto tali sono all’origine delle abitudini, pratiche, forme e tradizioni anti-democratiche. Quando gli adulti empatici si confrontano con l’impulsività, la debolezza emozionale e i comportamenti sregolati, egocentrici, dei loro bambini, essi riconoscono la genitorialità e l’insegnamento scolastico come forme di lavoro su di sé (lavoro sul materiale della propria ‘ombra’, che fa della relazione un’occasione di educazione tanto

per gli adulti quanto per i bambini). Questo riconoscimento pone le basi per un'interpretazione della scuola, in quanto collettivo adulti-bambini, come luogo non solo di trasmissione intergenerazionale di un regime di conoscenza – che è la più comune concezione della scuola – ma di decostruzione dei modelli relazionali autoritari e di ricostruzione degli abiti psicosociali attraverso il dialogo: in breve, ciò che deMause identifica come una nuova “psicoclasse”. L'adulto sensibilizzato al materiale della propria ‘ombra’ resiste alla sua proiezione sugli altri ed è così liberato e in grado di vedere i bambini, come gli adulti, in quanto singolarità, individui unici che portano nuove possibilità nel mondo. L'implicazione dell'emergere storico della psicoclasse empatica per l'archetipo della scuola è che, nella sua identità come luogo del dialogo adulto-bambino piuttosto che del dominio adulto, essa diviene laboratorio per quella “forma di vita associata, di esperienza continuamente comunicata” che Dewey (1980[1916]: 93) identificava come ‘democrazia sociale’, che è la condizione necessaria e sufficiente per l'autentica democrazia politica. Come società embrionale nel modo empatico, la Scuola Nuova è il laboratorio della personalità democratica. Ciò è realizzato non solo nel curriculum manifesto ma anche in quello nascosto, che è in realtà altamente visibile nell'organizzazione del potere, della possibilità di agire e avere voce a tutti i livelli, dalla scelta e offerta di ciò che si deve studiare a come si affrontano i conflitti nella comunità, alla struttura e ai dettagli della gestione scolastica. In quanto istituzione democratica prototipica, la Scuola Nuova reclama e difende l'essenza dell'archetipo della ‘scuola’ come contro-cultura intrinsecamente trasformativa dal punto di vista culturale, il luogo di nuovi modi di leggere il mondo e di agire in esso, una “comunità di soggetti che apprendono”, e quindi “partecipativa, proattiva, comunitaria e collaborativa” (Bruner, 1996: 84).

### 3. DIMENSIONI DELLA SCUOLA NUOVA

Come già detto, abbiamo numerosi e sempre nuovi esempi ed esemplari di Scuola Nuova, ora intesa come una scuola basata sui principi del dialogo adulto-bambino e della pratica della democrazia diretta. La domanda su quali siano le condizioni necessarie e sufficienti di siffatta scuola potrebbe essere non suscettibile di una risposta definitiva, ma possiamo identificare almeno sei dimensioni di analisi della pratica:

- la costruzione degli spazi;
- i modelli e principi di raggruppamento;
- l'organizzazione della conoscenza (il curriculum);
- i materiali della conoscenza (testi e materiali concreti);
- la comunicazione (i metodi di mediazione didattica);
- la *governance* (l'esercizio del potere).

Possiamo valutarle nei termini delle caratteristiche del sistema, a seconda che sia ‘aperto’ o ‘chiuso’. Benché ogni antitesi binaria sia intrinsecamente dannosa, perché il virtuale si cela sempre nell'attuale, e i sistemi

chiusi possono essere sotto-parti dei sistemi aperti e viceversa, possiamo individuare alcune caratteristiche fra loro opposte, per esempio:

- statico *vs* fluido
- uniforme *vs* transizionale
- centralizzato *vs* decentralizzato
- segmentato *vs* non-lineare
- monologico *vs* dialogico/multiforme/plurivoco
- prevedibile *vs* difficilmente prevedibile
- autoritario *vs* democratico
- imperativo *vs* basato su interlocuzioni

Gli esempi di Scuola Nuova che abbiamo tendono a creare ambienti materiali e comportamentali che privilegiano la ricchezza di stimoli, la varietà, l'emergere del nuovo, la scelta, la sicurezza emozionale, l'autonomia nell'iniziare corsi di azione e nell'organizzazione e l'integrazione parti-tutto; ambienti che siano multi-sensoriali e poli-simbolici e che siano organizzati sulla base di principî associati al *mastery learning* e alla teoria del gioco – ossia complessità moderata e *optimal arousal* – come condizioni esemplari dell'apprendimento. E, infine, i principî dell'autogoverno della comunità nel suo complesso sono forse fra i più controversi fra questi criteri ma, in effetti, sono almeno condizione necessaria, se non sufficiente, della Scuola Nuova in quanto dialogica e democratica. Se così stanno le cose, si potrebbe argomentare che l'originale modello Summerhill, fondato nel 1922, rimane ancor oggi il più avanzato esemplare di Scuola Nuova. In esso uno dei fondamentali criteri identificativi è la *governance* basata su riunioni settimanali in cui vale la regola 'una persona un voto' (Neil, 1960).

Ciascuno di questi criteri è reso possibile, come sopra argomentato, da cambiamenti culturali nella concezione diffusa rispetto a due campi di credenze: la natura e potenzialità dell'infanzia e l'ideale di democrazia diretta come forma di vita politica. Ambedue questi cambiamenti possono essere ricondotti all'Illuminismo rivoluzionario e all'emergere romantico, fra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo, di filosofie esplicitamente anti-gerarchiche, che sono a loro volta basate – in autori come Kropotkin, Proudhon e Fourier (Marshall, 2010; Krimmerman & Perry, 1966) – sul ripudio dello stato di natura hobbesiano e su una concezione della natura umana come intrinsecamente capace di auto-regolazione, cooperazione e prosperità collettiva, senza aver bisogno di patologie sociali quali gerarchia e dominio. Tali filosofie, nel XX secolo, si sono riverberate in ricerche empiriche dell'etologia umana, della biologia evoluzionista e della sociobiologia (Kappeler & van Schaik, 2006; Tomasello, 2009), per non parlare della costante corrente di esperimenti sociali anarco-socialisti e di democrazia diretta, in cui l'educazione ha una dimensione fondamentale (Rexroth, 1974; Vesey, 1973; Avrich, 2006; Suissa 2006). Per alcuni biologi evoluzionisti (Gould, 1977; Montagu, 1989) l'infanzia è giunta a incarnare la caratteristica e la speranza della specie coi concetti di 'neotenia' – la valenza evolutiva e il potenziale offerti dalla nostra infanzia straordinariamente lunga, con le possibilità uniche di sviluppo neuronale – e 'pedomorfismo', ovvero il fatto



che l'*homo sapiens*, a confronto dei suoi progenitori, è contrassegnato *lungo tutto il ciclo della vita* da tratti 'infantili', sia dal punto di vista fisiologico sia da quello psicologico: volto piatto, assenza di pelo, mandibola piccola, testa ampia, scatola cranica globulare etc., nonché esigenza di novità, giocosità, curiosità, meraviglia, plasticità, adattività e così via (Bjorklund, 1997).

Per questo motivo la Scuola Nuova porta il vessillo di una emergente concezione ottimistica della natura umana, avviata e rinforzata – se non giustificata – dal tema organismico della biologia filosofica della fine del XIX secolo e degli inizi del XX. Un approccio teoretico inaugurato, sia pure solo a livello retorico, nell'invocazione pre-rivoluzionaria alla Natura fatta da Rousseau nell'*Emile*. Nello schema evolucionistico di deMause, la teoria organismica esemplifica il modo "socializzante" di educazione infantile, che interpreta ancora il bambino come incompleto, animale, dominato dagli impulsi, indisciplinato e, tuttavia, guidato da un piano di sviluppo orientato alla crescita e al 'sano' adattamento. Per l'educatore socializzante, il bambino è un fiume di cui egli/ella rappresenta le sponde e la cui corrente guida.

La scuola convenzionale, d'altro canto, è ancora contrassegnata, sia pure in maniera più 'morbida', dal modo intrusivo, per il quale l'infanzia è energia caotica non addomesticata, vuota di conoscenza e di esperienza significativa, facilmente sedotta dal male e, per questo, bisognosa di un intervento dell'adulto, che 'penetri dentro' il bambino – mediante la più severa disciplina – per ri-sistamarlo al fine di salvarlo dai suoi pericolosi impulsi. In quanto apparato ideologico di Stato, la scuola convenzionale è intesa come istituzione disciplinare e normalizzatrice, dedicata alla riproduzione sociale. Come si è già argomentato, c'è una relazione analogica fra la visione delle ribelli classi subordinate (che devono essere disciplinate grazie alla scuola) propria della cultura borghese dominante e la visione adulta dei bambini: tanto le une quanto gli altri sono visti come 'selvaggi' e, quindi, bisognosi di essere plasmati, disciplinati, ricostruiti, modellati nella forma di un'adulità resa docile attraverso l'instillazione di meccanismi di repressione. Questa concezione della scuola come agenzia di addomesticamento è presente a partire dalle più scarse asserzioni circa la sua necessità, che si trovano negli architetti della scuola pubblica all'alba del XIX secolo (Blechman, 1975), fino ai molti esempi di oggi. La sua firma pedagogica è il comportamentismo: il modellaggio del desiderio attraverso la somministrazione manipolatoria di premi e punizioni, di dolore e piacere. Il comportamentismo rappresenta una strana mescolanza dei modi intrusivo e socializzante: incarna il secondo per il fatto di vedere il bambino come un organismo (carne sensibile, ricettiva) in una qualche forma di relazione adattiva con l'ambiente; e incarna il primo perché considera quella relazione come bisognosa di accomodamenti, mercé un intervento esterno, in quanto l'organismo umano, difettoso qual è, non ha alcun regolatore interno, nessuna direzione intrinseca. In quanto tale è potenzialmente pericoloso, capace di una crescita mostruosa; gli adulti devono appropriarsi dell'ambiente e ingegneristicamente costruirlo secondo l'algoritmo delle ricompense e delle punizioni. Piacere e dolore sono branditi come stru-



menti dai maestri, che si auto-interpretano come appartenenti a un ordine dell'essere diverso rispetto alle entità protoplasmatiche di cui manipolano le risposte galvaniche. Il comportamentismo è la psicologia del capitalismo – nella sua deterritorializzazione, nella sua ignoranza del contesto, nella sua violenza anti-ecologica e nella reazione di sfruttamento che stabilisce fra adulti e bambini. Non dovrebbe essere una sorpresa che il fondatore del comportamentismo John B. Watson, dopo aver lasciato l'accademia, ebbe una seconda carriera come amministratore delegato, di grandissimo successo, nella nascente industria della pubblicità di massa.

La Scuola Nuova è immaginabile nel modo socializzante, in effetti si può dire che esso caratterizzi il modo di educazione infantile implicito nell'ala moderata del movimento dell'Educazione Progressiva, nella prima metà del XX secolo, che operò sulla base di principi organismici ed evolutivi e produsse un'interessante varietà di forme pedagogiche, le quali riconoscevano il bambino come capace di motivazione intrinseca e come inerentemente auto-organizzativa. Dewey, le cui asserzioni più generali su giovani e vecchi tendono a essere spostate più 'a sinistra' nell'ambito di quel modo, preparò il passaggio al modo empatico o supportante, esponendo il *gap* fra il bambino e il curriculum, fra scuola e società. In *The Child and the Curriculum* illustra lo iato fra le forme di organizzazione della conoscenza di adulti e bambini e il percorso di indagine che rende necessario il dialogo. Tredici anni più tardi, insieme con la figlia Evelyn (cfr. Dewey & Dewey, 2003[1915]), pubblicò un resoconto di prima mano di un gruppo di scuole progressive, una sorta di appunti filosofici dal fronte della battaglia per chiudere il *gap* tra scuola e curriculum e forgiare la Scuola Nuova. Due decenni dopo, in *Experience and Education* (1938), mise in discussione la polarizzazione fra la scuola centrata sul bambino, eccessivamente permissiva e vocata al *laissez-faire*, e la rigida, inflessibile, 'tradizionale' scuola disciplinare, accusando entrambe di mancare l'obiettivo e invocando implicitamente una forma di scuola che soddisfacesse sia gli interessi dei bambini, intrinsecamente basati sull'indagine, sia l'esigenza avvertita dagli adulti di una trasmissione intergenerazionale della conoscenza. Lo psicologo evolutivista e comparatista Michael Tomasello (2009: xi) parla di questa esigenza come della caratteristica della "evoluzione culturale cumulativa", secondo la quale ciascun livello di avanzamento culturale "rimane solidamente nel repertorio del gruppo finché non appaia qualcuno con qualcosa di ancora più nuovo e migliorato", un processo che egli chiama "effetto dente di arresto [*ratcheting*] culturale".

Dal punto di vista psicostorico, sia *The Child and the Curriculum* sia *Experience and Education* possono essere visti come messa in questione dell'emergente psicoclasse empatica, che aveva respinto il modello di infanzia come *deficit* e tanto il modo intrusivo quanto quello socializzante, per sviluppare una forma di scuola basata sul riconoscimento del 'bambino' come dotato di *agency*, auto-organizzativa e indirizzata all'indagine. Ci si proponeva, inoltre, di inventare una pedagogia dialogica fondata su una teoria dell'esperienza che dava conto, come scriveva altrove, di "una libe-

razione di capacità che prima non hanno funzionato” (Dewey, 1922: 197), che, in un processo di “ricostruzione continua” (Ibid.: 101), sottostà a “una costante riorganizzazione delle abitudini per rispondere a nuovi elementi in nuove situazioni” (Ibid.: 75) e che conduce alla formazione di “abitudini [...] che sono più intelligenti, più finemente percettive, più informate di previdenza, più consapevoli di ciò che fanno, più dirette e sincere, più flessibilmente reattive rispetto a quelle attuali (Ibid.: 90), nell’interesse di “una futura nuova società con scopi e desideri mutati” (Ibid.: 69).

#### 4. DIALOGO, EMERGENZA, AUTORITÀ, ORDINE E AGENCY

Si può dire che la Scuola Nuova, in quanto espressione di una psicoclasse emergente, è fondata su due principi fondamentali: dialogo ed emergenza. Il modo empatico è basato sul dialogo nella misura in cui riconosce quella fra adulti e bambini come una relazione di eguali posti allo stesso livello e, quindi, riconosce ciascun bambino come singolarità e rappresentante di una natalità arendtiana. Coloro che dialogano si pongono reciprocamente delle esigenze, da cui emerge un terzo elemento. Una scuola che incarna da un lato il principio dell’evoluzione culturale cumulativa (la quale implica trasmissione) e, dall’altro, quello della natalità (che implica la libera indagine) deve risolvere la tensione fra di loro. Si vorrebbe suggerire che le origini di questa tensione all’interno della relazione educativa possono essere intese al meglio nel contesto delle credenze implicite proprie di una cultura, non solo per quel che concerne la natura dell’infanzia e dei bambini ma anche la natura del bene, del male, il cambiamento, l’uso legittimo del potere, l’ampiezza e i limiti della responsabilità comune. In Occidente la decostruzione dei modelli relazionali autoritari e la trasformazione degli abiti psico-sociali attraverso il dialogo è stata capeggiata dai teorici dell’anarchismo filosofico e ha trovato la sua voce moderna all’interno degli intensi momenti storici delle rivoluzioni americana e francese, in maniera massimamente chiara nell’incisiva articolazione di William Godwin (Krimmerman & Perry, 1966: 185-206; Blechman, 1975). Filosofi anarchisti di spicco del XIX secolo, Pierre Proudhon e Peter Kropotkin, nel respingere gerarchia, patriarcato e dominio in qualsiasi forma, argomentarono in favore di uno “stato di natura” altro dal modello hobbesiano segnato da “diffidenza, competizione e orgoglio”, enfatizzando, piuttosto, la cooperazione, il “mutuo aiuto” e quello che Proudhon identificò come “la ragione collettiva” o “forza” (Marshall, 2010: 248) quali fondamentali impulsi evolucionistici. Individuando questi impulsi come tendenze ‘istintuali’ primarie, essi tracciarono, al livello della stessa natura umana, una differenza ontologica fra la narrativa autoritaria e quella libertaria. La natura umana hobbesiana è “red in tooth and claw”<sup>3</sup>, mentre nella teoria anarchica am-

3 Letteralmente “rossa nei denti e negli artigli”. L’espressione proviene da una poesia di Tennyson, *In Memoriam A.H.H.*, dove è riferita alla Natura (*N.d.T.*).

bedue le summenzionate tendenze sono presenti. In effetti, l'anarchismo, che secondo Chomsky è l'espressione della "vera intenzione" degli ideali illuministi (Suissa, 2010: 128), rifiuta ogni nozione essenzialista della natura umana pre-sociale ma la considera "duplice" e da vedersi solo nel contesto sociale, culturale e storico (Ibid.: 28-29). Kropotkin vedeva una tensione dialettica fra i principi della lotta per l'esistenza e il mutuo aiuto, l'egoismo e la socievolezza, la competizione e "una propensione alla cooperazione spontanea e al mutuo aiuto all'interno della società umana" (Ibid.: 27; cfr. anche Krimerman & Perry, 1966: 223-237) e identificava questa dialettica come un elemento motore dell'evoluzione sociale.

In quanto prototipo sperimentale di Scuola Nuova, la teoria anarchica è stata applicata in molti *setting* educativi negli ultimi 150 anni (Avrich, 2006; Suissa, 2010; Krimerman & Perry, 1966) e si può dire che rappresenti l'ala sinistra del movimento dell'Educazione Progressiva. Come insieme di credenze e pratiche, pone tre importanti questioni all'educazione in generale e all'istituzione della scuola in particolare. Si tratta di sfide alle credenze non solo dell'educazione dominante, che è tuttora ingabbiata dai residui culturali del modo intrusivo e dall'ideologia di quello socializzante, ma anche della Educazione Progressiva nelle sue versioni di centro e di destra, che spesso affondano a causa della dicotomia articolata da Dewey nel 1938 (Semel & Sadovnik, 1999). Queste tre sfide si situano al cuore dell'ideologia della psicoclasse empatica e hanno un profondo significato tanto per la teoria e pratica sociale e politica quanto per l'educazione.

### *Autorità*

La prima sfida ha a che fare con l'autorità, una questione che è stata a lungo un aspetto ambiguo e problematico della relazione adulto-bambino. Ammonimenti tipici ai genitori da parte degli 'esperti' del modo intrusivo, come ad esempio "dovete prendere il controllo assoluto dell'intero essere di vostro figlio" (Erasmus, 1990[1527]: 67) oppure "a partire dal secondo o terzo anno si deve dare a una rigida obbedienza ai genitori e ai superiori e a una fiduciosa accettazione di tutto quello che fanno" (citato in Miller, 1990: 12), attestano del senso di pericolo morale e psicologico che circonda tale tema. Le implicazioni della teoria anarchica, per la quale il principio fondamentale è la non-coercizione, suggeriscono una nitida separazione di potere e autorità e una tensione permanente fra autorità *de jure* e autorità *de facto* (Suissa, 2010: 59). L'educazione anarchica mira ad alimentare una forma di soggettività che sappia distinguere fra autorità razionale e irrazionale (Fromm, 2013[1976]; Suissa, 2010: 8). La prima non si prende, *si dà* da parte di chi si pone sotto di essa, riconoscendola utile in un contesto specifico e radicato in una condizione di ineguaglianza naturale all'interno di una situazione di mutuo aiuto. Chi è in una posizione di autorità razionale ha una abilità specifica o un livello di conoscenza o un carattere personale che supportano gli scopi di chi si colloca sotto quella

autorità, riconoscendo questa abilità o conoscenza o integrità personale come autorevole ma con lo scopo – a lunga scadenza – che chi l'accetta finisca con l'interiorizzarla. L'autorità è, quindi, esercitata in vista del suo superamento, mediante il fatto che la si distribuisca.

L'accento chiaro e insistente nella teoria anarchica sul rifiuto delle forme irrazionali, anonime, e persino carismatiche, di autorità è rivoluzionario, in quanto è la realizzazione dell'appello di Kant (1784) all'"emancipazione" dall'"autoinflitta minorità" e al *sapere aude* ossia al coraggio di "usare la propria intelligenza senza l'ausilio di un capo". Esso informa il cambiamento nella concezione dell'infanzia suggerito da Rousseau nell'*Emilio* che, per così dire, sposta indietro l'età dell'emancipazione, fino alla nascita: il bambino è inteso come un essere intrinsecamente ragionevole che, come tutti gli esseri umani, richiede un contesto sociale abilitante in cui realizzare tale ragionevolezza. Un aspetto del contesto sociale abilitante è ciò che Kant chiamava l'"uso pubblico della propria ragione" e Habermas (1984) la "situazione discorsiva ideale" ed è questa situazione particolare che la scuola come 'società embrionale', microcosmo, laboratorio e comunità deliberatamente utopica offre come un dispositivo democratico o, per echeggiare Althusser (2008[1971]), "apparato ideologico democratico".

### *Ordine*

La questione dell'autorità è direttamente – e si potrebbe dire persino: ontologicamente – connessa alla seconda questione posta all'educazione dalla teoria anarchica, che ha a che fare con la convinzione che natura, mente e cultura, nella misura in cui le si possa distinguere, sono processi autopoietici o auto-organizzativi. Per prendere a prestito dei termini di Fromm (2013[1976]), l'"ordine razionale" è una proprietà emergente di una situazione. La teoria anarchica – e, sarei incline a dire, ogni teoria 'profondamente' democratica – presuppone che l'ordine razionale sia un prodotto di un "istinto sociale" (Dewey, 1899: 40) di auto- e mutua regolazione, che emerge in qualsiasi situazione in cui il mutuo aiuto sia tanto mezzo quanto fine, per bisogno di sopravvivenza, ovvero in quanto ideale normativo (che in realtà sono la stessa cosa). La nota frase di Proudhon "l'anarchia è la più alta forma di ordine" (Marshall, 2010: 254) prefigura la teoria dei sistemi aperti e della complessità. A esso diametralmente opposto, l'"ordine irrazionale", imposto attraverso il potere e l'autorità arbitraria, è, quindi, una patologia sociale. In termini di neotenia, i sistemi chiusi tendono a scoraggiare le possibilità auto-organizzative dello sviluppo umano, sia individuale sia relazionale, inibendo l'interconnessione e la mielinizzazione dei neuroni grazie all'esperienza sociale. È proprio l'emergenza di queste, più robuste, inter-conessioni neurologiche – specialmente fra i sistemi cognitivi ed emozionali del cervello triuno (Pearce, 2002) – a offrire, al livello biologico, la possibilità di una nuova sensibilità che l'educazione neotenuca promette.

La teoria anarchica ritiene che la scuola, in quanto forma archetipica di comunità intenzionale – la più piccola unità di organizzazione della pratica democratico-partecipativa – è la zona neotetica sperimentale e, perciò, talora disordinata, in cui i cervelli umani, attraverso la pratica dialogica, possono e sono incoraggiati a sviluppare abiti personali e relazionali che rendono possibile la democrazia diretta ossia la disposizione a pensare autonomamente, la tolleranza del conflitto e l'abilità a usarlo nell'interesse della trasformazione, la tolleranza dell'ambiguità e della nostra condizione di "incompletezza" (Freire, 1970), l'attitudine critica e riflessiva verso il potere e l'autorità, la capacità di *self-othering*, che rende possibile le risposte empatiche, la tolleranza collettiva per periodi individuali o collettivi di regressione o di 'elaborazione', le abilità e le disposizioni di deliberazione di gruppo e, infine, un istinto per ciò che il filosofo Murray Bookchin (2005: 206), nella sua analisi della comune anarchica, chiamava "azione diretta", che è il prerequisito comportamentale della 'democrazia diretta'.

### *Agency*

L'argomentazione di Bookchin, secondo cui l'istituzionalizzazione dell'azione diretta dipende dallo sviluppo di un 'certo tipo di cittadino e di sé pubblico' – ossia di una forma specifica di soggettività condivisa –, mi porta alla terza sfida che la teoria anarchica offre alla scuola, la quale concerne non solo la scuola in quanto comunità intenzionale ma in quanto sede di una *agency* personale e politica, sia al proprio interno sia nella più ampia società. Ho argomentato che i classici valori e credenze anarchiche su autorità, potere, *governance*, natura umana e libertà, sono in effetti implicati ideali fondamentali quando parliamo di una democrazia 'profonda', 'reale' o 'autentica', 'di spessore', in quanto opposta alla democrazia intesa come un instabile compromesso fra il platonico governo della massa e l'oligarchia o plutocrazia. Egualmente importante è la consapevolezza anarchica della connessione inseparabile fra la forma della scuola e quella della società (Suissa, 2010: 3, 5), la convinzione che la democrazia sia un insieme di pratiche e che sia insensato parlare di ideali democratici senza parlare di un insieme di pratiche.

La possibilità stessa di concepire la scuola come una sede per la pratica effettiva della democrazia diretta dipende, quanto alla sua credibilità, dalla ricostruzione culturale dell'infanzia, inaugurata nel discorso occidentale dall'*Emilio* di Rousseau. La nuova concezione dell'infanzia si riflette: 1) nella teoria della neotenia e nella ricerca neurologica, nel riconoscimento che non solo l'infanzia estesa propria della specie offre possibilità reali per l'emergere di nuove forme di soggettività (natalità), ma che l'adulto della specie conserva certe caratteristiche chiave dell'infanzia lungo tutto il ciclo della vita (pedomorfismo); 2) nella psicologia dell'Io di marca freudiana e post-freudiana, che riconosce il significato dell'infanzia nel ciclo della vita e intende l'infanzia come forma di soggettività mai superata dagli adulti; 3) e, infine, nella teoria critico-sociale, la quale riconosce che l'infanzia è in

effetti non solo storicamente ma *necessariamente* un'invenzione culturale e una classe emarginata nella cultura borghese moderna e nelle sue istituzioni, quali la scuola, che hanno fini di indottrinamento e di riproduzione sociale e psicologica da parte di una classe egemone dominante.

Il modo in cui queste tre innovazioni rivoluzionarie nella concezione adulta dell'infanzia sono spendibili per la ricostruzione della scuola risiede nella nuova visione della relazione adulto-bambino stessa come forma di profondo dialogo culturale e interpersonale e della scuola come sede di una trasformazione intersoggettiva. Il dialogo nel senso più rigoroso della parola si basa sull'assunto che ciascun interlocutore è disponibile a essere modificato dall'interazione con l'altro. Questo può apparire un concetto difficilmente esprimibile a livello psicologico, ma il modo in cui viene incarnato nella scuola come comunità intenzionale implica l'istituzionalizzazione di pratiche e protocolli pienamente democratico-partecipativi a tutti i livelli. Se ne ha un'esemplificazione nel contemporaneo movimento della 'Educazione Democratica' (<http://www.idenetwork.org>), le cui scuole hanno istituito una struttura giuridica di deliberazione e decisione fra tutti gli individui e sotto-gruppi all'interno del collettivo, una struttura di democrazia diretta che aspira a essere visibile, fidata, semplice e coerente. Nelle riunioni settimanali si può sollevare ogni questione (compresa la definizione del curriculum) e ciascuna persona, bambino o adulto, ha un voto. Le scuole in cui il potere è condiviso in questo modo danno significato pratico reale alla nozione di Dewey della scuola come società embrionale e forniscono uno spazio culturale per l'esercizio e l'interiorizzazione di abiti che conducono a un soggetto democratico incarnato, in cui gli istinti democratici sono divenuti natura umana (= una seconda natura). Benché tutto ciò sia auspicabile e anche possibile (a seconda delle questioni pratiche di scala) in ogni istituzione umana, è *eminente* possibile nelle scuole, perché le caratteristiche neoteniche dei bambini – plasticità, spontaneità e polimorfismo – forniscono un contesto socio-biologico per la crescita e trasformazione personale e sociale. La scuola intenzionalmente democratica agisce come nicchia evolutiva per questo processo.

Concedere tali livelli di potere e *agency* ai bambini nel collettivo adulto-bambino confonde e turba le relazioni di autorità fra adulti e bambini? Riconoscere l'auto-organizzazione spontanea e l'ordine emergente come tratti di specie significa riconoscere i bambini – nel loro *status* non solo di 'umani' ma di 'animali' – come ontologicamente cablati alla ragione, nel senso più profondo del termine 'ragione', in quanto capacità e tendenza naturale all'autoregolazione nella relazione adattiva con gli altri e l'ambiente. Quando l'autorità non è direttamente imposta dagli adulti, come è tipico nelle scuole tradizionali, non c'è ragione di credere che la maggior parte dei bambini non la riconosceranno e attribuiranno agli adulti, in considerazione non solo della più lunga esperienza che gli adulti hanno del mondo ma anche delle differenze evolutive. Il concetto di dialogo con i bambini, che Buber propose, girava intorno alla nozione di "inclusione" (Buber, 1965[1947]: 100). Nella relazione di inclusione dialogica con il bambi-

no si presuppone l'esistenza di quelle facoltà e capacità di deliberazione e giudizio che si trovano in se stessi come un diritto organico universale di nascita (ossia una caratteristica di tutti gli organismi). Ciò significa che sono tenuto a favorirle e alimentarle, come anche i diritti e le responsabilità implicite a esse associate. In questo senso intendo il bambino 'come se' fosse un adulto ideale – un auto-regolantesi soggetto in processo – il quale (come me) sa benissimo che talvolta è talvolta no, e confida che la comunità ('la più piccola unità di organizzazione'), consacrata com'è al mutuo aiuto, fornirà una situazione discorsiva ideale – un più ampio e ragionevole contesto disciplinare – per quella auto-regolazione, attraverso processi di democrazia diretta.

Inoltre, se la scuola è una sede *interna* di azione diretta – ossia una zona politicizzata, eticamente sensibilizzata, in cui le decisioni significative riguardo non solo la *governance* ma il curriculum sono raggiunte da individui *empowered* che operano come collettivo – allora escludere da quella forma di deliberazione e azione il mondo *esterno* è contraddittorio e tende a sconfiggere gli scopi della democrazia partecipativa. Rende insignificante i giudizi etici della comunità, segregandoli e considerandoli semplicemente delle 'pratiche' o irrilevanti all'ambiente più vasto. Isola anche l'esperienza educativa, ignorando le connessioni fra il curriculum e il mondo reale e recidendo i legami naturali fra i significati specialistici e quelli pratici. Se lo studio della chimica, per esempio, fornisce gli strumenti per comprendere il processo di inquinamento ambientale, che è una realtà storica del nostro tempo, e lo studio dell'economia e della politica conduce a un'analisi di come sia stato possibile che l'inquinamento abbia proliferato senza controlli, e se c'è un caso di inquinamento non affrontato nella comunità locale e globale, perché la scuola come collettivo non dovrebbe intraprendere un'azione diretta, e così educare il pubblico attraverso la propria educazione? Altre minacce al bene pubblico, a qualsiasi livello – dai genocidi alla proliferazione delle armi, al traffico di uomini alle migrazioni di massa di rifugiati – sono buoni candidati come oggetti sia di indagine sia di azione diretta. In una situazione globale in cui è già in corso quella che Elizabeth Kolbert (2014) chiama la "sesta estinzione", la Scuola Nuova deve rappresentare una sfida al processo di privatizzazione nelle economie e nelle politiche tardo-capitalistiche, che plasma la soggettività nella direzione di disposizioni anguste, fatalistiche, focalizzate sull'interesse egoistico e così impedisce un rinnovato impegno nella conservazione e trasformazione dei beni comuni, un impegno che molti direbbero fondamentale per sventare la catastrofe che sta avanzando. La democrazia come azione partecipativa diretta è appresa attraverso la sua pratica effettiva.

## 5. CONCLUSIONI: OLTRE IL VILLAGGIO GLOBALE

Oltre queste basilari disposizioni verso autorità, ordine e *agency*, che motivano la psicoclasse empatica, ci sono temi più pratici che influenzano



le condizioni di emergenza della Scuola Nuova. Temi come le dimensioni e l'ordine di grandezza, la funzione e l'estetica dell'ambiente fisico, la politica adulto-bambino di un curriculum emergente (chi decide che cosa?) e l'organizzazione delle relazioni dei genitori con la scuola e degli impegni verso di essa sono fondamentali e possono essere trattati sia teoreticamente sia empiricamente, in considerazione della moltiplicazione degli esempi di Scuola Nuova che già troviamo nel mondo e del loro proliferare. Ma vorrei tornare in chiusura alla questione della scuola come sconvolgimento. Di che cosa è interruzione la Scuola Nuova, nella sua identità di istituzione contro-culturale e collettivo adulti-bambini al servizio dell'emergenza di nuovi abiti e persino nuove forme di conoscenza? Sembra ovvio che essa sta sfidando in molteplici modi l'egemonia dello Stato delle multinazionali, importantissimi settori del quale stanno operando in questo momento attraverso l'applicazione strategica di ciò che Naomi Klein (2008) ha chiamato la "strategia dello shock" o lo 'sconvolgimento' e la conseguente acquisizione e privatizzazione di ampie parti dell'educazione pubblica da parte di agenti imprenditoriali (Lekar, 2015; Karp, 2015; Ravitch, 2014). L'agenda di riforme tipiche di tali agenti è spacciata dai *media* dominanti al pubblico statunitense mediante almeno sei discorsi, non necessariamente connessi: dati che dimostrano il fallimento generale delle scuole pubbliche nel produrre *literacy* di qualsiasi tipo a un livello che non sia mediocre; un discorso populista e libertario di destra fondato sul fondamentalismo del libero mercato; l'applicazione alle pratiche educative di un modello di rigorosa, misurabile *accountability*, di matrice economicistica; un modello curricolare e pedagogico ancorato in convinzioni epistemologiche essenzialiste; una concezione, generalmente accettata, del bambino/studente come necessariamente 'risorsa umana' per l'economia capitalista del presente e del futuro; e, infine, una narrativa della crisi che identifica l' 'austerità' come la sola soluzione per le sempre più scarse risorse consacrate ai beni comuni nelle politiche tardo-capitalistiche.

Ciò che è interessante del presente momento storico è che esso evoca almeno una possibilità dialettica – un momento di negazione con l'emergere di virulenti contraddizioni – in cui il carattere distopico e conflittuale del dibattito sull'educazione rende tanto più immaginabili i lineamenti di una visione della Scuola Nuova. Il numero crescente di genitori statunitensi che, per esempio, sta rifiutando di sottoporre i propri figli a un programma draconiano di *test* standardizzati sommativi, di dubbia qualità e utilità (cfr. Karp, 2015), opera nel modo empatico, così come il sempre crescente numero di movimenti di de-scolarizzazione e di *homeschooling*. Un paradosso dell'attuale situazione è che la filosofia, propria della Scuola Nuova, di istituti piccoli, indipendenti, de-centralizzati, si riflette come in uno specchio distorto nella spinta della destra libertaria verso la privatizzazione in forma di *voucher* e piccole *charter school*, che i critici giustamente identificano come un veicolo per la conquista del 'mercato' da parte di grandi catene aziendali di *charter school* (Conniff, 2014) e che esemplificano le peggiori caratteristiche delle scuole pubbliche che cercano di rimpiazzare.



Ma un paradosso è raramente risolto (se mai lo è) da una soluzione prevista e può darsi che la soluzione di questo aprirà lo spazio per una più universale accettazione di quel laboratorio neotenco che la Scuola Nuova rappresenta. Per tornare alla nostra metafora originale, potremmo dire che il ‘villaggio’ può essere ora inteso come ‘villaggio globale’, che è in via di sconvolgimento da parte di una nuova ‘scuola del villaggio’ nella forma della Scuola Nuova, i cui insegnanti sono i rappresentanti di una nuova psicoclasse che crea scompiglio – ossia una classe di adulti che pratica un’educazione infantile empatica e favorisce la democrazia sociale e la pratica della democrazia diretta. In quanto professionisti empatici, questi nuovi visitatori da fuori il villaggio rappresentano un emergente sodalizio planetario e postmoderno, e tutti loro riconoscono il significato evolucionistico della neotenia e il profondo valore culturale, sociale e materiale dei nostri tratti pedomorfici specie-specifici e possono dire con Schiller (1976[1795]: 85): “[I bambini] sono ciò che eravamo; sono ciò che dovremmo divenire di nuovo. Eravamo natura esattamente come loro e la nostra cultura, grazie a ragione e libertà, dovrebbe ricondurci alla natura. Essi sono, quindi, non solo la rappresentazione della nostra infanzia perduta [...] ma anche le rappresentazioni della nostra più alta realizzazione”. Che ‘ragione e libertà’ possano ‘ricondurci alla natura’ non è al momento un’idea contestata; ma se possono farlo, sarà in compagnia dei bambini.

## BIBLIOGRAFIA

- Althusser, L. (2008[1971]), *On Ideology*, London: Verso.
- Avrich, P. (2006), *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States*, Oakland, CA: AK Press.
- Bjorklund, D.F. (1997), “The Role of Immaturity in Human Development”, in *Psychological Bulletin*, Vol. 122, n. 2, pp. 153-169.
- Blechman, I. (1975), “The Radical Critique of Schooling”, in J. Spring (ed.), *A Primer of Libertarian Education*, New York: Free Life Editions, pp. 13-31.
- Bookchin, M. (2005), *The Ecology of Freedom: The Emergence and Dissolution of Hierarchy*, Oakland, CA: AK Press.
- Bruner, J. (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J., Olver, R.R., & Greenfield, P.M. (1966), *Studies in Cognitive Growth*, New York: John Wiley & Sons.
- Buber, M. (1965[1947]), *Between Man and Man*, New York: Macmillan.
- Conniff, R. (2014), “Profitship”, in *The Progressive*, 8 dicembre 2014, reperibile su <http://www.progressive.org/news/2014/12/187929/profitship-learning>, consultato il 24 aprile 2015.
- deMause, L. (ed.) (1974), *The History of Childhood*, New York: Harper & Row.
- Dewey, J. (1899), *The School and Society*, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 1, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1976.

- Id. (1902), *The Child and the Curriculum*, Chicago: University of Chicago Press.
- Id. (1938), *Experience and Education*, New York: Macmillan.
- Id. (1916), *Democracy and Education*, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 9, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1980.
- Id. (1922), *Human Nature and Conduct*, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 14, edited by J.A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988.
- Dewey, J., & Dewey, E. (2003[1915]), *Schools of Tomorrow*, Honolulu: University Press of the Pacific.
- Erasmus, (1990[1527]), *The Erasmus Reader*, 2<sup>nd</sup> Edition, Toronto: University of Toronto Press.
- Finkelstein, B. (1975), “Pedagogy as Intrusion: Teaching Values in Popular Primary Schools in 19th Century America”, in *Journal of Psychohistory*, vol. 2, n. 3, pp. 348-378.
- Ead. (1976), “In Fear of Childhood: Relationships Between Parents and Teachers in Popular Primary Schools in the 19th Century”, in *Journal of Psychohistory*, vol. 3, n. 3, pp. 321-336.
- Ead. (ed.) (1979), *Regulated Children/Liberated Children: Education in Psychohistorical Perspective*, New York: Psychohistory Press.
- Ead. (1985a), “Casting Networks of Good Influence: The Reconstruction of Childhood in the United States, 1790-1870”, in J.M. Hawes & N.R. Hiner (eds.), *American Childhood: A Research Guide and Historical Handbook*, Westport, CT: Greenwood Press, pp. 111-152.
- Ead. (1985b), “Schooling and the Discover of Latency in Nineteenth-Century America”, in *The Journal of Psychohistory*, vol. 13, n. 1, pp. 3-12.
- Ead. (1989), *Governing the Young: Teacher Behaviour in Popular Primary Schools in the Nineteenth-century United States*, London: Falmer Press.
- Foucault, M. (1978), *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*, New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum.
- Fromm, E. (2013[1976]), *To Have or to Be*, New York: Bloomsbury Publishing.
- Gould, S.J. (1977), *Ontogeny and Phylogeny*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Habermas, J. (1984), *The Theory of Communicative Action*, Boston: Beacon Press.
- Kant, I. (1784), *What is Enlightenment?*, reperibile su <http://www.columbia.edu/acis/ets/CCREAD/etscc/kant.html>, consultato il 4 maggio 2015.
- Kappeler, P.M., & van Schaik, C.P. (eds.) (2006), *Cooperation in Primates and Humans: Mechanisms and Evolution*, New York: Springer.
- Karp, S. (2015), “A Tale of Two Districts: The Long Reach and Deep Pockets of Corporate Reform”, in *Rethinking Schools*, vol. 29, n. 3, pp. 34-41.
- Klein, N. (2008), *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*, New York: Picador.
- Kolbert, E. (2014), *The Sixth Extinction: An Unnatural History*, New York: Holt.
- Krimmerman, L.I., & Perry, L. (eds.) (1966), *Patterns of Anarchy: A Collection of Writings on the Anarchist Tradition*, New York: Doubleday.

- Lancy, D.F. (1983), *Cross-Cultural Studies in Cognition and Mathematics*, New York; Academic Press.
- Id. (2008), *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lekar, T.D. (2015), “The Shock Doctrine Case Study: Pennsylvania Public Schools”, reperibile su [http://www.huffingtonpost.com/timothy-d-slekar/the-shock-doctrine-case-s\\_b\\_856053.html](http://www.huffingtonpost.com/timothy-d-slekar/the-shock-doctrine-case-s_b_856053.html), consultato il 24 aprile 2015.
- Marshall, P. (2010), *Demanding the Impossible: A History of Anarchism*, Oakland, CA: PM Press.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014), “Our Children are Not Our Children: In Defense of the School in Times of Fast Learning”, in *Proceedings of the International Network of Philosophers of Education Biennial Conference*, 20-23 agosto 2014, Cosenza, Italia.
- McLaren, P. (2006), *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York: Allyn & Bacon.
- Miller, A. (1990), *For Your Own Good: The Hidden Cruelties in Child Rearing and the Roots of Violence*, New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Montagu, A. (1989), *Growing Young*, Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Nasaw, D. (1979), *Schooled to Order: A Social History of Public Schooling in the United States*, Oxford: Oxford University Press.
- Neil, A.S. (1960), *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, New York: Macmillan.
- Ong, W. (1982), *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London: Methuen.
- Pearce, J.C. (2002), *The Biology of Transcendence*, Rochester, VT: Park Street Press.
- Ravitch, D. (2014), *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America’s Public Schools*, New York: Vintage.
- Rexroth, K. (1974), *Communalism: From its Origins to the Twentieth Century*, New York: The Seabury Press.
- Rousseau, J.-J. (1956), *Emile, or On Education*, New York: Teachers College Press.
- Schiller, F. von (1966[1795]), *Naïve and Sentimental Poetry and On the Sublime*, New York: Frederick Ungar.
- Semel, S.F., & Sadovnik, A.R. (eds.) (1999), “*Schools of Tomorrow, Schools of Today: What Happened to Progressive Education*”, New York: Peter Lang.
- Stanley, W.B. (1992), *Curriculum for Utopia: Social Reconstruction and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*, Albany: SUNY Press.
- Suissa, J. (2010), *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective*, Oakland, CA: PM Press.
- Tomasello, M. (2009), *Why We Cooperate*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vesey, L. (1973), *The Communal Experience: Anarchist and Mystical Counter-Cultures in America*, New York: Harper and Row.

*Finito di stampare  
nel mese di dicembre 2016  
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)*