

Cosmopoli, giovani, educazione, futuro. Una scuola dai molti possibili destini

Angelo Luppi

In recent decades, society has seen the weakening of the consistency of traditional educational agencies, such as the school, the great change in the perception that children have of themselves, the spread of the global and individual possibility of an instant communication and finally, through currents migration, the realization of multiple contacts between young people and different populations. In this context the author examines the needs, characteristics and possible dynamics of a school that knows how to move towards the future without losing its essential characteristics.

Negli ultimi decenni la società ha visto l'affievolirsi della consistenza delle tradizionali agenzie educative, quali la scuola, il modificarsi grandemente della percezione che i ragazzi hanno di loro stessi, il diffondersi della possibilità globale ed individuale di una comunicazione istantanea ed infine, tramite correnti migratorie, il realizzarsi di molteplici contatti fra giovani e popolazioni diverse. In questo contesto l'autore esamina bisogni, caratteristiche e possibili dinamiche di una scuola che sappia muoversi verso il futuro senza perdere le sue caratteristiche essenziali.

Parole chiave: globalizzazione, tecnologia, giovani, insegnanti, scuola

Keywords: globalization, technology, young people, teachers, school

1. Il crinale degli anni Duemila

All'interno di una ricerca sulle istituzioni formative e sui rapporti scuola-società che in esse si innestano la dimensione giovanile assume grande evidenza. La plurima immersione dei giovani nelle varie culture dei loro contesti di vita (l'arcipelago "complesso e sfaccettato" in cui i giovani si esprimono, spesso composto da smarrimento, inquietudine e disimpegno¹) va comunque considerata una difficile impresa.

La ricerca storica, sociale e di scienza dell'educazione ha nel tempo proposto linee generali interpretative delle vicende scolastiche in un quadro assai variegato². Tuttavia l'idea di comprendere, una volta per

¹ F. Frabboni, *Smarriti, inquieti, disimpegnati. Viaggio nel Continente giovani; verso un capolinea di nome "partecipazione-protagonismo" giovanile*, in Aa.Vv., *Giovani oggi tra realtà ed utopia*, Milano, FrancoAngeli, 1994, p. 97.

² Per questi aspetti, cfr. A. Santoni Rugiu, *Scenari dell'educazione nell'Europa*

tutte, le multiformi azioni della scuola in un unico campo generale si scontra con la molteplicità dei vissuti esistenziali, composti di riferimenti alle diverse condizioni sociali, ai vissuti culturali personali, alle prospettive visioni del proprio futuro, agli habitat territoriali di vita ed infine ai modelli di vita storicamente espressi dalle comunità di appartenenza³.

In questo contesto, già sul finire del secolo scorso, si percepiva la tendenza dei giovani a “massimizzare il valore dei beni individuali” e nel contempo a “minimizzare il valore di quelli pubblici”. Si tratta di una situazione che pone, soprattutto nell’ambito dei percorsi formativi, grosse problematiche sugli aspetti sociali economici e morali da perseguire⁴. Inoltre con visione decisamente profetica si poneva anche l’attenzione sui possibili effetti, in negativo od in positivo, *dei nuovi alfabeti elettronici*⁵.

La problematica sul grado di consapevolezza giovanile della “propria condizione esistenziale e sociale”, così come essa viene generata e condizionata dai cambiamenti sociali⁶, era quindi pienamente aperta e soprattutto ci si interrogava per comprendere se “una nuova qualità della vita”, nel “segno della giustizia economica, del rispetto etnico, dell’emancipazione civile e della convivialità sociale” ancora appartenesse all’immaginario giovanile del mondo futuro⁷.

Questo insieme di considerazioni, ancora pertinenti nella nostra contemporaneità, induce quindi a verificare ed a riflettere se ancora può esistere quella dimensione utopica dei processi di crescita che, supportata dalle esperienze formative, si “fonda sulla coscienza che il reale non è ancora deciso” e che può avere in sé “la forza per un suo superamento”, non come “sterile fuga dalla realtà”, ma come capacità

moderna, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1994; CERI-OCSE, *Uno sguardo sull’educazione. Scuole a confronto*, Roma, Armando, 1994; G. Genovesi, *Storia della Scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998; S. Brint, *Scuola e società*, Bologna, il Mulino, 1999.

³ Alcune sintesi autorali pongono l’attenzione su polarizzazioni in reciproca dialettica: inerzia in attesa dell’età adulta/produzione di nuova cultura; rinuncia al quotidiano e fuga nell’immaginario/sviluppo di coscienza critica; dissacrazione delle norme del mondo adulto/bisogno di integrazione ed accomodamento; vissuto di marginalità, frustrazione e narcisismo/impegno e partecipazione nel pubblico; cfr. F. Frabboni, *Smarriti, inquieti, disimpegnati*, cit., pp. 97-99.

⁴ *Ivi*, p. 102.

⁵ *Ivi*, p. 103.

⁶ *Ivi*, p. 100.

⁷ *Ivi*, p. 105.

di pensare e desiderare “*ciò-che-ancora-non è*” ma che invece “sarebbe auspicabile che fosse”⁸.

Si tratta di una visione progressiva nella definizione delle attività formative, essenziale perché fondamentalmente centrata sull’interazione delle forze motivazionali e culturali dei giovani con la loro lettura della realtà sociale esistente. Un ambito, tuttavia, che sembra essere scivolato fuori dalla riflessione educativa di questi ultimi anni che appare impostata, talora con valenza quasi ragionieristica, più sulle sofferenze tematiche del successo formativo e della generalizzata inclusione nei percorsi educativi, che non sulla dimensione ben più ampia di una formazione dei ragazzi capace di restare attiva per tutta la vita⁹.

Secondo una interessante ricerca sui *progetti di vita dei giovani* realizzata nei primi anni duemila “le scienze della società e quelle dell’educazione” avrebbero nel tempo prestato scarsa attenzione nei confronti delle “concezioni utopiche diffuse nella popolazione dei diversi paesi occidentali”, per di più sovrapponendo lo studio delle *aspirazioni personali* a quello dei *desideri socialmente condivisi* ed infine a quello delle *utopie vere e proprie*. Si tratta pur sempre di “modi diversi di concepire il futuro” ma, mentre “sogni e desideri riguardano la sfera intima ed individuale”, le “utopie debbono essere riconosciute come concezioni collettive”, parti integranti di un sentire sociale ovvero di una “immaginazione sociale presente in tutte le epoche”¹⁰.

Queste ultime tre focalizzazioni (soggettività, socialità, storicizzazione) andrebbero dunque tenute tutte presenti, accanto alla dimensione scolastica, nel cercare di comprendere la reale vita giovanile dei nostri tempi, anche se la dimensione utopica per le sue caratteristiche intrinseche rappresenta l’elemento trainante per una formazione rivolta al futuro¹¹.

⁸ G. Genovesi, *Utopia*, in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998, p. 479.

⁹ In un quadro di sempre più rapida obsolescenza delle cognizioni, di un moltiplicarsi inter-etnico di stili di vita ed anche di una provocatoria diffusione della menzogna come guida culturale delle società, la dimensione dell’educazione permanente va integrata, a nostro avviso, in ogni visione della scolarità istituzionale. Cfr., E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012; E. Marescotti, (a cura di), *Educazione come... metafore e concetti educativi*, Milano, Prometheus, 2014.

¹⁰ F. M. Battisti, *Giovani ed utopia. Indagine sui progetti di vita*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 14-15.

¹¹ Quattro ambiti possono definire le istanze utopiche: l’astrazione dalla realtà presente, la funzione critica sull’esistente, la funzione etica nel prospettare un futuro migliore, la funzione mobilizzatrice nel cercare di realizzarlo. *Ivi*, p.15, nota 10.

Sulla base di queste premesse, nei primi anni duemila, la visione della situazione giovanile si poteva considerare configurabile in diversi modi, a seconda della maturità personale, se rivolta ad un ambito ampio oppure se centrata sulle tematiche del privato oppure ancora se coinvolta nelle dinamiche dell'emarginazione. Rispetto al mantenimento di un "principio di speranza" nel proprio futuro in quel contesto temporale ancora si poteva parlare di una "maggioranza ottimistica" a fronte di una "minoranza pessimistica"¹².

Si trattava comunque di un percorso in evoluzione. Nell'atteggiamento generale dei giovani nei confronti della costruzione del proprio futuro sembrano infatti trovare rilievo nel trascorrere dei decenni atteggiamenti diversi. Da una parte incide la capacità di formulare progetti di vita tali da immaginare un sicuro superamento dei limiti del quotidiano e di una generale insoddisfazione del presente¹³. Dall'altra emerge un sentimento di appartenenza a dinamiche sociali che progressivamente appaiono meno favorevoli alla positiva maturazione nei giovani stessi di una disponibilità ad immaginare il proprio futuro¹⁴.

In questo caso, ricordava l'autore della ricerca, occorrerebbe anche occuparsi di coloro che ancora non hanno imparato a formulare un futuro, "forse perché nessuno glielo ha insegnato", come pure di coloro che "non si trovano nelle condizioni materiali e psicologiche di poterlo fare"¹⁵.

Da questo punto di vista, con riferimento ai giovani che si affacciavano al nuovo millennio ("una generazione particolarmente difficile da accontentare") è stato sottolineato come il "contesto socioculturale più libero, meno autoritario e repressivo d'un tempo" configurava una situazione in cui, almeno in apparenza, le potenzialità creative degli adolescenti erano divenute "enormemente più ampie che in passato". Tuttavia questo accadeva senza che essi incontrassero nel loro percorso di crescita degli adulti "in grado di proporre obiettivi forti, capaci di esercitare un fascino tale da staccarli dagli interessi e dalle suggestioni infantili". Di conseguenza "una generazione preparata psicolo-

¹² *Ivi*, pp.17-19.

¹³ *Ivi*, pp. 239-241.

¹⁴ "I giovani degli anni '50 erano pronti ad affrontare il lavoro, avevano buona volontà, erano sottomessi. Quelli degli anni '60 consci di se stessi e superbi, non desideravano piegarsi. Erano combattivi e superbi: i bambini della prosperità". Per i giovani di fine secolo invece "l'etica del lavoro è un concetto vago", difficile da applicare dato che "quando il lavoro lo vai veramente a cercare e non lo trovi" per cui restano contratti "gli orizzonti del futuro" (*ivi*, p. 219).

¹⁵ *Ivi*, p. 241.

gicamente ad utilizzare strumenti creativi e ad assumere un ruolo da protagonista, nel momento del suo debutto sociale, si è vista molto spesso costretta dentro modelli educativi e scolastici passivizzanti e poco appassionanti”¹⁶.

Da ciò una forte riduzione della “strada dell’impegno sociale e politico”¹⁷, la conseguente essenziale concentrazione sul “sé individuale” nei vari aspetti, anche contraddittori e conflittuali, del narcisismo, della depressione e della devianza¹⁸; in questo contesto si riscontrava anche l’espressione della ricerca di identità diverse da quelle tradizionali, attraverso l’abbigliamento, le scritte murali, i comportamenti a rischio¹⁹.

Molto importante in quest’ambito complesso veniva considerato il progressivo estendersi dell’ingresso diretto dei giovani nei molteplici aspetti della comunicazione tecnologica. Un contesto che nelle nuove forme d’interazione contraddistinte da “velocità, sinteticità, multimedialità” si correlava per alcuni con l’esercizio di “bisogni” già individuati come tipicamente giovanili²⁰. Nel mettere in rilievo questi aspetti si coglieva anche un malessere adulto critico ed ostile che sembrava

¹⁶ D. Miscioscia, *Miti affettivi e cultura giovanile*, Milano, FrancoAngeli, 1999, pp. 55-56.

¹⁷ *Ivi*, p.12.

¹⁸ “Le forze in campo si dividono fra coloro che con sentimenti di fiducia e di speranza cercano di coltivare ed esprimere gli aspetti migliori e più creativi del Sé (affetti, valori, intelligenza, cultura, identità sessuale e cultura) e coloro che, sentendosi frenati da emozioni di noia, paura e tristezza, sono impegnati a soddisfare e rafforzare soltanto gli aspetti bisognosi, seduttivi o rassicuranti del Sé (benessere fisico e psicologico, bellezza, esibizionismo, successo sociale, ricchezza e forza fisica)” (*ivi*, p. 64).

¹⁹ Si possono ricordare l’attenzione ad una interpretazione personale della propria “immagine corporea e dell’abbigliamento” spesso con accenti provocatori, l’uso dei messaggi “writers” (“decorare i luoghi più desolati... con disegni e dipinti”) e “bombers” (“avventurarsi in luoghi inaccessibili, proibiti ed pericolosi... per mettere le proprie tags”), la ricerca delle esperienze estreme, ben oltre quelle tradizionalmente sportive (“sempre più ragazzi sono attratti dalla sfida contro i propri limiti fisici o contro quelli della natura: il vuoto, l’altezza, le rapide, il vento e la velocità”) (*ivi*, pp. 77-99, *passim*).

²⁰ G. Bandini, *Adolescenti in rete. Competenze, esperienze e stili di vita*, in C. Betti, C. Benelli (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale. Scuola, famiglia e relazioni sociali*, Unicopli, Milano, 2012, p. 190. I bisogni giovanili vengono anche ricordati come “desiderio di autonomia” e di “sentirsi responsabili della propria vita”, come “passione per l’avventura” ed attrazione verso “l’esplorazione di ciò che ha margini di mistero e di non conosciuto” ed infine come “possibilità di scambi affettivi autentici, contrassegnati dall’empatia e dalla partecipazione ad attività di cui si percepisce l’utilità”. (*Ivi*, p. 194).

invece rilevare nell'accesso dei giovani a queste tecnologie comunicative essenzialmente la caduta delle possibilità di controllo educativo da parte del mondo adulto, genitoriale, scolastico, sociale delle informazioni disponibili.

In contrasto a ciò, tuttavia, all'idea del tradizionale "recinto educativo" predisposto negli anni dalla società adulta nell'intento di condizionare (educare) i giovani, si opponeva la levità formativa della "serendipità", ovvero di una ricerca in rete "che fiuta le informazioni, utilizza le associazioni anche casuali, gli incontri durante le navigazione" valorizzando aspetti che ad altre modalità cognitive possono sfuggire. Una dimensione certamente possibile ma attualmente minoritaria e residuale.

In effetti appare certamente possibile affermare che "i giovani appaiono oggi in primo piano sia come creatori sia come fruitori delle risorse digitali", ma si sta rivelando ipotesi assai irrealistica l'idea che questa situazione possa essere davvero considerata come una potenziale estensione a "tutti gli utenti della Rete" dell'antico "circolo virtuoso della condivisione culturale" che aveva "caratterizzato fino ad oggi solo il mondo degli intellettuali"²¹.

Molteplici nel tempo sono state le ricerche in merito²². Tuttavia, in luogo di questa ipotizzata e modernizzata integrazione dei giovani nella società adulta, sembra essersi invece creata una distinta e talora incompresa (o incomprensibile) società giovanile che si sviluppa con modalità autonome sotto l'influsso di molteplici e dinamici influssi che vanno continuamente rimescolando contributi esperienziali, sociali e culturali provenienti dall'intero mondo.

C'è quindi da porsi la domanda se nell'ambito dei fenomeni soggettivi e collettivi della difficile crescita delle giovani generazioni, agenti nell'ambito della società globalizzata e iper-connessa attuale, la scuola, così come l'abbiamo conosciuta e fatta crescere negli ultimi secoli e come oggi la vediamo operare, sia ancora una struttura sociale pienamente adeguata alle esigenze e finalizzazioni ad essa assegnate.

Questo è un ambito in cui si vanno cimentando ricerche sulla concettualizzazione dell'idea di scuola che nell'esprimere una loro raffinata chiarezza, elaborata sulla base di una costruzione plurisecolare di

²¹ *Ivi*, p. 188, 192, 193.

²² Cfr. A. Luppi, *L'organizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, nella ridondanza comunicativa d'oggi*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 192-193, luglio-dicembre 2014; A. Luppi, *Narrazioni, interattività, apprendimenti*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 195, aprile-giugno 2015.

essa, amaramente anche inducono a misurarsi con una realtà fattuale ben lontana da quella modellizzata, non tanto nelle ristrettezze materiali od organizzative, quanto nel mantenere e valorizzare “il progetto esistenziale stesso della scuola”. Una problematica che “inerisce direttamente al misconoscimento del concetto stesso di scuola più che alle inevitabili distorsioni che esso subisce nell’impatto con il contesto storico”²³.

Certamente positiva appare in molti casi la progettualità educativa rivolta al successo formativo e la predisposizione di servizi di supporto per le situazioni difficili, anche direttamente operanti nelle scuole, che ha modificato nel quadro dell’Autonomia scolastica l’assetto organizzativo degli Istituti. Essi ora appaiono rivolti ad “una visione interattiva, intesa a declinare con nuove categorie interpretative i rapporti con l’utenza diretta, gli studenti e l’utenza indiretta, le famiglie”²⁴.

Molteplici problematiche restano comunque aperte e l’attuale riflessione pubblica sulla scuola spesso appare legata più a nostalgie del passato quali l’alta efficacia formativa dei Licei che attenta ad una visione generale dei plurimi e critici contesti educativi oggi attivati nell’insieme del sistema scolastico²⁵. Questo approccio, per quanto legato ad una idea di tutela di una meritoria tipologia di scuola, di fatto relega in second’ordine l’istruzione tecnica e quasi misconosce l’esistenza del segmento scolastico professionale, pur collettore di significative e complesse problematiche giovanili, che riguardano moltitudini di studenti. La stessa composizione etnica e sociale del mondo studentesco è di molto variata. Importante appare in questo contesto la proposta del cosiddetto “Sillabo di filosofia per competenze”, inteso a

²³ G. Genovesi, *Schola Infelix*, Roma, SEAM, 1999, p. 7. Su questi argomenti vedi anche G. Genovesi, *Principium Educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012.

²⁴ In merito a ciò, dopo aver riconosciuto all’istituto scolastico ed ai suoi servizi “un elevato valore economico per gli allievi, le famiglie, le comunità” in quanto “preparazione dei giovani all’ingresso nel mondo del lavoro” e “supporto della prosperità dei territori”, si è pure individuata nella scuola, territorialmente collocata, la presenza di “un valore sociale a molte dimensioni”, composto di “servizi per la crescita umana e per la soddisfazione di concreti bisogni degli studenti, preparazione degli alunni alla vita sociale, innalzamento della qualità della vita di lavoro per i propri professionisti” (A. Luppi, *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015, p. 36).

²⁵ Cfr. G. Ferroni, *La scuola impossibile*, Roma, Ed. Salerno, 2015; L. Russo, *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista*, Milano, Mondadori, 2018; F. Condello, *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Milano, Mondadori, 2018.

promuovere l'apprendimento filosofico come opportunità per tutti, in ciò assumendo come indispensabile nella formazione personale il rapporto con queste tematiche in ogni tipologia di scuola, quantomeno a livello superiore²⁶.

Inoltre, in aggiunta all'ostacolo funzionale ad una buona gestione prodotto dal ripetersi dagli inizi degli anni duemila di un continuo agire di riforme e controriforme con l'alternanza delle compagini di governo, anche l'introduzione, con ripetuti interventi, del principio della collocazione dell'esercizio delle competenze fattuali all'interno dei tradizionali temi dell'acquisizione dei saperi disciplinari ha portato ad ulteriori incertezze formative e didattiche²⁷. La scuola comunque, attraverso un lavoro continuo di riflessione e di progettualità, non è rimasta immobile²⁸.

Molteplici scuole e numerosi insegnanti sono infine riusciti ad attivare nei singoli istituti delle attività didattiche moderne ed adeguate ai tempi, gestite con intraprendenza formativa e saggezza didattica.

Anche consapevoli gruppi di ragazzi chiedono contemporaneità d'approccio e modernità di riflessione²⁹. L'esistenza di diffuse situazioni positive comunque non nega l'esigenza, anzi la rafforza come utile e possibile, di un rafforzamento della professionalità docente in direzione delle problematiche di crescita dei ragazzi e dei mutamenti dell'esistenziale giovanile, che spesso neppure le famiglie sanno cogliere.

Inconsueto ma significativo l'interesse dimostrato alle vicende scolastiche anche da persone solitamente dedite all'intrattenimento popolare. Raccolto l'immenso catalogo delle situazioni di crisi e di disimpegno nel grande mondo della scuola, ci si lancia in una spinta propulsiva nei suoi confronti al motto di "professori e studenti possono salvare l'Italia", purché in tutti gli attori scolastici si pretenda "competenza" e si eviti di "tirare a campare, sopravvivendo allo studio", così

²⁶ Cfr. Redazione, *Studio filosofia scuola secondaria II grado: Orientamenti per l'apprendimento e Sillabo*, in "OrizzonteScuola.it", 24 gennaio 2018, ultima consultazione 13 giugno 2018, (con allegati).

²⁷ Su queste complesse ed articolate vicende, cfr. A. Luppi, *La scuola come impresa formativa*, cit., pp. 83-90.

²⁸ Cfr., per una rassegna pluriennale di interventi e convegni sulla scuola che attivamente cerca di auto-riformarsi, il sito dell'Adi (Associazione docenti italiani), in www.adiscuola.it.

²⁹ Cfr. *Il manifesto degli studenti*, in Grassucci D., Nannini A., Sbardella M., *Chi se ne frega della scuola*, Correggio (RE), Compagnia Editoriale Aliberti, 2017.

come faceva l'alunno dell'ultimo banco, che tuttavia “brillava nella vita sociale”³⁰.

Resta comunque innegabile che una capacità di ascolto, un sentimento di “autentico e curioso interesse per il mondo dei ragazzi”, l'espressione di una solida “fiducia” nelle loro “risorse e nella possibilità che possano trovare la loro strada” accanto alla intima e trasmissibile convinzione che anche nelle situazioni di crisi possa essere possibile preservare “la fiducia nella possibilità di trovare soluzioni positive” debbano essere costanti atteggiamenti professionali dei docenti, senza che ciò comunque implichi “negare ai ragazzi la realtà” delle situazioni³¹.

Ancora in questi ultimi tempi alcuni autori hanno avuto modo di confermare come quella specie di “ascetismo scolastico, che si manifestava nell'impegno di chi studia, nella fatica di apprendere, nei sacrifici per riuscire” sembra progressivamente ridursi nell'adesione dei giovani ai percorsi formativi ad essi proposti³². Emergerebbe infatti un desiderio di essere considerati *qualcuno* nel testare “i propri limiti” e soprattutto “nell'impegnarsi con un investimento totalizzante” vissuto “essenzialmente al di fuori del contesto scolastico”³³.

La scuola quindi non verrebbe più vissuta come un ambito prevalente di formazione identitaria della persona e, in aggiunta a ciò, nell'ambito della diffusione di ricerche sulla dimensione giovanile, corre ormai l'idea che “l'incertezza” sia ormai “una certezza”, data la rapidità con la quale le generazioni giovanili si succedono distinte nel tempo e con sensibilità diverse³⁴.

³⁰ G. Floris, *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*, Milano, Solferino, 2018, pp. 183, 191, 193.

³¹ S. Bignamini, *I mutanti. Come cambia un figlio preadolescente*, Milano, Solferino, 2018, pp. 234, 235, 238.

³² N. Bottani, *Requiem per la scuola*, Bologna, il Mulino, 2013, p. 48.

³³ Cfr. alcune ricerche di A. Barrère riportate in N. Bottani, *Requiem per la scuola*, cit., pp. 99-102.

³⁴ Questa tematica viene posta nelle analisi di centri di ricerca internazionali che ragionando sulle ultime generazioni, (Millenials, nati fra il 1981 ed il 2000 e Generazione Z, nati a partire dal 2001) ritengono di individuare (pur con tutte le cautele del caso trattandosi di riferimenti su scala mondiale) una caratteristica di *realismo, innovazione ed autonomia* negli ultimi nati a fronte dei precedenti millenials più *creativi, idealisti ed indipendenti*. Se estendiamo questa riflessione agli adulti coinvolti come insegnanti o genitori nella gestione dei giovani dovremmo includere nella riflessione anche la Generazione X dei nati fra il 1965 ed il 1980. Cfr. M. Farina, *I ragazzi del terzo millennio sono maggioranza nel mondo*, in “Corriere della Sera”, 22 agosto 2018, p. 24. Cfr. anche P. Di Stefano, *Per la prima volta nelle aule italiane non ci sono alunni del secolo corso*, in “Corriere della

Non può certamente essere compito della scuola intervenire nello specifico sull'intera gamma degli elementi di crescita che i giovani vanno via via affrontando, ma una specifica attenzione ai mutamenti di contesto emozionale, culturale, sociale in cui essi vivono comunque si impone, pena l'irrelevanza educativa della scuola stessa. In particolare non vanno dimenticati anche gli effetti prodotti dalle incertezze di una società ormai definita liquida che indebolisce le visioni istituzionali tradizionali³⁵.

Occorre in sostanza ragionare a partire da una idea di scuola, *accogliente ed esigente* al tempo stesso, attiva verso i ragazzi nel contesto delle loro esistenze personali e delle esigenze sociali attuali, consapevoli peraltro della difficoltà di definire al meglio questi assunti senza la sicura guida di un concetto qualificato di scuola, che essenzialmente non può mai dimenticare la sua apertura utopica ad un futuro migliore per i ragazzi che la frequentano³⁶.

2. *Alle radici di un nuovo impegno*

La presenza dell'insieme di queste problematiche ci porta dunque alla necessità di approfondire ulteriormente la conoscenza di quel mondo intricato e poco comprensibile che oggi compone la dimensione giovanile, sempre più autonoma, mobile e sfuggente nei confronti della dimensione adulta, sia essa quella degli insegnanti, dei genitori od anche dei costumi e delle idealità tradizionalmente diffuse. L'allenamento della presenza adulta nei percorsi formativi, l'imbarbarimento della comunicazione pubblica ed il suo uso autonomo e massiccio, anche a livello giovanile in chiave social, ha creato una quantità di notizie e convinzioni ancora grandemente sconosciute agli educatori, ove le giovani persone s'avventurano, crescono e maturano convincimenti, valori, conoscenze non sempre corretti e pertinenti³⁷.

Sera³⁷, 31 agosto 2018, p. 25.

³⁵ Per quest'ultimo aspetto, cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011; Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione*, in collaborazione con R. Mazzeo, Trento, Erikson, 2012; Z. Bauman, *Nati liquidi. Trasformazioni nel terzo millennio*, Milano, Sperling & Kupfer, 2017.

³⁶ Cfr. G. Genovesi, *Io la penso così*, Roma, Anicia, 2014, pp. 83-88.

³⁷ Su queste argomentazioni, cfr. A. Luppi, *Povertà culturale, educazione e comunicazioni sociali*, in "Rivista Spes", n. 6, 2017, in www.spes.cloud ed A. Luppi, *Giovani, intellettuali, cultura diffusa e istituzioni formative*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 206, gennaio-marzo 2018, in www.edizionianicia.it.

In quest'ambito ci sembra dunque indispensabile approfondire in modo specifico il doppio versante dell'accesso ai media interattivi ed alle comunicazioni social, nella loro ambiguità di estensione in positivo delle possibilità di comunicazione e conoscenza od, inversamente, nella loro capacità di concorrere a creare un'atmosfera diffusa di assai basso livello morale e culturale, comune anche ad ampi strati delle popolazioni adulte³⁸. Questo avviene non solo nel nostro paese ma su scala mondiale: riguarda le fake news, le teorizzazioni antiscientifiche e più in generale, purtroppo, anche quanto può solleticare le debolezze morali ed intellettuali delle genti³⁹.

Certamente appare problematica l'orizzontalità della comunicazione attuale che nella perdita di prestigio e di efficacia delle mediazioni culturali a favore di manipolazioni diffuse, talora sornione, talora evidentissime, comporta anche l'indebolimento della funzione insegnante. In questo settore della intellettualità adulta la presenza degli strumenti comunicativi contemporanei sembra essere intimamente vissuta dai docenti più come via maestra di recupero della possibilità di colloquiare ed interagire con gli alunni che come strumentazione di vero e proprio approfondimento culturale, sinergico alla corposa profondità dei testi scritti.

Le scelte d'uso di queste strumentazioni, anche se tecnicamente valide ed efficaci, troppo spesso appaiono condizionate dall'idea di un modernismo strumentale, ritenuto di per sé stesso liberatorio dalle supposte pastoie di un passato visto come inevitabilmente refrattario al buon cambiamento⁴⁰. In realtà sulle tematiche del coinvolgimento delle aspirazioni e delle attitudini dei ragazzi nelle scelte di studio che li riguardano esistono già da tempo consolidate e qualificate proposte del pensiero educativo⁴¹.

³⁸ Si tratta peraltro di una situazione mutevole, fatta anche di timori e di migrazioni di social in social, cfr. M. Pennisi, *Teenager stressati dai social*, in "Corriere della Sera", 7 settembre 2018, p. 21.

³⁹ Su queste argomentazioni, cfr. il testo articolato, complesso ed assai informato sui fenomeni in scala mondiale di T. Garton Ash, *Libertà di parola. Dieci principi per un mondo connesso*, Milano, Garzanti, 2017.

⁴⁰ "Internet è la più grande piattaforma di comunicazione che l'umanità abbia mai avuto. È l'apoteosi della condivisione della conoscenza, l'incubatore del mondo che verrà" (R. Luna, *Cambiamo tutto. La rivoluzione degli innovatori*, Roma-Bari, Laterza, 2013, p. 5).

⁴¹ Su queste argomentazioni, cfr. A. Luppi, *"La scuola su misura" di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018, in particolare il cap. IV.

Molteplici fenomeni comunque premono sulla scuola. Anche i rimiscolamenti di popolazione e le problematiche culturali e comportamentali, indotte dalla varietà delle visioni morali ed esistenziali (non sempre rispettose di umanità e diritti) che scuotono la società, sembrano oggi avere la possibilità di condizionare in negativo i comportamenti educativi tendenzialmente orientati all'apertura ed alla comunicazione fra le persone.

Questo accade non solo all'interno dei percorsi formativi, ma anche come pressione sociale, rilanciata da una ossessiva comunicazione pubblica; una preoccupazione ben presente a chi si occupa di scuola⁴². Peraltro non si può evitare di considerare che il campo dei fenomeni culturalmente e storicamente identitari produce sempre controversie e dialettica a più livelli, portatrici purtroppo anche di conflitti di molteplice natura⁴³.

Ciò che potremmo chiamare sinteticamente cultura non appare comunque mai immobile od impenetrabile a nuovi apporti. In effetti l'insieme delle idee sviluppate nello scorrere dei secoli nel continente europeo, a cui i percorsi scolastici sostanzialmente dovrebbero condurre con spirito critico e creativo i giovani d'oggi, sembrerebbe oggi andare verso una strisciante contaminazione (da taluno definita *glocal*) composta di elementi provenienti da altre culture internazionali, rimescolate negli ambiti locali e fonte di esperienze molteplici⁴⁴.

⁴² Significativo a questo riguardo un commento messo in rete in ambito scolastico in cui si esternavano accenti preoccupati sulle "negative ripercussioni emulative nelle classi, nei quartieri, nei luoghi di ritrovo dei giovani", quale possibile esito di una "educazione informale" prodotta da una pressione sociale e politica "che invita ai respingimenti, al rimandare "a casa loro" i migranti piuttosto che a soccorrerli e ad accoglierli". Questo accade mentre la scuola, con "decenni di educazione all'accoglienza" resta ancora "in prima linea per l'educazione e l'integrazione nel tessuto sociale di decine di migliaia di minori stranieri" (Redazione, *Vicenda dei migranti, il ruolo degli educatori. Quale il rischio emulativo tra i giovani*, in *OrizzonteScuola.it*, 26 agosto 2018, ultima consultazione in data 27 agosto 2018).

⁴³ L'ovvio auspicio è che le conflittualità non generino lutti o tragedie. Va comunque considerato che i valori etici, culturali e politici di ciò che può essere sintetizzata come 'Identità europea' si sono affermati non solo per forza emotiva o culturale ma anche attraverso sanguinosi percorsi; in particolare si possono ricordare la "tre grandi rivoluzioni democratiche moderne: l'inglese, l'americana e la francese". A. Cavalli, A. Martinelli, *La società europea*, Bologna, il Mulino, 2015, p. 35.

⁴⁴ Per un'ampia ed assai interessante riflessione sulle modalità di formazione e diffusione, anche strumentale e mediatica, della cultura europea negli ultimi secoli, cfr. D. Sasson, *La cultura degli europei dal 1880 ad oggi*, Milano, Rizzoli, 2011. La

Reagendo a ciò, all'interno di una complessa e multiforme *cosmopoli* contemporanea (un variegato “mondo-città” che “esiste negli interconnessi mondi sia fisici sia spirituali ... ‘dell’urbe e dell’orbe””, già da taluno ipotizzata come “villaggio globale”⁴⁵) sembrano ora maturare con forza orientamenti politici e culturali di chiusura, definiti come ‘sovranisti’ e ‘populisti’ che si dichiarano invece rivolti a proteggere individui, gruppi e nazioni dagli influssi ritenuti inaccettabili, in quanto esterni alle tradizioni occidentali e soprattutto introdotti nel nostro contesto di vita da una immigrazione incontrollata o da risonanze culturali di rete.

All'interno delle tematiche che ora abbiamo indicato apparirebbero quindi in formazione nuove categorie di pensiero che pur scontando le ascendenze immediatamente social o strumentali di questi fenomeni, tendono per taluni a configurare una più ampia definizione culturale di ‘gentismo’, peraltro ancora embrionale. In aggiunta a ciò va anche rilevato come sembri in formazione nelle nazioni europee ed anche nord-americane una nuova e possente corrente di ‘critica plebea’ nei confronti dell’esistente⁴⁶. Taluni individuano anche una sorta di ritorno alle ‘tribù’, spinto da un neo-individualismo innescato da diffuse paure sociali; altri ancora invitano a “prendere atto del risveglio dei demoni dell’intolleranza”⁴⁷.

Questa temperie comunicativa martellante, incardinata su particolari situazioni di disagio sociale, sembra ora prevalentemente orientata

voce *glocal* individua un atteggiamento contemporaneo, una politica, una visione che si concentra congiuntamente sulla dimensione globale/planetaria e su quella locale, cfr., treccani.it/vocabolario.

⁴⁵ T. Garton Ash, *Libertà di parola*, cit., pp. 31-32.

⁴⁶ *Gentismo*: “Di qua la gente comune vessata, di là la casta della politica e delle presunte élites”, P. Franchi, *La marcia nel deserto che attende le opposizioni*, in corriere.it, 20 agosto 2018, ultima consultazione in data 30 agosto 2018. *Critica plebea*: “Una vera e propria emersione di nuove, inquietanti, mentalità collettive”, E. Galli della Loggia, *La sinistra fuori dal tempo*, in corriere.it, 10 agosto 2018, ultima consultazione in data 30 agosto 2018.

⁴⁷ *Tribù*: “La tribù rassicura e risponde al vuoto di relazioni. Spesso però si tratta di identificazione verticale che non corrisponde ad una rete umana, associativa, comunitaria”. Essa al contrario agisce fondandosi sull’identificazione con “leader forti: l’io ed un vertice che mi garantisca...”, A. Riccardi, *Più comunità, meno tribù*, in “Corriere della Sera”, 31 agosto 2018, pp. 40-41. *Demoni dell’intolleranza*: “L’avversione per chiunque identifichiamo come diverso è congenita ad ogni gruppo nazionale, etnico, tribale ... è presente anche in casa nostra ma dopo le devastazioni del Novecento la consideravamo sepolta, inghiottita dall’abisso, invece adesso riemerge con prepotenza” (M. Molinari, *L’Italia ed il risveglio dei demoni*, in “La Stampa”, 2 settembre 2018, pp. 1, 15).

alla diffusione di una cultura ostile all'incontro fra le persone diverse d'etnia, religione, provenienza geografica in un quadro di paure, ostilità verso il diverso, pregiudizi senza speranza di revisione, ascolto non ragionato di molteplici e assai spesso strumentali dichiarazioni leaderistiche e tendenze neo-xenofobe. Essa, purtroppo, potrebbe infine anche infiltrarsi nella scuola, mai completamente esente da influssi, anche negativi, provenienti dal contesto di appartenenza e contraddire quegli elementi di spirito critico, congruenza argomentative e riflessiva su fatti ed opinioni, essenziale nei percorsi formativi ed intaccare quello spirito di sviluppo democratico delle società in cui la scuola trova il suo habitat genetico⁴⁸.

La situazione ambientale e culturale generale in cui si muove la scuola è dunque tutt'altro che tranquilla; consideriamo comunque ancora possibile accogliere e ritenere pertinenti le riflessioni di chi sostiene che la "multiculturalità" sia un fenomeno connaturato alla storia dell'umanità", dato che "da sempre" molteplici società si sono rivelate composte con "soggetti e gruppi che si differenziano per credo religioso, modo di vita, classe sociale". Da ciò l'impegno di costruire in modo positivo nella scuola "un sentimento di appartenenza aperto e flessibile" capace di fungere "da riferimento per le nuove generazioni nella costruzione della loro identità individuale e sociale".

Il percorso educativo dovrebbe quindi continuare ad agire su più livelli: concettuale, inteso a legittimare "identità plurali ed aperte", culturale, rivolto a costruire "modelli di incontro e collaborazione capaci di produrre intesa reciproca", ed infine politico-sociale, dedicato a definire modalità di relazione incentrate "su diritti comuni universalmente riconosciuti e strategie di reciproca accoglienza"⁴⁹.

Non si tratta di impegno di poco conto, soprattutto se consideriamo che non tutti gli elementi della cultura e della visione di vita delle persone, comprese quelle d'origine straniera possono essere accolti, per il solo fatto di corrispondere a pregressi costumi di vita familiare o sociale. I casi di conflitto inter-etnico che già si sono riscontrati vanno prevenuti da percorsi educativi certi, obbligatori ed efficaci. Serve nella scuola una formazione specifica e vincolante che chiarisca

⁴⁸ Sulla essenzialità della natura democratica della scuola, cfr. le argomentazioni svolte da L. Bellatalla (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016.

⁴⁹ C. Silva, *Gli adolescenti, la multiculturalità e il bisogno di un'appartenenza al plurale*, in C. Betti, C. Benelli, (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale*, cit., pp. 85-86.

senz'ombra di dubbio (per tutti, italiani e stranieri) quali siano gli elementi essenziali dell'essere corretti cittadini nel nostro paese⁵⁰.

Certamente anche in quest'ambito la scuola deve restare scuola: il colloquio educativo in classe con gli insegnanti sui fatti sociali eclatanti, l'educazione civica programmata e valutata come già abbiamo indicato e l'individuazione nella storia del pensiero di punti curriculari adeguati a riflettere sulle problematiche indicate possono sinergicamente concorrere ad una corretta ed adeguata formazione di giovani cittadini (quale che sia loro provenienza etnica o territoriale) culturalmente aperti e positivamente democratici. Tuttavia, la forza del *sogno educativo rivolto a tutti*, (grande istanza propulsiva del secondo dopoguerra dello scorso secolo⁵¹) va oggi concretamente e realisticamente correlata alle dinamiche reali, che vedono agire anche nei processi formativi o in atteggiamenti delle famiglie in essi coinvolte le dinamiche dei conflitti valoriali ed esistenziali fra le diverse culture e l'esistenza di tenaci resistenze ai cambiamenti⁵².

Nel contesto direttamente scolastico occorre comunque mantenere una salda serenità di giudizio ed una completa maturità professionale riuscendo a distinguere ciò che nella comunicazione socialmente diffusa si chiama *livello di percezione del disagio dalle effettive dimensioni dei problemi*⁵³.

⁵⁰ Molto positiva in merito può essere considerata la proposta di introdurre in modo trasparente, con obbligo d'orario di effettuazione di 33 ore all'anno, programmi propri e votazione connessa, l'Educazione Civica nelle scuole, ora comunque gestita sotto varie denominazioni ma di effettuazione assai aleatoria. Cfr., Redazione Scuola, *Educazione civica con voto, i sindaci depositano la legge in Cassazione*, in www.corriere.it, ultima consultazione in data 29 agosto 2018. Analoga procedura andrebbe predisposta obbligatoriamente per gestire (previa accettazione esplicita dei nostri valori costituzionali) anche coloro che volessero insediarsi nel nostro paese ed ottenerne la cittadinanza. L'attendismo con cui sono state affrontate queste problematiche relative ai valori di vita e di comportamento civico (talora drammaticamente emerse come singoli avvenimenti, brutali ed episodici, ma dalla portata esplosiva nel creare allarme nell'opinione pubblica) ha dato fiato all'aumento delle tendenze neo-xenofobe attualmente in essere, che potrebbero anche trascinare nelle scuole.

⁵¹ Un riferimento per tutti: Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Edizioni LEF, 1967.

⁵² Vengono infatti messe in evidenza situazioni di contrasto all'integrazione nelle società occidentali da parte delle famiglie d'origine, che facendo rientrare nei luoghi di partenza ragazzi e ragazze con il pretesto di far loro "rivedere i parenti dopo tanti anni", li intrappolano invece in situazioni di "rieducazione culturale" o di "matrimoni combinati". L. Simoncelli, *Da Londra alla Somalia per rieducare i figli "Troppo occidentali"* in "La Stampa", 2 settembre 2018, p. 10.

⁵³ Il sistema scolastico italiano non è *invaso da popolazioni altre*. La presenza di

Questo finora sembra essere avvenuto all'interno delle scuole; viene infatti "dato atto agli insegnanti di aver fatto fronte alla radicale trasformazione degli ultimi dieci anni con un silenzioso sforzo di adeguamento" professionale, producendo così nelle scuole interessate una "sorta di pacifico miracolo"⁵⁴. Su queste problematiche, tuttavia, le tensioni stanno decisamente aumentando.

3. *Insegnanti, didattiche, futuro*

La complessa e dinamica situazione sociale e culturale attuale segnala come accanto all'istruzione ed all'educazione tradizionali siano progressivamente emerse, trovando specifica definizione ed intreccio con la scuola, specifiche problematiche: la scoperta dell'infanzia, il ruolo della donna nella società, l'interazione possibile fra lavoro e scuola ed infine, nella multiformità della vita quotidiana, l'individuazione dell'importanza dell'educazione sommersa (ovvero non istituzionale) ed i fenomeni della comunicazione di massa⁵⁵.

Nei più recenti anni, all'interno di questa ultima dimensione è apparsa con forza l'idea di un contesto comunicativo "virtuale" da considerare come una vera e propria "manifestazione del reale", parimenti "influyente e significativa per le relazioni sociali, cognitive e formative"⁵⁶; in tale ambito taluno anche configura l'esistenza e l'opportunità di dedicarsi allo sviluppo di una vera e propria saggezza digitale⁵⁷.

Nello stesso tempo all'interno di questa dimensione storicizzata, secondo alcune tesi poste alla pubblica attenzione, nel nostro paese ci troveremmo realmente di fronte da alcuni decenni anche alla progressiva crisi di alcune forti istituzioni che dal secondo dopoguerra ad oggi avrebbero contribuito ad una crescita culturale ed etica della nazione, animata da una "tradizionale civiltà dei modi, una costumatezza

alunni non italiani viene ad essere di circa il 10%; consistente ma non ingestibile. La situazione tuttavia si complica e localmente si appesantisce alquanto, in aggiunta alle acute problematiche culturali di cui abbiamo fatto cenno, a causa della distribuzione non omogenea delle varie tipologie di popolazione nei territori del nostro paese e nei quartieri delle città; cfr. F. Perina, *Nelle aule uno su dieci è straniero*, in "La Stampa", 5 settembre 2018, pp. 1-21.

⁵⁴ *Ivi*, p. 21.

⁵⁵ Cfr., A. Santoni Rugiu, *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*, cit., pp. 205-474.

⁵⁶ P. Ferri, *Nativi digitali*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2011, p. 41.

⁵⁷ M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erikson, 2013, p. 65-108.

delle relazioni sociali, un antico riguardo per le forme ed i ruoli, un generale rispetto per il sapere e l'autorità in genere"⁵⁸.

Nell'ambito che più ci interessa, si sostiene che la scuola, “ancora sicura di sé, della sua funzione e del suo buon diritto ad esercitarla”, seppe negli anni istruire sottolineando “senza remore l'indiscutibile centralità della cultura e dello studio” e seppe educare “alle forme basilari della modernità e delle istituzioni dello Stato” così come “alla disciplina ed al rispetto dell'autorità”⁵⁹.

Sotto la spinta di molteplici fattori operanti negli ultimi decenni, sembra essersi ora creata una situazione in cui *l'ultima parola* viene posseduta ed articolata (in aggiunta alla tradizionale posizione di chi “possiede più ricchezze”) da “chi alza di più la voce” o da “chi ha dalla sua il maggior numero” di followers cliccanti. Tutto ciò comporterebbe un grave condizionamento “della formazione culturale”, dei “vincoli dell'etica”, del “giudizio dell'opinione pubblica informata”⁶⁰.

Queste considerazioni rinviano ad elementi di vita sociale di sicura importanza e necessità, oggetto di innumerevoli controversie; in particolare assume significato anche la crescita sociale di ciò che può essere definito “*dirittismo*”, un atteggiamento che punta più a rivendicare supposti diritti soggettivi che a commisurare le proprie azioni e i propri convincimenti con un quadro di più generali esigenze sociali⁶¹.

Peraltro è apparso evidente in questi ultimi tempi, tramite la cosiddetta *profilatura degli utenti*, anche l'uso strumentale della rete da parte di potentati tecnologici, commerciali e politici.

In questo complesso e difficile quadro la scuola è stata oggetto di molteplici iniziative che dal punto di vista didattico, gestionale ed amministrativo hanno mostrato come la struttura scolastica abbia comunque cercato positivi adattamenti alle varie e singole realtà in cui deve operare, anche se queste stesse azioni di trasformazione hanno comunque indotto molti commentatori a giudizi critici⁶².

⁵⁸ E. Galli della Loggia, “*Il belpaese è diventato brutto*”, in “Corriere della Sera”, 9 settembre 2018, pp. 1,32. Queste istituzioni sarebbero, in modi e tempi diversi, la Chiesa, soprattutto attraverso le sue ramificazioni territoriali di parrocchie e di oratori, la leva militare generalizzata, la televisione pubblica ed infine la scuola.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ Cfr. A. Barbano, *Troppi diritti. L'Italia tradita dalla libertà*, Milano, Mondadori, 2018, pp. 17-24.

⁶² Per una approfondita riflessione su queste problematiche, a partire dalle vicende degli anni 2000, cfr. A. Luppi, *La scuola come impresa formativa* cit., pp. 31-63.

Gli elementi che possono essere considerati portanti, fra i molteplici interventi settoriali, della movimentazione formativa e funzionale della scuola sono stati l'attribuzione dell'Autonomia scolastica ai singoli istituti, per decisione nazionale e l'attenzione, recentemente riformulata, alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente, di origine europea. Due meccanismi trasformativi che hanno reso la scuola poliforme e dinamica, ma con modalità d'azione progettuale e di contingenza comportamentale che tendono ad occupare spazi e tempi prima dedicati ai saperi disciplinari consolidati nel tempo.

L'Autonomia scolastica abilita ogni singolo istituto a fare proprie, con apposito Piano dell'offerta formativa, le esigenze formative di ogni singolo alunno, riconoscendo e valorizzando le diversità e promuovendo le potenzialità di ciascuno, con ciò "adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo"⁶³. Una situazione che ha moltiplicato, anche positivamente, le diversità fra scuola e scuola. La recente Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (che integra e rimodula le Competenze chiave per l'apprendimento permanente già individuate in precedenti documenti del 2006 e fatte proprie dal Miur) ritiene invece che sia necessario "sostenere nell'intera Europa coloro che acquisiscono le abilità e le competenze necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale"⁶⁴. Tutto ciò, si scrive, "contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi"⁶⁵.

L'articolato del testo, molto complesso, ripropone otto competenze chiave (come nel documento 2006) e soprattutto pone l'attenzione su tre cruciali problematiche: la molteplicità degli approcci e dei contesti di apprendimento, il sostegno al personale didattico e la valutazione e la convalida dello sviluppo delle competenze⁶⁶. L'articolazione detta-

⁶³ Art. 4, comma 1, DPR 275/1999, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.*

⁶⁴ Punto 2, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in "Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea", 4.6.2018, IT, p. C189/1.

⁶⁵ *Ivi.* In tempi di avanzante sovranismo, di intolleranze interne, di pressioni migratorie e di minacce provenienti dall'esterno, sembra (*timidamente e tardivamente*) farsi finalmente largo e riproporsi anche l'idea di una Europa da difendere nei suoi positivi valori costitutivi, con un impegno non solo di chiusura.

⁶⁶ Cfr., per una prima sintesi rivolta al mondo della scuola, K. Pitino, *PTOF, come aggiornare curriculum competenze. Il nuovo quadro*, in *OrizzonteScuola.it.*, 11 settembre 2018, ultima consultazione in data 12 settembre 2018. Queste sintetica-

gliata di queste raccomandazioni si presenta complessa, anche accattivante dal punto di vista degli obiettivi formativi e soprattutto sostanzialmente interviene sulle tradizionali modalità di gestire le discipline⁶⁷. Tuttavia, senza indulgere a quella tipologia di contestazioni che ritengono essenzialmente tecnocratiche queste raccomandazioni europee, resta a nostro avviso evidente una loro debolezza di fondo rappresentata da una mancata gerarchizzazione di valore educativo, come se in fase formativa fosse equivalente formare nei ragazzi un pensiero critico e proattivo, una coscienza sociale, una competenza strumentale od una professionalità. Pur comprendendo l'importanza dell'insieme di esse, una loro orizzontalità nelle attività didattiche non sembra opportuna o giustificabile.

In quest'ambito si sconta pesantemente l'aver rinunciato, nelle fasi iniziali dell'autonomia scolastica, all'idea di selezionare i *saperi essenziali* a cui formare i giovani del secondo millennio. Quest'errore prospettico ha contribuito a bloccare nelle viscosità tradizionali molti processi educativi e d'apprendimento che potevano essere rivisti nella loro molteplicità per trovare spazi più adeguati nell'intricato contesto educativo attuale, pur salvaguardando le conquiste storiche della cultura europea⁶⁸.

A questo punto per gestire i cardini di un adeguamento della scuola a questi nuovi e tribolati tempi (al di là delle prefigurazioni psicope-

mente le otto competenze chiave ora riproposte: alfabetica funzionale, multilinguistica, matematica-scientifica-tecnologica-ingegneristica, digitale, personale-sociale-imparare ad imparare, cittadinanza, imprenditoriale, consapevolezza ed espressione culturale.

⁶⁷ Per una presentazione sintetica ma accurata di questa Raccomandazione 2018 in confronto con quella del 2006, cfr. G. Mariani, *La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente - 22 maggio 2018*, in blog.edises.it, ultima consultazione in data 12 settembre 2018.

⁶⁸ “Agli albori dell'autonomia ed in previsione di essa una ‘Commissione di saggi’, rivolta ad identificare le linee essenziali di una ricomposizione dei programmi d'insegnamento delle scuole di ogni ordine e grado, nel suo rapporto finale dichiarava che l'istruzione non poteva e non doveva “mirare ad essere enciclopedica”, dal momento che “sezioni diverse del sistema scolastico hanno livelli e scopi diversi”, ma che “in ognuna di esse la regola dovrebbe essere l'insegnamento di alcune cose bene e a fondo, non molte cose male e superficialmente”. Si proponeva di “scegliere e di concentrarsi” sull'indicazione di “traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti” al fine di realizzare “un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari” (A. Luppi, *La scuola come impresa formativa*, cit., p. 76).

dagogiche, tecnologiche e didattiche⁶⁹) occorre tornare all'elemento essenziale e costitutivo dell'essere scuola: il rapporto alunno-insegnante. Nel quadro delle attività di insegnamento, anche nei contesti attuali ove l'interazione fra le persone si presenta essenziale, la "figura dello scolaro è complementare a quella del maestro" e con essa indissolubilmente agisce nell'ambito delle attività d'insegnamento⁷⁰.

Dal punto di vista concettuale una scuola si costituisce come tale laddove il maestro od il professore, sulla base di "una specifica competenza professionale", agiscono in una situazione tipicizzata (scuola) in cui "grazie all'organizzazione dei tempi, degli spazi e delle interazioni personali" essi possono intervenire in direzione di una "offerta sistematica di ciò che deve essere appreso" e verificato nella sua "corretta ricezione"⁷¹.

Le articolazioni storico-organizzative di questa concettualizzazione nel tempo sono state molteplici, talora oppressive o fuorvianti nell'attribuire alla scuola compiti d'origine politica costringenti della sua libertà d'azione, ma l'essenzialità di questa configurazione di base resta valida⁷².

In questi ultimi anni viene positivamente rilevata una significativa attenzione alla concreta gestione dei rapporti alunni-insegnanti che porta ad estendere la considerazione di queste interazioni al di là della visione di esse come semplice esercizio di funzioni strutturate essenzialmente in ruoli freddi ed emotivamente neutri. Sempre più chiaro appare che la scuola vive dell'incontro fra persone con vissuti e motivazioni individuali che rendono variegato assai il loro interagire non solo sul piano culturale, ma anche e soprattutto, nel contesto su cui stiamo riflettendo, sul piano relazionale⁷³.

Non è di certo una considerazione nuova nell'ambito della Scienza dell'educazione e del pensiero educativo. L'attenzione alle caratteri-

⁶⁹ Per un tratteggio di una scuola del prossimo futuro, cfr. *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?*, N. Bottani, A. M. Poggi, C. Mandrile, (a cura di), Bologna, il Mulino, 2010 ed A. Anichini, *La didattica del futuro*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2012.

⁷⁰ G. Genovesi, *Scolaro*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, cit., p. 392.

⁷¹ G. Genovesi, *Maestro*, *Ivi*, pp. 267-268.

⁷² Per un'ampia disamina di queste problematiche, cfr. G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, cit.

⁷³ Per questi aspetti, cfr. i capitoli *Le persone che insegnano* e *Le persone che frequentano*, in A. Luppi, *La scuola come impresa formativa*, cit., pp. 95-124 e pp. 125-153.

stiche individuali degli alunni, nell’ottica di realizzare una scuola adatta a tutti, in cui ogni ragazzo possa esprimere al meglio le sue inclinazioni, attitudini e capacità è presente, per chi l’ha saputa cogliere, da oltre un secolo in molte opere, fra le quali un determinante significato assumono le argomentazioni di chi ha immaginato per i ragazzi una *scuola su misura*, in particolare proponendo la valorizzazione delle opzioni giovanili nel quadro dell’organizzazione scolastica⁷⁴.

Si tratta di una idea educativa ripresa e condivisa nel corso del secolo scorso da altri autori e da molti docenti ed ancora assai valida, anche di fronte ai profondi cambiamenti in corso nella società contemporanea⁷⁵.

Questa visione, sostanzialmente ottimistica di una scuola capace di interagire con tutti i suoi ragazzi, si scontra tuttavia con un elemento negativo di grande novità di questi ultimi anni, con cui occorre confliggere e che si proietta pesantemente verso il futuro: la viscosità e la protervia di una cultura socialmente diffusa, che spesso può far velo, anche dal punto di vista scientifico, ai contenuti ed alle riflessioni formative su cui si strutturano le attività didattiche.

Un tempo l’insegnante, quantomeno nella scuola che negli anni andava progressivamente estendendosi a tutti, doveva impegnarsi a sradicare elementi di arretratezza culturale, sociale ed ambientale negli alunni che riceveva da strati popolari tradizionalmente arretrati.

Oggi l’estendersi generalizzato di una bassa incultura diffusa e condizionata dai social molto spesso lo mette invece a confronto con un sapere imparaticcio ma non per questo meno resistente e tenace nel suo articolarsi.

Di conseguenza la presunzione di chi, giovane o adulto, si sente (usiamo un linguaggio corrente ed espressivo, ancorché linguisticamente discutibile) ‘*saputo*’ ed ‘*imparato*’ perché ha trovato conforto alle sue convinzioni nei click in qualche camera dell’eco, sembra spesso essere più difficilmente smantellabile di quanto precedentemente fosse una ignoranza *tout court*⁷⁶.

⁷⁴ A sostegno di queste affermazioni si possono ricordare, in sede storico-pedagogica gli importanti contributi di Claparède; cfr. A. Luppi, “*La scuola su misura*” di Edouard Claparède, cit., pp. 32-37 e pp. 156-157.

⁷⁵ Difficile delineare con certezza il futuro, ma possibile ipotizzarne alcuni aspetti; cfr., il cap. *Scuola e futuro*, in A. Luppi, *La scuola come impresa formativa*, cit., pp. 155-188 ed il cap. *Il pensiero di Claparède nel futuro prossimo venturo*, in A. Luppi, “*La scuola su misura*” di Edouard Claparède, cit., pp. 105-161.

⁷⁶ Per questi aspetti, cfr. G. Bronner, *La democrazia dei creduloni*, Roma, Aracne, 2016 ed anche W. Quattrococchi, A. Vicini, *Misinformatio. Guida alla società*

Il quadro delle problematiche educative è divenuto quindi assai più ampio di un tempo e l'impegno dei docenti ancora più complesso; la stessa "apertura al mondo esterno" che ha concorso in questi anni ad allargare gli interessi formativi della scuola non va comunque intesa come "un dominio del sociale sulla dimensione scolastica" che invece possiede una sua "intrinseca e costitutiva autonomia"⁷⁷.

Il positivo recupero del coinvolgimento dell'interesse studentesco, avvenuto utilizzando le nuove tecnologie così amate dai giovani e le opportunità date alla didattica dall'insegnamento istantaneo che esse permettono con l'accesso a materiali on-line, non debbono far dimenticare che questo non può che essere un primo livello d'attività scolastica⁷⁸.

Questa considerazione trova applicazione e consapevolezza presso gli insegnanti avveduti che già riescono ad andare oltre all'episodico utilizzando adatte e dialettiche metodologie di approfondimento culturale nelle loro lezioni⁷⁹.

Infatti attraverso la mediazione culturale del docente occorre procedere verso fonti più complesse, approfondite ed originali (ancora spesso e fortunatamente disponibili anche a stampa) ove il piacere della lettura e la riflessione personale dello studente può avvenire nel contesto di un apprendimento lento, d'antica memoria ma ancora di sicura efficacia, soprattutto quando incontra il pensiero degli autori nella sua interezza e non negli stralci on-line⁸⁰.

dell'informazione e della credulità, Milano, FrancoAngeli, 2016.

⁷⁷ L. Bellatalla, *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Erikson, 2010, pp. 169-170.

⁷⁸ Taluni, in un quadro di possibile iper-tecnologia, sembrano inclini a pensare ad una scuola ove il contatto personale fra alunni e docenti potrebbe essere sostituito da un set ove nell'aula preferibilmente circolare un ologramma centralizzato (anche supportato da imminenti evoluzioni nell'ambito dell'Intelligenza artificiale) potrebbe fare lezione a tutti, attivato da remoto o da scheda, alla presenza forse di un unico insegnante facilitatore o peggio ancora di un addetto al semplice comportamento corretto degli alunni. Una semplificazione assai utile per condizionare alla fonte i contenuti di studio e per ridurre sostanzialmente i costi della scuola per tutti: in sostanza una *non-scuola orribile*. Cfr. E. Tonni, *Docenti, nel 2027 potrebbero essere sostituiti da avatar*, OrizzonteScuola.it, ultima consultazione 9 settembre 2018.

⁷⁹ Per queste considerazioni, che riguardano essenzialmente il dibattito argomentativo in classe (*debate*), ma non solo, cfr. A. Luppi, "La scuola su misura" di *Edouard Claparède*, cit., pp. 138-141. In ambito più generale, cfr. anche A. Piper, *Il libro era lì. La lettura nell'era digitale*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

⁸⁰ In quest'ambito occorrerà anche porsi il problema della formazione degli insegnanti, non dando per scontato che i giovani che in successione entrano nella scuola come docenti non abbiano, in virtù della loro crescita in un mondo sempre

Una problematica che, al di là dell'attuale entusiasmo digitale, si conferma anche fra gli studiosi ed inizia a riaffacciarsi anche nell'opinione pubblica più informata⁸¹.

In quest'ambito resta possibile mantenere all'insegnante il ruolo di "colui che sa tramutare lo sforzo degli allievi per raggiungere apprendimenti" nel "piacere della conoscenza"⁸² e nel contempo conservare la possibilità di costruire processi educativi fondati sul riconoscimento di un valore reciproco nei rapporti personali, sulla compiutezza delle avventure mentali intese a creare una valida cultura e sul "coraggio dell'utopia" nell'immaginare il futuro⁸³.

Bibliografia e sitografia di riferimento

- Aa.Vv., *Giovani oggi tra realtà ed utopia*, Milano, FrancoAngeli, 1994
 Anichini A., *La didattica del futuro*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2012
 Barbano A., *Troppi diritti. L'Italia tradita dalla libertà*, Milano, Mondadori, 2018
 Barone L., *Il tempo della clessidra. La didattica e la sua dimensione relazionale e temporale*, Roma, Anicia, 2014
 Battisti F. M., *Giovani ed utopia. Indagine sui progetti di vita*, Milano, FrancoAngeli, 2002
 Bauman Z., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2011
 Bauman Z., *Conversazioni sull'educazione*, in collaborazione con R. Mazzeo, Trento, Erikson, 2012
 Bauman Z., *Nati liquidi. Trasformazioni nel terzo millennio*, Milano, Sperling & Kupfer, 2017
 Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006
 Bellatalla L., *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Erikson, 2010

più digitalizzato, indebite ed unilaterali preclusioni verso l'importanza e l'efficacia anche di un apprendimento che vorremmo definire *slow*. Per questa suggestione per una didattica *lenta*, da proporre fin dai primi anni di scolarità, cfr. F. Barone, *Il tempo della clessidra. La didattica e la sua dimensione relazionale e temporale*, Roma, Anicia, 2014 ed anche A. Chambers, *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Modena, Equilibri, 2015.

⁸¹ "Se il nostro patrimonio interiore si svuota, diventeremo più suggestionabili, ci faremo guidare in modo acritico, non distingueremo le informazioni corrette da quelle sbagliate" (...) "L'antidoto a tutto ciò? Fermarsi, e leggere come esperienza di arricchimento interiore...", P. L. Veronesi, *La mente tra le righe*, in "Corriere della Sera", 3 ottobre 2018, p. 42.

⁸² G. Genovesi, "Insegnante", in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*. cit., p. 214.

⁸³ G. Genovesi, "Rispetto", in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, cit., pp. 376-377.

- Bellatalla L. (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016
- Betti C., Benelli C., (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale. Scuola. Famiglia e relazioni sociali*, Milano, Unicopli, 2012
- Bignamini S., *I mutanti. Come cambia un figlio preadolescente*, Milano, Solferino, 2018
- Bottani N., *Requiem per la scuola*, Bologna, il Mulino, 2013
- Bottani N., Poggi A. M., Mandrile C., (a cura di), *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?*, Bologna, il Mulino, 2010
- Brint S., *Scuola e società*, Bologna, il Mulino, 1999.
- Bronner G., *La democrazia dei creduloni*, (Ariccia) Roma, Aracne, 2016
- A. Cavalli A., Martinelli A., *La società europea*, Bologna, il Mulino, 2015
- CERI-OCSE, *Uno sguardo sull'educazione. Scuole a confronto*, Roma, Armando, 1994
- Cazzullo A. *Metti via quel cellulare. Un papà. Due figli. Una rivoluzione*, Milano, Mondadori, 2017
- Cenerini A., Drago R. (a cura di), *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2001
- Chambers A., *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Modena, Equilibri, 2015
- Condello F., *La scuola giusta. In difesa del liceo classico*, Milano, Mondadori, 2018
- Ferrari G. A. *Libro*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014
- Ferri P., *Nativi digitali*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2011
- Ferroni G., *La scuola impossibile*, Roma, Ed. Salerno, 2015
- Floris G., *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*, Milano, Solferino, 2018
- Garton Ash T., *La libertà di parola. Dieci principi per un mondo connesso*, Milano, Garzanti, 2017
- Genovesi G., Frabboni F., *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1995
- Genovesi G., *Storia della Scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998
- Genovesi G., *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998
- Genovesi G., *Schola Infelix*, Roma, SEAM, 1999
- Genovesi G., *Principium Educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012
- Genovesi G., *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014.
- Grassucci D., Nannini A., Sbardella M., *Chi se ne frega della scuola*, Correggio (RE), Compagnia Editoriale Aliberti, 2017
- Luna R., *Cambiamo tutto. La rivoluzione degli innovatori*, Roma-Bari, Laterza, 2013
- Luppi A., *L'organizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, nella ridondanza comunicativa d'oggi*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 192-193, luglio-dicembre 2014
- Luppi A., *Narrazioni, interattività, apprendimenti*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 195, aprile-giugno 2015

Luppi A., *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015

Luppi A., *Povertà culturale, educazione e comunicazioni sociali*, in Rivista SPES, n. 6/2017, <http://www.spes.cloud>

Luppi A., *Giovani, intellettuali, cultura diffusa ed istituzioni formative*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 206/2018, in www.edizionianicia.it

Luppi A., *“La scuola su misura” di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018

Marescotti E., *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012

Marescotti E., *Il significato dell’Educazione degli Adulti di Edouard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Roma, Anicia, 2013

Marescotti E. (a cura di), *Educazione come... metafore e concetti educativi*, Milano, Prometheus, 2014

Miscioscia D., *Miti affettivi e cultura giovanile*, Milano, FrancoAngeli, 1999

Quattrocchi W, Vicini A, *Misinformation. Guida alla società dell’informazione e della credulità*, Milano, FrancoAngeli, 2016

Piper A., *Il libro era lì. La lettura nell’era digitale*, Milano, FrancoAngeli, 2013

Perini R., Puricelli E., *Didattica per competenze*, Roma, Anicia, 2013

Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002

Perrenoud P., *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*, Roma, Anicia, 2017

Prensky M., *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erikson, 2013

Russo L., *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista*, Milano, Mondadori, 2018

Santoni Rugiu A., *Scenari dell’educazione nell’Europa moderna*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1994

Sasson D., *La cultura degli europei dal 1880 ad oggi*, Milano, Rizzoli, 2011.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Edizioni LEF, 1967.

www.adiscuola.it

blog.edises.it

www.corriere.it

www.ilsussidiario.net

www.la stampa.it

www.larepubblica.it

www.miur.gov.it

www.orizzontescuola.it

www.panorama.it

www.skuola.net

www.tecnica.dellascuola.it

www.tuttoscuola.com