

Scuola e socializzazione: un problema aperto e spinoso

Luciana Bellatalla

Uno dei luoghi comuni attualmente più diffusi circa la scuola le affida il ruolo fondamentale della socializzazione in un gratificante clima relazionale in vista del benessere individuale, presente e futuro. Di qui una duplice reazione dinanzi agli episodi di bullismo verso i compagni e i diversi e di violenza contro gli insegnanti, che oscillano tra fuga dalla scuola e sguardo al passato, senza riflettere su che significano il processo di socializzazione e la qualità delle relazioni interpersonali e soprattutto senza interrogarsi sul rapporto tra scuola, educazione e comunità. Questa riflessione è, invece, urgente, anche per progettare un'azione efficace nelle evidenti derive del quotidiano. Ma il futuro, stando anche a recenti documenti ufficiali, non pare schiudere nuovi scenari.

The paper deals with one of the most interesting and difficult problems, the school has to face at present, according to a diffused idea, which sustains that its main duty is to offer a favorable social climate to pupils to encourage interpersonal relations and to allow individual well-being. Therefore we find different reactions facing more and more frequent bullying and violent acts inside the schools, swinging between the refusal of institution rules and nostalgia of past times. Generally nobody thinks over the meaning of the socialization, the qualities of interpersonal relation and especially the relations among education, school and the public. However to think over these aspects is urgent also to project contrastive efficacious actions against the evident and disturbing behaviors of our times. However, school future in order to educate to social life does not seem favorable: official European documents seem to reinforce present trends.

Parole chiave: scuola, socializzazione, insegnante, educazione, comunità

Keywords: school, social relations, teacher, education, public

1. Un concetto polisemico

Lo scopo di questo contributo è innanzitutto una discussione della semplificazione in atto circa la relazione tra scuola e socializzazione. Da qualche anno, infatti, il processo di socializzazione a scuola è diventato sinonimo di scuola accogliente, che, specie nei suoi gradi più bassi e con alunni ancora piccoli, viene identificata con un clima di indulgenza e di blandizie.

Questo concetto, accattivante come tutte le semplificazioni tanto da convincere con facilità soprattutto i genitori e, al tempo stesso, preoccupante come tutti i concetti che con una “mezza verità” impediscono di accedere alla complessità ed alla completezza dei problemi, merita, dunque, di essere discusso e rivisto alla luce di un orizzonte di senso più ampio.

Il nodo dell'intero discorso sta in una questione di fondo: la socializzazione è un aspetto accidentale o contingente del percorso di formazione scolastica oppure è intrinsecamente congiunto e congiungibile a tale percorso? La domanda può addirittura apparire retorica, visto che, essendo la categoria di “relazione” una delle categorie costitutive del congegno concettuale dell'educazione, il percorso ed il processo educativi implicano necessariamente la formazione di abiti sociali e, al tempo stesso, morali, vale a dire di tutti quegli abiti che sono connessi con i rapporti interpersonali.

Così, a ben guardare, potremmo, parlando di “socializzazione e scuola”, considerare vari significati di questa espressione, tra loro connessi e ricollegabili, per un verso, alla teorizzazione educativa e, per l'altro, alla pratica scolastica. Li elenco, partendo dall'aspetto teorico che è anche, ovviamente, il più generale e, al tempo stesso, quello che garantisce la validità e l'efficacia degli aspetti pratici, perché ne sta o ne dovrebbe stare a fondamento:

- innanzitutto, bisogna tenere presente la socializzazione implicita nel concetto stesso di educazione, ossia quella forma di abito alla convivenza, al dialogo ed al rispetto dell'altro che deve tener dietro alla formazione dell'uomo. Potremmo, a questo proposito addirittura citare Rousseau che, nel 1762, nel primo libro del suo *Emilio* ricorda come l'educazione mira, al tempo stesso, alla formazione dell'uomo e del cittadino, aggiungendo, tuttavia, che la seconda consegue alla prima ed è tanto più sicura quanto più la prima è stata migliore. Dunque, l'educazione dell'uomo è da privilegiare: quella del cittadino ne verrà di conseguenza;

- in secondo luogo, va sottolineato il legame tra scuola ed ambiente extrascolastico per evitare una scuola chiusa in se stessa, sorda al mondo esterno e, quindi, tale da fornire una preparazione o anacronistica o insufficiente o addirittura fuorviante. A questo proposito, ci soccorre un altro classico dell'educazione, ossia quel Dewey che, fin dal 1899 in *Scuola e società* e più ancora nel 1916 in *Democrazia e educazione*, avvertiva che, per rendere il percorso scolastico un effi-

cace strumento di crescita individuale e sociale, la scuola doveva essere non lo specchio della vita esterna, ma una sorta di centro di un sistema formativo che raccoglie tutte le forme significative della vita culturale e sociale, selezionando, purificando ed articolando i suggerimenti che provengono dal mondo esterno;

– in terzo luogo, c'è l'aspetto del clima sociale quale catalizzatore dell'apprendimento e dell'efficacia della didattica, per il quale rimando, come esempio, a quanto scrive un teorico dell'educazione degli adulti, ed egli stesso formatore, sulla scia di Dewey, per gli aspetti pedagogici e di Maslow per quelli psicologici, come Malcom Knowles nel suo saggio *Quando l'adulto impara*;

– infine, ma non meno importante, c'è l'aspetto di quella che un tempo andava sotto il nome di educazione civica, ossia il momento dell'alfabetizzazione relativamente a quel complesso di regole che rendono vivibile l'umano consorzio e che vanno ad investire, trasversalmente, discipline come Storia, Economia, Diritto e perfino, oltre la dimensione catechetica e dottrina, la Religione.

Al fondo dell'intero discorso, dunque, stanno due elementi importanti, che non dovrebbero essere, a questo riguardo, mai trascurati: da un lato, l'attenzione al congegno concettuale dell'educazione quale bussola per orientare ed organizzare il percorso formativo concreto a scuola; dall'altro il rapporto tra pubblico e privato, tra Natura e Cultura, tra individuo e gruppo sociale, che è cruciale per qualsiasi ed in qualsiasi percorso e processo di trasformazione e di miglioramento di individui e gruppi.

Non ho citato a caso, alla ricerca di fonti classiche, Rousseau e Dewey: il primo mira, con il suo progetto educativo, a formare un uomo capace di essere un futuro membro della “volonté générale” ossia di riconoscersi e, quindi, operare nel corpo civile cui appartiene; il secondo, dal 1899 al 1952, ininterrottamente, si applica a definire ed affinare i concetti di “comunità” e di “fede comune”, laica e civile, ossia i due punti di riferimento imprescindibili di un soggetto educato, in grado di vivere con consapevolezza in interazione con gli altri e, perciò, anche di partecipare attivamente ed in maniera intelligente alle scelte del suo mondo. Banalmente, in entrambi i casi, gli alunni devono prepararsi nel loro percorso di formazione a socializzare, vale a dire ad esercitare il loro diritto di membri attivi della comunità.

2. *Il mito della scuola accogliente*

Se la socializzazione è un processo complesso e dalle molte facce, non si può non lamentare che oggi essa è essenzialmente intesa, a livello scolastico in due sensi, entrambi riduttivi: per un verso, essa è ricondotta all'idea di una scuola accogliente; per un altro, forse anche sotto la pressione dell'incontro con altre culture, è identificata con la gestione ed il controllo delle relazioni interne alla classe e, quindi, ricondotta alla scuola accogliente, che è una sorta di vero e proprio mito dei nostri giorni.

Che a scuola si lavori meglio e si possa svolgere più proficuamente l'attività di insegnamento/apprendimento quanto più il clima sociale della classe e dell'istituto nel suo complesso è soddisfacente, l'ambiente materiale gradevole e l'insegnante incoraggiante ed attento più che avulsivo e poco disponibile all'ascolto dei bisogni e degli stili cognitivi dell'alunno è ormai, dopo la stagione dell'educazione nuova e nonostante che i suggerimenti di tale stagione siano stati ridimensionati, un luogo comune.

Siamo ormai ben consapevoli che il clima sociale è una pre-condizione delle attività scolastiche o, se si preferisce, come ho già detto, una sorta di catalizzatore delle forze (emotive, affettive ed intellettuali), chiamate in causa nel processo di insegnamento/apprendimento. Tale clima sociale favorevole dipende da molti fattori: l'ambiente materiale della scuola – già, a cavallo tra Ottocento e Novecento, De Dominicis, nella sua *Scienza comparata dell'educazione*, sottolineava i buoni effetti di aule luminose, ben areate –, con arredi ed ausili didattici, vari ed aggiornati, a disposizione, aule attrezzate per gli apprendimenti linguistici, artistici e scientifici; buone relazioni tra pari; relazioni soddisfacenti tra insegnanti ed alunni con una adeguata preparazione professionale degli insegnanti nella gestione dei conflitti interpersonali, spesso fonte di indisciplina, disattenzione e comportamenti indesiderati; buona interazione tra i membri del corpo docente della classe e dell'istituto.

Dunque, creare un clima sociale favorevole nella classe e nella scuola è fondamentale ed investe una serie di momenti e di elementi: è fondamentale perché suscita il piacere di apprendere, riduce i momenti di tensione, di noia e di disinteresse. Tuttavia, non può e non deve, come da qualche anno a questa parte si tende a fare, identificarsi con il puro e semplice benessere dell'alunno a scuola grazie ad atteggiamen-

ti di benevolenza, di indulgenza e perfino alla perdita dell'asimmetria nella relazione educativa. La scuola accogliente è quella che predispone tutti i fattori dell'apprendimento al meglio proprio per poter puntare con determinazione e forza alla formalizzazione dei saperi, né più né meno come l'apprendimento dei vari contenuti disciplinari è una pre-condizione per l'acquisizione dello spirito critico, dell'autonomia del giudizio, della capacità di cogliere e costruire nessi tra discipline diverse e, perfino, tra culture diverse.

Sfortunatamente, da una ventina di anni a questa parte, si è andata gradatamente perdendo coscienza di questa qualità strumentale del clima sociale all'interno della classe e delle scuole. E ciò si è verificato per l'effetto di molte concause, che fanno capo, senza eccezione alcuna, alla politica scolastica. Innanzitutto, la valorizzazione del ruolo delle famiglie non come collaboratrici potenziali degli insegnanti (quali le pensavano, sia pure con molta ingenuità e con troppi compromessi politici, i decreti Delegati del 1974), ma come clienti e, quindi, in un certo senso, padroni del servizio formativo (non recita forse un luogo comune che il cliente ha sempre ragione, perché in caso contrario lo perdi?); in secondo luogo, il disimpegno finanziario dello Stato nei confronti delle scuole, costrette ad offrire servizi, talora non coerenti con la loro *mission*, per rimpinguare casse spesso e volentieri languenti e, contemporaneamente, spesso costrette anche a rimandare interventi materiali migliorativi in istituti che si presentano con aule da tinteggiare, impianti di riscaldamento poco meno che fatiscenti e scale malconce; il crescente disinteresse per la formazione professionale dei docenti, dopo la breve e felice stagione della SSIS¹.

Il mito della scuola accogliente, ossia tale quale gli utenti o i clienti se la aspettano e la pretendono, genera spesso risposte *borderline* (quando non apertamente in rotta di collisione con il corretto compor-

¹ Mi pare superfluo ricordare che dopo la infausta chiusura della SSIS da parte della ministra Gelmini, fino a questo momento il peggiore di tutti i ministri che, per lo più, indegnamente sono saliti alla Minerva, il TFA che la stessa aveva sostituito alla Scuola di Specializzazione, ha funzionato senza continuità e in genere per sanare situazioni precarie. Non solo, ma il FIT, che la ministra Fedeli (anche questa di basso profilo), ha varato non ha ancora cominciato il suo *iter*, benché decine di migliaia di giovani laureati abbiano sostenuto gli esami per maturare i 24 cfu di discipline psico-socio-pedagogiche richiesti per l'ammissione al concorso. E voci di corridoio, forse, almeno così spero, inattendibili, annunciano che per il nuovo ministro (da cui, in tutta coscienza, non mi aspetto un salto qualitativo rispetto ai colleghi del passato) il percorso formativo è troppo lungo e va, perciò, cambiato.

tamento e addirittura con il codice) da parte di alunni e genitori e rassegnazione e perdita di identità sociale nell'insegnante. Sono storie di cronaca su cui è inutile insistere. Ma c'è anche un altro, pericoloso risultato, su cui sono già intervenuta dalle pagine di questa Rivista², ossia la fuga dalla scuola. Infatti una scuola accogliente è, secondo alcuni, anche quella che non turba le menti degli alunni, non problematizza quanto insegna, ma accetta le visioni del mondo diffuse (anche se scientificamente infondate) o, almeno, care ad posizioni ideologiche in cui famiglie si riconoscono. Insomma, la scuola è accogliente quando si trasforma in una sorta di culla protettiva e rinuncia al suo compito di luogo, nel quale, per farli crescere, si devono mettere i ragazzi di fronte a problemi inediti, cancellare le loro presunte certezze e farli uscire intellettualmente dal nido in cui sono fino a quel momento vissuti.

Le famiglie che non si sentono accolte, allora optano per quella forma di *home-schooling*, che è aperto e consapevole rifiuto dell'istituto scolastico, costruito necessariamente su basi di autonomia e che costituisce la forma più pericolosa e preoccupante di dispersione dalla scuola. Anzi, è una forma tanto più pericolosa in quanto riguarda soprattutto la scuola dell'obbligo e va a saldarsi con quel *drop out*, ahimè molto elevato, degli studenti dal percorso formativo posteriore al periodo dell'obbligo³.

Di là da considerazioni di ordine economico, dalla geremiade sui ritardi della scuola ad adeguarsi alle richieste dei giovani ed al mutamento dei tempi, resta il fatto che chi esce dalla scuola, per scelta personale o per scelta genitoriale, perde anche e contemporaneamente l'opportunità di formare quella coscienza dell'appartenenza ad un gruppo, che non solo consegue al percorso educativo, ma è la base per affacciarci in maniera altrettanto consapevole all'esercizio della citta-

² Cfr. *S.O.S.: la scuola va a picco*, in "Ricerche Pedagogiche", 202, 2017, pp. 27-32.

³ Per i dati rimando al dossier di "Tuttoscuola", a cui "L'Espresso" del 9 settembre 2018 ha dedicato un interessante articolo di Francesca Sironi, *Addio Prof.* Il dossier (consultabile al sito tuttoscuola.com nella sua versione integrale) porta un titolo chiaro, "la scuola colabrodo" e denuncia il fatto che dal 1995 ad oggi ad abbandonare la scuola sono stati ben tre milioni e mezzo di studenti. In poco più di un ventennio, dal primo al quinto anno della scuola superiore, si è verificata un'emorragia di studenti pari al 30,6% degli aventi diritto, con una punta massima del 33% in Sardegna ed un minimo del 16,1% e con un tasso che parte dal 17,7% del tradizionale liceo classico ed arriva fino al 32,1% degli indirizzi professionali.

dinanza. E, quello che è peggio e disperante, proprio per questo perde l'occasione di prepararsi all'esercizio della democrazia.

3. *Educare alla vita comune*

Anche se, come ho già detto non dobbiamo sottovalutare l'aspetto del clima sociale della classe e dell'intera scuola, in quanto pre-condizione delle attività di insegnamento/apprendimento e modello in atto (da vivere concretamente) di quegli aspetti etici e civili, di cui l'educazione è un veicolo, bisogna andare oltre.

Vivere nella classe come in una "casa" condivisa, con regole altrettanto condivise e secondo principi di dialogo, rispetto ed ascolto attivo costituisce uno strumento importante per affrontare anche la vita extra-scolastica ed oltre-scolastica con un'altrettanta ed altrettale disponibilità alle ragioni degli altri, con la convinzione che bisogna diffidare delle apparenze e dei preconcetti e che si deve vedere nell'umanità, chiunque ne sia rappresentante in un determinato contesto, un valore universale, inalienabile e, quindi, da non disprezzare in nessun caso.

Le recenti sciagurate riforme scolastiche, specie dopo la cura Gelmini, con la riduzione dei contenuti curricolari e delle esperienze di tempo pieno o prolungato, e l'innalzamento del numero di alunni per ogni classe, hanno costretto gli insegnanti a ritornare a prassi didattiche ed organizzative che una concezione laboratoriale di scuola e l'onda lunga degli aspetti meno "folclorici" dell'educazione nuova, avevano se non cancellato almeno ridotto: lezione frontale, attenzione al programma ed alla programmazione, valutazione costante e, a dispetto di tutte le indicazioni, sempre più spesso tarata, con le cosiddette prove oggettive, sulla *performance*. Di conseguenza, ascolto attivo, lezione su base dialogica, lavori per piccoli gruppi che favoriscano le relazioni interpersonali tra gli alunni e tra loro e il docente, ricerche interdisciplinari con la collaborazione di più docenti della stessa classe, sono diventate l'eccezione e non la regola. Ne ha risentito, innegabilmente, anche l'idea della condivisione delle regole e degli spazi scolastici: il senso di appartenenza ad un determinato gruppo ne è stato toccato con una ricaduta evidente sull'acquisizione di abiti sociali e comuni.

Sono rimasti, come surrogato di questa educazione alla convivenza, di cui la diretta esperienza è parte essenziale, gli insegnamenti disci-

plinari, vale a dire l'informazione intorno ai capisaldi della nostra Costituzione, del diritto del lavoro, dell'associazione e della vita pubblica, sugli elementi portanti dello stile di vita economico e finanziario del nostro tempo, spesso in prospettiva storica, ma quasi mai con offerte in forma interdisciplinare.

Mi limito ad un esempio. Nella classe terza del Liceo delle Scienze Sociali, mentre a Storia si va dalla dissoluzione dell'Impero romano alla Rivoluzione francese, arrivando, dunque, ai principi della cittadinanza moderna solo alla fine dell'anno scolastico, l'insegnante di Diritto e Economia legge e commenta la Costituzione italiana e spiega i criteri dell'economia classica e i vari tipi di impostazione economica (dal mercantilismo al collettivismo) per poi passare agli aspetti contemporanei dell'organizzazione economica e finanziaria. Si tratta di temi che toccano anche la Filosofia che, in quello stesso anno, si occupa però dell'antichità e del Medio evo né più né meno come l'insegnante di Scienze umane (abilitato anche all'insegnamento di Filosofia, ma non sempre docente per le due discipline nella stessa classe) affronta i temi antropologici delle diversità, delle varie etnie, dell'evoluzione, dell'intercultura, del pregiudizio e dello stigma sociale in totale assenza di connessione con le altre discipline.

Bisogna concludere, senza ripercorrere, come peraltro ho già fatto in altra occasione⁴ le vicende dell'educazione civica nella scuola italiana, dalla nascita del Regno nel 1861 ad oggi, che se si vuol sperare in una educazione alla convivenza, che è solo l'anticamera del vero e proprio processo di formazione della coscienza sociale, bisogna che nella scuola si ritaglino spazi centrati specificamente su questo tipo di formazione. Non è un caso che, a fronte di una vita civile sempre più disinteressata alla politica, sempre meno affezionata allo spirito della democrazia e sempre più becera nelle sue manifestazioni, i vari ministri si siano affannati a dare indicazioni su quella che di volta in volta è stata chiamata "Educazione alla cittadinanza attiva", "Educazione alla legalità" o, infine, "Educazione e Costituzione", una definizione risibile, visto che i recenti governanti (di Destra, di Sinistra e di Centro, senza eccezione alcuna) si sono affannati proprio a smantellare la Costituzione repubblicana, nata dalla Resistenza, che non pare più argomento di interesse per i nostri governanti.

⁴ Cfr. *I manuali di educazione civica nella scuola italiana*, in J. J. Pintassilgo (coord.), *Laicidade, religiões e educação na Europa do Sul no século XX*, Instituto de Educação, Universidad de Lisboa, 2013, pp. 207-220 (e-book).

Sono tentativi, che hanno dato buoni frutti là dove gli istituti hanno potuto attivare, anche con il concorso di agenzie formative extrascolastiche progetti *ad hoc*. Chi ha voglia e tempo può trovare in rete, senza che io mi affanni in lunghe citazioni e in cospicui rimandi, la descrizione, l'articolazione e gli esiti di molti progetti di questo tipo, talora attraverso la lettura di documenti giuridici, in altri casi attraverso simulazioni di contesti cittadini o comunitari, altre volte ancora, grazie agli scambi culturali e, quindi, con agganci e interazioni con altre realtà europee. E ciò in scuole di ogni ordine e grado, se pochi anni fa, in occasione di una tesi di laurea, ebbi modo di conoscere l'esperienza che in una scuola dell'infanzia emiliana era stata svolta sui diritti umani in generale e dei bambini in particolare, grazie ad Altan ed alla sua Pimpa.

In tutti questi casi, va riconosciuto, la scuola progetta, cerca agganci fuori delle aule scolastiche, per l'impegno del *team* docente, vale a dire perché gli insegnanti hanno maturato una professionalità che permette loro di ampliare gli orizzonti della classe e, con essi, anche gli orizzonti della mente dei loro alunni.

4. *Che fare?*

La latitanza o il travisamento del concetto di socializzazione a scuola diventa tanto più interessante e preoccupante se si opera un confronto, per un verso, con la realtà intrascolastica e, per un altro, con la società nel suo insieme, di cui la scuola è parte.

Mi riferisco, nell'ordine, ad alcuni aspetti ricorrenti nel nostro tempo:

- lo spirito competitivo, dentro e fuori la scuola, per attivare lo spirito imprenditoriale (sempre individualistico) coerente con l'impostazione economica neo-liberista;

- l'individualismo, che si rivela insofferente a regole e condivisione di idee, ideali, percorsi e scopi;

- il sovvertimento della gerarchia e l'erosione dell'autorevolezza, basata su competenze ed esperienze maturata, mentre si riafferma, paradossalmente, il principio di autorità, basato sul capo carismatico e/o sulla diffusione di pregiudizi sociali, a dispetto di tutte le teorie scientifiche ormai accreditate;

- il primato dell'economicismo in ogni manifestazione dell'esistenza cosicché nulla più vale se non è monetizzato;

- un atteggiamento antisociale mascherato da difesa delle radici autoctone e dalla demonizzazione del diverso, sia culturalmente, sia per genere, sia per preferenze sessuali;
- la propensione ad un mondo chiuso, quasi entropico, la cui parola d'ordine è la conservazione della tradizione, dell'acquisito e dell'apparentemente certo;
- il primato del privato, sinonimo di luogo dei diritti inalienabili dell'individuo, sul pubblico, per converso concepito come luogo dello sperpero e della perdita di identità: mentre il privato è centripeto e riconduce all'ordine, il pubblico è centrifugo e complesso, si confronta con l'altro, lo accoglie e lo ascolta;
- la difesa del passato rispetto al futuro che richiede apertura e scambi, con ciò affermando, a dispetto delle premesse economiche, una visione statica e non dinamica del mondo e della società;
- la difesa formale della democrazia in patente contraddizione con le conclamate chiusure verso l'altro, l'individualismo, l'esaltazione di un mondo ordinato, senza scambi e dominato da una sorta di pensiero unico.

Che cosa può concretamente fare la scuola dinanzi a queste derive o a questi pericoli, da cui non può restare esente per la sua ambivalenza: per un verso, infatti, è alla scuola che spetta il compito di formare il pensiero critico ed autonomo, ma, per l'altro, la scuola è pur sempre governata dalle forze politicamente egemoni in una data contingenza.

Temo che siamo ad una situazione di stallo, da cui, almeno in questo momento, alla luce del recente governo più verde che giallo, della crisi dell'UE e della diffusione in tutto l'Occidente evoluto di messaggi conservatori ed illiberali (per non dire apertamente e vergognosamente simil-nazisti), non vedo tralucere nessuna possibile via d'uscita. La soluzione a questo stallo potrebbe venire da un'inversione di rotta decisa prima di tutto nella più vasta società.

Al contrario, passando in rassegna la *Raccomandazione del Consiglio Europeo* del 12 maggio 2018, che viene a sostituire l'analoga raccomandazione del 2006, recepita anche, ovviamente dall'Italia, nel Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione (DM 139/2007) e nelle Indicazioni nazionali per il Curricolo (DM 254//2012 e allegati al DM 742/2017), anche un barlume di speranza viene meno. E necessariamente.

La Raccomandazione in oggetto (pubblicata sulla Gazzetta ufficiale europea del 4 giugno 2018) è “relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente”. Ciò che più sorprende in questo documento – 19 pagine fitte ed a corpo assai piccolo, articolate in una serie di premesse, le vere e proprie raccomandazioni ai vari stati dell’Unione ed un allegato esplicativo – è una evidente discrasia tra le parole d’ordine cui pare rispondere e gli obiettivi declinati.

Infatti, al sistema formativo ed alle occasioni informali e non formali di istruzione, apprendimento e formazione, l’UE affida compiti importantissimi per sancire il diritto di tutti ad un apprendimento per tutta la vita al fine anche e soprattutto di una partecipazione piena alla vita della società. Così le competenze basilari, tutte su piede di parità e tra loro interconnesse, sono pensate per far sì che possano garantire ai vari soggetti “una vita fruttuosa nella società”⁵.

Sta in affermazioni come queste la discrasia cui facevo riferimento, ossia la contraddizione tra un’apparente valorizzazione delle parole d’ordine della democrazia (partecipazione, consapevolezza, creatività, pensiero critico) e la completa sottomissione del modello scolastico e formativo alla visione contemporanea della vita sociale, frutto delle leggi e dei principi del mercato e dell’impresa privata. In una parola del neo-liberismo imperante, che sta mostrando in maniera temibile il suo volto disumano, nella propensione sempre più dichiarata al sovranismo ed al nazionalismo.

Nel documento in questione, infatti, la parola educazione è la grande assente, mentre ricorrono spesso, ossia ogni volta che si parla del contesto educativo, i termini “istruzione”, “formazione” ed “apprendimento” permanente. E questo perché l’ottica del documento non è tarata sul soggetto, inteso come persona (ossia portatore di diritti) o cittadino (ossia come elemento portante della società e della costruzione democratica), ma sulla struttura economica e produttiva della società.

Ogni preparazione, che deve essere permanente e sviluppata in molteplici occasioni, è finalizzata a “gestire con successo le transizio-

⁵ A questo scopo si raccomanda l’acquisizione di otto tipi di competenze chiave, più specifiche rispetto alle otto indicate nella *Raccomandazione* del 2006: competenza alfabetico-funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e in Scienze, tecnologie e ingegneria (STEM); competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenze in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali.

ni del mercato del lavoro” (art. 1), a qualificare per le occupazioni, a fornire competenze imprenditoriali “per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti”(art. 4), a garantire l’occupabilità, secondo quelle linee di intervento e di tendenza che partono dal *Memorandum Brunet* del 2000. Di qui la raccomandazione di insistere sulle tecnologie, sugli aspetti digitali, sul pensiero computazionale, “al fine di sviluppare nuove idee, nuove, teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze” (art. 7).

Ma non facciamoci illusioni: ciò che si chiede non sono nuovi Kant o nuovi Cartesio, bensì soltanto nuovi Steve Jobs⁶. E, infatti, a parte vaghi accenni alla cultura o, nella parte finale alla creatività artistica, in queste Raccomandazioni non c’è spazio per la ricerca storica o filosofica o letteraria. Gli unici saperi umanistici di cui si parla sono le lingue e, in maniera coerente, di tali saperi si ha una concezione solo strumentale e funzionale. Se avessimo qualche dubbio, viene a fugarli l’art. 11, che conclude: “La valutazione... può contribuire a strutturare i processi di apprendimento e facilitare l’orientamento, *aiutando le persone a migliorare le loro competenze anche in vista delle mutate esigenze del mercato del lavoro*”⁷.

Non si dimentica neppure che questo progetto ha bisogno di personale per realizzarlo: si noti che non ci si rivolge a insegnanti o a educatori, ma al “personale didattico”. Poiché nel linguaggio corrente e nel senso comune, la didattica corrisponde a una serie di tecniche da mettere in atto per ottenere certi risultati, si può concludere che il Consiglio Europeo pensa alle risorse umane impiegate in contesti di istruzione e di formazione come a semplici strumenti, alla pari di ausili meccanici. Non a caso si consiglia che questo personale sia continuamente aggiornato, anche con scambi con l’estero e con aiuto da parte di esperti, per poter gestire in autonomia le nuove tecnologie e “gli approcci basati sulle competenze” nell’insegnamento.

In questo quadro, che fine fa la socializzazione? Innanzitutto, è ridotta a “Competenza in maniera di cittadinanza”, come si legge nell’allegato esplicativo. In secondo luogo, è collegata formalmente a tut-

⁶ Sull’incentivo alle competenze di ambito STEM insiste in particolare l’art. 16.

⁷ Il corsivo è mio. Del resto al punto 2.5 di quanto gli Stati membri dell’UE dovrebbero fare per adeguare la scuola a queste raccomandazioni, si legge “incoraggiare la *competenza imprenditoriale*, la creatività e lo *spirito d’iniziativa* in particolare tra i giovani, ad esempio *favorendo le occasioni in cui i giovani possano fare almeno un’esperienza imprenditoriale pratica durante l’istruzione scolastica*” (i corsivi sono miei).

te le parole d'ordine del mondo democratico, da equità a parità, da diritti umani a sostegno alla diversità e perfino all'interesse per le discipline umanistiche. In terzo luogo, recita tutto il repertorio legato all'educazione civica: interesse comune o pubblico, pensiero critico, partecipazione alle attività ed ai processi decisionali della comunità fino al diritto ad accedere, interpretandoli, ai nuovi media. Le competenze che essa richiede – tutte formalmente condivisibili – sono quelle di consueto attribuite all'educazione civica, comunque essa venga denominata: conoscenza dei principi del mondo in cui si è calati, condivisione di valori, senso di appartenenza ed apertura all'altro. Ma di fatto, un impianto come quello proposto e qui sommariamente passato in rassegna, se valorizza la dimensione del *lifelong* e *worldwide learning*, non lascia spazio alla scuola e al contributo che essa può dare alla formazione del cittadino.

In un contesto, nel quale i saperi storico-filosofici vengono posti in secondo piano e i saperi scientifici messi principalmente al servizio delle ricadute tecniche e, per di più, con una valorizzazione senza se e senza ma dell'apparato tecnologico e digitale, si può addirittura arrivare a pensare ad un apprendimento solitario con l'ausilio degli strumenti adeguati.

Del resto, tutti gli ideali che il punto sulla cittadinanza attiva richiama non appaiono del tutto coniugabili con l'individualismo, la soggezione al mercato del lavoro e la competitività occupazionale? Il soggetto che viene abbozzato è piuttosto chiuso in se stesso, preoccupato per sé e per il suo lavoro, disponibile all'aggiornamento, molto proteso su questo presente e, quindi, potenzialmente indifferente a quanto succede intorno a lui e fuori di lui. Ciò che va mantenuto è l'occhio fisso sul mercato e su quello del lavoro in particolare.

Certamente, le innovazioni vanno accolte, gestite e utilizzate, ma chi ci assicura che il futuro sarà esattamente come questo attimo che stiamo vivendo? E che fine ha fatto o farà quello *zoon politikòn*, che da Aristotele in poi ci ha accompagnato? E, si badi, Aristotele ci dice che l'animale uomo non è gregario, ma politico, vale a dire vive in una società che si fa *polis*, ossia città, affare comune, da condividere e da guidare insieme.

Per passare dallo stato gregario, primordiale e selvatico, a quello pienamente sociale occorre un passo decisivo, quello dell'educazione e non della sola e semplice istruzione. E torniamo così là da dove ho preso le mosse: per diventare sociali, bisogna essere stati prima socie-

voli, cioè disposti verso gli altri, ed aver trovato un luogo adeguato per coltivare questa socievolezza. E questo luogo è la scuola, dove si socializza perché ci si educa insieme. Poi, una volta ammesso questo assioma, si potrà discutere sui contenuti e sugli strumenti tecnici più o meno adeguati a raggiungere l'obiettivo, purché ci si ricordi che, qualunque sia il contenuto e qualunque sia lo strumento, importante è che l'alunno riesca a pensare e in autonomia.

Di più: occorre avere insegnanti capaci di gestire questo complesso di argomenti, di problemi e di strumenti. E per avere insegnanti capaci, occorre investire sulla loro formazione iniziale e continua. A ciò ha messo mano, in effetti, la legge cosiddetta della “buona scuola”, ma sempre su uno sfondo legato alle parole d'ordine del neo-liberismo. La fluidità politica e governativa in cui stiamo vivendo pare non lasciare troppo spazio per costruire occasioni per la formazione e la crescita dei docenti.

Per quanto riguarda, dunque, il processo di socializzazione, possiamo dire che, in queste condizioni, siamo come invischiati in un circolo vizioso, sospesi tra affermazioni formalmente condivisibili e esperienze negative: liberarsi non pare affare da sbrigare in poco tempo e in maniera agevole, a meno che i messaggi diffusi in tutto l'Occidente non entrino in crisi e la gestione del mondo sociale non cambi radicalmente.

Riferimenti bibliografici

- Alberti A., *La scuola tra politica e pedagogia*, Roma, Anicia, 2018
- Ariemma L., *L'educazione del cittadino: per una cittadinanza partecipata*, Napoli, L'Orientale editrice, 2011
- Bauman Z., *Stranieri alle porte*, tr. it., Bari-Roma, Laterza, 2018
- Bellatalla L. (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011
- Eadem, *I manuali di educazione civica nella scuola italiana*, in J. J. Pintassilgo (coord.), *Laicidade, religiões e educação na Europa do Sul no século XX*, Instituto de Educação, Universidad de Lisboa, 2013, pp. 207-220 (e-book)
- Eadem, *Crisi, educazione, utopia*, in “Ricerche Pedagogiche”, 186, 2013, pp. 11-16
- Eadem, *Dal centralismo alla cogestione: i Decreti Delegati*, in L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *150 anni di scuola in Italia. Identità. Figure, situazioni*, Padova, Cleup, 2013, pp. 163-177
- Eadem, *S.O.S.: la scuola va a picco*, in “Ricerche Pedagogiche”, 202, 2017, pp. 27-32
- De Dominicis S. F., *Scienza comparata dell'educazione*, Voll. IV, Torino, Streglio e Milano, Damiano, 1908-1913

- Dewey J., *Scuola e società*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1950
Idem, *Moral Principles in Education*, New York, Houghton Mifflin, 1909
Idem, *democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1970
Idem, (1927), *The Public and its Problems. A Essay in Political Inquiry*, Chicago, Swallow Press, 1954
Genovesi G., Frabboni F., *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
Habermas J., Taylor R., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1998
Knowles M., *Quando l'adulto impara*, tr. it., Milano, Franco Angeli, 1999
Luppi A., *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità, contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015
Idem, "La scuola su misura" di Edouard Claparède: un pensiero educativo moderno, Roma, Anicia, 2018
Perrenoud Ph., *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*, tr. it., Roma, Anicia, 2016
Rousseau J.J., *Emilio*, tr. it., Firenze, Sansoni, 1970
Zagrebeski G., *Senza adulti*, Torino, Einaudi, 2016