

## Editoriale

### Declino o rilancio del ruolo della scuola?

Prof. Hervè Antonio Cavallera  
Onorario di Storia della Pedagogia

---

**Riassunto:** L'articolo, alla luce del significato che l'educazione ha svolto nel pensiero occidentale, intende cogliere in chiave problematica il carattere che va assumendo la scuola nel secolo corrente in Italia.

**Parole chiave:** scuola, comunicazione digitale, povertà educativa, social media, meritocrazia.

**Abstract:** The article, in light of the significance that education has played in Western thought, intends to grasp in a problematic way the character that school is taking on in the current century in Italy.

**Keywords:** school, digital communication, educational poverty, social media, meritocracy.

---

Il pensare la scuola nella prima metà del secolo XXI è di fondamentale importanza come del resto è sempre stato dal momento in cui l'umanità ha preso piena consapevolezza del ruolo primario dell'educazione per lo sviluppo della persona e della civiltà. Solo che al presente si sta assistendo a delle trasformazioni di natura epocale che non solo non possono essere ignorate, ma con esse occorre confrontarsi con decisione. In effetti, se nel passato la trasmissione del sapere e la formazione della personalità, proprie della scuola e della famiglia, sono avvenute attraverso la parola e la scrittura, oltre che con l'esempio, l'affermazione della cosiddetta era digitale (Castells, 2014; Castells 2017) spinge a ripensare il ruolo della scuola e a considerare come essa può essere incisiva in un momento di forte competitività sociale.

#### 1. La compresenza dell'educazione nel pubblico e nel privato

Per rendersi appieno conto di quello che sta accadendo è opportuno ricapitolare, sia pure a larghe maglie, il percorso della scuola nel cosiddetto mondo occidentale, il quale ha avuto il suo epicentro formativo nel bacino del Mediterraneo (Broodlanck, 2015) e particolarmente, per quello che sarebbe stato il futuro dell'Europa, nella antica Grecia (Cavallera, 2017). E subito, si può dire, i filosofi compresero la necessità che l'educazione non fosse solo un fatto privato, ma riguardasse la natura stessa della *polis*. Di qui il ruolo che essa doveva assumere nello Stato che,

per Platone ([428/427-348/347 a.C.](#)), doveva curarsi di *tutti* i cittadini. Così il filosofo nel VII libro della *Repubblica*: «La legge non ha come obiettivo di privilegiare nella Città una sola classe, ma di fare in modo che ciò si verifichi in tutto lo Stato, creando consenso tra i cittadini con le buone o con le cattive, e facendo in modo che si scambino reciprocamente quei servizi che ognuno individualmente ha la possibilità di rendere alla collettività. Del resto il compito specifico della legge è quello di formare nella società non uomini che prendono ognuno la strada che vuole, ma cittadini che essa stessa può impiegare in funzione del consolidamento dello Stato» (Platone, 1991, p. 1242). In Platone è dunque presente la necessità di una educazione che sia garante della crescita dello Stato, ognuno per la sua parte. L'intento di una formazione politica nel senso ampio del termine, cioè di una educazione alla vita da buon cittadino, è altresì presente in Aristotele (384/383 - [322 a.C.](#)) che nel libro VIII della *Politica* scrive: «bisogna che l'educazione si adatti a ciascuna costituzione, perché il costume proprio di ciascuna suole difendere la costituzione stessa e la pone in essere già in origine» (Aristotele, 1989, p. 263). Il mondo greco ha, quindi, ben cosciente l'importanza dell'educazione come formazione dell'uomo all'interno della comunità, come del resto era necessario in una realtà ove ogni città costituiva uno Stato a sé stante. Pertanto è stato giustamente rilevato che «l'uomo la cui immagine si rivela nelle opere dei grandi Greci è l'uomo politico. [...] La triade greca del Poeta [...], dell'uomo di Stato [...] e del Saggio [...] incarna l'elemento direttivo supremo della nazione» (Jaeger, 2018, pp. 18-19).

Da parte sua la civiltà cristiana recupera il compito primario e fondamentale della famiglia soprattutto dal punto di vista dell'educazione morale. Pertanto Silvio Antoniano (1540-1603) in *Della educazione christiana de' figliuoli* può osservare che «i molti mali che perturbano in tante materie l'afflitta Repubblica Christiana, hanno avuto, e hanno in buona parte origine dalla negligenza di allevare bene i figliuoli, e privata, e pubblica. Per il che con molta ragione potiamo dire, che non meno prudentemente che pietosamente fanno quei Principi e Superiori, i quali tengono l'occhio molto aperto, e si prendono una cura speciale che li piccoli figliuoli, e la gioventù si allevi bene ne gli esercizi de la virtù; e introducono nelle Città loro uomini religiosi e santi; e fanno altri simili provvedimenti per questo tanto importante rispetto» (Volpicelli, 1960, p. 101).

L'educazione pubblica e quella privata permeano, dunque, da sempre la cultura occidentale, e nel secolo XVIII Antonio Genovesi (1713-1769) può compendiare in tal modo la situazione: «lo

stato è una gran famiglia. Di qui seguita che come nelle ben governate famiglie non si pensa solamente ad avere numerosa prole, ma a' mezzi altresì di ben educarla, istruirla e mantener con comodità, a quel modo medesimo è necessario che nello stato, col promuovervi la popolazione, si studj di bene educar la gente per la parte dell'animo e del corpo [...]. Prima dunque d'ogni altra cosa è da badarsi all'educazione così domestica che civile, per cui veniamo ad essere ammaestrati e regolati in quel che pensiamo e imprendiamo a fare» (Genovesi, 1803, pp. 160-161). E Genovesi, ricordando che in Europa la buona educazione poggia soprattutto sul ceto medio, essendo i poveri analfabeti e i nobili spesso “poltroni”, non esita ad indicare un piano di “savvia educazione”. «1. Le leggi della pubertà non convenienti al fisico della natura si vorrebbero correggere. La pubertà delle donne non può essere prima de' 17, né quella de' maschi prima de' 20; perché è da darsi tempo allo sviluppo del corpo e dell'animo. II. Ristabilire le feste e i giuochi ginnici. III. Punire non in parole ma in fatti, con opere pubbliche e faticose, i volontarj poltroni. IV. Ridurre l'educazione del costume a poche massime e molta disciplina. V. Introdurre un catechismo di leggi civili a modo degli antichi Ebrei. La religione e la legge civile debb'essere una disciplina comune, non una scienza di pochi. So che parranno regole chimeriche; ma appunto perché paiono tali, il disordine di certi stati va sempre più ogni giorno crescendo» (ivi, p. 168-169).

Il ruolo dell'educazione è di conseguenza confermato come fondamentale; pertanto nel secolo successivo Antonio Rosmini (1797-1855) può dichiarare che la vita dei giovani deve essere in perfetta concordia con gli insegnamenti e che, come l'armonia delle scienze è la grande legge nel trattato degli oggetti dell'educazione, così l'armonia delle facoltà è la somma legge nel metodo (Rosmini, 1957, pp. 135-137). Di qui l'importanza di una scienza come la pedagogia, grazie alla quale, come afferma nel tardo Ottocento Roberto Ardigò (1828-1920), «l'uomo può acquistare le attitudini di persona civile, di buon cittadino e d'individuo fornito di speciali abilità utili, decorose, nobilitanti» (Ardigò, 1893, p. 32).

In tal modo, semplificando un processo storico estremamente complesso, viene così a formarsi un sistema formativo che assume sempre più un carattere “legale” ossia fondato su un principio di legittimità che risiede nella competenza all'interno di una società in cui la validità del comando o delle indicazioni si fonda su leggi costituite. Max Weber (1864-1920) ha così compendiato il risultato di tale processo: «con la vittoria del razionalismo giuridico formale è apparso in Occidente, accanto al tipo di autorità tradizionale, il tipo dell'autorità legale la cui

varietà, non unica ma più pura, è stata ed è tuttora l'autorità burocratica. La condizione dei moderni funzionari statali o municipali, dei moderni preti e cappellani cattolici, del funzionario e delle impiegate delle banche moderne e della grande impresa capitalistica rappresenta, come si è già affermato, il tipo più importante di questa forma di autorità» (Weber, 1976, p. 364). La figura dell'insegnante, da quello della scuola elementare a quello universitario, rientra in tale ambito statale e la sua competenza professionale viene ufficialmente a completare il ruolo educativo che svolgono i genitori.

Alla luce dei suddetti riferimenti storico-speculativi, è possibile definire alcuni punti fermi nella storia della cultura dell'Occidente. Innanzitutto l'esigenza, almeno negli auspici dei filosofi, della compresenza di una educazione privata (impartita dai genitori) e pubblica (impartita da precettori o dallo Stato). Ciò che appariva necessario dai tempi più antichi era garantire la stabilità interna dello Stato, qualunque configurazione avesse (monarchica, oligarchica e così via), e ciò poteva essere assicurato dalla accettazione di norme condivise o imposte: comunque accettate. Il vivere insieme non poteva che fondarsi su regole, sia che si trattasse della famiglia, sia dello Stato. E l'azione non poteva che essere rivolta dagli adulti verso i minori o comunque verso i subalterni. In tal modo attraverso un processo non sempre lineare si andò accostando al concetto di educazione quello di scuola, sì che si formarono nel tempo vari sistemi scolastici, con la formazione di diversi gradi scolastici e di differenti discipline. E tuttavia, come si è visto, già nel Settecento Genovesi rilevava i limiti del sistema educativo del tempo suo, giudicando un ideale uno Stato che riuscisse ad avere una educazione, sia pubblica sia privata, veramente partecipata e responsabile. E questo per un elemento di fondo nella storia dell'umanità nella quale il buono e il cattivo coesistono e gli interessi personali non sono sempre o in numerosi casi rivolti al bene pubblico. Il problema educativo è pertanto connesso a quello etico, implicando la dimensione del "dover essere" che riguarda sia la sfera privata sia quella pubblica sì che, come diceva Immanuel Kant (1724-1804), l'educazione comprende la cura, la disciplina e l'istruzione connesse alla formazione dell'animo (Kant, 1953, p. 3).

## **2. La scuola nello Stato Italiano**

Sotto tale profilo, la storia dell'umanità dovrebbe essere un graduale processo di civilizzazione, che significherebbe in primo luogo una generale responsabilizzazione. Ciò fu particolarmente avvertito nel corso del tempo, come accadde con gli illuministi meridionali (Cavallera, 2023). E

tuttavia uno dei problemi di fondo era la presenza di una scuola pubblica di Stato, laddove invece l'educazione di base o era affidata a precettori privati (come per vari anni fu Giuseppe Parini) o a ordini religiosi (scolopi, barnabiti e così via). La necessità di scuole statali si ebbe particolarmente nel secolo XIX, dopo il crollo dell'imperialismo napoleonico che aveva concluso le astratte ma violente velleità universalistiche della rivoluzione francese (Ferrari, Morandi, 2020). L'Ottocento delle nazioni, con la sua volontà identitaria, vide ovunque affermarsi dei sistemi scolastici in vario modo corrispondenti allo spirito dei popoli.

In Italia (Cavallera, 2013) la Legge Casati (legge 13 novembre [1859](#), n. 3725 del [Regno di Sardegna](#), estesa, con l'[unificazione nazionale](#), a tutta [Italia](#) con [Regio decreto 28 novembre 1861, n. 34](#)) è la legge della Penisola unificata. Essa comprende cinque titoli. Il titolo I, "Dell'Ordinamento della Pubblica Istruzione", delinea l'organizzazione del sistema scolastico nazionale, istituendo il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione. Il Titolo II, "Dell'Istruzione Superiore", illustra il ruolo dell'università e delle accademie. All'art. 47 (capo I) si dichiara che «l'Istruzione superiore ha per fine di indirizzare la gioventù, già fornita delle necessarie cognizioni generali, nelle carriere sì pubbliche che private in cui si richiede la preparazione di accurati studii speciali, e di mantenere ed accrescere nelle diverse parti dello Stato la coltura scientifica e letteraria». Il Titolo III, "Dell'Istruzione Secondaria Classica", tratta del ginnasio-liceo che è la scuola secondaria portante del sistema. Così nel Capo I l'art. 188: «L'Istruzione secondaria ha per fine di ammaestrare i giovani in quegli studii, mediante i quali s'acquista una coltura letteraria e filosofica che apre l'adito agli studii speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università dello Stato» e l'art. 189: «Essa è di due gradi e vien data in Stabilimenti separati: pel primo grado nello spazio di cinque anni; pel secondo in quello di tre anni». Il titolo IV, "Dell'Istruzione Tecnica", tratta delle scuole e degli istituti tecnici Ecco due articoli del Capo I: l'art. 272: «L'istruzione tecnica ha per fine di dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie, la conveniente coltura generale e speciale» e l'art. 273: «Essa è di due gradi, e vien data, tanto pel primo, quanto pel secondo, nello stadio di tre anni». Il Titolo V, "Dell'Istruzione Elementare", tratta della scuola elementare, che comprende due gradi, inferiore e superiore, ognuno biennale. Al capo si stabilisce che «L'istruzione elementare è data gratuitamente in tutti i Comuni. Questi vi provvedono in proporzione delle loro facoltà e secondo i bisogni dei loro abitanti» (art. 317). Inoltre sancisce che le scuole

comunali sono dirette dai rispettivi Municipi (art. 318) e che «in ogni Comune vi sarà almeno una Scuola, nella quale verrà data l'istruzione elementare del grado inferiore ai fanciulli, ed un'altra per le fanciulle» art. 319).

Merito indubbio della Legge Casati non è solo quello di garantire un quadro organico, in una prospettiva piramidale secondo lo spirito del tempo, della realtà scolastica, ma di stabilire che la scuola elementare dovesse essere obbligatoria e gratuita, sì da sperare di eliminare il triste fenomeno dell'analfabetismo allora molto diffuso (circa il 74% degli Italiani era analfabeta). Il punto debole era nell'affidare tali scuole ai Comuni che non sempre avrebbero garantito quella frequenza obbligatoria che a loro spettava tutelare. In ogni caso nasceva finalmente un ordinamento scolastico unitario in tutta la penisola (Ferrari, Morandi, 2020).

Di là dai diversi interventi che seguirono nel tempo (la Legge Coppino del 1877 che elevava a cinque anni la durata della scuola elementare ed eliminava dai programmi l'insegnamento della religione; i programmi Gabelli per le elementari del 1888 e così via), solo col Novecento si ha un radicale rinnovamento complessivo del sistema scolastico italiano ad opera di Giovanni Gentile (1875-1944). Il filosofo già nel 1907 sosteneva la necessità dell'avocazione allo Stato della scuola elementare e il ripristino dell'insegnamento della religione cattolica nelle elementari, atto a favorire, in quella che era l'unica scuola dell'obbligo, la formazione di una coscienza morale, come pure affermava la necessità di una revisione complessiva della scuola media (Gentile, 1988a; Gentile 1988b).

Divenuto ministro della Pubblica istruzione a fine ottobre 1922, Gentile realizza nel 1923 una radicale riforma della scuola italiana (Cavallera, 1996). L'obbligo scolastico è esteso ai 14 anni; è prevista una scuola materna facoltativa come grado preparatorio alla scuola elementare; quest'ultima, nella quale ritorna l'insegnamento della religione, è distinta, dopo il grado predatorio, in inferiore (durata tre anni) e superiore (due anni). Rivista interamente è la scuola secondaria nella quale, pur confermando il primato del liceo classico, nascono il liceo scientifico e l'istituto magistrale, mentre sono riconsiderati gli istituti tecnici. Significativi e funzionali gli abbinamenti di alcune discipline (storia e filosofia, matematica e fisica, ad esempio) e il taglio storico che viene dato alle medesime. L'insegnamento universitario assume carattere prettamente scientifico, mentre l'accesso alla attività professionale, dopo la laurea, sarebbe stato consentito mediante un'abilitazione in seguito ad esami di Stato. L'esame di Stato inoltre è previsto all'ammissione e licenza dei gradi scolastici. E il filosofo-ministro può affermare:

«abbiamo [...] trasformato i programmi d'insegnamento in programmi d'esame, ai quali la scolaresca viene condotta dai singoli insegnanti, nei singoli istituti, nel modo che si ritenga più adatto da quel collegio d'insegnanti, da quel singolo professore» (Gentile, 1989, p. 255).

Nonostante la politica di ritocchi, che sarebbe iniziata subito dopo che Gentile avrebbe lasciato (1924) il Ministero (Cavallera, 2020, pp. 129-166), a cento anni di distanza la scuola italiana poggia sostanzialmente ancora sull'impianto gentiliano in quanto tutti gli interventi che si sono succeduti nel tempo (basti pensare nella scuola repubblicana ai decreti delegati, all'introduzione del tempo pieno, alle varie riforme degli esami di maturità, alla nascita della laurea triennale e della laurea magistrale e così via), sono stati sempre mirati ad alcuni aspetti della vita scolastica e universitaria e non hanno mai espresso una visione d'insieme come invece si è avuto con Gentile. La Carta Costituzionale (1947), sotto tale punto di vista, conferma da un lato (art. 33) l'indipendenza della ricerca e dell'insegnamento all'interno delle norme generali di indirizzo («L'arte e la scienza sono libere e libero ne è insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi») e dall'altro (art. 34) ribadisce l'aiuto ai meritevoli economicamente bisognosi («I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso»).

Per tale aspetto la storia della scuola italiana negli anni della Repubblica assiste ad un continuo ampliamento del processo di scolarizzazione, sì che nel 2021, secondo i dati ISTAT, in Italia la quota di popolazione con almeno un titolo secondario superiore è pari al 64,4% tra i cittadini italiani, e la quota di laureati è rispettivamente pari a 21,0%, livello tuttavia basso rispetto ad altri Paesi della Comunità Europea, come non è irrilevante il problema dell'abbandono della frequenza scolastica. Al di là di tutto questo, è evidente che con la seconda metà del Novecento il panorama della realtà italiana (non soltanto quella italiana) registra un notevole incremento della frequenza scolastica, facendo decrescere ogni forma di selezione preconstituita (si pensi ai provenienti da famiglie abbienti), e ciò è indubbiamente positivo.

Il merito, di conseguenza, si riscontra nello sviluppo successivo del proprio lavoro, più che all'interno del *curriculum* scolastico in senso stretto. Si ha in tal modo una estensione dell'offerta formativa che sembra escludere, a partire dagli anni del *boom* economico (Gabrielli, 2011), ogni possibilità di "povertà educativa". Non sono certo mancati i momenti difficili legati alle tensioni



sociali, ma il processo appare comunque positivo. Ora, ciò che in questa sede interessa è il cercare di delineare le caratteristiche che va assumendo la scuola all'interno di una realtà democratica come quella occidentale in un momento storico in cui si è affermata la globalizzazione e la comunicazione digitale.

### 3. La scuola e il presente

Si tratta sostanzialmente di un fenomeno senza precedenti e che, all'interno dello sviluppo della scienza e della tecnica, ha messo in crisi dei modi di pensare e delle istituzioni (come la scuola e la famiglia) che sembravano godere di una indiscussa condivisione. In realtà, il mondo dei *social* ha incrinato lo stesso principio di autorevolezza, più che di autorità, generando figure come gli *influencers* (Polesana, 2023). Per certi aspetti, il chiacchiericcio dilaga sul *web*. Il trionfo del mondo dell'opinione. In un'ondata che viene d'oltreoceano sembrano venir meno gli oculati giudizi storici (Salvadori, 2021) e si impongono nuove forme di omologazione (Rizzacasa d'Orsogna, 2022). Basti pensare alla *cancel culture* e al *politically correct*. Naturalmente non solo questo è la *rete*, ma anche questo è la *rete*. Invero non si è trattato di un processo senza preavvisi. Avvisaglie sono state il post-strutturalismo di Gilles Deleuze (1925–1995) e il decostruzionismo di Jacques Derrida (1930–2004), e in Italia il sopraggiungere della globalizzazione è stato già colto negli anni '70 da Ugo Spirito (1896-1979), mentre Emanuele Severino (1929–2020) ha individuato nella tecnica l'avvento della fine degli immutabili (Spirito, 2022; Severino, 1979; Severino, 1988). Tuttavia si tratta di un processo tuttora *in fieri*, sul quale, di là dagli studi di Zygmunt Bauman (1925-2017) sul pensiero liquido (Bauman, 2002; Bauman 2006), non può esistere un'ampia letteratura critica scientifica consolidata, bensì una quantità di interventi talvolta di natura giornalistica. È opportuno a questo punto individuare come lo sviluppo della comunicazione digitale si è ripercosso all'interno del sistema scolastico italiano, nella consapevolezza che si sta attraversando una fase di grande incertezza col conseguente bisogno di rapportarsi adeguatamente (Ait, 2020) alle nuove sollecitazioni. Ora, semplificando necessariamente, anche questa volta, un processo complesso e tenendo presente le disposizioni legislative, ciò che è venuto ad accentuarsi negli ultimi venti anni è il processo di autonomia amministrativa e didattica delle scuole. Significativa è la Legge 13 luglio 2015, n. 107 (la "Buona Scuola") che «dà piena attuazione all'autonomia delle



istituzioni scolastiche di cui all'[articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59](#), e successive modificazioni, anche in relazione alla dotazione finanziaria» (art. 1) e insiste, sempre all'art. 1, sulla valorizzazione potenziamento delle competenze e di un'idea di scuola «intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese». In realtà, al di là dei tanti interventi relativi ai programmi, agli esami e così via, l'elemento veramente innovativo è legato al processo di autonomia che vorrebbe responsabilizzare ulteriormente il sistema educativo.

Si manifesta effettivamente la conferma della volontà di una scuola capace di interagire con il sociale, come è giusto che sia. Ma ciò comporta nei fatti un insieme di problemi. Innanzitutto, si va sviluppando una competizione tra scuole, di cui sono in qualche modo espressione i *piani triennali dell'offerta formativa*, si da affermarsi l'immagine di una scuola-azienda, come del resto è avvenuto nella realizzazione delle aziende ospedaliere. La realtà in trasformazione comporta, infatti, la logica della concorrenza, all'interno della quale non possono a loro volta che svilupparsi e divenire sempre più cogenti le richieste delle famiglie. Famiglie che chiedono naturalmente successo per i figli nella scuola e nelle professioni.

Il tutto in un contesto che è appunto quello della rivoluzione digitale che implica altresì, oltre alla diffusione dei punti di vista e della moda, l'affermazione, nel mondo occidentale, di un relativismo di fondo e di un edonismo individualistico, scaturito peraltro dalla crisi delle grandi *Weltanschauung*. Una realtà in cui l'interesse del particolare sembra mettere da parte, in tanti casi, l'interesse collettivo, comunitario. Basti pensare, nel mondo della politica, al diffondersi dei movimenti civici, alla crisi delle grandi ideologie, all'incerto confine tra gli schieramenti. Si è ormai entrati nel mondo del virtuale - da sottolineare le potenzialità dell'intelligenza artificiale, di cui già si parla in campo educativo (Panciroli, 2020) - e dell'effimero, mentre si diffonde un sottile processo di omologazione attraverso il *politically correct*, la *cancel culture*, l'ideologia *woke*<sup>1</sup>, le cui ripercussioni diventano rilevanti in ogni

<sup>1</sup> Non manca chi si sofferma sul cosiddetto *capitalismo Woke*. Così Carl Rhodhes: «il problema del capitalismo woke risiede nello spostamento dell'equilibrio di potere dalla sfera politica della democrazia alla sfera economica del capitalismo. Coerentemente a ciò, il capitalismo woke rappresenta dunque un'estensione surrettizia del raggio d'azione del regime capitalistico mediante il sostegno di cause politiche prive di rischi. Con l'aggiunta di una rettitudine progressista all'agenda e all'immagine delle aziende, anziché essere messo in discussione il capitalismo ne esce rafforzato» (Rhodes, 2023, p. 25-26).

dimensione della vita umana, tra cui quella educativa.

Si tratta di movimenti che hanno la loro origine nel mondo statunitense e che appaiono sempre più espressione di una realtà in cui la vita si riduce *sub specie instantis*. Come è stato rilevato in un volume in cui il fenomeno è stato affrontato con equilibrio, la *cancel culture* è «quel movimento di area anglosassone che tende a *rimuovere* nomi, simboli, monumenti o tracce di un passato talmente “differente” rispetto alla visione del mondo condivisa oggi dalla cultura liberal (diritti, dignità, rifiuto di schiavitù e razzismo) da risultare inaccettabile. Si tratta di un processo di purificazione del tutto simile a quello che il politicamente corretto intende compiere a livello linguistico, eliminando termini, morfemi o espressioni in genere che appaiono lesive nei confronti di determinate persone» (Bettini, 2023, pp. 55-56). Così attraverso il *decolonizing classics*, che è un altro fenomeno del mondo anglosassone, «è il canone degli autori classici che si chiede di smantellare, ovvero di riscrivere, in quanto la sua stessa struttura sarebbe inestricabilmente legata all'imperialismo, al sessismo, al razzismo e al colonialismo dell'Occidente» (ivi, p. 72). È evidente che tali movimenti sono fuori privi della percezione della conoscenza storica (Prosperi, 2021) e manifestano una *damnatio memoriae* propria di tempi in cui prevale l'immediatezza di pulsioni di massa. Si afferma la prospettiva di una società in cui si accentuano sempre di più le rivendicazioni individualistiche, annullando ogni logica meritocratica e comunitaria.

Di qui la possibilità di rapporti difficili tra scuole e famiglie, di cui varie volte si è letto sui giornali, e di qui appunto le discussioni sul concetto stesso di merito e la facilitazione del *cursus* scolastico, favorendo di conseguenza proprio la povertà educativa, la quale non consiste tanto nella carenza di informazioni, competenze, abilità, bensì nella difficoltà di formare caratteri responsabili, capaci di interazioni corrette. In altri termini, vi è il rischio che vi formi una frattura tra il mondo dei *social* in cui ognuno esprime il proprio punto di vista anche secondo l'emotività del momento e quello scolastico in cui si partecipa ad una ritualità di apprendimenti che riguardano l'acquisizione di titoli di carattere strumentale. Una sorta di dualismo con conseguenze chiaramente assai gravi in quanto il mondo delle emozioni e delle immaginazioni verrebbe a trovarsi fuori delle istituzioni (scuola e famiglia) tradizionalmente preposte alla formazione. La realtà dei *social media* (Lovink, 2016; Lovink 2019) si presenta in tal modo come un mondo a sé che, lasciato alla mera fruizione dei minori e senza una accorta guida nelle fasi iniziali della crescita, può generare una serie di problemi

con gravi ripercussioni sulle capacità critiche, valutative, comunicative. Inoltre accade che mentre nel passato, anche recente, la scuola era considerata determinante per le “vocazioni” dell’allievo, al presente ciò sembra essere deciso dalle seduzioni del virtuale, causando ulteriori contrasti tra l’istituzione educativa e le sirene del *web*.

Sempre considerando la cronaca, non si può che paventare un reale cedimento della capacità formativa delle istituzioni educative (non solo la scuola, ma anche la famiglia). Certo, non si può e non si deve generalizzare, ma è chiaro che ci si trova di fronte ad una fase di transizione che non deve essere lasciata a caso e quanto meno a strumenti che per loro natura non sono educativi, bensì comunicativi. Pertanto, considerando il quotidiano, sembrerebbe di assistere, scorrendo appunto certe pagine di cronaca, ad un declino inarrestabile della realtà scolastica, sostituita da altre fonti pseudo formative/informative. E tuttavia occorre rendersi conto che il disagio attuale - peraltro favorito da una politica che da decenni non investe adeguatamente sulla scuola e sul corpo insegnante - scaturisce non dalla crisi della natura educativa dell’istituzione, ma dalle difficoltà che essa, insieme alla famiglia, incontra in una realtà liquida come quella del presente. L’effettivo e definitivo venir meno della scuola – come il venir meno della famiglia – significherebbe la fine del processo di civilizzazione a meno che non dovesse sorgere una istituzione che la sostituisce, ma sostituendola diventerebbe scuola quest’ultima. In altri termini, la trasmissione del sapere e la formazione della persona non possono scomparire, altrimenti tramonterebbe la civiltà. Si tratta, quindi, di ripensare il ruolo della scuola all’interno del nuovo contesto sociale, tenendo conto che proprio il mondo del contingente, dell’immediato, richiede un sapere forte, che non consenta di disperdersi nell’emotività, nelle pulsioni. Alla luce di tutto questo, è evidente che oggi più che mai vi è il bisogno di una rivalutazione e rifondazione del ruolo della scuola, che la riconduca ad essere una istituzione formativa di *coscienze*, tenendo conto, al tempo stesso, di una riconsiderazione generale del concetto di educazione che non si può ridurre a quello di mera acquisizione di abilità e sempre conservando la conoscenza storica (letteraria, filosofica, artistica e così via). Non a caso si parla, per l’educatore, di sapere, saper fare, saper essere.

Occorre tornare a tentare di ristabilire l’ordine delle cose, ossia che i genitori e i professori insegnino e suscitino l’intelligenza e il senso di responsabilità in coloro (rispettivamente figli e alunni) dei quali sono tutori. Come bisogna recuperare i valori frettolosamente da tanti

messi da parte, quali il rispetto del prossimo, la cautela, il non lasciarsi travolgere dalle passioni. Il fatto che drammatici fatti di cronaca abbiano condotto nel 2023 alla richiesta che possa trovare posto nella scuola una *educazione all'affettività*, spiega molto bene, di là dalla richiesta in sé, che si intende come un elemento indispensabile riprendere la formazione di coscienze responsabili, requisito che rende meritevole, insieme alle competenze disciplinari, un soggetto secondo l'età che egli ha. Ed è un discorso che in questa sede si può e si deve riconoscere come esigenza di fondo e che di fatto rientra con forza nelle aspirazioni di una comunità civile che miri ad una corretta stabilità e giustizia sociale in una realtà invece ove dilagano le guerre e le violenze private.

### **Bibliografia**

- Ait L. (2020). *La nazione liquida. 17 indizi per capire la nuova realtà ibrida e viverla da protagonisti*. Roi: Macerata.
- Ardigò R. (1893). *La scienza dell'educazione*. Drucker: Verona-Padova.
- Aristotele (1989). *Opere*, IX. Laterza: Roma-Bari.
- Bauman Z. (2002, trad. it.). *Modernità liquida*. Laterza: Roma-Bari.
- Bauman Z (2006, trad. it.). *Vita liquida*. Laterza: Roma-Bari.
- Bettini M. (2023). *Chi ha paura dei Greci e dei Romani? Dialogo e cancel culture*. Einaudi: Torino.
- Broodlanck C. (2015, trad. it.). *Il Mediterraneo. Dalla preistoria alla nascita del mondo classico*. Einaudi: Torino.
- Castells M. (2014, II ed., trad. it.). *La nascita della società in rete*. Università Bocconi Editore: Milano.
- Castells M. (2017). *Comunicazione e potere*. Università Bocconi Editore: Milano.
- Cavallera H. A. (1996). *Riflessione e azione formativa: l'attualismo di Giovanni Gentile*, Fondazione Ugo Spirito: Roma.
- Cavallera H. A. (2013). *Storia della scuola italiana*. Le Lettere: Firenze.
- Cavallera H. A. (2017). *Storia delle dottrine e delle istituzioni educative*. Els La Scuola – Morcelliana: Brescia.
- Cavallera H. A. (2020). *Scuola e didattica nella riflessione dell'idealismo italiano*. In Ferrari

- M., Morandi M. (eds.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi* (129-166). Scholé – Morcelliana: Brescia.
- Cavallera H. A. (2023). *Il progetto di un mondo migliore. Il contributo degli illuministi salentini*. Edizioni Grifo: Lecce.
- Ferrari M., Morandi M. (eds.) (2020). *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese*, Scholé – Morcelliana: Brescia.
- Ferrari M., Morandi M. (2020) (eds.). *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi*. Scholé – Morcelliana: Brescia.
- Gabrielli P. (2011). *Anni di novità e di grandi cose. Il boom economico fra tradizione e cambiamento*. il Mulino: Bologna.
- Genovesi A. (1803). *Lezioni di Economia Civile*, in *Scrittori Classici Italiani di Economia politica*, parte moderna, tomo VII. Stamperia Destefanis: Milano.
- Gentile G. (1988a, V ed. riv. e accr. a cura di H. A. Cavallera). *Educazione e scuola laica*. Le Lettere: Firenze.
- Gentile G. (1988b, II ed. riv. e ampl. a cura di H. A. Cavallera). *La nuova scuola media*. Le Lettere: Firenze.
- Gentile G. (1989, III ed. riv. e accr. a cura di H. A. Cavallera), *La riforma della scuola in Italia*. Le Lettere: Firenze.
- Jaeger W. (2018, trad. it.). *Paideia. La formazione dell'uomo greco*. Giunti-Bompiani: Firenze-Milano.
- Kant I. (1953, trad. it.). *La pedagogia*. La Nuova Italia: Firenze.
- Lovink G. (2016, trad. it.). *Ossessioni collettive. Critica dei social media*. Università Bocconi Editore: Milano.
- Lovink G. (2019, trad.it.). *Nichilismo digitale: l'altra faccia delle piattaforme*. Università Bocconi Editore: Milano.
- Panciroli C. (2020, a cura di). *Animazione digitale per la didattica*. Angeli: Milano.
- Platone (1991, a cura di G. Reale) *Tutti gli scritti*. Rusconi: Milano.
- Polesana A. M. (2023). *Influencer e social media*. Angeli: Milano.
- Prosperi A. (2021). *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*. Einaudi: Torino.
- Rizzacasa d'Orsogna C. (2022). *Scorrettissimi. La cancel culture nella cultura americana*. Laterza: Roma-Bari.

- Rodhes C. (2023, trad. it.). *Capitalismo woke. Come la moralità aziendale minaccia la democrazia*. Fazi: Roma.
- Rosmini A. (1957, a cura di M. Casotti). *Sull'unità dell'educazione*. La Scuola: Brescia.
- Salvadori M. L. (2021). *In difesa della storia. Contro manipolatori e iconoclasti*. Donzelli: Roma.
- Severino E. (1979). *Téchne. le radici della violenza*. Rusconi: Milano.
- Severino E. (1988). *La tendenza fondamentale del nostro tempo*. Adelphi: Milano.
- Spirito U. (2022, a cura di D. Breschi). *L'avvenire della globalizzazione. Scritti giornalistici (1769-79)*. Luni: Milano.
- Volpicelli L. (1960, a cura di). *Il pensiero pedagogico della Controriforma*. Giuntine-Sansoni: Firenze.
- Weber M. (1976, a cura di C. Sebastiani). *Sociologia delle religioni*, vol. I. UTET: Torino.