

Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: franco.cambi@unifi.it

Abstract. Which kind of school can and must work for the social and cultural transformations in effect? School should be democratic, open, critical and educational. This school has some challenges and tasks that should be re-achieve: the knowledge more sophisticated, *formae mentis* more plural and dialectical, the self-care more important for every subjects.

Keywords. school, democracy, education, self-care, *formae mentis*

Premessa

Come da più parti ci viene ricordato (e lo fa il saggio sopra presentato di Mauro Ceruti), da sociologi e da filosofi, perfino da economisti, oltre che da pedagogisti generalisti, la scuola sta ri-occupando il centro della nostra vita sociale, sollecitata in tale ruolo dai cambiamenti profondi che stiamo vivendo.

Nei saperi, nella *forma mentis* dei soggetti postmoderni, nella stessa socializzazione dei soggetti stessi. E nelle sfide culturali e cognitive e etiche che si sono aperte con l'avvio del nuovo millennio, ma già da prima. Solo la scuola come agenzia formativa di tutti e di formazione a una cittadinanza organicamente conosciuta e vissuta nei suoi fini e nelle sue strutture operative, può svolgere tale ruolo complesso e in modo compiuto (o il più compito possibile), sistematico e diffuso. Per tutti e per ciascuno. Lì, infatti, ogni “cucciolo d'uomo” entra nella *societas* e vista in tutta la sua ricchezza e varietà: come deposito di saperi e di modelli cognitivi, come insieme di regole rese interiorizzate e condivise (e anche criticate), come luogo di sviluppo sì dell'inculturazione dei soggetti (e oggi anche di acculturazione) e di maturazione personale (facendo crescere la *curdi-sé*), di approccio via via sempre più netto alla creatività e al pensiero critico. Così la scuola è l'agenzia sempre più socio-cultural-“politica” fondamentale nella complessità del Nostro Tempo Storico. Come già aveva visto in chiave positiva Dewey nel 1899 poi in chiave critica Althusser nel 1970. Tanto per esemplificare.

Oggi i richiami di un Luhmann (pur coi suoi limiti funzionalistici), di un Morin (come epistemologo e interprete del pensiero critico), anche di un Gardner o di un Bruner (l'ultimo in particolare), del sopra citato Ceruti (che di scuola si è occupato già nella Commissione che elaborò le *Indicazioni per il curricolo* del 2007) parlano chiaro. Sono tutte voci che 1) sottolineano la sempre maggiore necessità della scuola nelle società iper-complesse del presente; 2) il bisogno insieme di ripensarla nel suo quadro istituzionale e operativo; 3) anche di fissarne bene gli obiettivi formativi attuali e di qualità; 4) di renderla attiva nel suo riprogettarsi in modo costante in un *habitat* socio-culturale sotto-

posto a innovazioni costanti e profonde; 5) di prendersi cura e coltivazione di soggetti sempre più inquieti e fragili, sottoposti a gregarismi, catture “mercantili”, conformazioni coatte (vedi pubblicità o uso delle stesse nuove tecnologie in modo subalterno e acritico); 6) di far sviluppare una coscienza del digitale che ne potenzi le possibilità, ma anche ne colga i rischi e i limiti. E si potrebbe continuare, ma non ne vale la pena. La letteratura su tutti questi punti è ben sviluppata e ben nota.

Si tratta invece di riconoscere che la scuola è, a sua volta, una sfida-nelle-sfide del Nostro Tempo. Esige di esser pensata qui e ora e per il qui e ora, e nelle sue luci e nelle sue ombre. Così è sempre più necessaria una “pedagogia della scuola” che guardi lontano e in modo critico-aperto alla sua identità e funzione: oggi e domani. Pedagogia che qui da noi è stata coltivata con impegno e acribia specialmente dopo il '45 ed ha avuto voci eccellenti a esercitarla, e molte. Tale impegno non deve esser perduto, va invece incentivato, reso più organico e articolato, in modo da creare-un-modello e renderlo attivo e diffuso e regolativo insieme. Con impegno teorico e pratico/strategico/operativo contrassegnato da un profilo interdisciplinare e più strettamente politico (ma in vista della *polis* e non della “casta”) da rendere intimamente sinergici. Di cui proprio la pedagogia come sapere “tra” teoria e prassi può e deve essere interprete efficace. E anche criticamente efficace.

1. Congedi critici dal passato

La prima mossa che va compiuta in modo critico-strategico è il ripensamento del passato. Della scuola e delle altre istituzioni educative, vecchie e nuove. Per prender congedo? Sì, anche. Perché se il passato si fa Vincolo e Norma si rischia un'incomprensione del presente/futuro. Allora quel passato va riletto e giudicato partendo da qui-e-ora e dalle esigenze profonde che lo animano e che si fanno emergenze. Così deve svilupparsi una critica dell'educazione familiare (e tale re-visione è in cammino e da tempo tra sociologia, psicologia sociale, storia, pedagogia) che ne ridescriva i ruoli, le funzioni, gli equilibri possibili etc. Anche un'analisi dei media che oggi e non da oggi sono i primi educatori o diseducatori e per tutta la vita, che li ripensi nel ruolo, nelle strutture di mercato, nella funzione, sottoponendoli a un costante giudizio formativo. E ancora: le nuove tecnologie informatiche che, sì, sviluppano l'informazione e la comunicazione, ma sviluppano anche un pensiero più debole e convergente, linguisticamente povero e lineare, poco argomentativo e poi una visione-del-mondo fatta di immagini di... e di dipendenza tecnologica, lasciando il soggetto in balia o del Mercato e della Tecnica o del proprio Io sempre più narcisista/fragile/nevrotico.

Ma al centro di tale *plot* di agenzie educative (qui sommariamente ripercorse) sta la scuola con tutto il suo potenziale formativo, di cultura, di coscienza di sé, di costruzione etica. Oggi più importante di ieri e da potenziare proprio nella sua specificità e complessità, ripensandola in modo organico e critico sempre.

Allora, quale scuola? *In primis*: che dia un congedo a modelli illustri ma di ieri. Che si pensi per la cittadinanza e l'etica civile. Che dia una cultura di competenze e di formazione insieme. Che si organizzi per un apprendere continuo e per la cura-di-sé: due prospettive poi strettamente convergenti, che si saldano nella mente critica, autocritica, progettuale, in senso e personale e socio-culturale.

Vediamo meglio il congedo: dalla scuola di tipo ottocentesco che trovò, in Italia, il suo sigillo nella Riforma Gentile del 1923: Riforma che scandiva la scuola per classi sociali e per saperi gerarchicamente disposti (con quelli umanistico-critici al *top*). Didatticamente erede delle scuole di retorica e delle prassi gesuitiche. Più viva nella scuola elementare (per l'operazione svolta da Lombardo Radice) e nei licei classici (dove le *humaniora* avevano un *habitus* filologico e critico). Ma un modello di scuola, come ben vide Gramsci, ormai obsoleto, nella società industriale e democratico-socialista, che deve lasciare il passo a un modello nuovo: emancipativo di tutti, rivolto a formare cittadinanza, di cultura "dogmatica" per farsi poi "creativa" (e qui la distinzione tra i due momenti è un po' posticcia), di sollecitazione alla cura-di-sé tramite la stessa cultura che si svilupperà anche oltre la scuola, tra teatro, accademie, letture...

Quel modello gramsciano prese corpo in Italia nel 1962, ma restò a lungo bloccato, senza farsi-sistema.

Poi è venuta la "scuola dell'autonomia" di Berlinguer/Fioroni/Renzi che sta cercando, con sensibili tensioni e incertezze, il proprio profilo organico: che c'è, è alto, ma va realizzato con un vero sforzo finanziario, culturale e formativo. E a tutti i livelli. Da quel modello non si deve prender congedo, bensì svilupparlo e renderlo attivo con politiche organiche e aperte. Sì, aperte, poiché a livello internazionale tale modello ha già preso altre e più complesse vie di sviluppo, che rimettono in discussione tutto il sistema-scuola così come ci è stato consegnato dal passato. E si pensi solo ai paesi del Nord Europa e ai loro sistemi scolastici oggi così flessibili, così articolati, così capaci di saldare integrazione sociale e capacità personali. E si ricordino solo i curricoli personalizzati.

Certo, vivere il congedo è arduo. Significa decostruire identità ancora diffuse e interiorizzate e nel sistema-scuola e negli stessi attori della vita scolastica un po' a tutti i livelli. Ed è qui che la pedagogia come teoria della formazione, come teoria della scuola, come teoria e pratica delle didattiche, come pensiero della relazione educativa etc. deve farsi protagonista. E forte. E autorevole. E quindi ben nutrita e di riflessione e di strategie/tattiche operative. Lo è? In parte. Ma deve farsi più audace e più ferma.

2. Per una struttura aperta

Una scuola a struttura aperta non è affatto un inedito storico. Certo, si tratta di un modello complesso. Ma che sta ben in sintonia con la complessità del nostro presente: sociale, culturale, personale anche. Come ci ha ricordato Ceruti nel suo saggio. Struttura aperta significa luogo in cui si svolgono più attività, curricolari e non. Che accompagna l'età evolutiva avvertendone il dinamismo dei bisogni. Che anche si organizza per aule aperte, per laboratori aperti, per iniziative aperte (a gruppi, a istituzioni culturali, alla stessa vita sociale). Che guarda a sé come a un polo-organico-chiave del Sistema formativo, ma collabora con altre istituzioni (teatri, aziende, musei, etc.). Un'idea di scuola che sta ben oltre il profilo di disciplinamento e apprendimento convergente che ci viene dal passato.

Si è detto: una scuola della Costituzione (italiana del 1948) che oltre gli artt. 33 e 34 valorizzi in pieno l'art. 3 e quelli relativi alle libertà. Sì, questo può essere il *telos* formativo, ma che oggi va integrato con aspetti più tecnici, relativi al pensiero, all'io, alla cultura stessa. A un pensiero che si modella sull'apprendimento continuo e di conoscenze/competenze/abi-

lità ma che rilegge se stesso con prassi meta cognitive in vista di un uso plurale delle intelligenze mettendo al centro divergenza e creatività. A un io anch'esso plurale e sempre in "crescita" che sia capace di volere-il-proprio-sé e di tenerlo "in cura" per tutta la vita: e questa è una prassi che si apprende a scuola o rischia di non realizzarsi mai come regola-del-soggetto. A una cultura oggi sempre più complessa, più critica, più in de-costruzione/ri-costruzione, più aperta a tutte le culture e a tutti i loro volti o forme (dal rigore al bello, verrebbe da dire), capace di stare-nell'-incontro-e-nel-dialogo, aperto e critico sì, ma "accogliente" sempre.

Qui, su questa struttura nuovissima (e in cammino ovunque si voglia stare nel presente storico o Epoca che sia), complicata e a identità mobile e plurale, si gioca il futuro stesso della scuola, sempre più sfidata dalla "società dell'immagine" e dalle "tecnologie digitali avanzate", che vanno accolte sì ma regolate e integrate con e in quel *telos* formativo che è poi lo specifico della scuola moderna/attuale e che non può che collocarsi in direzione di quel futuro che è già cominciato e che già ci "abita". E in molte forme e con forte pregnanza. Ma, appunto, proprio perché tale da gestire. E criticamente.

3. Verso una comunità planetaria

Già l'idea di cittadinanza sta oggi oltre i modelli otto-novecenteschi, legati a nazione, etnia, lingua. Anche oltre quelli più avanzati alla Dewey o alla Gramsci. Sì, perché oggi il fine primario dell'educazione è dar vita a un "uomo planetario" che deve farsi cittadino del mondo e ciò significa comunicare col pluralismo delle culture e decostruire e oltrepassare pregiudizi etnici e abiti mentali circoscritti, guardando al dialogo e come regola e come risorsa.

Certamente l'uomo planetario si fa in un "qui" e lì ha le sue radici, che lo rendono quello che è e che si fanno in lui una struttura-di-base. E lingua, riti sociali, simboli e credenze sono per lui primari e fondativi e ben connessi a un *habitat* definito storicamente e culturalmente. Sì, che anche oggi vanno ben posseduti ma sempre di più nel dialogo. Che significa: senza chiusure e/o "fondamentalismi", senza paure di espropriazione, senza opposizioni radicali alla diversità. E poi: stando nel confronto, gestendo tale confronto con accoglienza e secondo le regole-limite del dialogo stesso ovvero quei diritti umani che la stessa complessa e contraddittoria cultura del Novecento ci ha lasciato, nel suo *iter* drammatico, come eredità regolativa e che vanno oggi posti a filtro di tutte (e proprio tutte) le culture. Diritti che oggi risultano ufficialmente condivisi a livello mondiale (tra ONU e UNESCO), se pure affatto assimilati nell'agire collettivo e non. E qui sta proprio l'impegno educativo e pedagogico più attuale. Difficile da realizzare? Sì, certo. Ma possibile. Se il dialogo a ogni livello e politico e culturale e personale e istituzionale viene promosso, interiorizzato, vissuto come regola. Un dialogo fatto anche di resistenze e di opposizioni e di contrasti. Ma quel sapere-e-saper-fare tipico del paradigma interculturale (antropologico, etico, politico, pedagogico) ci offre dispositivi validi ed efficaci per gestire l'incontro tra le culture e sviluppare l'*ethos* di quell'uomo-planetario che è *in nuce* e che va fatto crescere e diventare modello nell'Età della Globalizzazione, per esser lì vero protagonista di una storia nuova e complessa tutta da attivare. Siamo davanti a un compito epocale e ipercomplesso ma niente affatto impossibile, anche se segnali di deriva e di blocco si danno anch'essi con forza, tra populismi di vario conio, razzismi etnici o religiosi, resistenze di identità che si sentono in crisi e assediate, individualismi protettivi e autarchici, deleghe

alle sole tecnologie e ai loro algoritmi per risolvere i problemi più ardui, tipo crisi ecologica, democrazia complessa, demografia esplosiva, carenze alimentari in crescita etc.

Sì, le derive ci sono ma la cultura occidentale-planetaria (integrata e resa pluralistica) ha in sé anche gli anticorpi, come ben ci indicano i Maestri del nostro tempo. Da Morin a Sen, dalla Nussbaum a Beck etc. Che ci parlano di un futuro da costruire e nella società e *in interiore homine* al tempo stesso, con l'impegno di una fine azione pedagogica. Complessa ma precisa e possibile.

4. Ripensare i curricula

Veniamo ora all'aspetto più tecnico del fare-scuola oggi, in Occidente e non solo. La scuola a livello internazionale ha ormai al centro il curriculum: un insieme organico di saperi che fanno istruzione e formazione e la fanno lì e ora, quindi da pensare in quell'*habitat* con precise finalità anch'esse definite in modo organico e che fungono da regolatori del curriculum stesso. Ogni sapere ha poi un suo "programma" e non solo di contenuti ma anche di conoscenze/competenze/abilità. Conoscenze vale nozioni, precise, organiche e ben possedute. Competenze vale capacità di trasferire tali nozioni in contesti diversi e lì applicate secondo il criterio del *problem solving*. Abilità vale consolidamento esperto di competenze e capacità di renderle operative in contesti concreti di esperienza. Certo poi ogni sapere ha le sue nozioni/competenze/abilità da coltivare e valutare. Basta rileggere le *Istruzioni per il curriculum*, pubblicate dal MIUR nel 2007 e poi nel 2012, per comprendere questo *iter* nuovo per la scuola italiana, troppo a lungo governata secondo l'ottica dei "programmi", di elenchi generali di nozioni da possedere nelle varie tappe dell'istruzione e da assumere come regolatori della stessa azione-docente. Su questo piano il lavoro svolto da pedagogisti, da associazioni di docenti, dall'editoria stessa per la scuola è stato ed è imponente e importante. Accompagnando proprio quella trasformazione della scuola italiana nell'insegnare/apprendere che viene ad assegnarle un nuovo *identikit*: di scuola aperta e sperimentale, legata alla ricerca in molti modi, connessa alle nuove istanze e dei saperi e delle società e al loro processo di Globalizzazione, capace di formare menti più critiche, più metacognitive, più scientificamente e culturalmente coltivate, più sottili e più riflessive.

Qui siamo davanti a tre traguardi complessi ma oggi necessari, epistemologicamente e socio-culturalmente, come ben sottolinea Ceruti. La criticità è capacità di attraversare i saperi per via riflessiva e strutturale e storica anche, in modo da compararli e/o integrarli tra loro in un'ottica di interdisciplinarietà e di metacognizione. E si ricordi la "testa ben fatta" di Morin. La metacognizione è ritorno-su per rileggere criteri metodologici, fondamenti strutturali e attivare riflessività retro-attiva e ri-comprendensiva e de-costruttiva che permette di dominare il senso stesso dei saperi e il loro ruolo cognitivo e culturale, in generale ma anche a livello più micrologico. La scientificità si applica a blocchi di saperi (le "due culture" di Snow o più che siano) da leggere nei loro statuti e ruoli socio-politici, ma anche da comprendere nella loro dialettica e in generale e nell'Epoca. Oggi in particolare. Sia pure, nella scuola e nei suoi ordini e gradi, per accenni, sì, ma significativi.

Tutto ciò reclama una comprensione dei saperi (dalla *mathesis* all'arte, passando per letteratura, filosofia, scienze sociali, psicologia e psicoanalisi, economia, politologia, cibernetica etc.) che guardi al loro sistema attuale e alle frontiere più aperte e avanzate e in

sviluppo. In modo da possederli in modo e critico e dinamico e epistemico. Un compito arduo? Non proprio, poiché tutti i saperi da decenni stanno ri-definendo se stessi e la dialettica stessa tra i saperi; si sono problematizzati e resi più complessi/plurali; si sono sofisticati rispetto all'immagine loro consegnataci dalla tradizione scolastica in particolare. Un esempio: si pensi alla storia e al suo attuale modello di "storia di molte storie" e al paradigma sempre più centrale assegnato alla cultura/culture. Molteplici, complesse, asimmetriche anche, ma compresenti e interagenti in molte forme nel fare storia sociale. E ciò vale anche per la letteratura o per l'arte. Anche per la matematica? Sì, anch'essa è un universo sempre più articolato e problematico, aperto a sondaggi inediti fin qui e a riprese radicali di problemi tradizionali, rilanciati in forma nuova rispetto al passato (un esempio? l'infinito). Anche per le scienze naturali sempre più in specializzazione anche parcellizzata e sempre più concatenate tra loro (e si pensi solo all'ecologia). E sempre più articolate anche rispetto al metodo: galileiano e sperimentale sì, ma declinato secondo strutture variabili e connesse all'"ontologia regionale" (o sub-regionale) dei vari saperi e naturali e sociali.

La scuola attuale esige in sé un modello di cultura più ricco e sofisticato. Un'idea di istruzione/formazione più alta e complessa. Un fascio di strategie e di tattiche (ovvero di didattiche, di strumenti vari, di testi e di laboratori) più articolato e coordinato al tempo stesso. E questa è una sfida in atto a livello europeo e mondiale. Di cui i teorici della scuola hanno, ormai, netta coscienza e a cui cercano di rispondere e teoricamente e operativamente.

5. Un modello in sviluppo anche qui da noi?

Sì, e già dalla fine degli anni Novanta del XX secolo quando si è fissato il modello-autonomia attingendo sempre più anche a *standard* europei. Allora si è legata la scuola al suo *habitat*. Si è posto al centro il curriculum. Si è rinnovata la professionalità docente. Si sono sviluppate conoscenze/competenze/abilità e metacoscienze. Si è affermata l'autovalutazione in modo centrale seguendo i criteri OCSE. Si è diffusa la sperimentazione a vari livelli. Si sono anche affermati regolatori generali (le *Indicazioni*, le prove INVALSI, se pur criticate e criticabili). Si è posto al centro il dirigente scolastico come animatore e controllore (anche se spesso con troppa enfasi). Tale modello va visto oggi nella sua tormentata attuazione (con deviazioni, incompiutezze etc.) dal 2000 al 2015 (e oltre: coi decreti del 2017) carica di incertezze, di *stop and go*, di ritorni *en arrière*, di timidezze o di sviluppi troppo parziali (ancora il ruolo dei dirigenti nella legge 107 del 2015). Comunque un modello c'è. E' innovativo e organico. Si tratta di svilupparlo in modo compiuto e criticamente filtrato, davanti alle emergenze sociali e culturali e in relazione alla condizione della stessa età evolutiva oggi. Quindi un sistema complesso da conoscere e affinare a ogni livello. Dal politico all'atto-di-insegnare. Ma un sistema che ha già punte di eccellenza: la scuola dell'infanzia e quella elementare in genere; la cultura didattica e le sue teorie e sperimentazioni; la presenza alta di una pedagogia ricca e equilibrata che tende ad agire sulla professionalità docente; le molte "buone pratiche"; etc. Ciò che va potenziato è proprio il portare-a-sistema questi punti di qualità. E render più vivo il dialogo (istituzionale e culturale-scolastico) con le esperienze più aperte e in cammino già da tempo all'estero, tra Finlandia, Danimarca, Svezia, Olanda etc., in modo da realizzare un quadro dinamico della scuola in ogni ordine e grado e in ogni suo aspetto organizzativo e operativo. Dialogando con queste esperienze e in modo critico: non integrandole e basta ma ri-pensandole e dentro

la nostra tradizione che non è più solo gentiliana (con i suoi punti di qualità, che ci furono, ma anch'essi oggi da rivedere e *ab imis*) ma anche attivistica e cognitivista: tradizioni recenti che hanno, però, operato a fondo sul tessuto reale della scuola e che restano attive nelle associazioni docenti, nella pubblicistica sulla scuola e nella stessa pedagogia scolastica.

Una sfida che è in corso da tempo e che può esser vinta attraverso una politica scolastica efficace e ben orientata e con una formazione degli operatori (tutti) in senso non burocratico/amministrativo bensì culturale e formativo, secondo un'idea di cultura ampia e critica e legata alla ricerca a ogni livello e secondo un quadro istituzionale più flessibile, ricco e articolato. Certo la sfida è difficile (come ci ricordava Laporta nel 1972) e lo è sempre: poiché la scuola è un organismo mobile e sensibile e svolge sempre un ruolo di alto significato (e si ricordi Don Milani) e complesso. Forse oggi più di ieri. In un tempo carico di derive, di catture, di neo-conformismi, di iperspecialismi, di ipetecnicismi nella cultura e di emergenze urgenti e complicate a tutti i livelli, dal nazionale al planetario. E su tutto ciò la scuola non può tacere. Anzi deve impegnarsi e molto e con decisione. E poi tale modello deve essere diffuso nelle diverse aree del paese, a cominciare da quelle più critiche e marginali, guardando a un Sistema Formativo Integrato che veda la collaborazione delle varie agenzie culturali e associative presenti sul territorio e che possono tutte partecipare positivamente ai processi formativi di ragazzi, di giovani e anche di genitori e di adulti. Tale Sistema cambia il volto della scuola ma anche ne potenzia il ruolo e l'immagine stessa.

6. Una nuova cultura per la scuola

Lo si è già detto: è necessaria una nuova cultura per la scuola, e nuova a più livelli e operativa nel tessuto medesimo delle agenzie formative. Una cultura che c'è ma va potenziata e diffusa. Attraverso una organica (e critica) pedagogia della scuola, che ne declini bene i principi e le forme operative come pure svolga un ruolo di regolatore attivo e di tutore sensibile. Fermiamoci qui solo a elaborare (o meglio a ricordare) i principi, lasciando all'*operari* istituzionale il compito di decantare le diverse forme operative.

1. L'apprendere motivato, come ci ricordava ancora Don Milani, che valorizza la mente/persona dell'allievo e lo fa crescere costruttivamente, allargando via via anche le *formae mentis* che quel soggetto sperimenta e fa proprie (analitica, comprendente, meta cognitiva: e ce lo hanno ricordato Morin e Gardner) codificandole in stili cognitivi.
2. La dialettica aperta e attiva tra le "due culture" (o tre che siano), che le confronti, le integri, le opponga anche. Dispositivo che si fa il *telos* stesso del curriculum a ogni livello scolastico, dalle "materne" al liceo, in modi via via più complessi.
3. La pre- e professionalità che proprio nella secondaria di secondo grado deve svilupparsi, ma che deve esser delineata già nel rapporto mano/mente e nel profilo di competenze/abilità, trasversali in tutto il percorso scolastico, con approcci anche al mondo del lavoro.

Poi i principi più generali: la democrazia vissuta e interiorizzata; lo spirito della ricerca; la cura-di-sé.

La democrazia deve esser nella scuola vissuta a ogni livello relazionale e compresa nel suo funzionamento e nella sua dimensione etica, fissandola come regola difficile, anche *sub judice* ma ormai anche come principio/valore inalienabili.

le e a ragione: le altre forme di organizzazione socio-politica sono tutte, rispetto ad essa, deficitarie in vario modo e come tali da svalutare *in toto*. Certo la democrazia ha anche i suoi rischi che non vanno taciuti, ma che essa stessa può risolvere. E che solo la scuola può render attiva *in interiore homine* e come pratica sociale vissuta: e si ricordi Dewey e il suo capolavoro *Democrazia e educazione*. Anche la ricerca deve farsi volano della scuola. Nella didattica e nella stessa professionalità docente, con un lavoro connesso alla ricerca-azione e all'uso degli *atelier*, come pure all'attenzione alle *epistemai* delle varie discipline. Con un impegno e fine e costante.

Poi la cura-di-sé: è *l'ad quem* della formazione personalizzata che sta comunque al centro dell'atto dell'insegnamento, che sviluppa e valorizza talenti e vocazioni, attraversando in modo sensibile e partecipato la cultura e attivando un "cammino" intimo tra sé e cultura che lascia poi un *imprinting* per tutta la vita. Ma che è la scuola a renderlo attivo nel soggetto, determinandone il ruolo chiave e permanente.

Sono tutti principi generalissimi e ben conosciuti? Sia pure. Ma vale ricordarli e ricordarne il ruolo guida che essi devono avere oggi e ancora domani. Anzi forse ancor di più nella scuola di domani, inserita in una società/cultura ad altissimo tasso tecnologico, in cui il *post-human* sarà sempre più centrale e il Mercato come un Grande Fratello vorrà dirigere le nostre scelte, il nostro immaginario e perfino la coscienza di noi stessi.

Bibliografia

- Baldacci M., *Per un'idea di scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2014
 Bertagna G., *Pensieri manuale*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006
 Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina, 2004
 Bruner J. S., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997
 Cambi F., *Odissea scuola*, Napoli, Loffredo, 2008
 Colicchi E., *Dell'intenzione in educazione*, Napoli, Loffredo, 2011
 Damiano E., *La mediazione didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2016
 Dewey J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949
 Fadda R., *Promessi a una forma*, Milano, FrancoAngeli, 2016
 Frabboni F., *Una scuola possibile*, Roma-Bari, Laterza, 2008
 Gardner H., *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 2007
 Gramsci A., *Quaderni del carcere*, I-IV, Torino, Einaudi, 1975
 Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2008
 Milani L., *Tutte le opere*, II voll., Milano, Mondadori, 2017
 Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000
 Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci, 2007
 Moscati R., Nigris E., Tramma S., *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Mondadori, 2008
 Nussbaum M., *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci, 1999
 Papi F., *L'educazione imperfetta*, Torino, IBIS, 2017
 Pellerey M., *Lagire educativo*, Roma, LAS, 1999
 Santerini M., *Educare alla cittadinanza*, Roma, Carocci, 2010
 Sen A. K., *Etica e economia*, Roma-Bari, Laterza, 2002