

Maddalena Colombo*

Il rispecchiamento adulti-giovani:

regole e risorse
di una dinamica intergenerazionale

1. Una dinamica bloccata

Il tema del *gap* generazionale è sicuramente molto sentito oggi, ma non più di quanto non lo sia sempre stato. È infatti tipico delle generazioni nuove scalzare le vecchie, distanziarsene, allontanarsene, persino ripudiarle: è una dinamica naturale, biologica e storica, che «esige» l'alternarsi delle età come costruzioni sociali, ma anche come categorie culturali, economiche, politiche. Lo esige la società stessa, per dare corso al normale avvicendamento storico, alla ri-generazione di coloro che «vengono messi al mondo» e dovranno costruirlo a propria misura¹. I sociologi sostengono la necessità delle generazioni², i demografi le studiano come «coorti» che si susseguono: non si tratta di raggruppamenti astratti, bensì di condizioni umane trasversali a tutti gli individui e fondamentali per raggiungere una maturità personale, un ruolo sociale e un determinato livello di soddisfazione esistenziale (ossia felicità, ben-essere, ecc. nelle loro molteplici dimensioni³). Appartenere a una generazione significa, per ogni individuo, collocarsi in uno spazio-tempo che offre determinate *chances* e auto-riconoscersi, o meglio identificarsi in esso, assieme a coloro che ne fanno parte al medesimo titolo. Dall'identità generazionale nasce l'Io e nello stesso tempo il Noi di ciascuno.

Non vi è dubbio che le generazioni attualmente siano, da un lato, più vicine e, dall'altro, più lontane. Più vicine, perché, con l'allungamento della vita e l'emergere delle **età al plurale** (post-adolescenza, giovane-adultità, maturità, terza età, quarta età, ecc.), i confini tra le generazioni sono sempre più sfumati. Si parla di adolescenza lunga, giovinezza lunga, anzianità lunga, ecc., senza bene definire quando si entra e si esce da una determinata fase, e i passaggi gene-

* Membro del Comitato scientifico dell'OPPI. Professore Associato presso il Dipartimento di Sociologia e la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano, dove insegna *Sociologia dell'educazione*.

¹ ARENDT H., *La crisi dell'istruzione*, in DAL LAGO A. (a cura), *Hannah Arendt. Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, pp. 228-257.

² MANNHEIM K., *Le generazioni*, il Mulino, Bologna 2008 (ed. or. 1928).

³ Cfr STIGLITZ E., SEN A., FITOUSSI J.-P., *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*, 2009, in <<http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/en/index.htm>>.

razionali non vengono più rimarcati come un tempo. Inoltre, la convivenza nella stessa dimora, la cosiddetta «**famiglia lunga**»⁴, favorisce la simbiosi e la reciproca identificazione fra membri di generazioni diverse: i tratti culturali diventano condivisi senza attraversare i passati conflitti, che un tempo segnavano le scelte e il raggiungimento delle soglie di maturità. C'è chi ha sottolineato, a questo proposito, che ciò conduce a un «patto scellerato» tra le generazioni⁵, scellerato perché non libera l'autonomia dei singoli e toglie a ciascuna delle parti in gioco la responsabilità (e la soddisfazione) del proprio tempo.

D'altro canto, le generazioni non sono mai state così lontane: in due sensi. Innanzitutto per la progressiva scomparsa della **memoria**, come connotato sociale e culturale⁶, come tratto identificativo di ciascuna generazione. Questo fa sì che non si riesca ad attuare quel «trapasso», ossia il trasferimento da una all'altra di quello che era il patrimonio accumulato ed esclusivo della generazione più anziana, che non si voleva andasse perduto. In un clima di maggiore discorsività, cioè all'interno del **modello comunicativo di socializzazione**⁷, le vecchie generazioni perdono autorità e influenza come «fonti» deputate a tramandare valori, norme e saperi: si moltiplicano le occasioni per apprendere, cadono le barriere tra i campi e i gradi del sapere, si mette in discussione l'assunto di anteriorità⁸. Giovani, adulti e anziani, pur compresenti in una prossimità fisica nel perimetro della casa, si allontanano in un indistinto psicologico.

Vi sono poi **barriere fisiche**, materiali che allontanano le generazioni, barriere date per scontate nella vita quotidiana, che vengono imposte dall'organizzazione urbana di tipo «intensivo» e dalle logiche del mercato. Le età esistono eccome, nello spazio pubblico, ma più come segnalatori di differenti *target* di consumo, ovvero segmenti di mercato, che come marcatori sociali e identificatori. Si pensi, ad esempio, alla recente (in termini di storia sociale) creazione dell'infanzia⁹ e il conseguente mercato di beni e servizi per i *babies*¹⁰, che propone marchi, luoghi per lo *shopping*, *baby-parking*, ecc. Si pensi alla scoperta e dilatazione dell'adolescenza, con tutto l'indotto commerciale a essa riferito (abbigliamento, prodotti culturali, *high tech*); alla strutturazione dei luoghi urbani secondo le preferenze giovanili (es. i quartieri per la «movida» notturna, le palestre), che indicano confini temporali e spaziali assieme; infine le residenze per gli anziani (RSA [Residenze Sanitarie Assistenziali], centri benessere, ecc.),

⁴ SCABINI E., DONATI P. (a cura di), «La famiglia "lunga" del giovane-adulto», in *Studi interdisciplinari sulla famiglia*, 16, Vita e Pensiero, Milano 1988.

⁵ Cfr DONATI P. (a cura di), *Terzo rapporto sulla famiglia in Italia*, Edizioni San Paolo, Milano 1993.

⁶ Cfr MIGLIORATI L., *L'esperienza del ricordo. Dalle pratiche alla performance della memoria collettiva*, FrancoAngeli, Milano 2014.

⁷ Cfr BESOZZI E., *Tra somiglianza e differenza. Teoria sociologica e modelli di differenziazione sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1990.

⁸ Cfr BENASAYAG M., SCHMIT G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

⁹ Cfr POSTMAN N., *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma 2005. La sua nota tesi è che, mentre la stampa aveva creato l'infanzia, la televisione e i *mass media* ora la stanno annullando, generando spazi di condivisione e una preoccupante infantilizzazione del mondo adulto.

¹⁰ Cfr METASTASIO R., *Bambini e pubblicità*, Carocci, Roma 2007.

che spesso diventano blocchi non integrati urbanisticamente, ma ghetti o isole separate, e segnano a loro volta l'impossibilità di una correlazione. È un tratto tipico di questa fase della modernità, dunque, accentuare le distanze tra le generazioni, legittimare le barriere separatrici, invogliare a restare ciascuno nella sua «zona franca». Si pensi emblematicamente al significato che assume l'inviolabilità della propria stanza per l'adolescente medio oggi (che magari difende la *privacy* dallo sguardo indiscreto degli adulti significativi, mentre non si censura di fronte a videocamere e *social networks*).

La distanza — e il suo contraltare, la confusività — tra le generazioni viene inoltre confermata dall'uso sempre più sofisticato che viene fatto dalla variabile «età» nei sondaggi sociali, quasi fosse una determinante assoluta. Agire, o pensare, in un certo modo piuttosto che in un altro è considerato il prodotto di una certa esperienza che riguarda «blocchi omogenei», più o meno tutti coloro che attraversano una data età; si creano così chiavi interpretative facili da usare, come quella del «giovanilismo» (sinonimo di azzardo), o il suo opposto, l'«*evergreen*» (sinonimo di garantito): tutto prevedibile, tutto pianificato. Un vero paradosso in una società come quella italiana fatta a misura di anziani, in progressivo invecchiamento, considerata la più immobile o «bloccata» anche rispetto ad altri Paesi europei pur colpiti dalla decrescita, quindi la meno innovativa¹¹.

2. Il gap intergenerazionale a scuola

In questo quadro, non c'è da sorprendersi se anche la scuola attraversa una delle più gravi **crisi di tenuta** (parlo del clima di classe, più che della sua reputazione culturale), in quanto struttura (ossia, modello di relazioni) inter-generazionale per definizione. I due poli (insegnante-adulto o studente-minore) della relazione educativa, che è per natura asimmetrica, accusano un forte *deficit* di comunicazione, proprio mentre stanno erodendosi le basi tradizionali e razionali delle istituzioni sociali e, contemporaneamente, gli individui diventano più sensibili al «carisma». Aumenta da parte degli utenti (studenti e famiglie) la domanda di buone relazioni a scuola, un elemento che tende a essere in primo piano nelle scelte scolastiche, una «qualità» che torna utile quando viene meno la fiducia astratta nella Scuola come istituzione legittima tradizionale e c'è bisogno di motivare e dare senso alle interazioni quotidiane¹².

A scuola si fa continuamente esperienza di quanto vicini siano gli studenti agli insegnanti (ad es. in termini di quantità di informazioni, o nella «destrezza tecnologica»¹³) e nello stesso tempo di quanto siano **lontani**: ciascuno si adopera per un Sé. L'enfasi è posta, da parte degli studenti, sulla individualizzazione dei loro percorsi di crescita, sul «dovere morale» di costruirsi da sé la propria

¹¹ Cfr ROSINA A., *L'Italia che non cresce. Gli alibi di un paese immobile*, Laterza, Roma-Bari 2013.

¹² Cfr COLOMBO M., «Education and Citizenship between the crisis of "charism" and the need for anchoring», in *Italian Journal of Sociology of education*, 3, 2015 (in corso di pubblicazione).

¹³ Cfr PRENSKY M., «Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale», in *TD-Tecnologie Didattiche*, 50, 2010, pp. 17-24.

vita, a prescindere dalle norme, dalle tradizioni, dai destini sociali prefigurati, persino dai consigli degli adulti. Da parte degli insegnanti, vi è un'attenzione sempre più ansiosa alle prestazioni professionali, alla difesa del proprio margine di autodeterminazione, unita alla difficoltà di mantenere viva la spinta vocazionale quando incontrano ostacoli di tipo materiale, organizzativo, relazionale, o personale¹⁴. Confrontarsi con l'innovazione permanente nei contenuti e nelle metodologie di trasmissione del sapere, inoltre, porta molti docenti a ritenersi dentro una missione impossibile e ciò genera cortocircuiti di malessere e fuga.

Per questi (e altri) motivi, le agenzie educative perdono via via il loro scheletro istituzionale¹⁵, diventano semplici contesti di esperienza, «momenti» più o meno memorabili, o supporti fisici e simbolici del processo di sperimentazione del sé. Qualcuno li definisce **sistemi di chance**, ossia opportunità da cogliere, ma in un intreccio di alternative e di vincoli¹⁶, a fianco di altre possibilità ugualmente plausibili (auto-educarsi, educarsi tramite il lavoro, realizzarsi facendo soldi, ecc.). La debolezza della proposta scolastica sta nel fatto che non è dimostrata a priori la sua efficacia: la riuscita di un giovane come cittadino istruito può essere determinata molto tempo dopo il suo investimento; inoltre, non dipende tanto dalla bontà dei modelli che vengono proposti, né dal loro spessore culturale, quanto dalla capacità del singolo studente di farne buon uso. E questo ricade, a sua volta, sui docenti, preoccupati dell'utilità e dell'efficacia dei propri sforzi educativi.

Se a tutto ciò aggiungiamo la tradizionale contrapposizione, anziché l'alleanza, tra insegnanti e genitori, che si contendono il «primato» dell'attenzione dei figli (sempre più distratti da un altrove orizzontale, universale e virtuale), ecco che il *gap* intergenerazionale appare in tutta la sua essenza e la portata negativa. Questo, ritengo, sia il punto di grave tensione oggi, fra chi è educatore e chi viene educato.

Insegnanti e studenti, in questa fase di delicata transizione dalle istituzioni s-burocratizzate alla nuova domanda di relazioni basate sul carisma (secondo M. Weber, il carisma comporta la dedizione alla **persona** piuttosto che alla **causa**), avrebbero necessità di un avvicinamento reciproco, di un rispecchiamento per ritrovare la bussola del cammino comune che stanno compiendo. A che punto siamo? Si può dire che la sfida tecnologica, su cui si gioca in gran parte il cosiddetto *gap* intergenerazionale a scuola, abbia già comportato vincitori e vinti? Gli adulti/anziani hanno già abbandonato il campo di fronte alla forte concorrenzialità educativa delle diverse agenzie, alla tensione realizzativa (spesso irrazionale) dei bambini/giovani, all'ipertrofia del consumo mediale?

¹⁴ Sul disagio degli insegnanti, cfr il numero 117/2014 di *OPPinformazioni*, curato da M. COLOMBO.

¹⁵ Cfr DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris 2002. Ho parlato espressamente di de-istituzionalizzazione della scuola in M. COLOMBO, «Senso e non senso della scuola tra istituzione e organizzazione», in *Studi di sociologia*, 49, 1, 2006, pp. 3-20.

¹⁶ R. Dahrendorf chiama queste alternative e vincoli «opzioni e legature». Cfr DARENDORF R., *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*, Laterza, Roma-Bari 2003.

3. La ricerca della credibilità e la capacità di mediazione

Non crediamo che sia così, anzi sottolineiamo che, in questo scenario, la scuola (e al suo interno soprattutto gli insegnanti) non smette di essere importante anche se non può più giocare la propria autorità sul mero piano delle tradizioni e della normatività astratta. Infatti, viene avanti una forte pretesa da parte dei ragazzi di partecipare direttamente alla gestione delle regole e norme di convivenza scolastica¹⁷, una frequente messa in discussione dell'intoccabilità del docente e un progressivo distacco dal modello formativo implicito.

Le recenti rilevazioni sul rapporto insegnanti/studenti, di cui abbiamo già scritto¹⁸, confermano questo punto. Sembra esserci una forte rivisitazione del ruolo dei docenti in termini di importanza. Ad es., alla domanda: «Quanto sono importanti per te i tuoi insegnanti?», gli studenti di scuola secondaria intervistati nel 2012 hanno risposto in modo affermativo solo per il 35% (Campione nazionale 3050 casi): infatti il 7%, ha risposto: «Molto, sono esempi da seguire» e il 27% «Abbastanza, sono persone su cui contare». Ma per 2 studenti su 3 (65%), in tutti gli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado, la figura del docente è «Non molto importante», e fra questi una minoranza pensa addirittura «Non vorrei mai essere come loro» (11%).

D'altra parte, per i ragazzi il vissuto scolastico è intessuto di molti elementi significativi, anche se non viene chiamato in causa direttamente il docente come ricordo gratificante; non è raro trovare indagini sul campo che riferiscono di ex studenti che rimpiangono le lezioni scolastiche — di qualunque materia, anche la più noiosa — perché rimuovono gli elementi di fatica e invece ricordano il senso di «felicità» associato a questa esperienza¹⁹. Occorre cercare, al di là del distacco dal modello, un possibile **campo di interazione e di proiezione positiva** tra insegnanti e studenti.

La ricerca nazionale prima citata²⁰, ad esempio, mostra che, nelle risposte alla domanda: «Quanto è importante l'opinione che gli insegnanti hanno di te?»: 2 adolescenti su 3 (65%) ci tengono all'immagine di sé fornita dal docen-

¹⁷ Cfr i risultati della ricerca nazionale su campione di studenti di 11-15 anni in BELOTTI V. (a cura di), «Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana», in *Quaderni del CNDIA*, 50, 2010. Vedi anche: CARUGATI F., CASTELNUOVO A., MONACO C., SALATIN A., «Le regole a scuola», in *Rivista dell'istruzione*, 2, 2013, pp. 16-22.

¹⁸ Cfr COLOMBO M., *Insegnanti e studenti. Orientamenti valoriali, aspettative, agire di ruolo*, in BESOZZI E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione all'età adulta*, Carocci, Roma, pp. 71-91, scaricabile su: <<http://www.oppo.it/wp-content/uploads/2013/09/Colombo-M-Insegnanti-e-studenti-2009.pdf>>; COLOMBO M., LOMAZZI V. (a cura di), *Costruire legalità con gli adolescenti*, Erickson, Trento 2012.

¹⁹ Cfr SCLAVI M., GIORNELLI G., *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano 2014.

²⁰ L'indagine (coordinata da me), promossa dall'Università Cattolica del Sacro cuore e dal Centro Studi per l'Educazione alla Legalità della sede di Brescia, ampliando il campione di una precedente ricerca locale (Brescia) con adolescenti di altre città del Nord (Torino e Reggio Emilia) e Sud (Bari e Catania), ha somministrato nel 2012/13 un identico questionario a risposte chiuse. I risultati completi sul campione nazionale (3050 casi) sono in corso di pubblicazione in COLOMBO M., *La percezione di legalità degli adolescenti italiani*, FrancoAngeli, Milano 2015.

te (22,4% Molto; 42,6% Abbastanza). Un po' meno positive sono le risposte sulla fiducia che ripongono nei docenti; alla domanda «Quanto ti fidi dei tuoi insegnanti?», infatti, si colloca su valori medio-alti (8% Molto; 46% Abbastanza) poco più della metà degli intervistati, mentre il 34% degli studenti si fida poco e il 4% per nulla dei propri insegnanti. Sembra esservi dunque un'area di «reciproco riguardo» nella relazione intergenerazionale, uno studiarsi a vicenda alla ricerca di una credibilità. Se si osservano le risposte del campione alle domande speculari sui «caratteri desiderati» (Tabella 1), si vede come la scala di priorità degli studenti e quella attribuita ai propri insegnanti mostri una certa disomogeneità.

Tab. 1 – Come ti vorrebbero i tuoi insegnanti? e Che tipo di persona vorresti diventare? (una sola risposta), in ordine di frequenza secondo la prima domanda. V.a. e V. %

Insegnanti	V. a.	V. %	Io	V. a.	V. %
Laborioso	816	28,3	Responsabile	667	22,3
Geniale	457	15,9	<u>Autonomo</u>	599	20,0
Responsabile	389	13,5	<u>Affidabile</u>	460	15,3
Di successo	232	8,1	Di successo	315	10,5
<u>Autonoma</u>	226	7,8	Stimata	315	10,5
<u>Affidabile</u>	211	7,3	Geniale	145	4,8
Stimata	69	2,4	Laboriosa	53	1,8

FONTE: Ricerca «Le percezioni di legalità tra gli adolescenti italiani», 2012. Campione 3050 studenti di 14-18 anni, in 4 indirizzi di istruzione secondaria e formazione professionale. Italia.

I valori tipici esaltati dalla funzione docente (laboriosità, genialità) sono considerati ben poco rilevanti nella proiezione futura di Sé da parte degli adolescenti; d'altra parte uno dei valori che viene ricercato dagli studenti (la stima) non viene posto in evidenza dai docenti. Tuttavia, se guardiamo all'area comune costituita dai valori di **responsabilità, successo, affidabilità, autonomia**, si può auspicare che attorno a questi il rapporto adulti-giovani trovi terreno fertile per la ricerca di credibilità di cui abbiamo accennato sopra.

Un terreno non di trasmissione unilaterale dall'adulto al giovane, bensì di mediazione e negoziazione (cos'è per te la responsabilità? E l'autonomia come viene intesa? Ecc.) per poter trovare su questa strada una domanda autentica di sapere, di conoscenza, di discernimento da parte dei ragazzi. Infatti, laddove crollano le consuete distinzioni tra gli steccati (normativi, simbolici, materiali, sociali ecc.), quando la richiesta di flessibilità viene portata agli estremi, come sinonimo di omologazione²¹, diventa fondamentale per le nuove generazioni avere qualche tipo di ancoraggio che le aiuti nel difficile compito di selezionare, vagliare, prendere decisioni, giudicare il mondo attorno a sé.

²¹ SENNETT R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2002.

Diventa necessaria una **agenzia di mediazione** cui rivolgersi per attivare un «dialogo fra il mondo vitale (relazione intersoggettiva) e l'istituzione sociale (relazione formalizzata di ruolo), che non è simmetrico, perché è agito dalla parte del soggetto il quale non deve solo "animare" i ruoli prefissati che gli vengono attribuiti, ma deve personificarli in maniera peculiare e propria»²². È il ruolo tradizionalmente svolto dalle appartenenze collettive, siano politiche, ideologiche, religiose o morali ecc., oggi decadute in funzione di una individualizzazione spinta e di una generale secolarizzazione (intesa come appannamento dei sistemi di pensiero e di valore). Ma finché l'ambito scolastico continuerà a far filtrare nella conoscenza dei giovani le aspettative che la società ha verso di loro (è questo il senso del concetto di «ruolo prefissato»), e farne materia di insegnamento, non smetterà di raccogliere la loro domanda di mediazione. A questa, però, dovrà corrispondere una adeguata capacità di risposta, che si differenzi e vada oltre quella fornita dalla famiglia e dagli intermediari orizzontali.

La **capacità di mediazione** di cui stiamo parlando, allora, non è ristretta a un passaggio informativo o tecnico-operativo (es. la decodifica dei linguaggi disciplinari, o la trasmissione di un *need for achievement* fine a se stesso), ma va intesa nell'accezione più ampia, come rivisitazione critica di un qualunque dominio culturale, una estensione della saggezza tecnologica o *digital wisdom* di cui parla Prensky²³. Gli insegnanti di certo la possiedono, come molti adulti di questa generazione ben più che i nativi digitali, per cause storiche (hanno formato la propria intelligenza cognitiva attraverso i saperi lineari-sequenziali più che quelli simultanei²⁴) e per l'appropriazione esperienziale che ai giovani inevitabilmente manca. Magari non tutti la applicano agli strumenti della scuola 2.0, ma tutti hanno appreso come usarla nella costruzione del proprio repertorio culturale, del proprio profilo professionale, nella risoluzione dei problemi esistenziali singolari o comuni alla propria generazione.

Resta dunque solo il problema affrontato all'inizio: come trasmettere tale saggezza, se il modello non assume più valore come tale, se i canali di comunicazione sembrano interrotti dalla spasmodica ricerca del sé (auto-rispecchiamento), come giustificazione e motivazione all'impegno cognitivo, culturale o sociale? Il distacco tra le generazioni — un dato indiscutibile — può diventare il pretesto per cominciare a dibattere, sollevando il problema dei valori comuni e delle diverse scale di importanza tra le cose che contano; il dibattito può diventare il terreno su cui coltivare la ricerca di credibilità; quando la credibilità reciproca è stata ripristinata, molti risultati inattesi saranno possibili. Basterà avere una risposta credibile per ogni loro domanda.

²² DONATI P., «La conversazione interiore: un nuovo paradigma (personalizzante) della socializzazione», in ARCHER M., *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Trento 2006, p. 39.

²³ Cfr Nota 13.

²⁴ SIMONE R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2000.