

MARIO DELPIANO
(a cura)

EDUCAZIONE
E SCUOLA
Quale scuola per l'educazione

EDITRICE ELLE DI CI
10096 LEUMANN (TORINO)

Presentazione

Questo libro ha una lunga storia, intrecciata con la storia di tanti, e di un gruppo di amici in particolare.

Esso è legato alla storia della rivista «Note di pastorale giovanile» (NPG), che su questo tema ha vissuto due momenti importanti di riflessione e di confronto: la redazione e il dossier su un approccio globale all'animazione culturale nella scuola, quella secondaria in particolare, che costituisce un po' il punto di partenza di una lunga ricerca intorno all'educativo scolastico, e il convegno annuale della Rivista nel settembre '91, i cui atti sono stati pubblicati in NPG 5/1992.

Gli anni '80 sono stati per il gruppo del Centro Salesiano di Pastorale Giovanile tempo di approfondimento del tema dell'animazione culturale: una scelta per assicurare «qualità» all'educazione in un'epoca di pluralismo e di un pragmatismo pedagogico che sconfinava nell'eclettismo a buon mercato.

Nella storia del gruppo il tema dell'educazione e della sua qualità diventa anche un punto di svolta nevralgico per una pastorale giovanile che sia aperta a tutti i giovani e a tutto il loro mondo d'esperienza, senza la pretesa aprioristica di espungerne qualche parte, come per esempio l'esperienza dell'inculturazione e della socializzazione così come avviene all'interno e attorno alla scuola: crediamo che anch'essa sia un'esperienza rilevante, da assumere e a cui guardare con simpatia e interesse. Ne è testimonianza l'impegno di migliaia di credenti che operano nella «scuola di tutti», la scuola di Stato, e di tutti quei religiosi e laici che si impegnano affinché anche le scuole di ispirazione cristiana siano davvero ambienti accoglienti per tutti gli adolescenti a partire da quelli che proprio dalla scuola rischiano di essere emarginati.

E l'interesse per noi è grande perché nella scuola si gioca tanta parte di quella comunicazione culturale tra generazioni diverse che è un nodo fondamentale per l'educazione oggi.

Come deve guardare dunque e come deve rapportarsi alla scuola la comunità ecclesiale?

Da qui abbiamo preso le mosse per la ricerca, puntando attorno ad alcuni interrogativi.

Nel primo libro della collana, l'interrogativo ce lo siamo posto nei confronti dell'esperienza dell'Oratorio in quanto istituzione: è nato il libro sull'Oratorio *dei giovani* come luogo di pratica quotidiana dell'animazione culturale.

Se crediamo nell'educazione e su di essa siamo disposti a scommettere, ci chiediamo: cosa può accadere quando l'educazione viene presa sul serio dentro le istituzioni, e, come facciamo in particolare in questo libro, dentro la scuola, un luogo dove i processi di socializzazione e di inculturazione sono intenzionalmente perseguiti?

Inoltre i processi di trasmissione culturale trascinano con sé, nel concreto della situazione scolastica, tutta una serie di processi che noi qualificiamo come formalmente educativi. In altre parole: a scuola non si gestisce soltanto l'istruzione delle nuove generazioni, non si attivano solo processi di insegnamento/apprendimento; si fa invece, bene o male, consapevoli o no, educazione. Si instaurano in realtà processi di incontro-scontro, di comunicazione vitale, di dare e di ricevere, tra persone nella loro unicità, originalità e differenza. Cioè: ne va di mezzo la vita e la sua messa in circuito nello scambio.

Diventa allora importante verificare la qualità di tali processi, prendere consapevolezza dei modelli attivati, assumere da adulti la responsabilità intorno a tutto quello che accade.

Andiamo dunque alla ricerca di un modello che possa assicurare quella qualità dell'educazione che negli anni '70 abbiamo espresso anzitutto nella invenzione di una nuova prassi educativa e negli anni '80 abbiamo consolidato anche come modello culturale identificato *nell'animazione culturale*.

Quali i motivi che ci sospingono verso questa scommessa?

Ci interessa affrontare il tema della qualità dell'educazione nella scuola anzitutto perché essa è e rimane un'esperienza importante di vita dei giovani, anche se non più, forse, quella fondamentale. Siamo altresì consapevoli che la scuola può porsi oggi come una risorsa rilevante per il cammino di elaborazione dell'identità giovanile attraverso il radicamento culturale e l'apertura verso una solidarietà grande.

L'offerta educativa della scuola può assicurare per l'appunto il raggiungimento di alcune tappe specifiche dell'itinerario di crescita dei giovani nella vita in pienezza. Essa può essere vissuta come «un mondo di compagni di strada» importanti, con i quali percorrere, per un tratto almeno, il grande e unico cammino di una comunità ecclesiale solidale con la comunità di uomini.

La condizione di fondo è quella che il titolo esprime: la disponibilità della scuola a lasciarsi ripensare e provocare da ciò che significa esperienza, incontro, comunicazione educativa.

Ciò richiede che la scuola diventi sempre più comunità di persone che dilatano il loro cerchio di condivisione. Che si ripensi soprattutto come «scuola di vita», ambiente che educa a vivere e a crescere nella passione per la vita di tutti.

È questo il senso dell'interrogativo: quale scuola per l'educazione dei giovani?

In ascolto della realtà

Indico allora quello che è il *filo rosso* che tesse in unità la proposta articolata nel volume.

Anzitutto uno sguardo sulla realtà in ascolto dei fatti: una realtà che è fatta di storia e di esperienza consolidata, di progetti come intenzionalità dichiarate, e di realtà vissuta dai soggetti che compongono il mondo della scuola: giovani e adulti, allievi, insegnanti, genitori, dirigenti e operatori vari.

La Prima Parte del volume offre anzitutto uno sguardo panoramico sul sistema formativo italiano in contesto europeo (Guglielmo Malizia) per indicare problemi e prospettive. La scuola appare oggi come istituzione con tradizioni, esperienze, risorse e limiti nel suo agire educativo (Luciano Corradini).

Nella condizione contemporanea, caratterizzata dal dilatarsi dei problemi e dalla caduta degli orizzonti di speranza e di idealità, si ripropone l'impegno progettuale come strategia antropologica per non rimanere catturati nell'entropia dello sconforto e nella depressione. Non dunque un «tirarsi fuori» da soli dai problemi che incombono, ma un «buttarsi dentro», che è assunzione collettiva di responsabilità politica.

Il primo dei due contributi di taglio sociologico (di Franco Garelli) sviluppa l'analisi della scuola come sottosistema sociale della società complessa, caratterizzato da risorse varie in entrata e in uscita. Si sofferma sulle risorse fisiche e su quelle umane, con un'analisi di tipo strutturale, e indica i cambiamenti in atto che possono tradursi in potenziali miglioramenti della situazione.

Il secondo contributo analitico, di Paolo Montesperelli, descrive invece l'atteggiamento degli adolescenti verso il mondo della scuola, a due livelli: *Cosa sta capitando?* in termini di ripresa, di modelli nuovi, di perdita di centralità; e poi a livello di *Cosa si aspettano i giovani dalla scuola?*, in termini di nuova fiducia, comunque relativa, di domanda di professionalità, di cultura vitale e soprattutto di relazionalità.

Occorre fare i conti con l'impegno e l'interesse dei giovani per il cambiamento e il miglioramento della realtà scuola. Alcuni indicatori sembrano rivelare che, a fronte di un distacco e disincanto verso le forme e gli strumenti politici tradizionali e istituzionali della partecipazione e della riforma, affiora a ondate, tra esplosione e riflusso, un movimento di partecipazione e di azione pubblica che con diffidenza i giovani osano chiamare politica, e che assume figure contraddittorie ma reali. I giovani insomma sono soggetti di cambiamento, anche se difficili da incontrare.

L'orizzonte

La Seconda Parte del libro è finalizzata a offrire un quadro teorico che coniughi, in vista dell'esperienza scolastica, il trinomio «educazione, cultura, comunicazione».

Abbiamo per questo ripreso con libertà il prezioso articolo di Gian Paolo Caprettini per ripensare oggi la trasmissione della cultura tra generazioni come processo di comunicazione culturale.

Il contributo di Giorgio Ferrazzi invece, proprio nel contesto della comunicazione culturale, ridefinisce il compito educativo della scuola nella specificità del suo essere «scuola, cioè casa della sapienza».

Questo l'orizzonte ricostruito: la scuola fa educazione come scuola, quando e nella misura in cui attiva processi di sviluppo della razionalità critica nel suo tempo globale e reale. E la scuola assicura questo compito con un doppio e complementare intervento: attraverso le «discipline scolastiche» (le materie e la loro funzione strumentale a partire da una istanza educativa) e attraverso l'utilizzazione nella logica scolastica dei differenti modelli di produzione della cultura: accogliendo perciò come momento produttivo di cultura anche il vissuto e sapendo «contaminare» il sapere critico con quello che nasce dai vissuti reali delle persone.

Scuola ed evangelizzazione

La Terza Parte completa l'orizzonte nel quale ci collochiamo: quello teologico-pastorale.

Ci interroghiamo sulla scuola luogo educativo come credenti e come comunità cristiana, ben lungi dal ritenere che l'esperienza scolastica sia qualcosa di irrilevante per l'evangelizzazione. E questo proprio a motivo dello spazio che riconosciamo all'educativo come luogo in cui si incarna e prende figura l'incontro e il dialogo tra i giovani e il Dio di Gesù.

Della scuola ci interessiamo sia in quanto luogo in cui i credenti laici vivono il loro modo quotidiano di coniugare la passione per la vita di tutti e dei giovani in particolare dentro i processi educativi (scuola come servizio pubblico reso dalle strutture dello Stato), sia in quanto espressione visibile di una comunità che, ispirata cristianamente, dà vita a un ambiente educativo di accoglienza e di valorizzazione dell'esistenza dei giovani all'interno dei processi di comunicazione culturale (scuola come servizio pubblico reso dalla comunità cristiana).

Riccardo Tonelli nel suo contributo enuclea le condizioni e offre i criteri che assicurano la «qualità pastorale» al servizio scolastico, sia esso esplicitamente riflesso nella progettualità di una scuola di ispirazione cristiana, sia invece vissuto consapevolmente come tale dai singoli laici e ricercato come qualità diffusa dentro l'educativo condiviso dagli operatori nella «scuola di tutti» quale vuol essere la scuola di Stato.

Juan Vecchi invece prospetta un profondo ripensamento della scuola di ispirazione cristiana come luogo di evangelizzazione della comunità.

La Quarta Parte del libro avvia le linee di progetto e affronta soprattutto

l'impianto di obiettivi della scuola in quanto luogo dell'educazione tra diversi soggetti.

Il contributo di Mario Pollo ripensa i compiti istituzionali della scuola dalla prospettiva dell'animazione, cioè in termini di obiettivi educativi. Per questo accentua preoccupazioni meno evidenti, quando l'attenzione è portata sulla qualità del rapporto persona-cultura. **Esso** infatti è sempre mediato dal rapporto persona-persona, persona-gruppo. Si colloca sempre all'interno di processi comunicativo-relazionali. Questo è il nodo dove spesso si inceppano i processi di comunicazione culturale che hanno come esito fallimenti, espulsioni, abbandoni scolastici.

Carlo Nanni, al di là degli obiettivi educativi che riformula, mostra anche come tutto il progetto scuola debba essere rivitalizzato e ripensato nell'attenzione all'educativo.

Severino **De Pieri** invece sviluppa un aspetto particolare: l'orientamento, che, prima di essere pensato come intervento e mobilitazione di soggetti specializzati, deve essere anzitutto pensato in termini di obiettivo: cioè di auto-orientamento.

Per l'azione

La Quinta Parte del volume intende rispondere alla domanda: Come fare? Quali scelte concrete attivare in termini di operatività per ripensare la qualità educativa della prassi scolastica?

Siamo consapevoli che non si danno, né valgono, ricette infallibili.

La direzione impegnativa è quella che porta a ripensare profondamente metodo e strategie che si mettono in atto nella prassi scolastica; per questo lo strumento proposto è quello della progettazione educativa dell'esperienza scolastica nel suo insieme. È possibile rivisitare criticamente la prassi e agire su di essa attraverso un nuovo slancio di progettazione sull'educativo (Mario Delpiano).

Gli altri capitoli sono contributi specifici su alcuni punti nodali del metodo dell'educazione a scuola. **Essi** dicono la direzione lungo la quale ripensare le risorse e organizzarle entro un modello che sia in grado di assicurare la comunicazione educativa e in essa l'evento della relazione educativa. **E** un modo originale di educare è quello di valorizzare quella che è la risorsa principale: i soggetti. Essi costituiscono quella «comunità educativa» che rappresenta il soggetto protagonista di qualsiasi cambiamento che non sia solo di superficie (Giovanni Battista Bosco).

Un altro nodo su cui si concentra l'attenzione per la selezione e organizzazione tutta originale delle risorse è rappresentato da quello che può divenire il «nucleo di base», il ganglio vitale di tutta la struttura comunicativa della comunità: il gruppo classe, luogo educativo (Mario Pollo).

Ma c'è anche da ripensare profondamente il ruolo e la funzione dell'insegnante in quanto comunicatore culturale, e non solo tecnico dell'insegnamento/apprendimento (Michele Pellerrey), perché di certo la scommessa nell'educazione non è solo scommessa sui giovani e sul loro potenziale culturale, ma anche scommessa sugli educatori, sugli adulti in quanto capaci di creare terreno di incontro nella differenza. Non è solo un sogno la figura di un insegnante-animatore culturale, è realtà, crediamo, vissuta da tutti quegli operatori a scuola che sentono la passione per la vita dentro la cultura, come ci ricorda nella sua esperienza un'insegnante (Margherita Dal Lago).

Il testo finale, quasi un manifesto per la scuola che educa, a mo' di conclusione rappresenta la condivisione realizzata nell'incontro (anche durante diversi convegni) con tanti insegnanti e operatori. Vuole essere il quadro globale di sintesi entro cui trovano senso compiuto e stimolo verso una nuova creatività le prassi quotidiane di innovazione e di cambiamento in questo campo.

MARIO DELPIANO

PARTE PRIMA

L'ANALISI IN ASCOLTO DELLA SITUAZIONE

Il sistema formativo italiano. Problemi e prospettive in un quadro europeo

GUGLIELMO MALIZIA

La prospettiva adottata nel presente saggio è di *educazione comparata*. Il tema non è trattato in un'ottica puramente pedagogica o didattica, né è affrontato principalmente sul piano giuridico-amministrativo, anche se queste istanze non sono ignorate. Si è tentato invece di accostarlo soprattutto dal lato del dibattito in corso sugli scenari dello sviluppo dell'educazione a livello nazionale e internazionale. Il quadro geografico di riferimento è dato principalmente dai paesi dell'Europa Occidentale, con i quali l'Italia è legata da una più stretta interazione sul piano educativo.

Lo scritto è articolato in *tre parti*. La prima illustra sinteticamente le tendenze emergenti a livello europeo, tralasciando però i nodi problematici, allo scopo di offrire un quadro di riferimento per il nostro paese; la seconda cerca di redigere un bilancio del sistema formativo italiano, mettendo in evidenza i traguardi raggiunti e le difficoltà incontrate; la terza intende fornire alcune osservazioni conclusive in una visione prospettica.

LA FORMAZIONE E L'EUROPA DELLA COMPLESSITÀ

Nell'ultima decade la categoria della *complessità* è stata largamente utilizzata per qualificare globalmente la situazione dei sistemi dei paesi occidentali (Cesareo, 1989). Essa sta a indicare la numerosità e la varietà delle componenti sociali, la forza del dinamismo che le muove e le rinnova, le incongruenze non superabili che caratterizzano le loro relazioni. Sul piano macrostrutturale il referente è dato dalla presenza talmente abbondante e diversificata di interconnessioni che rende impossibile, o quasi, tracciare il quadro unitario di una società, mentre sul micro si sottolinea la distanza che separa le capacità di conoscenza, di scelta e di controllo del singolo da quelle del sistema.

Come ho premesso sopra, tenterò ora di delineare le strategie principali che sono state adottate nell'Europa Occidentale per *rispondere alla* domanda di istruzione che emerge dalle dinamiche sociali ed educative della società complessa. Ho ritenuto opportuno distinguere fra le tendenze che attraver-

sano trasversalmente i sistemi formativi e i «trend» relativi a ciascun livello scolastico.

Tendenze globali

A questo proposito va ricordata anzitutto l'*alternanza* che consiste nella possibilità di spezzare la sequenza dell'educazione in diversi tempi — in modo da rinviare parte o parti della formazione a un momento successivo al periodo della giovinezza — e di alternare momenti di studio e di lavoro. Indubbiamente essa segna un notevole progresso rispetto alla continuità iniziale (Malizia, 1988b e 1991a; Bocca, 1993). Riduce la separazione tra il momento formativo e produttivo, favorendo lo sviluppo integrale della persona umana che non può fondarsi su un'articolazione di studio e lavoro in compartimenti stagni; inoltre, aumenta la mobilità sociale in quanto assicura la possibilità di rientro nel sistema educativo. In terzo luogo allenta la rigidità del rapporto formazione-occupazione perché favorisce una maggiore adattabilità della forza lavoro ai cambiamenti del mercato; può anche contribuire a ridurre la disoccupazione, poiché a turno una parte considerevole dei lavoratori si troverebbe impegnata nella formazione al di fuori del mondo del lavoro. Tuttavia, l'alternanza non è una panacea, né gli effetti positivi elencati sopra si realizzano automaticamente.

In particolare, l'alternanza è stata adottata dall'Unione Europea come politica formativa generale per la *transizione* dalla scuola alla vita attiva. In questo senso si presenta come il potenziamento dei legami fra istruzione ed esperienza di lavoro mediante programmi coordinati e strutture di cooperazione fra tutte le parti interessate. La finalità consiste nell'agevolare il passaggio dei giovani dallo studio al lavoro, contribuendo a un migliore orientamento alle scelte professionali, permettendo un apprendimento più soddisfacente delle competenze spendibili sul mercato del lavoro, facilitando l'inserimento in un lavoro stabile a tempo pieno. Destinatari sono tutti i giovani che al completamento dell'obbligo lasciano l'istruzione a tempo pieno, e soprattutto tre gruppi: giovani in apprendistato o in formazione post-scolastica; in cerca di lavoro; lavoratori che non possiedono una preparazione professionale soddisfacente. I modelli organizzativi a livello macrostrutturale possono grosso modo essere raggruppati in quattro tipi: l'apprendistato, le formazioni a tempo parziale per i giovani privi di preparazione riconosciuta, i contratti che abbinano occupazione e formazione per i disoccupati e le varie forme di «stage» nella formazione a tempo pieno.

Lo sviluppo integrale dell'uomo richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco della vita, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative (famiglia, mass media, imprese, associazioni, Chiese...) in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme di-

verse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi. Inoltre, accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali e i corpi intermedi devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro. Pertanto, nei paesi industrializzati il sistema formativo non è più costituito solo da scuole, ma tende a presentarsi come una struttura sistemica complessa e differenziata di istituzioni e agenzie diverse, un *sistema formativo integrato* o un ecosistema (Cesareo - Reguzzoni, 1986; Bocca, 1993).

Attuare la policentricità significa che il diritto all'educazione permanente viene assicurato non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una pluralità di strutture educative pubbliche e private. Queste ultime, in quanto operano senza scopo di lucro, sono legittimate a ricevere adeguate sovvenzioni. Nella prospettiva del sistema formativo integrato la realizzazione della libertà effettiva di educazione non appare più come una rivendicazione di eguaglianza della scuola non statale nei confronti della statale; al contrario, essa viene intesa come una strategia che la società — nel suo impegno a valorizzare tutte le strutture per lo sviluppo dell'educazione — utilizza allo scopo di stabilire una collaborazione feconda tra le scuole statali e le non statali operanti per fini di formazione.

La policentricità implica anche il riconoscimento e la valorizzazione del ruolo formativo delle *imprese*. Infatti, se è vero che la scuola rimane una struttura necessaria per la formazione della persona, in quanto fornisce la base dell'istruzione a diversi livelli, tuttavia da sola non basta e deve cercare collaborazione e integrazione con altre agenzie, in particolare con le strutture produttive, soprattutto allo scopo di realizzare la strategia dell'alternanza.

Un altro «trend» trasversale consiste nella realizzazione dell'*eguaglianza delle opportunità*, che secondo la più recente impostazione dovrà temperare eguaglianza e diversità (Vaniscotte, 1994). La composizione non è impossibile e viene ricercata generalmente in una pedagogia individualizzata che abbraccia fondamentalmente quattro strategie: diversificazione dei contenuti dell'insegnamento secondo le potenzialità e l'interesse di ciascuno, differenziazione degli obiettivi (eguali nelle conoscenze fondamentali e diversi negli altri settori in base alle capacità e agli interessi degli allievi), diversificazione dei metodi e differenziazione temporale che consiste nella possibilità riconosciuta ad ogni alunno di studiare secondo il ritmo più confacente.

Una problematica che rientra nell'area in questione consiste nell'eguaglianza delle opportunità *per i due sessi*. In proposito, va ricordata una risoluzione presa dal Consiglio dei Ministri dell'Educazione della CEE che, sebbene tardiva, sembra aver avviato un programma valido (Vaniscotte, 1994). In particolare, per quanto riguarda i fattori che incidono sulle scelte scolastiche e professionali della donna, sono raccomandati interventi come: evitare le scelte precoci rispetto alle quali genitori e insegnanti esercitano di solito

una forte incidenza; creare passerelle tra i vari tipi di scuole e di indirizzi; coscientizzare i protagonisti dei processi formativi circa le problematiche della scelta femminile; potenziare le relazioni tra le strutture educative e le produttive. Un'altra serie di azioni è rivolta a evitare la metacomunicazione di stereotipi sfavorevoli alle donne; si tratta fra l'altro di rivedere in senso egualitario i sussidi didattici e di espandere la presenza femminile nei posti di autorità all'interno del sistema formativo. È stata anche proposta la messa in opera di misure adeguate di formazione iniziale e in servizio dei docenti.

Un altro principio che è legato strettamente all'eguaglianza delle opportunità è rappresentato dall'*educazione interculturale* (Vaniscotte, 1994). Esso consiste nella messa in rapporto delle culture, nella comunicazione reciproca e nell'interfecondazione, mentre esclude l'assimilazione. Più in particolare, si richiede di guardare agli immigrati non come a cittadini di serie B, ma di serie A con diritti e doveri eguali agli autoctoni e, quindi, di riconoscere loro un ruolo attivo nella elaborazione, scelta e messa in opera delle strategie educative. Inoltre, si dovranno ridisegnare le funzioni, i contenuti e i metodi della scuola in modo da porre fine ad ogni eventuale monoculturalismo di tale istituzione. Bisognerà anche focalizzare prioritariamente gli interventi di natura interculturale sull'educazione prescolastica, l'istruzione dell'obbligo e la formazione professionale. Infine, le strategie educative dovranno essere inquadrare in una politica sociale più ampia, rivolta a valorizzare l'apporto delle famiglie, in particolare delle madri, e del contesto socio-culturale.

Entro lo stesso quadro va anche considerato il principio dell'*integrazione degli handicappati* nella scuola ordinaria, che può essere enunciato nei seguenti termini: rispondere ai bisogni di tutti gli educandi e di ciascuno; dare risposte differenziate perché gli educandi sono differenti; fornirle all'interno della scuola ordinaria e non mediante la moltiplicazione delle strutture specializzate (salvo casi estremi) (Vaniscotte, 1994). Il referente prioritario della scuola è costituito da tutti i giovani e tutti i giovani hanno esigenze particolari; la scuola, pertanto, deve favorire la riuscita di tutti mediante interventi educativi calibrati sui bisogni di ciascuno.

Tendenze nelle singole aree del sistema formativo

L'educazione *prescolastica* è ormai divenuta un livello essenziale di tutti i sistemi formativi (Scurati - Zani, 1991). È convinzione generale che l'offerta non obbligatoria di una formazione al gruppo d'età 3-5/6 anni eserciti un impatto positivo sulla riduzione delle diseguaglianze di opportunità e che la frequenza di scuole materne dove viene tenuto in debito conto l'aspetto educativo favorisca l'inserimento dei bambini nella primaria. Dappertutto è riconosciuto all'infanzia il diritto a una formazione con caratteristiche pe-

dagogiche proprie, a uno sviluppo secondo iter diversificati e a una scuola che, insieme alla famiglia, formi il bambino in rispondenza alle sue esigenze di maturazione e contribuisca alla diminuzione delle disparità fra alunni di provenienza socio-economica e culturale diversa.

A sua volta, l'*istruzione primaria* dovrebbe fornire una formazione non ristretta alle conoscenze di base della lettura, della scrittura e del calcolo, ma mirata invece a estendere l'orizzonte culturale del bambino su tutto l'ambiente vicino o lontano in cui vive (Galton - Blyth, 1989). La scuola elementare tuttavia deve continuare a fornire un'educazione fondamentale e di base; il punto è critico per la difficoltà che si incontra a combinare tra loro due esigenze egualmente valide, evitare cioè ogni enciclopedismo e al tempo stesso tener in dovuto conto l'esplosione delle conoscenze. Sembra comune che si vada creando un certo consenso intorno alla seguente ipotesi: l'educazione fondamentale o di base non consiste nell'offrire tutte le competenze necessarie e sufficienti per l'intero arco della vita, quanto piuttosto nel formare gli atteggiamenti e le abilità di base fondanti che consentiranno alla persona di apprendere in ogni occasione della vita.

La politica di un progressivo allungamento dell'*obbligo* non ha mai incontrato opposizioni di principio nei paesi europei; le lentezze che hanno caratterizzato il processo nell'uno o nell'altro caso sono dipese da problematiche congiunturali di natura economica (Di Agresti, 1989; Vaniscotte, 1994). Attualmente la *durata nei* vari paesi si situa tra un massimo di 12 e un minimo di 8 anni: comunque, la gran parte degli Stati si colloca sui 9-10 e l'orientamento generale sembra potersi individuare in queste cifre. I paesi che hanno oltrepassato il limite di 10 fanno iniziare l'obbligo prima dei 6 anni o hanno introdotto l'obbligo a tempo parziale; quest'ultima sembra essere la tendenza che in Europa sta attirando maggiore attenzione, dato che tutti gli Stati si pongono con sempre maggiore chiarezza l'obiettivo di portare la totalità dei giovani al livello più alto di competenza e, più in particolare, vorrebbero ovviare al grave problema costituito da una larga fascia della popolazione giovanile, dal 15 al 30%, che al termine dell'obbligo non conclude gli studi, non ottiene alcuna qualifica professionale e viene emarginata.

L'istruzione dell'obbligo dei paesi europei presenta attualmente un *panorama variegato* sul piano strutturale (Di Agresti, 1989; Vaniscotte, 1994). In alcuni sistemi formativi si constata la presenza di sole scuole comprensive o unitarie che tuttavia si caratterizzano per una notevole articolazione interna consistente in: corsi di differente livello per singole discipline, materie opzionali, discipline orientative che servono a sviluppare capacità e attitudini e a sostenere scelte future. In altri casi è stata conservata una pluralità di tipi diversi di scuola a partire dal 1° ciclo della secondaria, tra i quali, però, si cerca di realizzare un certo avvicinamento, allineando per quanto

possibile i programmi, prevedendo passaggi orizzontali e introducendo corsi di riorientamento. In aggiunta, non mancano situazioni in cui convivono scuole comprensive e formule tradizionali di istruzione secondaria. Inoltre, un gruppo consistente di Stati fornisce una formazione professionale già nell'obbligo, e l'offerta può assumere la formula o scolastica o dell'apprendistato o dei corsi aziendali. Pertanto, si può concludere che non esiste un modello strutturale per i cicli più elevati dell'istruzione obbligatoria sul quale convengano tutti i paesi dell'Europa Occidentale.

Passando all'istruzione *post-obbligatoria*, va anzitutto sottolineato che anche a questo livello si riscontra fra i paesi una notevole diversità sul *piano strutturale* (*Les adolescents à la croisée des chemins*, 1989; Skilbeck, 1990). In alcuni casi un solo tipo di scuola, impostata secondo il modello comprensivo, è offerto alla maggioranza o alla quasi totalità del gruppo di età interessato. Il polo opposto del «continuum» presenta una situazione in cui la gran parte dei giovani sono inseriti nell'apprendistato che combina al tempo stesso l'addestramento in azienda e la frequenza di una scuola a tempo parziale. Il panorama è più articolato in altri sistemi che prevedono varie offerte, dalla scuola secondaria superiore all'apprendistato, ai programmi extrascolastici, agli stages, fino alle iniziative speciali per i giovani a rischio.

L'impostazione tradizionale dei *programmi* è stata raggiunta recentemente dall'impatto dell'evoluzione sociale e scientifico-tecnologica che ha apportato alcune modifiche. Gli indirizzi di *istruzione generale* sono aumentati di numero in vari paesi, ma al tempo stesso la crescita ha portato a un rafforzamento delle distinzioni interne in base o all'area disciplinare (umanistica o scientifica, matematica e non), o alla finalità degli studi (preparazione all'università o al lavoro) o al livello di capacità. L'evoluzione degli indirizzi *dell'istruzione tecnica* è determinata soprattutto dallo sviluppo della tecnologia. L'incidenza di quest'ultima è duplice: in alcuni casi ha portato a una crescita degli indirizzi in questione, ma in genere tende a compenetrarli tutti, avvicinandoli. In questo senso le tecniche specifiche del passato vengono ad essere incluse nelle tecnologie generali dell'informazione e del controllo e la distinzione dall'istruzione generale tende a scomparire.

Riguardo agli indirizzi *dell'istruzione o formazione professionale* si constata un aumento della differenziazione interna dovuta all'espansione notevole degli effettivi, che ha implicato una crescita dell'eterogeneità dei destinatari. Lo sforzo per elevarne il livello educativo e sociale ha ridotto la separazione esistente riguardo agli indirizzi tecnici. La risposta ai bisogni del mondo produttivo, che richiede capacità più flessibili, è stata cercata in alcuni paesi nella differenziazione dei corsi e in altri in formule polivalenti. In seguito a una certa perdita di rilevanza dei mestieri artigianali tradizionali, i corsi relativi hanno subito un ridimensionamento, mentre si osserva una forte espansione delle offerte pluridisciplinari per la preparazione nei servizi.

Passando alla *formazione dei docenti*, nel caso degli insegnanti della educazione prescolastica e della primaria si nota un «trend» chiaro all'inserimento a pieno titolo della loro preparazione nelle strutture dell'istruzione superiore (*Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation*, 1987). L'organizzazione tradizionale della formazione del docente della secondaria prevede lo studio di una disciplina specifica nell'università a cui si aggiunge successivamente una preparazione pedagogico-didattica. In ogni caso il «trend» più significativo è costituito dall'impegno per un migliore aggancio della formazione degli insegnanti alla pratica; inoltre, si cerca di migliorare i collegamenti fra le strutture della formazione degli insegnanti e il mondo reale della scuola.

Un'altra tendenza significativa è offerta dalla esplosione della *formazione in servizio*: per effetto della caduta delle nuove assunzioni è divenuta la strategia per eccellenza del rinnovamento della preparazione dei docenti, della riforma dei programmi e dell'adeguamento dell'offerta formativa ai ritmi accelerati dello sviluppo. Tuttavia solo in alcuni paesi la formazione in servizio appare come un sistema consistente e funzionante. Nella maggioranza sono in corso di attuazione interventi per migliorare le strutture esistenti e per introdurre di nuove soprattutto allo scopo di realizzare un coordinamento più efficace tra le varie istanze interessate: emergono formule di cooperazione tra governo centrale e associazioni professionali, si realizza il decentramento delle istituzioni a livello regionale, si creano strutture di coordinamento tra le autorità nazionali e locali e fra queste ultime.

A sua volta, la docenza viene concepita come una professionalità *aperta*, orientata a sviluppare, mettere in azione e innovare le strategie formative in modo da renderle rispondenti alla domanda in rapido mutamento (Vaniscotte, 1994). Il docente non opera più da solo, ma collegialmente: è chiamato a partecipare alla elaborazione del progetto di istituto e alla sua valutazione e, più in generale, alla gestione della scuola. La sua funzione comprende la messa in opera e l'adeguamento di programmi e metodi, lo svolgimento di compiti tutoriali nei confronti dei singoli alunni, la valutazione continua dei processi di insegnamento-apprendimento, la cooperazione con le famiglie, le autorità locali e le forze sociali per la determinazione degli obiettivi da conseguire. La sua nuova identità richiede la partecipazione continua alle iniziative di formazione in servizio e l'inserimento in attività di ricerca-azione. Essa inoltre rinvia al rinnovamento della *funzione dirigente sia* nel senso dell'assunzione del compito di animare l'innovazione, sia in quello della introduzione di figure professionali nuove di appoggio dall'interno.

Un orientamento che hanno preso al momento i sistemi formativi europei è costituito dalla prevalenza del polo *micro* nelle strategie dell'innovazione educativa e più in generale del riconoscimento di una sempre più larga autonomia alla singola scuola (Vaniscotte, 1994). Dopo la delusione provata

nei confronti delle riforme globali, venute dall'alto, degli anni '70, il fulcro dei processi di rinnovamento si è spostato sulla singola realtà scolastica, sui progetti educativi di istituto, sull'innovazione dal basso. In un contesto di continuo mutamento la possibilità di soddisfare le esigenze che insorgono incessantemente dipende in primo luogo dalla vicinanza tra l'istanza decisionale e il livello esecutivo. Inoltre, le probabilità di successo di un'innovazione sono maggiori quando l'insegnante ne è partecipe, la sente propria, ha contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla, attuarla.

L'ITALIA E LA NUOVA CULTURA DELLO SVILUPPO FORMATIVO

Durante la decade '80 si è avviato anche nel sistema formativo italiano un processo profondo di *transizione fra* due culture dello sviluppo formativo. Negli anni '50-'70 è prevalso «una sorta di modello lineare e semplice di sviluppo (...), basato su presupposti di quantità, unicità, centralizzazione» (Censis, 1983, p. 164; Censis, 1991). Le nuove tendenze che sono emerse puntano invece verso «una specie di modello (o meglio di spunti per un modello) complesso (...) basato su presupposti di qualità, di differenziazione e personalizzazione dei servizi, di molteplicità di risorse formative, di decentramento» (*Ibidem*). Mentre l'offerta pubblica continua a restare agganciata ai bisogni tradizionali, la domanda sociale, pur non rinunciando al minimo garantito dallo Stato, si orienta decisamente verso la qualità e l'individualizzazione dei percorsi formativi. L'eguaglianza non viene più ricercata nell'uniformità, ma nel rispetto delle esigenze personali; si afferma la prospettiva della mobilità, della transizione, del passaggio. Emerge l'alternanza studio-lavoro soprattutto nella fase di primo inserimento professionale in cui si vengono a intrecciare attività lavorative e di formazione, mentre l'utenza potenziale si estende agli adulti. Diminuisce il monopolio della scuola sull'educazione, si allarga l'offerta formativa al di là dell'istruzione formale e crescono i soggetti che offrono formazione oltre lo Stato. Si sente la necessità di superare la contrapposizione fra centralizzazione e decentramento in un'ipotesi di governo dell'istruzione che preveda un coordinamento e un controllo centrale accanto a un forte potere locale d'iniziativa.

La formazione non può più essere identificata con l'azione dello Stato, ma va considerata come un sistema integrato e diversificato che abbraccia, oltre all'intervento statale, tutto un complesso di risorse e di agenzie che agiscono nell'area dell'educazione. Il *sistema formativo integrato* verrebbe a includere: una pluralità di soggetti che intervengono nel settore della formazione (lo Stato, le Regioni, gli Enti Locali, altri enti e privati) tra i quali realizzare ipotesi di coordinamento, integrazione o almeno interdipendenza; iter formativi differenziati in risposta alle esigenze di personalizzazione

dei percorsi; obiettivi diversificati di apprendimento che dovrebbero essere determinati esplicitamente, valutati con mezzi idonei e certificati con modalità nuove; collegamenti diversificati con gli altri sistemi confinanti con il formativo (famiglia, lavoro e tempo libero). In tale prospettiva il compito del potere pubblico non viene annullato, ma trasformato in un ruolo di stimolo, valutazione e supporto.

In riferimento all'evoluzione in corso cercherò di mettere in risalto anzitutto le mete raggiunte e in secondo luogo i problemi aperti.

Le innovazioni

La scelta globale di percorrere le strade della qualità, compiuta in Italia agli inizi degli anni '80 non si è tradotta, se non in forma parziale, nei provvedimenti corrispondenti. Pertanto, si sono abbandonati programmi ambiziosi e di largo respiro per avviare a tentoni, dal basso soprattutto, ma anche del centro, iniziative poco appariscenti e limitate, però fattibili (Censis, 1983; Censis, 1991). È stata una scelta imposta dalle circostanze, non priva però di risvolti positivi perché *l'esplorazione personale* del nuovo diviene un meccanismo essenziale del rinnovamento nelle società dinamiche. Le forze di cambio, dopo essersi impegnate senza successo nel dibattito sulle riforme globali, hanno trovato uno sbocco: nella sperimentazione ufficiale che riguarda tutti i livelli del sistema formativo e ha raggiunto una notevole diffusione; nelle innovazioni non formalizzate, rappresentate da un volume consistente di iniziative locali sostenute dall'imprenditoria, dagli Enti Locali, dai distretti o dall'impegno personale di insegnanti singoli o in gruppo, nel campo dell'alternanza e dei rapporti con il territorio; nello sviluppo di tante micro-realizzazioni, alimentate dall'iniziativa individuale o dalla collaborazione di più agenzie.

Nel decennio passato non sono tuttavia mancate le grandi riforme: è sufficiente pensare all'approvazione dei nuovi programmi (1985) e del nuovo ordinamento (1990) delle *elementari* (Parente, 1987; *Il nuovo ordinamento della scuola elementare*, 1990). Con questi provvedimenti la primaria ha assunto una nuova identità istituzionale in quanto scuola al tempo stesso: formativa, che è chiamata come agenzia di istruzione e di educazione a esercitare un ruolo fondante ai fini dello sviluppo della personalità; democratica, sia sul piano formale dell'attribuzione a tutti i cittadini del diritto all'istruzione, sia soprattutto su quello sostanziale della messa in opera delle condizioni positive per il suo esercizio da parte di ciascuno; integrata, secondo il principio della continuità, nel sistema formativo di base; aperta e collaborativa rispetto al policentrismo delle agenzie educative; comunitaria, che trova nell'attività cooperativa i presupposti della sua efficienza interna e il modello della convivenza democratica; laica, nel senso che è orientata a trasmettere i va-

lori portanti del nostro patto costituzionale. Sul piano funzionale essa intende promuovere attraverso l'alfabetizzazione culturale l'apprendimento formativo e non solo informativo dell'allievo, è focalizzata sull'alunno a cui offre iter differenziati di formazione, predispone per quest'ultimo un ambiente educativo rispondente alle sue esigenze anche mediante forme individualizzate di insegnamento e adotta il principio dell'integrazione dei disabili. Sul piano organizzativo essa si ispira alla cultura della programmazione, dell'autonomia e dell'innovazione continua: da questo punto di vista, l'innovazione più appariscente è consistita nell'introduzione dei moduli che ha portato alla scomparsa del maestro unico e che richiede nel concreto la presenza di tre docenti su due classi oppure di quattro docenti su tre classi.

Sulla stessa linea va anche ricordato il Decreto Ministeriale che in data 3 giugno 1991 ha approvato i *nuovi orientamenti della scuola materna statale* (CNPI, 1991; Scurati - Zani, 1991). Questi si fondano sul riconoscimento della centralità del bambino che si concretizza sul piano etico-politico nel concetto del bambino soggetto di diritti e, sul piano pedagogico, nel concetto del bambino come soggetto che si costruisce nell'interazione con i pari, gli adulti, l'ambiente e la cultura. Sostanzialmente si tratta di una scuola che, conservando l'eredità della migliore tradizione pedagogica e fecondandola con elementi innovativi validi, si qualifica come ambiente educativo intenzionalmente e professionalmente strutturato secondo linee programmatiche di tipo curricolare. Indubbiamente, la scuola dell'infanzia si configura ormai come il primo grado del sistema scolastico; al tempo stesso gli orientamenti sono attenti ad evitare ogni forma di precocismo nozionistico.

A sua volta, la legge di riforma degli ordinamenti didattici universitari del 1990 ha introdotto due importanti innovazioni in relazione alla *preparazione dei docenti* (Malizia, 1991b). In primo luogo è stato previsto uno specifico corso di laurea, distribuito in due indirizzi, per la formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente della scuola materna e della elementare. La seconda novità riguarda la formazione dei docenti delle scuole secondarie che viene affidata a una specifica scuola di specializzazione: questa, a cui si accede dopo il conseguimento di una laurea, è articolata in indirizzi a cui contribuiranno le facoltà e i dipartimenti interessati e in particolare le facoltà di magistero. I piani di studio includeranno sia discipline orientate alla formazione professionale con riferimento alle scienze dell'educazione e all'approfondimento metodologico e didattico delle aree disciplinari interessate, sia attività di tirocinio didattico obbligatorio.

Un'altra innovazione, ancora più sostanziale, al nostro sistema formativo è stata apportata dalla legge 537/93 attraverso l'attribuzione alle singole scuole della personalità giuridica e *dell'autonomia* organizzativa, finanziaria, didattica, di ricerca e di sviluppo (Talamo, 1994). Per l'attuazione di tale principio il Governo è stato delegato a emanare uno o più decreti legislativi sulla

base di una serie di criteri. Tra l'altro è stabilito che l'autonomia didattica si esprime nel progetto di istituto che prevederà forme di organizzazione modulare, procedure di valutazione e ambiti di flessibilità curricolare anche in relazione a obiettivi connessi alle esigenze locali. L'autonomia organizzativa comprende la diretta gestione dei beni patrimoniali, la capacità di stipulare convenzioni anche con gli Enti Locali, la definizione di organici di istituto che permettano di rispondere alle esigenze dei progetti educativi, la razionalizzazione della gestione del personale e le modalità di utilizzazione e di reclutamento dei docenti per attività extracurricolari. A sua volta, l'autonomia finanziaria significa che a ogni unità scolastica dovranno essere garantite risorse adeguate alla possibilità di un funzionamento autonomo. Inoltre, gli organi collegiali della scuola vanno potenziati come organi di partecipazione e di gestione delle istituzioni scolastiche da parte delle diverse componenti e delle famiglie: in particolare è contemplata la definizione di uno statuto dello studente con indicazione dei diritti e dei doveri. In tale contesto assume particolare rilievo l'attribuzione ai capi di istituto del ruolo di direzione, promozione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane e professionali, e di compiti di gestione delle risorse finanziarie e strumentali con connesse responsabilità in ordine ai risultati.

La realizzazione dell'autonomia richiede la messa in opera di determinate *condizioni*. Bisogna pertanto procedere a una riforma incisiva dei rapporti tra centro e periferia del sistema formativo. L'amministrazione centrale perde funzioni di gestione mentre riceve compiti prevalenti di indirizzo, di programmazione, di sviluppo, di coordinamento e di valutazione; a loro volta, le amministrazioni periferiche a livello regionale e subregionale sono chiamate a esercitare compiti di utilizzazione e di coordinamento di mezzi e di strutture e anche di gestione. In aggiunta, si dovrà elaborare un piano di razionalizzazione della rete scolastica per ridefinirne i parametri quantitativi e qualitativi.

Le resistenze e gli ostacoli

Un primo problema consiste nel livello preoccupante di *dispersione* che colpisce la scuola italiana, in particolare il biennio della secondaria superiore e l'istruzione tecnico-professionale: il fenomeno è un segnale del malessere e dell'inefficienza sul piano qualitativo dei processi e dei contenuti dell'offerta di istruzione. Il Censis ha calcolato i flussi di passaggio nei cicli e tra i cicli e di abbandono relativamente all'anno 1991-1992 (Censis, 1993). Si ricava che su 1000 giovani che partono in prima media, 35 si perdono prima di arrivare alla licenza media, 74 escono con la licenza e 891 si iscrivono alla scuola secondaria. Qui avviene una rilevante selezione in quanto 105 abbandonano; inoltre, 132 ottengono la qualifica professionale e solo

654 arrivano al diploma. 186 giovani si fermano a questo punto, mentre 468 si iscrivono all'università; tuttavia, di questi, 341 abbandonano e solamente 127 arrivano alla sospirata meta finale.

Esaminando più *in dettaglio* le statistiche relative alle ripetenze e agli abbandoni si può notare come questi si concentrino soprattutto negli anni iniziali dei cicli scolastici. La percentuale di ripetenza alla prima media nel 1990-1991 è stata dell'11,1% e nella prima classe della secondaria superiore dell'11,8% (Censis, 1991). Inoltre risultano preoccupanti, seppure in lenta diminuzione, gli abbandoni che si registrano prima del conseguimento della licenza media (il numero assoluto si aggira intorno alle 40 mila unità), mentre sempre elevata rimane la quota di coloro che lasciano gli studi durante il biennio: infatti, a questo livello quasi un quinto degli studenti interrompe il proprio percorso formativo e la percentuale diventa elevatissima negli istituti tecnici e professionali. Le ricerche esistenti documentano quindi che il fenomeno della dispersione, specialmente nel ciclo della scuola media, si concentra in alcune aree, in particolare nel Mezzogiorno, nelle zone metropolitane e in quelle contrassegnate da una diffusa situazione di marginalità sociale.

Anche la percezione che gli studenti hanno della scuola appare piuttosto *contraddittoria* (Cavalli - De Lillo, 1993). Da una parte, i tre quarti di un campione nazionale di 2.500 giovani tra i 15 e i 29 anni esprime soddisfazione per la cultura generale appresa durante gli studi; dall'altra, il 60% di quanti già lavorano considera insufficiente la preparazione fornita dalla scuola per lo svolgimento della propria attività professionale. Inoltre, un terzo appena degli intervistati attribuisce all'istruzione una collocazione prioritaria, mentre gli altri due terzi preferiscono il lavoro. Meno del 10% dimostra molta fiducia negli insegnanti, anche se la percentuale di coloro che ne ha poca non supera il 30%; va anche aggiunto che i docenti occupano la terza posizione tra le figure istituzionali quanto a fiducia, ma al tempo stesso essi sono accusati di avere scarsa considerazione delle esigenze e del punto di vista degli studenti. La partecipazione dei giovani alle assemblee dedicate a problemi scolastici è bassa; tuttavia è superiore alla frequenza di manifestazioni pubbliche per il disarmo, la pace, il lavoro, l'ambiente. In conclusione, l'esperienza scolastica assume comunque centralità nella vita dei giovani, ma più come ambito di socializzazione tra i pari e di acquisizione di una cultura piuttosto generica, mentre il punto debole del sistema di istruzione riguarda l'acquisizione di capacità professionali che viene considerata insufficiente.

Le problematiche appena elencate fanno comprendere le ragioni oggettive che sottostanno al *movimento degli studenti del '93*. Alla sua base si riscontra sia un forte senso di disagio, sia un grande desiderio di diventare protagonisti. Il malessere ha pieno motivo di essere perché sono vecchie le strutture, le norme che regolano la vita dei Consigli di Istituto, i programmi

e perché il rapporto tra docenti e allievi tende a deteriorarsi, come si è visto sopra, fino a diventare non di rado conflittuale. Al contrario non sembra avere consistenza l'accusa di privatizzare la scuola superiore perché nessuno l'ha mai proposto, a meno che non si intenda indicare con questa espressione una delle innovazioni più interessanti in discussione e cioè l'autonomia gestionale delle singole scuole.

Un altro problema molto serio è costituito dal fatto che l'Italia rappresenta il fanalino di coda tra i paesi dell'Unione Europea in tema di *obbligo* (Zuccon, 1994): fra l'altro tale situazione contribuisce a spiegare il grave deficit formativo della forza lavoro italiana rispetto ai grandi paesi comunitari (Censis, 1992). In questo caso esiste un ampio accordo sulla necessità di prolungare l'obbligo, mentre si registra una vera spaccatura circa il riconoscimento della Formazione Professionale (= FP) come canale legittimo per il suo assolvimento. In altre parole, non si vuole tener conto del fatto che la FP è divenuta parte legittima e non sussidiaria del sistema italiano di istruzione in quanto è sostenuta da una domanda sociale ampia e ha raggiunto un livello di maturità convincente; inoltre, anche nelle proposte che la introducono nell'obbligo, non sempre viene rispettata in maniera soddisfacente la specificità dei suoi processi formativi. Un altro grave limite va ricercato nella tendenza a confondere le finalità e le problematiche dell'elevazione dell'obbligo con quelle della riforma della secondaria superiore.

È dal 1947 che in seguito all'inchiesta nazionale sulla riforma della scuola promossa dal ministro Gonella si parla di *riforma della secondaria superiore* e dal 1962, anno dell'istituzione e della media unica, la riforma ha acquistato carattere di urgenza (Bertagna - Checcacci, 1992). Sono invece passati più di 30 anni, la Camera ha approvato due disegni di legge (1978 e 1982), come anche il Senato (1985 e 1993), ma nessun testo ha ricevuto finora il consenso di tutti e due i rami del Parlamento.

Di fatto esiste un accordo generale sul punto di partenza, che cioè l'attuale ordinamento della secondaria superiore è totalmente superato. I disegni di legge citati si sono mossi entro un quadro di *principi* che possono essere sintetizzati nei seguenti termini: elevazione dell'obbligo a complessivi dieci anni; formazione culturale e professionale di base che favorisca sia il proseguimento degli studi sia l'inserimento nel mondo del lavoro; struttura articolata; durata quinquennale per i cicli lunghi; biennio di orientamento e triennio di specializzazione; articolazione orizzontale in insegnamenti generali, di indirizzo e aree complementari. Lo *scontro* è avvenuto soprattutto sulla loro combinazione e sulla traduzione pratica: unitarietà e diversificazione delle strutture, organizzazione dell'assolvimento dell'obbligo delle fasce più deboli dell'utenza giovanile, raccordo tra i sottosistemi secondario superiore e di FP, rapporti tra secondaria unitaria e formativa per tutti e professionalità di base, concezione dell'area comune e relazione con le aree di indi-

rizzo, abolizione o meno del canale accademico puro (liceo classico e scientifico), numero e configurazione degli indirizzi.

Non si può non riconoscere che negli ultimi dieci anni la *FP* ha conseguito *notevoli traguardi*: una definizione più adeguata, una corrispondenza più stretta con il sistema produttivo, un'accettazione crescente della sua rilevanza strategica e il riconoscimento più ampio della sua autonomia (Zuccon, 1994); soprattutto essa è riuscita ad avviare, anche se allo stato nascente, un sistema di formazione continua, aperto a varie categorie di utenti dai giovani agli adulti in diverse condizioni di studio e di occupazione.

Tuttavia, la *FP*, pur essendosi resa conto sufficientemente dell'evoluzione in atto nella realtà formativa, *stenta* a tradurla nel proprio sistema in strategie efficaci e generalmente accettate. Inoltre, sebbene si siano realizzate sperimentazioni valide, i risultati tardano a ricadere sulle strutture non solo a causa della rigidità degli ordinamenti, ma anche degli operatori contrari all'innovazione. I Centri di *FP* dimostrano sufficiente dinamismo, ma trovano un freno nella propria origine come strutture di serie B. È stata anche rimproverata alla *FP* una focalizzazione squilibrata sulla domanda formativa rispetto all'offerta che non viene sempre adeguatamente curata. Inoltre, nonostante lo sforzo volontaristico della *FP*, manca in Italia un vero sistema di formazione continua, una carenza che situa il nostro paese in una condizione di grave ritardo rispetto ad altri grandi paesi comunitari come Francia, Germania, Spagna e Regno Unito (Censis, 1992); è chiaro che tale sistema dovrebbe trovare nella *FP* uno dei perni centrali. Infine, nonostante la ripresa di interesse per le iniziative di orientamento sia scolastico sia professionale, l'offerta dei servizi in questo campo si presenta molto problematica, per cui i giovani e le famiglie sono costretti a compiere scelte decisive senza il necessario contributo di informazioni e di consulenza.

Se la scuola secondaria, anche nei suoi indirizzi tecnologici, sarà svincolata dal compito di formare specialisti, diventa particolarmente urgente la necessità di introdurre anche nel nostro sistema cicli di *formazione post-secondaria*, un altro aspetto del deficit educativo dell'Italia rispetto all'Unione Europea. Tali cicli andranno collocati nell'ottica della formazione continua e della preparazione professionale a livello di specializzazione spinta, di cui il paese ha bisogno in modo diffuso (*Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni*, 1992).

Anche se l'autonomia sta per essere introdotta, rimane il problema della crescita e della diffusione di un'adeguata *cultura organizzativa*, che significa fondamentalmente sviluppo della capacità di avviare prassi progettuali di sistema (Romei, 1986). In altre parole, bisognerà anzitutto passare dall'attuale approccio organizzativo individualistico e disintegrato a uno integrato che si traduca in proposte unitarie qualificanti di istituto e di classe. In secondo luogo la dimensione progettuale non può essere solo una carat-

teristica dell'azione del singolo docente, ma deve connotare l'attività di tutto il sistema: essa trova il luogo più appropriato di realizzazione negli organi collegiali. Inoltre, la programmazione dovrà includere come componente imprescindibile il controllo; altrimenti i risultati dell'azione organizzativa continueranno a presentarsi come casuali. In terzo luogo, l'autonomia dovrebbe assicurare l'esercizio della responsabilità educativa da parte del singolo istituto in un quadro unitario garantito dal centro.

Lo scandalo più grave è costituito dal riconoscimento puramente *formale* che viene attribuito in Italia alla libertà di educazione, un diritto fondamentale della persona umana (Malizia, 1988a; Garancini, 1994). L'attribuzione della parità effettiva a determinate categorie di scuole non statali qualificate può contare almeno su quattro giustificazioni molto significative: il diritto di ogni persona a educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni, e il correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori; il modello dell'educazione permanente la cui attuazione è assicurata non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una pluralità di strutture educative pubbliche o private che, in quanto operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali; l'emergere nelle dinamiche sociali fra Stato e mercato di un «terzo settore» o del «privato sociale» che, creato dall'iniziativa dei privati e orientato a perseguire finalità di interesse generale, sta ottenendo un sostegno sempre più consistente dallo Stato a motivo delle sue valenze solidaristiche; e, infine, la comunanza su molti punti tra le ragioni dell'autonomia, su cui tutti sono d'accordo e che sta per essere introdotta nel nostro sistema formativo in modo pieno, e della parità. In riferimento a quest'ultima giustificazione va ricordato che autonomia e parità contribuiscono a dare riconoscimento effettivo alle varie formazioni sociali nell'organizzazione della scuola e ad attuare una diffusione del potere che permetta ai cittadini una partecipazione reale alla gestione del sistema formativo; in secondo luogo, esse favoriscono la realizzazione della possibilità per ciascuna unità scolastica di costruirsi sulla libertà dei soggetti educativi: docenti, studenti e genitori; inoltre, facilitano l'emergere dalla base del sistema formativo di tutte le valenze positive in esso presenti, contribuendo per questa via a elevare il livello della qualità globale della scuola.

PROSPETTIVE DI FUTURO

Con una formula sintetica si può forse dire che in questo momento si contendono il campo quattro visioni diverse della politica dell'educazione (Laderrière, 1986; Nanni, 1990; Vaniscotte, 1994). Una prima ipotesi è costituita dalla *scuola che istruisce*, finalizzata cioè esclusivamente o quasi al per-

seguimento di obiettivi cognitivi. In tale modello la formazione intellettuale occupa il centro della scena e l'intelligenza viene immaginata a guisa di un calcolatore naturale che bisogna far funzionare nel modo più efficace in risposta alle sollecitazioni dell'ambiente. Inoltre, riprende credito la tesi tradizionale della separazione della scuola dalla vita, interpretata tuttavia in una maniera nuova, come strategia per consentire la simulazione scientifica delle operazioni da ripetere nel concreto. Le finalità dell'educazione non vengono identificate in una formazione globale centrata sulla cultura generale, ma nella preparazione professionale focalizzata su contenuti di natura scientifico-tecnologica. L'ipotesi può comportare effetti negativi sulla dimensione educativa dei processi di insegnamento/apprendimento e, di conseguenza, sul contributo della scuola alla maturazione della persona.

Un'altra formula è quella della *scuola che seleziona*, della scuola meritocratica, di un sistema formativo che è modellato sulla base di «politiche di eccellenza». È uno scenario tutto dominato dalla centralità degli esami e delle votazioni e dal primato della qualità dell'insegnamento. L'analogia fondamentale è data dall'azienda: pertanto, la finalità prioritaria consiste nel produrre, mediante la combinazione ottimale dei vari fattori, un risultato che dovrà essere valutato sul piano quantitativo e qualitativo e di cui si dovrà rendere conto ai diversi utenti/pagatori; diviene essenziale il concetto di «performance», cioè di acquisizioni formative misurabili e obiettivamente registrate; la gestione delle strutture formative, personale e risorse, assume un carattere autonomo e flessibile. In sostanza, la scuola verrebbe ad essere pervasa dalla logica del merito e della concorrenza, il libero mercato entrerebbe nel mondo dell'istruzione e il sistema formativo si muoverebbe a due velocità, una per la massa e l'altra per un'élite intellettuale. In altre parole, questa scuola significa il trionfo dei valori neo-borghesi e del loro individualismo che non vanno d'accordo certamente con un'etica della solidarietà sociale.

La terza ipotesi è costituita dal modello *tecnocratico*: si tratta di un'educazione che si basa tutta sulla telematica, sulle banche dati, sui computer. Si caratterizza per l'esplosione dei luoghi di formazione attraverso il decentramento dei processi di insegnamento/apprendimento nel proprio domicilio sulla base di reti telematiche e dell'interdipendenza di strutture diverse, collegate con una sede centrale di consulenza, di risorse e di valutazione. Esso comporta una modificazione profonda delle condizioni di organizzazione interna del sistema educativo, compresa la gestione del personale, implica uno sviluppo adeguato del software didattico e soprattutto presuppone investimenti consistenti in attrezzature e nella preparazione dei formatori. In questo caso l'efficientismo e il tecnicismo potrebbero mortificare i valori etici e religiosi che rispondono a una logica sostanziale e non strumentale.

La quarta ipotesi consiste nell'impostazione *neo-umanistica e solidaristica*.

Questa mantiene la priorità della funzione educativa sull'istruttiva: in altre parole, l'educazione viene intesa come sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale. Sul piano strutturale i punti di riferimento sono la politica dell'alternanza e il sistema integrato. Le finalità educative vengono individuate nei valori emergenti della solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialità. L'innovazione viene perseguita mediante procedure democratiche e partecipative: in particolare la singola comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza di gestione del sistema formativo e di costruzione del tessuto educativo locale. Essa implica la scelta della progettualità, della flessibilità, della collaborazione, della promozione del privato sociale, per ovviare alle inadeguatezze del gigantismo degli apparati amministrativi della scuola.

Indubbiamente, la scelta neo-umanistica e solidaristica è esposta al rischio della retorica delle proclamazioni inefficaci e del trionfalismo di un'utopia totalmente priva di agganci con la realtà concreta. Tuttavia, appare anche come l'unica strada che permette di affrontare *in modo efficace* le sfide educative attuali, a condizione che sia capace di integrare le indicazioni valide delle altre ipotesi.

La scuola in una società complessa

FRANCO GARELLI

Come ogni sottosistema sociale, la scuola può essere considerata un ambiente caratterizzato da varie risorse in entrata e in uscita, dal cui rapporto dipende lo stato di equilibrio del sistema in oggetto. Le risorse in entrata sono quelle che permettono al sistema di funzionare e sono prevalentemente di tre tipi: ambientali o fisiche, finanziarie e relative al personale. Le risorse in uscita sono rappresentate perlopiù dalle persone formate dalla scuola, con il livello più o meno elevato di preparazione conseguito.

Nel nostro caso non faremo riferimento — per motivi di opportunità — al pur importante tema delle risorse finanziarie, che ci porterebbe troppo lontano dai nostri intendimenti e interessi. Ci pare invece più opportuno soffermarci sulle risorse fisiche e umane.

IL PROBLEMA DEGLI SPAZI FISICI DELLA SCUOLA

La «disponibilità di spazi fisici è un problema che ha accompagnato costantemente lo sviluppo della scuola italiana. La scarsità di aule, l'uso di aule precarie e di doppi turni sono fenomeni tuttora presenti» (Trivellato). Tuttavia nel corso degli ultimi 10-15 anni si è registrato un relativo miglioramento della situazione, che ha assunto le seguenti configurazioni:

— riduzione nei vari ordini di scuola del numero delle aule precarie (site in ambienti presi in affitto o non costruiti appositamente per una funzione scolastica);

— forte contrazione del numero degli alunni collocati nei doppi turni.

La scuola italiana sembrerebbe dunque nel tempo presente meno pressata da quei vistosi condizionamenti ambientali che hanno accompagnato la sua crescita tumultuosa negli ultimi decenni, in rapporto all'avvento della scolarizzazione di massa. Pur registrando questo segnale positivo, occorre comunque osservare che si tratta di un miglioramento condizionato o relativo.

Da un lato esso delinea in rapporto a tendenze medie che si riscontrano a livello nazionale, fatto questo che non rende ragione delle situazioni ambientali, problematiche presenti in alcune realtà regionali o locali. In secondo luogo detto miglioramento riguarda perlopiù le aule di lezione e non prende

in considerazione altre strutture pur essenziali per una scuola moderna (come le palestre, i laboratori, le varie attrezzature, ecc.). In terzo luogo all'allentamento del problema degli spazi scolastici può aver dato un contributo decisivo il fenomeno della diminuzione della popolazione studentesca, aspetto questo conseguente al processo di contrazione della natalità che interessa da vari anni il nostro paese. In tutti i casi rileviamo questo miglioramento della situazione ambientale della scuola: col passare del tempo sembrano dunque attenuarsi o stemperarsi le tensioni del nostro sistema scolastico relativamente al problema degli spazi.

LE RISORSE UMANE: GLI INSEGNANTI

Un'altra grande area di risorse della scuola sono gli insegnanti. Alla fine degli anni '80 sono presenti nella scuola italiana più di 900.000 insegnanti, l'88% dei quali circa opera nella scuola pubblica. Sul totale degli insegnanti il 28% circa è impegnato nelle superiori, il 30% nelle medie inferiori, una quota analoga (30%) nelle elementari, e la restante quota (12 % circa) nelle scuole materne.

In tutti gli ordini di scuola (materne, elementari, medie, secondarie superiori) il tasso di crescita del numero degli insegnanti è stato — negli ultimi 15-20 anni — superiore ai tassi di incremento del numero degli alunni.

Questa tendenza di fondo ha conosciuto ovviamente accelerazioni diverse nel periodo considerato. Così negli anni '70 si è avuto un forte incremento di insegnanti a fronte di un sensibile aumento di alunni; mentre negli anni '80 si è registrato un modesto aumento di docenti a fronte però o di un ridotto aumento di alunni (nelle scuole secondarie-superiori) o di un sensibile decremento di allievi (come nel caso delle materne e delle elementari e in parte anche delle medie).

Detto in altri termini, la scuola italiana ha conosciuto negli ultimi 15-20 anni un continuo incremento, pur a tassi di velocità diversa nel tempo, del corpo docente, e ciò nonostante che da 10 anni a questa parte l'entità degli alunni abbia iniziato a diminuire (soprattutto negli ordini di scuola più bassi), in seguito al già citato fenomeno di riduzione della natalità.

L'esito di questo processo è evidente: nelle scuole materne ed elementari si è prodotto «un assottigliamento a dir poco sconvolgente degli scolari: in quindici anni il numero di alunni per insegnante si è quasi dimezzato alle materne e alle elementari. Una tendenza analoga si è prodotta anche nelle scuole medie e si estenderà nei prossimi anni alle secondarie superiori» (Trivellato). Ovviamente l'incremento recente degli insegnanti nelle superiori è da mettere in relazione alla necessità di adeguamento alla legge che prevede 25 alunni per classe.

In base all'andamento descritto si è delineato, nella situazione nazionale degli ultimi 20 anni, un rapporto alunni/insegnanti sempre più favorevole nei vari ordini di scuola. I dati Istat ci dicono che nelle scuole materne il numero di alunni per insegnante era di 29 nell'anno '70-71, di 23 nel '75-76, di 16 nell'80-81, di 14 nell'85-86.

Analogamente nella scuola dell'obbligo il rapporto tra docenti e studenti era di 1/17 all'inizio degli anni '70, di 1/15 a metà del decennio, di 1/13 all'inizio degli anni '80, di 1/12 a metà degli anni '80. Nelle superiori invece si è passati da 1 insegnante ogni 12 studenti nell'anno '70-71 a 1 docente ogni 10 studenti nell'anno '85-86.

Sulla base di uno studio di proiezione della Fondazione G. Agnelli di Torino, il rapporto insegnanti/alunni (a tasso costante di crescita-diminuzione dei vari attori sociali, sulla base delle ultime tendenze) dovrebbe essere nell'anno 2006-7 di 1 insegnante ogni 12 alunni nelle materne, 1 insegnante ogni 8 allievi nella scuola dell'obbligo, 1 docente ogni 8 studenti nelle secondarie superiori.

Il fenomeno qui delineato si presta ad alcune interessanti considerazioni.

— La tendenza alla diminuzione del numero di alunni per insegnante sembra anzitutto prefigurare migliori condizioni di insegnamento e di rapporti scolastici. Ciò significa che da un lato i docenti possono meglio svolgere i loro compiti di insegnamento (migliorando quindi la loro prestazione e condizione soggettiva) e che dall'altro lato si può delineare un miglioramento della qualità dell'istruzione, a totale vantaggio degli utenti del sistema scolastico e delle finalità che questa istituzione si propone.

Una conferma di questa linea di tendenza sembra emergere da un'altra considerazione. Negli anni del boom di studenti (anni '60 e '70) l'aumento degli insegnanti assumeva il carattere di adeguamento a una domanda generalizzata di istruzione, faceva parte della strategia del sistema scolastico per far fronte (in qualche modo) al fenomeno della scolarizzazione di massa. In anni recenti l'incremento degli insegnanti, a fronte del processo di riduzione della popolazione scolastica, può indicare una maggior attenzione del sistema agli aspetti relativi alla qualità dell'istruzione. A tale proposito l'esempio più rilevante è individuabile nell'adeguamento alla già citata legge dei 25 alunni per classe.

— In margine a tutto ciò occorre però avanzare un altro rilievo, su cui insistono tutti gli esperti delle dinamiche scolastiche nazionali. Un sistema che continua a investire in insegnanti anche in un tempo in cui la popolazione scolastica sta decrescendo, può anche essere anomalo. In altri termini, tenendo presente la particolare situazione nazionale, può essere più facile (e politicamente più accattivante) continuare a investire in risorse occupazionali scolastiche che in strutture e tecnologie didattiche.

Come a dire che le risorse non sono infinite e che la quota di spesa impe-

gnata per il personale docente che sta andando in eccedenza viene necessariamente distolta da altri possibili investimenti nel sistema scolastico.

— Un analogo ragionamento si potrebbe fare (ma su questo problema non disponiamo di dati) relativamente al tipo di insegnanti costantemente immesso nella scuola.

L'anomalia in questo caso può essere rappresentata da una politica occupazionale scolastica che continua in questi anni a ingrossare le fila dei docenti ordinari di insegnamento più che privilegiare quelli caratterizzati da ruoli specialistici (ad esempio gli insegnanti di sostegno, i tecnici, ecc.).

LE RISORSE UMANE: GLI STUDENTI

L'analisi della risorsa «studente» comporta la presa in considerazione sia della dimensione della popolazione studentesca, sia della reale diffusione del servizio scolastico sull'insieme della popolazione che ne ha diritto-dovere. Nel primo caso si può avere un'idea dell'ampiezza dei soggetti che usufruiscono di fatto di tale servizio; nel secondo caso si tende invece a rilevare quanto il servizio scolastico sia diffuso sul totale della popolazione giovanile che avrebbe obbligo o possibilità (o diritto) di accedere ad esso.

Verso la fine degli anni '80 gli alunni iscritti ai vari ordini di scuola (compresa l'università) ammontavano a circa 11 milioni. Nel complesso il 14%, frequentava la scuola materna, il 54% la scuola dell'obbligo, il 23% circa le scuole superiori, più del 9 % l'università.

In parallelo a questi dati si osserva che «il comportamento più diffuso è quello di un innalzamento della scolarità: in 15 anni, la percentuale di ragazzi che frequentano un qualsiasi tipo di scuola nella fascia di età 14-18 anni è salita da poco più del 42 % a circa il 57% . Questo aumento è dovuto soprattutto alla crescente domanda delle donne, che nella scuola secondaria hanno praticamente raggiunto i maschi (...) e delle classi sociali medio-basse» che tendono ora a proseguire gli studi oltre la scuola dell'obbligo; anche se, come è stato rilevato, è proprio su questi gruppi sociali che più si fa sentire l'aumento di selettività della scuola italiana (Ribolzi).

Oltre a ciò si rileva che i nuovi accessi «alla scolarizzazione post-obbligo sembrano privilegiare il ciclo breve, con una minore propensione alla formazione regionale». L'ipotesi è che prevalga in quanti accedono per la prima volta alla scolarizzazione post-obbligo «la convinzione che un diploma rappresenta una facilitazione nella ricerca del posto di lavoro, mentre la formazione professionale di primo livello non riesce a decollare come proposta professionalizzante alternativa» (Ribolzi).

Le cifre riportate sono indubbiamente rilevanti e indicano la dimensione che ha ormai assunto il sistema scolastico italiano in rapporto al numero dei

soggetti che lo frequentano. A fianco di questi dati è comunque importante analizzare quanto la scuola italiana (nei vari ordini) sia in grado di raggiungere i soggetti che possono teoricamente accedere ad essa. Questo obiettivo conoscitivo è perseguibile facendo riferimento al tasso di scolarità, relativo al «rapporto (moltiplicato per 100) fra la popolazione scolastica delle singole specie di scuola e la popolazione complessiva in età riferibile alle medesime specie di scuola (elementari: 6-10, medie: 11-13, secondarie superiori: 14-18 anni)».

Il tasso di scolarità

A metà degli anni '80 (periodo per cui disponiamo dei dati) il tasso di scolarità risulta pari a 100 per le scuole elementari. Ciò significherebbe che la scuola elementare è frequentata dal totale della popolazione in età compresa tra i 6 e i 10 anni. Il condizionale in questo caso è d'obbligo, perché una parte di questi frequentanti è rappresentata dai ripetenti, da chi cioè ha più di 10 anni ed è ancora inserito nella scuola elementare. Indagini parziali hanno rilevato, alla fine degli anni '70, che «tra gli iscritti alla quinta elementare una quota pari al 7 % era in ritardo di un anno» e più del 3 % era in ritardo di due o più anni. Quindi già nella scuola primaria vi è una quota non irrilevante di soggetti che comincia ad accumulare ritardi scolastici; aspetto questo che depona per la presenza di problemi che potranno condizionare il curriculum scolastico di queste persone e più in generale la loro formazione culturale.

Per le scuole medie troviamo poi un tasso di scolarità pari a 105. Ciò significa che vi sono 5 persone in più che frequentano la scuola dell'obbligo rispetto alle 100 che sono comprese nell'arco di età dagli 11 ai 13 anni. Il fenomeno delle ripetenze è dunque, come prevedibile, assai più accentuato nelle medie inferiori che nelle elementari. Al riguardo occorre notare una sensibile discriminazione in termini di sesso: i tassi di scolarità della scuola media sono pari a 107 per i ragazzi e a 102 per le ragazze. I maschi preadolescenti hanno quindi più probabilità di cumulare ritardi scolastici nelle medie inferiori delle ragazze della stessa età.

Anche in questo caso poi indagini parziali rivelano che «su 100 allievi di prima media sono in ritardo 9 maschi e 5 femmine; in terza media il 7 % dei maschi e il 4 % delle femmine» hanno più di 14 anni.

Il fenomeno comunque è più preoccupante di quanto questi dati ci dicono. Ciò perché il tasso di scolarità evidenzia quanti eccedono rispetto a quanti avrebbero diritto-dovere, in età giusta, di frequentare la scuola dell'obbligo (elementare o media inferiore), ma nulla ci dice rispetto a quelli che già hanno abbandonato la scuola per vari motivi.

Il tasso di scolarità delle scuole superiori è poi pari a 53, indicando che

frequentano questo tipo di scuola il 53 % dei soggetti la cui età è compresa tra i 14 e i 18 anni.

Da altre fonti però sappiamo che circa l'8% dei ragazzi che frequentano la prima superiore ha un'età superiore ai 16 anni, e circa il 12-13% dei giovani che frequentano la quinta hanno 20 o più anni.

I tassi di abbandoni

Il discorso fatto richiama il problema degli abbandoni o dell'interruzione della frequenza scolastica, aspetto questo che delinea il mancato rinnovo dell'iscrizione alle scuole prima della conclusione di un determinato ciclo di studi.

Non tutti gli abbandoni indicano comunque l'interruzione del curriculum scolastico da parte dei soggetti interessati, in quanto essi possono eventualmente continuare gli studi privatamente e affrontare gli esami come «privatisti» appunto.

A metà degli anni '80 l'interruzione degli studi ha riguardato poco meno del 4 % degli iscritti alla scuola media inferiore e circa il 9% degli iscritti alle secondarie-superiori. Si tratta, come si vede, di quote rilevanti di popolazione scolastica che abbandona un curriculum scolastico intrapreso a causa di varie difficoltà.

Ovviamente siamo di fronte a un'interruzione di peso e significato diversi.

Assai grave è il fatto che quasi il 4 % dei ragazzi abbandoni la scuola dell'obbligo senza conseguire il diploma, senza raggiungere un requisito minimo di istruzione richiesto come condizione base per molti sbocchi occupazionali. Meno grave è l'interruzione di una scuola che non è più dell'obbligo; anche se essa delinea comunque una situazione di insuccesso sia sul versante degli investimenti soggettivi (del diretto interessato e della famiglia) sia sul versante del sistema scolastico.

Le tendenze qui rilevate sulla base dei dati Istat trovano sostanziale conferma dalle indicazioni che emergono da alcune indagini campionarie condotte sulla popolazione giovanile nazionale. Dall'indagine Iard (1987), condotta su un campione nazionale di 2.000 giovani, è possibile ricostruire le permanenze, le entrate e le uscite dal sistema scolastico dei giovani alle diverse età. In questo caso si rileva che «il fenomeno degli abbandoni inizia in età assai precoci, già col passaggio dagli 8 ai 9 anni, per assumere valori sempre maggiori negli anni successivi. Solo in parte tali uscite sono compensate dai rientri, tanto che il cumularsi delle uscite fa sì che all'età di 12 anni già il 3 % della popolazione giovanile si trovava al di fuori della scuola» (Cavalli-De Lillo). Restano fuori della scuola all'età di 14 anni il 15 % dei giovani, ai 15 anni il 23 %, ai 16 il 30 %, ai 17 il 40 %, ai 19 anni il 64% .

Si tratta di dati che sembrano mettere in dubbio il carattere di massa della scolarizzazione giovanile di una nazione che pur si vuole avanzata come la nostra.

Le ripetenze

Un altro aspetto della selezione scolastica è quello relativo alle ripetenze, che si può ritenere, come è stato osservato, un preludio del fenomeno degli abbandoni. Sempre dall'indagine Iard si rileva che complessivamente «circa 1/3 dei giovani ha ripetuto almeno una classe nel corso della sua carriera scolastica», il 28,7 % ha ripetuto una sola classe, mentre più del 13 % ne ha ripetute due o più di due.

Circa il fenomeno delle ripetenze emergono poi alcune interessanti indicazioni:

— vi è innanzitutto una forte relazione tra la condizione sociale e familiare dei soggetti e l'insuccesso scolastico: tra quanti appartengono a famiglie di basso status socio-economico troviamo il 43 % di ripetenti, mentre tra gli appartenenti a famiglie di status sociale alto i ripetenti sono il 28% circa;

— il ripetere una o più volte una classe si ripercuote anche sui destini scolastici e professionali dei giovani; a questo proposito l'indagine Iard evidenzia un'interessante tipologia di carriere scolastiche dei giovani:

- *i percorsi regolari* interessano il 54% circa dei giovani, soggetti che sono riusciti a ottenere il conseguimento del titolo negli anni scolastici previsti;
 - *i percorsi irregolari* interessano invece il 29,5 % dei giovani, e sono relativi a quanti hanno conosciuto nel proprio iter scolastico una interruzione o bocciatura;
 - *i percorsi molto irregolari* riguardano invece i soggetti che hanno interrotto più volte gli studi e sono andati incontro a più ripetenze; più del 16% dei giovani è in queste condizioni;
- nel complesso si osserva poi che le ragazze hanno migliori rendimenti scolastici dei coetanei maschi.

Il passaggio da un ciclo di studio a un altro

A completamento di quanto detto può essere interessante ancora rilevare i tassi di passaggio dalla scuola dell'obbligo alle medie superiori e meglio precisare il tasso degli abbandoni nei vari anni delle secondarie.

Con riferimento a metà degli anni '80 è stato osservato che «i tassi di passaggio dalla terza media al primo anno della secondaria superiore sono cresciuti negli ultimi anni, stabilizzandosi intorno all'80%» (Ribolzi).

Tuttavia si è poi in presenza di una forte mortalità studentesca nel biennio delle superiori, fattore questo che sembra vanificare l'orientamento a una

maggior domanda di istruzione e di qualificazione scolastica della popolazione giovanile. «Circa il 25% di chi prosegue dopo le medie viene poi espulso. Se ipotizziamo che la tendenza agli abbandoni sia costante (...) possiamo stimare che solo circa il 70 % degli iscritti in prima conseguiranno il diploma, con forti variazioni a seconda degli indirizzi» (Ribolzi).

Le probabilità di proseguire gli studi sono assai più elevate nei licei e istituti magistrali che negli istituti tecnici; ma il tasso di abbandoni negli istituti professionali è ancora più rilevante di quello riscontrabile negli istituti tecnici.

ALCUNE OSSERVAZIONI

L'analisi della presenza degli studenti nel sistema scolastico italiano degli ultimi anni lascia intravedere alcuni elementi positivi e altri largamente problematici. Tra i primi vi è indubbiamente il forte innalzamento della scolarità che si è registrato nel tempo (che interessa quote sempre più allargate di popolazione giovanile) e, aspetto questo di cui non si è parlato, una certa qual riduzione della selezione nella scuola dell'obbligo. Per contro, tra gli aspetti problematici ci sono da annoverare i tassi di abbandoni (più contenuti nella scuola dell'obbligo e assai più elevati in quella secondaria, con particolare riferimento al biennio), il numero delle ripetenze, la quota di soggetti che non consegue il diploma della media inferiore, ecc.

Certo i fenomeni rilevati non sono tipici soltanto del nostro sistema scolastico. Purtroppo occorre riflettere su questi risultati che si determinano in una condizione di costante aumento del numero dei docenti e in una società che si vuole per vari aspetti avanzata e moderna. I *drop out* della scuola sono ancora troppi perché si possa ritenere che il nostro paese partecipi di una condizione di modernità.

Per troppi soggetti la scuola italiana assume funzioni non specificamente conoscitive, non di qualificazione culturale e tecnica. Come si sa, il sistema universitario (e particolarmente quello italiano) svolge funzioni diverse e tali funzioni variano da studente a studente. Soltanto chi non conosce l'ambiente universitario si meraviglia del fatto che solo una parte degli studenti che si iscrivono all'università riesca a conseguire la laurea. Indubbiamente anche nell'università si contano varie disfunzioni. In tutti i casi si dà il fatto che per alcuni l'università funziona come ambito di formazione permanente; per altri essa svolge la funzione tradizionale di formazione professionale; per altri ancora la funzione è quella di area di parcheggio in attesa di trovare un'occupazione, o di vero e proprio mercato dei beni simbolici (relazioni sociali, sessuali, matrimoniali, ecc.).

Possiamo riassumere queste distinte funzioni dicendo che, mentre per alcuni l'università serve per accedere al «mercato delle élites», per altri stu-

denti ciò che conta è l'immediato accesso al mercato della qualità della vita» (De Francesco).

Per una parte dei soggetti che accedono alle secondarie superiori la scuola sembra assumere funzioni analoghe a quelle svolte dall'università per una quota non irrilevante di studenti universitari. Come a dire che c'è in una quota di studenti un deficit di motivazioni, di preparazione, di determinazione (di cui ovviamente sono responsabili in parte sia il sistema famiglia che lo stesso sistema scolastico) che a lungo andare fanno sì che questi soggetti non siano in grado di raccordarsi allo specifico obiettivo formativo della scuola. Per essi la scuola svolge pertanto più una funzione di parcheggio, o di relazioni affettive e sessuali, o di mercato della qualità della vita... che di preparazione tecnica o professionale o specificamente conoscitivo-culturale.

Un'ultima considerazione è relativa alla dispersione di risorse che si produce in un sistema scolastico caratterizzato da elevati tassi di abbandoni e di ripetenze e da una quota rilevante di soggetti che non accedono ad esso, terminando precocemente il loro curriculum scolastico. Non affermo che tutto sia perduto, né nego che anche gli iter parziali o interrotti possano avere una loro valenza formativa. Lo spreco di risorse è comunque sempre un indicatore di negativo funzionamento di un sistema: sia perché non si raggiungono gli obiettivi che ci si propone e si perdono delle opportunità (tanto in chiave soggettiva che istituzionale), e sia perché le risorse non sono infinite e la cattiva utilizzazione di esse implica una loro sottrazione all'applicazione in altri possibili ambiti.

ANCORA SUGLI INSEGNANTI: PROBLEMI DI RUOLO E DI IDENTITÀ

Vorrei ancora tornare sugli insegnanti, considerando il loro ruolo centrale nel sistema scolastico. In questo caso intendo mettere in evidenza le condizioni soggettive e oggettive che caratterizzano questa categoria.

Lo spunto per questa riflessione mi viene offerto da una recente indagine svolta dal Centro Pannunzio di Torino su un campione rappresentativo di 480 docenti delle scuole secondarie superiori del Piemonte, distribuiti proporzionalmente a seconda dei vari tipi di scuola, per età, materie di insegnamento, ecc.

L'indicazione di fondo evidenzia lo scarso appagamento professionale della categoria: il 62 % degli insegnanti riflette seriamente circa l'ipotesi di fare domanda per la pensione anticipata qualora avesse il minimo degli anni previsti dalla legge; il 30% dichiara di non aver alcun appagamento professionale e il 38% di averne poco; il 43 % si sente poco riconosciuto socialmente e il 26% dichiara che il proprio lavoro è poco considerato nella società; il

53 % si lamenta del trattamento economico e il 26% dichiara di essere poco contento del reddito; nello svolgimento della professione il 32% soffre di stress, il 29% prova disagio, il 21 % si sente frustrato e solo il 18% non ha particolari problemi. Sono poi molteplici le cause alla base di questa allargata situazione di malessere: dal rapporto con i colleghi e col preside a quello con gli studenti e con le famiglie, dagli oneri burocratici all'insoddisfazione del proprio lavoro, ecc.; il 48% vorrebbe cambiare lavoro; il 73 % non è iscritto al sindacato e il 52% dà un giudizio positivo o parzialmente positivo sui Cobas della scuola.

Sono sufficienti questi dati di un'indagine seria per rendere ragione della condizione contraddittoria e ambivalente vissuta dagli insegnanti nel tempo presente.

La prima considerazione è che questa professione stia diventando per molti un lavoro di ripiego. Nell'immaginario dei docenti c'è un secondo lavoro o un'attività alternativa (alternativa o al prepensionamento o al prosieguo dell'insegnamento). Dunque si tratta prevalentemente di una professione necessitata, obbligata dalle particolari condizioni del mercato di lavoro dei laureati o dei diplomati, più che oggetto di una libera e convinta opzione. È questo un processo di mutamento che sovente viene sottovalutato nella nostra cultura, tuttora ancorata all'idea che alcune professioni abbiano a caratterizzarsi per una sorta di missionarietà.

In secondo luogo si tratta di una categoria che vive un effettivo disagio, la cui punta è individuabile nello scarso riconoscimento sociale della professione. Gli indicatori di questa scarsa considerazione sono individuabili nel reddito ritenuto basso rispetto alla qualificazione o alle aspettative (anche se oggettivamente non pare basso rispetto al carico di lavoro), nello scarso prestigio accreditato agli insegnanti dall'insieme della società, dal fatto che la categoria è troppo estesa e differenziata per poter avere un reale potere contrattuale, dalla perdita di prestigio anche nel rapporto con gli studenti. Di qui l'idea allargata che ci vorrebbe una forte rivendicazione di categoria o comunque la propensione alla protesta o all'esplicitazione del disagio.

Questo scenario di problemi fa emergere una interessante contraddizione. L'ipotesi è che si tratti di una categoria che da un lato risulta «arcaica» nel modo di percepire la professione (che vorrebbe quindi il recupero del prestigio del passato), che domanda riconoscimento sociale, che lamenta il deficit di considerazione pubblica; e dall'altro lato di un gruppo sociale propenso ad assumere atteggiamenti rivendicativi, di tipo neo-corporativo (rigidezza sull'orario di lavoro, domanda di alto reddito, scarsa flessibilità nella prestazione, ecc.).

A determinare il disagio del corpo docente contribuisce ovviamente anche la sensazione di operare isolatamente, senza un reale apporto dell'apparato burocratico e istituzionale. Così non sono pochi i docenti che davanti

alla carenza del sistema mettono in piedi autonomamente corsi di aggiornamento o sperimentano in modo informale metodi e contenuti di insegnamento.

Da ultimo, la sottolineatura dei problemi connessi alla professione docente non deve far dimenticare i molti insegnanti che svolgono con serietà e dedizione i loro compiti all'interno della scuola italiana; né il fatto che, pur in presenza di questi problemi e condizionamenti, una parte rilevante del corpo docente continua a operare per un positivo assolvimento del proprio ruolo.

Le domande dei giovani verso la scuola

PAOLO MONTESPERELLI

Quando si affronta il tema affidatomi, molte volte è questa la prima domanda che sorge: dopo il '68, il '77, l'85 e il '90, le contestazioni, i movimenti di rivolta scaturiti dalla scuola, i contro-corsi, l'anti-alunno, la denuncia della scuola come «apparato ideologico di Stato»; dopo che l'ironia del '77 ha invocato una risata collettiva per seppellire la scuola e il «Movimento della Pantera» si è opposto al Ministro della Pubblica Istruzione; insomma dopo anni e anni di problemi e di proteste, quale fiducia verso la scuola è rimasta nei giovani? Il barometro segna gelo, o almeno burrasche all'orizzonte? Niente affatto, e anzi i giovani sembrano privilegiare quelle istituzioni che paiono garantire ordine e integrazione sociale.

FIDUCIA «SELETTIVA» VERSO LA SCUOLA

Certamente non si accetta la scuola come canale di legittimazione ideologica, come agenzia di consenso politico; *anzi*, le istituzioni politiche ricevono una adesione scarsissima. Invece dall'ultima indagine dello Iard la scuola esce in maniera abbastanza brillante.

In una graduatoria di fiducia verso alcune istituzioni, troviamo gli insegnanti al terzo posto, dopo la polizia e i carabinieri (Cavalli - De Lillo 1993, 92ss; cf idem 1988, 101; v. anche Garelli 1984, 177). Ciò che unisce queste figure è forse l'idea di una prestazione d'ordine e di servizio. Non è che i giovani privilegino un'immagine... poliziesca dell'istituzione scolastica; la scelta, piuttosto, tende a esprimere un bisogno più ampio di sicurezza, di stabilità sociale, di tranquillità. «Nessuna identificazione dunque rispetto alle possibili valenze trasgressive, o anche solo progressive ed emancipatorie, del ruolo di educatore» (Cavalli - De Lillo 1993, 30).

A ben vedere, il barometro non segna burrasca ma tempo variabile: questa fiducia verso la scuola non è sempre uguale ma diminuisce passando dai piccoli ai grandi centri, dalle classi meno agiate a quelle più agiate, dai più giovani ai meno giovani (Cavalli - De Lillo 1988, 102; idem 1993, 34ss; Cristofori 1990, 39).

Più allarmante però è la modifica di questo atteggiamento nel corso del tempo. Lungo il decennio fra il primo e l'ultimo sondaggio dello Iard, la

situazione generale della scuola sembra aggravarsi: diminuisce la soddisfazione degli studenti sia verso gli insegnanti, sia verso i propri compagni.

Inoltre con l'aumentare dell'età cala la fiducia nella scuola. Anzi, già la ricerca che Garelli ha pubblicato nel 1984 rilevava una «sfiducia istituzionale generalizzata» espressa da più della metà dei giovani. E lo Iard, successivamente, osservava che poco più di 4/5 esprimeva una fiducia comunque relativa (Garelli 1984, 179.280; Cavalli - De Lillo 1988, 24).

I più critici sono quei giovani che hanno seguito un itinerario tortuoso, interrotto da una o più bocciature; o i giovani lavoratori che hanno misurato sulla loro pelle la distanza fra studio e lavoro.

Si può dire che le nuove generazioni, dunque, esprimono una fiducia moderata, non entusiasta ma selettiva, come vedremo meglio dopo. Intanto va aggiunto che questo atteggiamento disincantato probabilmente deriva da una scuola che ha perso la sua centralità nel vissuto giovanile e che continua a subire la concorrenza di altre agenzie di socializzazione (Morcellini 1990, 292-294).

Perché questa perdita di centralità? Come ho accennato, il sistema scolastico vede aggravare la propria situazione: ciò fa sì che diminuisca progressivamente il consenso e la fiducia dei giovani.

Inoltre la scuola non è più la depositaria principale della conoscenza. Ad esempio, l'ultimo rapporto sulla condizione del minore (Consiglio Nazionale dei Minori 1990) ha constatato che il giovane sta più tempo di fronte al televisore che fra i banchi di scuola.

Le nuove generazioni sembrano concepire la scuola come un importante spazio di relazione fra coetanei, e quasi tutti gli studenti giudicano questo aspetto molto positivo (Cavalli - De Lillo 1993); ma quasi il 70% prolunga i rapporti amicali al di fuori della scuola (Campelli 1990, 270ss; Bentivegna 1990, 388-389), quasi a prescindere dalla scuola, tanto che quest'ultima non è il luogo esclusivo delle relazioni più significative (ormai questa funzione la svolge il gruppo di coetanei).

Per ciascuno di questi aspetti varia la valutazione dei giovani, i quali assumono un atteggiamento selettivo: accolgono soprattutto alcuni aspetti, ma ne rifiutano altri secondo criteri molto pragmatici, privi di tensione «ideologica», scevri da una identificazione totale o da una contrapposizione frontale e assoluta.

Questo orientamento pragmatico, non si colora di forti tinte, non è animato da indifferenza, pessimismo nichilista e passivo, ma dalla volontà di non rinunciare alla soluzione dei problemi. Per far questo occorre trovare soluzioni disponibili nel qui-ora, entro i confini di ciò che il giovane può autonomamente fare. Ci si adatta alla situazione contingente (Garelli 1989, 28-30), senza accettarla passivamente, ma cercando di rimodellare le proprie aspettative su un profilo ideale abbastanza basso.

Vi è un altro motivo che spiega questa tendenza pragmatica. La concorrenza fra agenzie e appartenenze diverse consente solo identificazioni deboli, poiché ciascun soggetto deve distribuire il proprio io, i pensieri, le attese, il tempo fra tutte queste appartenenze. Non si può che investire poco di sé in ciascuna di queste agenzie, secondo un impegno ben dosato e molto parziale.

Le considerazioni fin qui espresse ci consentono di individuare tre orientamenti diffusi nelle nuove generazioni:

— *La selettività*: tutte le offerte che provengono dalle varie agenzie, compresa la scuola, vengono valutate e selezionate; vengono scelte solo alcune, molto spesso quelle più rispondenti ai bisogni soggettivi.

— *L'adattamento*: la realizzazione della propria soggettività non può essere differita a una palingenesi futura; occorre allora concentrarsi sul presente, ridurre le attese anche per diminuire i rischi di delusione.

— *La pluri-appartenenza*: per costruire autonomamente il proprio presente, per comporre il proprio profilo, il giovane raccoglie qua e là le tessere di un «puzzle» costituito dalla società e dalle sue numerose offerte.

Questi tre orientamenti di fondo influiscono sul modo in cui i giovani valutano i vari aspetti della scuola.

LE DOMANDE ALLA SCUOLA

La necessità di un rapporto più stretto fra scuola e professionalità rappresenta l'aspetto più strumentale: si chiede di imparare un mestiere, per progredire nella scala sociale.

Domanda di professionalità

Solo il 56% dei giovani è soddisfatto dell'acquisizione di capacità professionali; solo il 42% degli studenti-lavoratori ritiene utile la propria preparazione scolastica in ordine allo svolgimento del proprio lavoro.

I più insoddisfatti sono coloro che non hanno concluso le medie o che sono disoccupati. Questa domanda di professionalità proviene soprattutto dai giovani di status socio-economico basso. I più soddisfatti sono coloro che studiano ancora e che costituiscono circa il 50% dei giovani.

Insomma, permane nella scuola la difficoltà a rapportarsi col mondo del lavoro. Ciò spiega come mai la preparazione professionale sia l'aspetto verso cui i giovani sono più critici. Da qui deriva un senso di estraneità, la disillusione, la sensazione che il proprio destino sia sempre più indipendente dall'apprendimento scolastico. Un po' ingenuamente si conclude che ognuno si «accultura» per conto proprio. Allora non hanno più senso — prosegue

un ragionamento diffuso — i riti della scuola: i voti, la disciplina e le stesse interrogazioni (se quello che studio non ha utilità pratica, perché andarlo a ripetere davanti all'insegnante?) (Ricolfi - Sciolla 1980, 20-29).

Oltre all'estraneità, si va affermando anche a scuola la tendenza ad adattarsi già accennata. Ci si adatta alla situazione, delineando un profilo più basso, più «realistico» della domanda stessa di professionalità: non più intesa come apprendimento specialistico, ma come formazione possibilmente rigorosa anche se purtroppo svincolata dal mercato del lavoro. «Se la scuola non mi aiuta a trovar lavoro, che almeno mi insegni qualcosa di nuovo», sembrano auspicare tanti giovani.

Questa novità nella conoscenza non è ricercata tanto o solo nei contenuti, quanto soprattutto nei metodi. Di fronte a un volume enorme, dispersivo, di informazioni che provengono da molte altre agenzie di socializzazione, il giovane chiede alla scuola di insegnargli come selezionarle, come sistematizzarle, come acquisire quegli strumenti di lettura della realtà di cui non dispongono coloro che invece non vanno più a scuola (Ricolfi - Sciolla 1980, 52; De Pieri - Tonolo 1990, 207). Una domanda di professionalità così intesa costituisce, in realtà, una richiesta di cultura generale.

Domanda di cultura generale e selezione

Rispetto alla domanda «strumentale» di lavoro, questa invece è una domanda più «ideale». A esprimerla sono soprattutto i giovani con uno status socio-economico alto e chi cerca nella scuola la possibilità di arricchire la propria personalità. Soddisfatti dalla risposta che la scuola dà a questa domanda sono circa i 3/4 dei giovani (Cavalli - De Lillo 1988, 26.32; contra: Amerio et al. 1990, 231).

Questo orientamento, più vicino forse alla cultura umanistica e a una tendenza universalistica, ha incominciato a farsi evidente col «Movanta», col «Movimento della Pantera» del 1990, che ha denunciato i rischi di ridurre la cultura a strumento della produzione economica.

Chi chiede alla scuola soprattutto di aiutarlo a trovare uno sbocco occupazionale accetta di conseguenza la selezione in base alle diverse capacità di ciascuno e alle varie possibilità offerte dal mercato del lavoro. Invece l'orientamento che ho chiamato «universalistico» sottolinea il diritto alla cultura *per tutti*, e quindi critica almeno il modo attuale di realizzare la selezione.

In effetti abbandoni e ripetenze non sembrano collegati da un rapporto funzionale al mercato del lavoro; piuttosto riproducono a scuola gli squilibri già presenti nella società. Invece di essere fattore di eguaglianza e di condizionamento, il nostro sistema scolastico si dimostra ancora troppo legato a meccanismi di riproduzione delle diseguaglianze (Cavalli - De Lillo 1988, 22).

Ormai è superata la disparità fra sessi e si va sfumando quella fra aree geografiche; invece persiste, e anzi si rafforza soprattutto nelle superiori, quella in base alla classe sociale e alla scolarità familiare: «una selezione scolastica che, anziché dal merito, sembra esclusivamente dipendere dalla stratificazione sociale e dall'ambiente culturale» (idem 1993, 22; Bentivegna 1990, 380). Insomma, pare ancora attuale quanto affermava don Milani, quando paragonava la scuola a un ospedale che tiene i sani e caccia i malati.

Col crescere dell'età aumentano gli abbandoni, sicché un giovane su sedici entra nel mondo del lavoro senza licenza media inferiore.

Domanda di relazione con gli insegnanti

Nonostante tutti questi problemi, i rapporti interpersonali all'interno della scuola si mantengono mediamente soddisfacenti, e anche se un po' in crisi (come ho accennato) costituiscono pur sempre la domanda dei giovani che ha trovato migliori risposte: questa soddisfazione riguarda soprattutto le relazioni con i propri coetanei, mentre sono più problematiche quelle con gli insegnanti.

Più in particolare, è molto forte una domanda di reciprocità, di sensibilità alle esigenze e agli interessi degli studenti. Anche la maggioranza che accetta le interrogazioni, i compiti, i voti, vorrebbe però che tutto ciò rispettasse i tempi e i modi di apprendimento degli studenti (Ricolfi e Sciolla 1980, 57).

Già i preadolescenti chiedono all'insegnante non solo di essere preparato, di costituire un punto di riferimento culturale, ma anche di allacciare con i suoi studenti un rapporto di sincera amicizia (Ferraroli 1990, 205).

Dietro questa richiesta si muove una forte attenzione ai rapporti interpersonali animati da gratuità e da reciprocità (come vedremo più avanti). Ma vi è anche la crisi della figura dell'insegnante e, più in generale, dell'adulto. Non a caso per la formazione dei propri ideali di vita il giovane non trova un chiaro ruolo educativo dell'adulto (Ferraroli 1990, 205s). La richiesta di amicizia, allora, può nascondere talvolta una collocazione sbiadita dell'adulto, più affettiva che cognitiva: si chiede agli adulti amicizia perché non si sa cosa altro chiedere.

Questa domanda coglie la scuola alquanto impreparata. Una consistente percentuale di giovani (quasi il 62 %) lamenta negli insegnanti la tendenza a non considerare le esigenze e il punto di vista degli studenti. Specialmente il biennio delle superiori soffre di una incompetenza relazionale prima ancora che professionale da parte degli insegnanti.

Invece di innovarsi per adeguarsi a questa domanda di comunicazione intergenerazionale, la scuola sembra ritornare al tradizionalismo didattico «sotto le mentite spoglie del riassegnare serietà culturale alla scuola o di ingegneria didattica del tutto disattenta alle condizioni socio-affettive dell'apprendi-

mento». Ciò costituirebbe la causa principale dell'improduttività culturale della scuola (Cavalli - De Lillo 1993, 24.31), che porta i giovani a cercare di formarsi da sé, in una crescente separazione rispetto alla scuola e alla famiglia.

Domanda di relazione con i coetanei

Mentre l'acquisizione di una professionalità è l'aspetto della scuola che suscita minore gratificazione, al polo opposto, sul versante della massima soddisfazione, troviamo il rapporto con i propri compagni di scuola. Questo apprezzamento nel 1987 era condiviso dal 91% , ma nel 1992 la percentuale cala di quasi sette punti (Cavalli - De Lillo 1988, 26; idem 1993, 35).

Il rapporto tra compagni rimane comunque l'aspetto più positivo. Questa posizione va ricondotta a una tendenza più generale, cioè alla centralità che le nuove generazioni attribuiscono ai gruppi primari, ai rapporti «a faccia a faccia», alle «solidarietà corte». Da tempo si va affermando la domanda di una «affettività diffusa» che tende a privilegiare i rapporti interpersonali, a identificare la realtà con le proprie esperienze (cf Palmonari 1993, 225ss). Anche in questo caso si privilegia ciò che in qualche modo si può «controllare», che si può esperire concretamente, che rientra nel raggio più o meno breve delle reali possibilità del singolo (Garelli 1984, 32-33.174).

UNA TIPOLOGIA RIASSUNTIVA

Con l'aiuto dello Iard e cercando di riprendere alcune precedenti osservazioni, possiamo delineare una tipologia riassuntiva che raggruppa i giovani in quattro categorie.

Vi sono i giovani *soddisfatti*, contenti di tutti gli aspetti qui considerati e che ammonterebbero a più del 40%. Sul versante opposto troviamo gli *iper-critici*, insoddisfatti di quasi tutto, compresi i rapporti con i propri compagni: in genere provengono da famiglie di estrazione sociale bassa, hanno interrotto gli studi e costituiscono circa il 10 % dei giovani.

Il gruppo degli *affettivi* è quello più uniformemente distribuito fra livelli di età, classi sociali e tipi di percorso scolastico: il loro giudizio positivo va quasi esclusivamente ai rapporti con i coetanei e con i docenti; questo atteggiamento accomuna meno del 40% dei giovani.

L'ultimo gruppo è costituito dagli *yuppies* (in senso lato), cioè da coloro (sono circa il 10%) che non lavorano, provengono da famiglie abbienti, apprezzano soprattutto l'istruzione scolastica ricevuta e in particolare la preparazione professionale.

Da questi dati si potrebbe concludere che circa 4/5 si dichiarano soddisfatti almeno su qualche aspetto della scuola: in gran parte sulla socializ-

zazione, l'amicizia, i rapporti interpersonali e molto meno sulla professionalità appresa (Cavalli - De Lillo 1988, 27-28). Resta comunque la consapevolezza dei limiti e dei problemi che da anni assillano la scuola.

LA SCUOLA COME OCCASIONE DI IMPEGNO PUBBLICO

Alle soglie degli anni '80 un sondaggio condotto a Torino rilevava che il 75 % degli studenti era consapevole della necessità di modificare la scuola. Invece del disinteresse o della nostalgia per il passato, i ricercatori scorgevano un doppio disincanto: nei confronti degli strumenti politici, ormai obsoleti, creati dal Movimento degli Studenti negli anni precedenti; e nei confronti del sistema politico, dei partiti e della possibilità di delegare a loro la riforma della scuola (Ricolfi - Sciolla 1980, 43.47).

Questa sfiducia rappresenta uno dei due poli entro cui da tempo oscilla la partecipazione pubblica: cresce nei momenti di mobilitazione e sembra quasi sparire nelle fasi di delusione e di ripiegamento nel privato (Hirschmann 1983). Quando la socializzazione alla politica subisce una cocente e precoce delusione, la partecipazione entra in crisi.

Ciò aiuta a comprendere perché l'azione collettiva degli studenti alterni la delusione, spesso legata a esperienze negative negli organismi scolastici, a fasi di maggiore soddisfazione che incentiva il volontariato, i grandi movimenti collettivi ambientalisti e pacifisti, ecc. (Sciolla - Ricolfi 1990, 143-148).

Non a caso la mobilitazione studentesca si presenta come un fenomeno ciclico, con punte di più intensa partecipazione ogni 5-9 anni: 1968-69, 1977, 1984-85, 1990. A momenti di conflitto visibile succedono fasi di latenza, quando i giovani si ripiegano nel privato ma tessono anche reti di solidarietà, di comunicazione, di esperienze, in una trama spesso invisibile all'opinione pubblica, ma che costituisce il retroterra da cui ripartire per una successiva ripresa di mobilitazione.

Rispetto agli anni '70 (e ai dati raccolti da quella ricerca svolta a Torino), è diminuito il «nocciolo duro» dei militanti iper-attivi, ma è aumentata la «polpa» dei giovani almeno saltuariamente impegnati.

Raramente, però, le nuove generazioni accettano di definire «politica» questa attività. Ad esempio, come ha rilevato una recente ricerca condotta a Reggio Emilia, per un giovane dichiaratamente impegnato in politica, ce ne sono altri tre attivi in modo continuativo nell'impegno pubblico che, però, non viene più definito politico. Su 100 giovani che hanno un atteggiamento negativo verso la politica, il sistema istituzionale e i partiti, 51 di loro hanno preso parte a qualche iniziativa di impegno pubblico (Sciolla - Ricolfi 1990, 132s).

Parte di questo impegno si svolge nella scuola e la riguarda direttamente. Molto spesso sono proprio i giovani a impegnarsi di più e a mostrare maggiore interesse. Ad esempio, nelle elezioni scolastiche del 1989 sono diminuiti i votanti fra gli insegnanti e i genitori: hanno votato il 20,6% dei genitori delle secondarie superiori, il 76,9% degli insegnanti e l'80,6% degli studenti. Solo questi ultimi sono aumentati: infatti nel 1984 erano il 73,8% (Bentivegna 1990, 386).

Quei giovani sono andati a votare con tutte le contraddizioni viste prima: l'adattamento ma anche un certo impegno a cambiare, un basso investimento di sé ma anche uno spessore etico e ideale almeno nei rapporti con gli altri, ecc.

Un'altra contraddizione riguarda la capacità della scuola di offrirsi come spazio di educazione alla politica. I temi della scuola sono quelli che suscitano una più intensa attenzione e una più attiva mobilitazione; eppure la crisi della scuola, il suo muoversi quasi per forza di inerzia può favorire forme involutive nella cultura politica dei giovani (a questo proposito v. Ricolfi 1993; Montesperelli 1984, 261ss; Montesperelli 1994).

CONCLUSIONI

Come leggere queste contraddizioni? Certamente con un atteggiamento critico, che non vuol dire saccente. Con una criticità «ermeneutica», se all'ermeneutica attribuiamo il significato di «arte dell'ascolto». Il titolo stesso di questo mio intervento richiama l'esistenza di domande. Ogni domanda può essere considerata un appello ad ascoltare un «altro» che chiede di dialogare con noi. Ma il vero dialogo lascia l'«altro» nella sua alterità: non possiamo com-prenderlo, possederlo, dominarlo; resta sempre un margine oscuro che sfugge alla comprensione.

Accanto a ciò che affermano i giovani (e a ciò che si dice sui giovani), accanto al detto c'è il non-detto, un ambito opaco, enigmatico che costringe a una costante rilettura. Tanto più oggi che le nuove generazioni sembrano le più capaci a «trafficare» contemporaneamente con più linguaggi, a giocare con più simbolizzazioni. E il simbolo afferma, ma soprattutto allude, rinvia, offre enigmi, suscita — appunto — domande.

Allora invocare un atteggiamento ermeneutico significa intrecciare le domande dei giovani alle domande degli adulti e degli educatori, in un processo costantemente dialogico.

La scuola italiana per l'educazione: una casa comune a diverse culture

LUCIANO CORRADINI

Parliamo di educazione e di scuola, due realtà deboli per affrontare problemi forti, che riguardano il da farsi per salvarsi e per salvare il mondo.

Questo linguaggio soteriologico non vuole indulgere al catastrofismo e al misticismo, ma trovare quella sintesi un po' sloganistica (*slogan* è parola di origine scozzese che significa «grido di guerra») che dia il senso ultimo della natura dei problemi da affrontare. Naturalmente appartengono all'educazione anche il soffiarsi correttamente il naso e risolvere le equazioni di primo grado; ma queste piccole operazioni, in cui debbono pur concretizzarsi i grandi progetti educativi, non trovano senso e prospettiva se non in un quadro di radicalità umanistica ed ecologica che fornisca i confini ultimi dell'impegno educativo.

Per questo motivo mi permetto di fornire inizialmente uno schizzo della condizione contemporanea, per tentare di misurare, almeno con un colpo d'occhio, la vastità e la complessità dei compiti che si tratta di affrontare quando si parla di educazione e di scuola.

UN COLPO D'OCCHIO SUI PROBLEMI PIÙ RILEVANTI DEL NOSTRO TEMPO

La vita dell'uomo, e ormai anche quella del mondo, non è rappresentabile solo come un fatto, un dato di natura, ma come una possibilità che dipende in ultima analisi da decisioni e scelte umane. Se essere, perché essere e come essere, sono domande a cui non si può rispondere solo citando fatti e catene di cause.

Tutto ciò dipende anche da quello che noi sappiamo comprendere, accettare, cambiare della realtà che ci costituisce e della realtà di cui facciamo parte.

La consapevolezza di questa verità apparentemente semplice è ostacolata dall'insuccesso del progetto di trasformazione della realtà concepito e attuato negli ultimi secoli. Da Bacone all'Illuminismo al Positivismo si pensò di poter dominare la natura e la società; sulla base della scienza, della tecnica, dell'economia e della politica; ma le speranze di progresso sono crollate nelle

ultime due guerre mondiali e si sono impantanate nelle sabbie mobili della società ipercomplessa.

Sembra che si faccia l'esperienza dell'impotenza collettiva, piuttosto che l'esperienza della possibilità di risolvere i problemi della società contemporanea. Sicché qualcuno decide di non pensarci, o al massimo di osservare ciò che accade, mentre altri non rinuncia a porsi di fronte alla realtà e a sentirsi responsabile del futuro.

Nel primo caso si rimuovono i problemi, mentre nel secondo si cercano nuovi criteri per affrontarli e per elaborare una progettualità non ingenua né dimissionaria. In entrambi i casi non si può non prendere innanzitutto coscienza di quello che il Club di Roma chiama il *divario umano*, ossia il *ritardo evolutivo* della nostra specie. Esso consiste nel fatto che sul piano intellettuale, morale, affettivo, operativo non viviamo all'altezza delle conoscenze e dei mezzi tecnici di cui disponiamo.

Che questo ritardo provochi rassegnazione o indignazione, che paralizzi o mobiliti energie, non è solo questione di gusti e di temperamenti, ma è anche frutto di cultura e di riflessione. Per ogni individuo e per la società nel suo complesso, *essere*, ossia «durare», passare da una situazione all'altra, implica la scoperta di dinamismi, di risorse, di possibilità, ma anche la necessità di affrontare ostacoli, incertezze, rischi, difficoltà. Lo stato presente non è solo un dato, ma è anche frutto di conquiste e di perdite, di vittorie e di sconfitte. Il futuro sarà anche quello che noi sapremo rappresentarci e quello che decideremo di fare.

Essere all'altezza delle sfide che ognuno, ogni gruppo e tutti insieme dobbiamo affrontare, significa accettare dei *compiti evolutivi*: e affrontare un compito evolutivo significa compiere in ogni momento, ma soprattutto in certi momenti cruciali, quelle azioni che aumentano per ciascuno di noi e per tutti la probabilità di avere più vita e miglior vita.

Questi momenti cruciali sono diversamente rappresentati dal linguaggio religioso, da quello psicologico e da quello storico-sociologico. Si parla di *segni dei tempi*, di *stadi evolutivi*, di *svolte* storiche o epocali.

Se guardiamo, oltre che al passato, al futuro, come si deve fare in sede pedagogica e politica, non possiamo prescindere dalla *dimensione progettuale*, che considera questi momenti come mete da raggiungere o come prove da superare.

Se, come abbiamo visto, la vita in quanto umana non è solo un fatto, ma una tensione progettuale verso una pienezza di valori intravista e voluta, la caduta, nell'immaginario collettivo, delle «grandi narrazioni» sembra implicare la caduta dei motivi per i quali valga la pena di progettare e quindi di vivere. Si avvererebbe in questo modo l'ipotesi di Sartre, per il quale la non esistenza di Dio comporta la fine della morale: sicché colui che si ubriaca in solitudine e il conduttore di popoli sarebbero sullo stesso piano morale.

IL DILATARSI DEI PROBLEMI E IL RESTRINGERSI DEGLI ORIZZONTI

Mancanza di criteri e mancanza di motivazioni implicherebbero insieme la caduta del senso e della voglia di vivere o, all'opposto, una smania di vivere priva di ragioni e di limiti, e perciò caratterizzata da edonismo, violenza, cinismo.

Il vistoso calo delle nascite e dei matrimoni del nostro paese non si spiega solo con la carenza degli alloggi e con la disoccupazione giovanile, ma anche con questa crisi di senso e di motivazioni ad affrontare i rischi e le fatiche necessarie a «mettere in orbita» un'altra generazione di persone, in un cielo affollato di problemi e di paure, e povero di stelle che annuncino nuovi cieli e nuove terre.

Il quadro sociologico che i più accreditati «rapporti» sugli atteggiamenti e sui comportamenti degli italiani ci forniscono in questi ultimi tempi è caratterizzato da molti colori oscuri. Il Censis, il Labos, l'Eurisko, l'Ispes, le ricerche comparative a livello europeo (il cosiddetto «eurobarometro») ci presentano una società italiana ripiegata su se stessa, interessata al particolare più che al generale, all'individuale più che al collettivo. La sfiducia in sé, negli altri e nel futuro spiega parecchi comportamenti, anche quelli chiaramente devianti e delinquenziali, che aumentano vistosamente. Gabriele Calvi conclude che siamo un aggregato d'individui, non un popolo né una patria né una nazione.

Non è un caso che il *best seller* dell'anno 1990 sia un libro che reca per titolo una frase che Marcello D'Orta, maestro di Arzano, ha tratto da un tema di un suo ragazzino: *Io speriamo che me la cavo*. Lo «speriamo» generico del linguaggio pubblico si concentra sull'io e su una speranza che consiste nel *tirarsi fuori* da un mondo avvertito come complicato e ostile, non nel *buttarsi dentro*, secondo il motto della scuola di don Milani, «I care», me ne importa. «Sortirne da soli — diceva don Milani — è l'avarizia, sortirne insieme è la politica».

Non è un caso che oggi la politica goda di così scarsa stima nella coscienza collettiva, in particolare nel mondo giovanile, nonostante l'impegno di alcune minoranze. Si vive al di sotto della norma e non si nutre particolare passione per la ricerca di norme migliori, la cui faticosa elaborazione costituisce la sostanza dell'impegno politico. Il risultato è che lo «stato del benessere» o Welfare State si va trasformando per molti aspetti in «stato del malessere»: un malessere individuale, sempre più caratterizzato da forme depressive ignote ad altre epoche, e un malessere da cattiva qualità dei servizi pubblici, talora vergognosamente abbandonati e degradati, e più in generale da cattiva qualità delle relazioni, che diventano sempre più difficili e frustranti.

È una conquista storica che ha del miracoloso ciò che si verifica sotto i

nostri occhi nei paesi dell'Est europeo: la vittoria della libertà contro la dittatura, del pluralismo contro il dogmatismo del partito unico, della creatività contro il grigiore burocratico. Sarebbe però una vittoria di Pirro se il crollo del *comunismo* fosse il trionfo del consumismo e la sconfitta di quelle capacità di autocontrollo e di solidarietà, alle quali soltanto è affidata la sopravvivenza di un Pianeta sempre più inquinato dai rifiuti e dagli egoismi.

Si potrebbe continuare, ma è ora di concludere questa già troppo lunga premessa, con un semplice cenno allo spazio che dovrebbe essere occupato da una riflessione «costruttiva» di carattere filosofico e di carattere teologico, aggiornate alla consistenza dei nostri problemi. Io mi sono limitato a presentarli, nella convinzione che, anche se non si percorrono dal punto di vista teoretico tutte le tappe necessarie per legittimare l'impegno progettuale, la semplice presa di coscienza dei problemi, in persone psichicamente sane e non moralmente corrotte, svolge quella funzione di «ricarica alle batterie», che serve per produrre l'energia necessaria a vincere l'entropia dello sconforto e della depressione. Affrontiamo dunque il problema dell'educazione, in termini il più possibile realistici.

CONSIDERAZIONI SULL'EDUCAZIONE

In primo luogo è un fatto che l'educazione avviene. Anche chi vuole negarlo, finisce con l'ammetterlo con i fatti. Prima che un costrutto normativo teso a migliorare un processo, la parola educazione intende descrivere questo processo come un fatto: il cosiddetto *evento* o *l'accadere educativo*. Con varietà di modi e di accenti nelle diverse società e in diverse sedi, alcuni uomini si dedicano ad alcuni altri, con l'intenzione, non sempre dichiarata, di produrre modificazioni migliorative nelle loro conoscenze, nei loro atteggiamenti e nei loro comportamenti.

L'analisi dell'esperienza che ciascuno di noi ha fatto in proprio può dare testimonianza non solo di saperi ricevuti, ma anche di incontri significativi, di indicazioni, di proposte, di aperture che gli sono state fatte balenare dinanzi e che hanno dato i loro frutti, anche senza che sia dato riscontrare una puntuale corrispondenza tra intenzioni dichiarate e risultati ottenuti.

Non sempre l'attenzione è limpida, non sempre i metodi, i contenuti, i risultati di questo processo sono validi: di qui lo sforzo di capire e d'indirizzare «al meglio» un'attività, la cui rilevanza sociale è stata avvertita in tutti i tempi e in tutte le culture, anche se con diversità di coscienza e di capacità di controllo dei risultati.

D'altra parte la natura del processo esclude un pieno controllo su tutto ciò che è rilevante sul piano educativo, dato che la libertà che è in gioco non è una variabile disturbante, ma una condizione da salvaguardare e uno scopo da perseguire.

Diversi interessi costituiti, privati e pubblici, hanno variamente premuto per utilizzare le competenze umane e disciplinari via via disponibili, le quali hanno cercato e cercano d'interpretare con diversi paradigmi e modelli l'evento educativo, per difenderlo dalle degradazioni e per migliorarlo.

Come sul piano medico ci si può approssimare in modo diverso alla salute o si può addirittura provocare il peggio, così sul piano dell'educazione sono possibili diversi gradi di promozione e perfino di ostacolo allo sviluppo.

La rimozione o la sufficienza con cui si parla talora di queste cose lascia intendere non solo una difficoltà teoretica di leggere i processi fondativi dell'esistenza umana, ma anche una difficoltà pratica di accettare di spendersi per un altro, che non sempre esalta e gratifica i suoi educatori.

In secondo luogo sembra di poter dire che si conoscono le patologie da mancanza di educazione, da educazione insufficiente o inefficace o sbagliata, non da troppa e da troppo buona educazione.

Voglio dire che il problema si risolve riqualificando, non eliminando l'educazione.

Tanto è vero che anche coloro che attaccano la pedagogia accademica e le genericità del suo oggetto, finiscono per chiedere una miglior educazione e una miglior pedagogia, sia pure con linguaggio diverso.

I COMPITI DELLA SCUOLA E LA MEDIAZIONE FRA L'ISTRUIRE E L'EDUCARE

Veniamo al discorso della *scuola*, un'istituzione a cui le norme, dalle costituzioni ai programmi scolastici di gran parte del mondo di cui ho notizia, affidano il compito di concorrere a «produrre» *persone, cittadini e lavoratori, sia pure con le differenze semantiche che questi termini «forti» assumono nelle diverse culture*. E qui sta il problema su cui ci si divide, ma su cui sono anche possibili intese e collaborazioni, se si riesce a superare qualche interpretazione discutibile dei termini a cui si affida il compito di chiarire quei mondi concettuali, affettivi e fantasmatici che si nascondono dietro le parole educazione, scuola, studente, professore, maestro, materia, sufficienza, maturità e via discorrendo.

È un fatto che genitori, insegnanti e studenti riconoscono in grande maggioranza giusto che la scuola assuma responsabilità educative, ed esprimono in vario modo disponibilità ad approfondire e sviluppare questa logica. Significative ricerche dimostrano che i suoi protagonisti non sono disponibili ad accettare una scuola che sia solo un «apprenditoio» o solo un'«area di parcheggio» per mascherare la disoccupazione.

La richiesta della «qualità educativa» della scuola

Che la scuola debba istruire, e cioè trasmettere conoscenze significative e utili per la vita e per la professione, non fa in genere problema.

I problemi nascono quando si chiede alla scuola di educare, ossia di farsi carico della crescita personale, fisica, affettiva, intellettuale, morale, spirituale delle nuove generazioni, perché, attraverso l'esperienza scolastica, queste diventino, per usare le espressioni di un diffuso lessico familiare, più buone e più brave, e magari anche più sane e felici.

In altri termini: che la scuola debba occuparsi di scolari e di studenti appare ovvio e scontato, come ovvio e scontato è che la famiglia debba occuparsi dei figli; meno pacifico è che la scuola debba occuparsi anche di ragazzi e di giovani, ossia di quei soggetti sociali che sono in cerca di un'identità autonoma, non predefinita dalle istituzioni fondamentali in cui essi nascono e crescono.

Da una recente ricerca empirica diretta da Riccardo Massa emerge che la scuola non tematizza mai l'adolescenza, non la considera sua utenza, parla di «studenti» e non di adolescenti. «Gli obiettivi didattici appaiono in contrasto insanabile con obiettivi di formazione generale, l'autodefinizione degli insegnanti evidenzia la propria caratteristica professionale di esperti disciplinari e non di educatori... Non c'è, nelle interviste, nessuna forte accusa o responsabilizzazione delle istituzioni inadempienti rispetto ai bisogni dell'adolescente: l'elaborazione adolescenziale è diffusa, casuale, non ha luoghi, non ha interlocutori».¹

Parlare di ragazzi e di giovani non è dunque facile, al di là della spontanea disponibilità alla considerazione intelligente e liberale che ciascun docente e ciascun preside tende ad attribuirsi quando parla di questi temi. Non è facile perché sembra condurre il discorso fuori delle competenze professionali e istituzionali, verso un'intersoggettività inquietante e un po' angosciata, in cui si teme di ritrovare tutte le turbe più o meno risolte della propria passata adolescenza.

La coppia istruzione/educazione

Non v'è riflessione un poco approfondita sulla scuola, sulle sue funzioni e sui suoi fini, ossia su ciò che essa fa e su ciò che dovrebbe fare, che possa

R. MASSA, *L'adolescenza immagine e trattamento*, Angeli, Milano 1988, p. 246.

La bibliografia relativa ai temi qui affrontati si trova in questi lavori di LUCIANO CORRADINI: *Educare nella scuola: cultura comunità curriculum*, La Scuola, Brescia 1985; *La scuola e i giovani verso il Duemila*, Giunti e Lisciani, Teramo 1986; *Educazione e giovani tra scuola e società* (con altri), La Scuola, Brescia 1969; *Vivere senza guerra. La pace nella ricerca universitaria*, Guerini e Associati, Milano 1989.

evitare d'imbatcersi nella coppia istruzione/educazione, con tutti i risvolti di natura linguistica, sociologica, psicologica e filosofica che la questione comporta, alla ricerca di una chiarificazione e insieme di una composizione pedagogica di istanze, che l'esperienza e la ragionevolezza suggeriscono di non pensare in maniera dicotomica e alternativa.

Di fatto, anche se non più con l'enfasi moralistica dei secoli scorsi, le leggi scolastiche, non solo nel nostro paese, continuano a proporre alla scuola finalità e valori di tipo educativo, aumentando anzi le tematiche e le dimensioni su cui concentrare l'attenzione dei docenti e degli studenti.

I programmi ministeriali più recenti, dal canto loro, quelli già vigenti e quelli in via di elaborazione, benché scritti da pluralistiche commissioni di esperti, non si dimostrano disponibili a fare sconti alla scuola per quanto riguarda le mete di crescita personale, civica e professionale da perseguire: anzi sottolineano l'importanza di nuovi contenuti da affrontare, di nuove esigenze di criticità, di equilibrio e d'integrazione da perseguire, in un contesto di crescente perplessità, di pluralismo sempre più accentuato, d'interdipendenza sempre più impegnativa tra il singolo e i sistemi culturali, sociali, politici e naturali di cui egli è parte.

Ciò che leggi, programmi, circolari e documenti internazionali di grande prestigio raccomandano, entra però con molte difficoltà nella scuola reale. Basti pensare al modesto o talora inesistente spazio riservato all'educazione civica, pur dopo il DPR che la istituiva, nel 1958.

Ciò porta qualcuno a ipotizzare addirittura una sorta di incompatibilità genetica della scuola nei riguardi di finalità educative che chiamino in causa i problemi e i valori conflittuali del nostro tempo, gli affetti, le relazioni, il senso della vita e l'esistenza concreta delle persone.

Si tratterebbe in fin dei conti di scegliere tra l'istituzione e la vita, tra il rigore del sapere e il tumulto dell'esistenza, o addirittura fra la scuola e l'educazione.

Ciascuna di queste alternative ha trovato e trova sostenitori più o meno agguerriti, i quali non mancano, è onesto riconoscerlo, di qualche suggestiva ragione, qualunque sia l'alternativa che sostengono, dall'istituzionalismo più intransigente al vitalismo più eversivo.

Il problema di fatto non si risolve con i proclami; e le stesse leggi, per quanto importanti, non possono sciogliere nodi culturali, pedagogici, metodologici e affettivi che operano a livello di costume e di atteggiamenti.

Per questo non sembra opportuno fare dichiarazioni solenni di scelte di campo: serve piuttosto perseguire un disegno di valorizzazione delle persone e di riqualificazione della scuola, mostrando nei fatti che fra la risposta a bisogni personali, la risposta alle sfide epocali del nostro tempo e la riqualificazione della scuola come istituzione dotata di una sua specifica capacità di servizio, non esistono opposizioni di principio.

Ciò che chiamiamo *scuola* cambia nel tempo le sue caratteristiche, i suoi compiti, i soggetti interessati a promuoverla e a gestirla, dalle famiglie ai ceti alle istituzioni religiose o civili, nelle diverse forme che queste hanno assunto, fino alla nostra Costituzione, che affida alla Repubblica il compito d'istituire scuole statali per tutti gli ordini e gradi, e a enti e privati riconosce il diritto d'istituire scuole senza oneri per lo Stato.

I cambiamenti di formule e di soggetti non sono stati però tali da negare alcune caratteristiche invarianti della scuola, che riguardano sia l'orientamento ai fini (che sono fondamentalmente quelli della *personalizzazione*, della *socializzazione* e della *professionalizzazione*), sia l'adozione di *modi* specifici per il raggiungimento di questi fini.

Questi modi, come ha chiarito Elio Damiano, sono riconducibili al concetto di *distanziamento critico* dall'esistente, per dominarlo attraverso gli strumenti della conoscenza, lontano dalle suggestioni del contingente e dell'effimero, in vista di un'abilitazione progressiva a familiarizzarsi con la realtà e a trasformarla consapevolmente. Resta da dire che se la distanza diventa eccessiva, cadono le motivazioni al lavoro intellettuale e la scuola smarrisce la sua forza propulsiva; se la distanza si riduce eccessivamente, si compromette la chiarezza della visione e la scuola perde il contatto con le finalità antropologiche da cui ricava la sua più forte legittimazione. Tutto ciò non accade in un dialogo di puri spiriti, ma all'interno di una istituzione sempre più criticata e criticabile e insieme, paradossalmente, sempre più richiesta e apprezzata dalla generalità dei giovani.

La scuola tra rivalutazione e attese giovanili

Gli ultimi dati disponibili parlano non solo del notevole incremento dell'indice di scolarità nella media superiore (nell'86-87 sfiora il 57% e solo 1/8 dei giovani tra i 14 e i 16 anni non è scolarizzato), ma del miglioramento del giudizio che i giovani, scolarizzati o no, formulano sulla scuola. Il secondo rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia nota che i giovani dell'87 nella misura dei 4/5 si dichiarano soddisfatti dell'istruzione che hanno ricevuto o stanno ricevendo: rispetto all'83 ben 1/4 dei giovani dà una rivalutazione della professionalità acquisita a scuola. La soddisfazione più alta riguarda i rapporti con i compagni (91,2 %); poi vengono la cultura generale acquisita (76%), i rapporti con gli insegnanti (74,1 %), le capacità professionali acquisite (58,9%). Anche la denuncia dei principali difetti degli insegnanti è sintomatica delle attese dei giovani nei riguardi della scuola. Il primo difetto è la tendenza a non considerare le esigenze e il punto di vista degli studenti (58,7 % : 5 punti in più rispetto all'83); vengono poi l'incompetenza e l'impreparazione nella propria materia (39,2 %: 2 punti in più); l'influenza politica e ideologica sugli allievi (36,7 %: + 7); l'eccessiva ac-

condiscendenza e arrendevolezza di fronte alle richieste degli studenti (22,7 % : + 5); l'eccessiva severità (24,3 %: — 1%).

Bastino questi pochi cenni a consentirci un giudizio che vorrebbe **non** essere sommario, anche se ne ha tutta l'apparenza. La «macchina» scolastica si dimostra, sia nel progetto originario che la costituisce, sia nella configurazione che ha assunto nella sua più recente evoluzione nel nostro paese, disponibile a compiere il servizio per il quale è istituita, gestita, finanziata, frequentata. Tutti i limiti e le contraddizioni che viene manifestando vanno intesi come indicatori anche drammatici di trasformazioni da introdurre, non come impedimenti radicali a esercitare un servizio, in cui la qualità delle relazioni e la professionalità dei docenti siano gli elementi fondamentali.

LE TRASFORMAZIONI DELLA SCUOLA IN CORSO DI ATTUAZIONE

Introdurre trasformazioni è possibile attraverso le leggi che riguardano per lo più gli ordinamenti, attraverso i decreti che riguardano tra l'altro i programmi, e attraverso le circolari ministeriali. Tutto questo sul piano normativo, che però, come sappiamo, non basta, se non ci si muove anche sul piano culturale e professionale.

Tutto il sistema scolastico è in stato di trasformazione, più o meno esplicita o «strisciante», per usare il linguaggio del Censis. Della materna sono stati cambiati gli Orientamenti e si è in attesa di cambiare gli Ordinamenti. Questo si è fatto negli anni scorsi per la scuola elementare, che è stata profondamente ridisegnata nella struttura e nei contenuti. Poiché si stanno trovando gli accordi politici invano perseguiti negli ultimi trent'anni, appare probabile che quanto prima avremo la riforma degli ordinamenti della secondaria superiore, in cui già da quest'anno scolastico verranno modificati i programmi, a livello di biennio, su un campione sperimentale. Qui mi limito a ricordare che il quadro di riferimento concettuale della scuola elementare si basa su queste coordinate fondamentali:

— alfabetizzazione culturale, intesa come appropriazione di strutture di base, concettuali e sintattiche, dei diversi linguaggi che consentono di leggere la realtà e d'interagire produttivamente con essa;

— scuola come ambiente per l'apprendimento, caratterizzata da un'azione sistematica e finalizzata, che muova dalle esperienze e dalle conoscenze del bambino, per fornirgli gli strumenti concettuali utili a promuovere una prima sistemazione del sapere, in vista di ulteriori approfondimenti;

— educazione alla convivenza democratica, come opportunità di sviluppare la propria personalità in un contesto sociale caratterizzato dal punto di vista etico, in cui le relazioni siano fondate sul rispetto della diversità e sulla solidarietà;

— personalizzazione dell'apprendimento come impegno della scuola di fornire risposte flessibili a domande formative sempre più differenziate.

La pluralità degli insegnanti al posto dell'unico maestro di classe e l'insegnamento per moduli rappresentano le novità più consistenti e più controverse di questa riforma, forse un po' troppo ambiziosa, ma sicuramente impegnativa e stimolante.

I cambiamenti nella scuola secondaria

Per quanto riguarda la scuola secondaria superiore, dall'ampio volume intitolato *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, pubblicato da Le Monnier nel luglio 1991, nella collana «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 56, mi limito a segnalare alcune impostazioni di fondo che hanno un notevole significato pedagogico.

Per *finalità educative* la Commissione intende non tanto i compiti assegnati alla scuola, quanto piuttosto il sistema di disposizioni (qualità rilevanti, positive e permanenti) che, in quanto realizzazione del proprio dover essere, ogni studente è personalmente impegnato a costruire. La scuola e i docenti hanno il compito di creare le condizioni ottimali e di utilizzare al meglio i mezzi disponibili perché ciò sia reso possibile (p. 98).

Nuova centralità del ruolo dello studente, che dev'essere partecipe della programmazione e della valutazione e «contratto formativo», costituiscono le condizioni per il perseguimento di queste finalità (p. 244), che il documento precisa in questo modo in riferimento alla personalità dell'adolescente: «La crescita armonica della propria corporeità, la capacità di comunicazione e di autoespressione, la conoscenza e la comprensione della natura e della società, lo sviluppo della autoconsapevolezza e dello spirito critico, la capacità di orientamento e di conferimento di senso alla propria esistenza e alla realtà, l'iniziale ricerca di una identità professionale e sociale, la strutturazione delle relazioni interpersonali, la formazione dei valori» (p. 99).

Il testo dice chiaramente che queste finalità non sono tutte raggiungibili attraverso le discipline scolastiche, anche bilanciate e contrattate fra i diversi esperti, secondo le esigenze dell'unitarietà e della differenziazione che deve caratterizzare il nuovo impianto scolastico. Ad alcune di queste finalità risponde infatti «l'ambiente che si crea nella scuola (organizzazione, metodi di lavoro, clima relazionale, comportamenti, ecc.). Esso è educativo se dà valore ad alcune essenziali qualità (disposizioni): il rispetto per tutti, l'atteggiamento collaborativo, il senso di responsabilità, l'impegno serio e costante, la ricerca di valori comuni. In esso l'adolescente cresce bene solo se prova sensazioni di benessere e di coinvolgimento, non di indifferenza, di diffidenza e di delusione».

Quest'ultima notazione sul benessere e sul coinvolgimento degli adolescenti (il termine qui viene usato quasi in risposta ai rilievi di R. Massa sopra ricordati) consente d'introdurre un tema che sta già investendo la scuola e che potrebbe costituire la via ai valori per la scuola degli anni '90.

Scuola educativa anni '90: verso il valore «salute»

Alludo al dettato di una recente legge del '90, la cosiddetta Jervolino-Vassalli, conosciuta comunemente come legge antidroga, che taglia corto sulla diatriba tra istruire ed educare, con questa secca formulazione: «Il Ministero della PI promuove e coordina le attività di educazione alla salute e di informazione sui danni derivanti dall'alcolismo, dal tabagismo, dall'uso delle sostanze stupefacenti o psicotrope, nonché sulle patologie correlate» (TU DPR 9.10.1990, n. 309, art. 104, 1° comma).

Il concetto di salute viene in tal modo elevato a finalità della scuola, nel senso in cui parla di finalità il documento programmatico della Commissione Brocca: non solo come concetto da studiare, ma come attività da compiere, per raggiungere la salute come valore da vivere e non soltanto come valore da sapere.

Qui conlinciano le difficoltà, se si vogliono approfondire le cose. La salute non è solo uno stato di benessere fisico, ma anche psichico, mentale, spirituale, morale. Dipende non solamente dall'assenza di malattie, ma anche da atteggiamenti, da comportamenti, stili di vita.

Lo stile di vita ha un risvolto assolutamente personale, in cui non è lecito né possibile entrare, se non è l'interessato ad aprirsi di sua iniziativa, in un contesto opportuno e rassicurante.

Ha però anche un risvolto esterno, visibile, pubblico: riguarda, ossia tocca, la vita degli altri, anche se non la modifica intenzionalmente. Se uno tenta il suicidio in classe, sconvolge anche gli altri e li induce a far qualcosa per impedire che quel gesto vada a effetto. Ma questo comportamento non è altro che l'ultimo atto di una serie di stati d'animo e di segnali che già devono essersi in qualche modo manifestati.

Scuola e vita: un incontro

Tutto ciò non deve considerarsi estraneo e impertinente nei riguardi della scuola. A mano a mano che la nebbia della solitudine e dell'indifferenza cala sulla società di massa, si va infatti facendo strada, in controtendenza, l'idea che il sapere che si apprende a scuola non scorra su un binario *parallelo* alla vita, ma la metta in questione, le offra uno sfondo e punti di riferimento, sia per comprendersi, sia per giudicarsi, sia per aiutarsi a vivere e a scegliere.

E del resto il grande discorso sull'orientamento scolastico e professionale, su cui l'universalità del consenso è pari alla debolezza delle concrete iniziative, che cos'altro è se non l'affermazione della pertinenza scolastica delle problematiche esistenziali da cui dipendono le scelte scolastiche e professionali che possono essere anche sbagliate? Lo stesso discorso vale per la droga e per l'AIDS. Se si vogliono combattere scelte negative per l'individuo e per la società, bisogna interessarsi del contesto personale, motivazionale, relazionale in cui maturano queste scelte negative. E naturalmente non solo queste. Come la medicina, anche l'educazione dev'essere *preventiva*.

All'insegnante, secondo questo punto di vista, non deve restare indifferente il grado di recezione, di comprensione, di utilizzazione del sapere scolastico in rapporto alla vita personale dei suoi alunni, o almeno di quegli aspetti che hanno un rilievo pubblico, una risonanza esterna.

Il che significa che deve occuparsi non solo dei saperi in generale e degli studenti in generale, ma di un certo tipo di sapere in rapporto ai problemi personali di questo e di quest'altro studente.

La consapevolezza è proprio l'effetto di questo confronto fra sapere e vita personale e sociale. Dal confronto può emergere disarmonia, sproporzione, separazione. A volte non si tiene conto di quello che si sa: il sapere non diventa cultura, ossia non feconda e non cambia la vita. Questo può accadere per i singoli e per un'intera collettività.

Già prima che la legge fosse approvata, la seconda circolare sul Progetto Giovani '93 (firmata dal ministro Mattarella il 27.4.1990) dava particolare rilievo, nella ulteriore definizione del PG (dopo la prima circolare Galloni del 14.7.1989), alla centralità dei giovani e alla necessità di prenderli sul serio come attori significativi del processo educativo: «Le voci del mondo giovanile, quelle registrate dalle più recenti indagini scientifiche, non meno che quelle raccolte dai mezzi di comunicazione di massa, manifestano attenzione sia agli aspetti personali della vita dello studente (identità, motivazioni, affettività, prospettiva di vita e di lavoro), sia agli aspetti del contesto della vita scolastica (edifici, attrezzature, spazi, tempi, relazioni, metodi, contenuti, risultati), sia infine ai grandi problemi del nostro tempo (ecologia, sviluppo, convivenza tra diversi, pari opportunità, grandi speranze e grandi patologie sociali)». Dopo questo puntuale riferimento ai grandi centri di attenzione del mondo giovanile, il testo identificava la scuola come luogo strategico privilegiato per un'esperienza relazionale e culturale significativa per i giovani.

Nella sua relazione conclusiva alla Conferenza nazionale sulla scuola, il ministro Mattarella aveva riconosciuto che molte sono le inadempienze dello Stato nei riguardi dei giovani, a cominciare dalla mancata riforma della scuola secondaria superiore. Ciò che non si riesce a fare per legge, affermò, si deve però cercare di farlo attraverso il canale amministrativo, ove la legge

lo consenta. «I giovani chiedono identità, prospettive di lavoro, possibilità di realizzare se stessi, ed è anche a questa istanza che cerca di rispondere il Progetto Giovani del Ministero della PI».

La citata CM 27.4.1990 n. 114 precisava in questo modo il concetto: «La scuola è avvertita in complesso come ambiente significativo per la propria vita presente e futura, come contesto relazionale di cui anche nella situazione attuale si colgono i risvolti positivi e di cui si denunciano alcuni aspetti negativi, buona parte dei quali appaiono superabili anche nell'ambito delle norme vigenti, sul piano del dialogo e della programmazione pedagogica, didattica e organizzativa».

L'«IDEARIO» E LO «STRUMENTARIO» DEL PROGETTO GIOVANI '93

Dialogo, programmazione pedagogica, didattica, organizzativa sono note essenziali della scuola contemporanea, anche se poco si sono sviluppate nella scuola secondaria superiore. Su questa base si possono identificare gli aspetti negativi della scuola, quelli che producono disagio; si possono selezionare quegli aspetti sui quali è possibile intervenire e impegnarsi a modificarli, per rimuovere le cause di almeno una parte del disagio e per evitare che un ambiente, saturo di disagio indifferenziato, esploda violentemente, anziché produrre in continuità l'energia di cui la scuola ha bisogno per conservarsi e per rinnovarsi.

I temi proposti dalle circolari sono centrati sullo «star bene»: un infinito che assume valore insieme problematico, quasi provocatorio, e programmatico, perché suggerisce un immediato confronto con la situazione personale vissuta e con il contesto in cui questa acquista senso e con cui va dialettizzata.

Il primo tema si riferisce a «un mondo che stia meglio», il secondo alla convivenza con altri, «nella propria cultura, in dialogo con le altre culture», il terzo alle istituzioni, «in un'Europa che conduca verso il mondo». Tutto si suggerisce, fuorché lo star fermi e lo star bene da soli.

E se il consueto discorso sui giovani insiste quasi soltanto sul loro disagio e sul loro bisogno di divertirsi e di stordirsi per dimenticare una realtà angosciante, lo star bene aperto sul mondo e sugli altri indica invece una possibilità e un messaggio, un proposito e una parola d'ordine.

La *possibilità* è come una finestra che si apre, per far entrare aria e luce dove c'è buio e oppressione. Il *messaggio* è una novità che rimette in moto immaginazione e pensieri. Il *proposito* è un impegno a cambiare, in una direzione che appare possibile e buona, anche se difficile. La *parola d'ordine* è un segnale un po' misterioso, che ha però l'autorevolezza sufficiente per garantire un'intesa e un salvacondotto, dove la situazione è complicata e ostile.

I tre slogan citati prevedono, nel triennio, un itinerario scandito in tre tappe fondamentali, che vanno dal momento etico-psicologico al momento scientifico-culturale al momento politico. Ciascuna delle tre tappe implica un confronto dialettico tra l'io e il mondo, tra la salute e lo sviluppo, tra l'identità personale e la solidarietà mondiale.

Queste due polarità problematiche e valoriali, al di là delle opzioni culturali, filosofiche e ideologiche delle persone, s'impongono per la loro rilevanza nei vissuti giovanili, non meno che per la qualità della vita e per la stessa nostra sopravvivenza.

Il PG '93 propone che simili temi-obiettivi siano affrontati dagli studenti insieme e non alternativamente, con il contributo dei docenti e dei dirigenti, sia nell'ambito del curriculum scolastico, sia nei tempi previsti per le assemblee e per i comitati studenteschi, sia infine nei tempi e spazi extrascolastici, dal livello della classe a quello della nazione, con una conclusione a livello europeo. Attraverso una rete di seminari e convegni si dà rilevanza sociale e politica alle iniziative, alle idee e alle proposte dei giovani, che hanno tre anni di tempo per esprimersi e per sollecitare al dialogo il mondo degli adulti e le diverse istituzioni.

Si apre così la possibilità di un lavoro relazionale, «politico» per chi s'impegnerà a quel livello, e di un lavoro culturale, creativo, sportivo, ludico, animativo per chi vorrà impegnarsi ad occupare in questo modo gli spazi istituzionali aperti dal PG '93. Il quale si presenta, in tal modo, come un «contenitore» dalle valenze molteplici e come un «catalizzatore» di idee, di risorse, di relazioni, da coltivarsi non sul piano delle private appartenenze familiari o associative dei singoli, ma sul piano dell'appartenenza alla scuola, un'istituzione di cui non si è occasionali utenti, ma soggetti titolari di diritti e di doveri, membri insomma di una delle «formazioni sociali» in cui l'uomo «svolge la sua personalità», come si esprime l'art. 2 della Costituzione.

Può servire, questo progetto, a sbloccare la creatività, a sciogliere il colessterolo della rassegnazione e dell'indifferenza che circola pericolosamente nella scuola, a mettere il potenziale intellettuale, morale e vitale dei docenti e dei giovani in rapporto con le forze vive che cercano di affrontare e di colmare in qualche modo le molte spaccature e contraddizioni di cui soffrono le diverse società di cui siamo parte, dal livello locale al livello planetario.

Un missile a tre stadi

Il PG '93 può essere paragonato a un missile a tre stadi. Il primo rappresenta la spinta iniziale fornita dal Ministro della PI all'Amministrazione periferica, ai docenti, agli Enti e alle forze locali, perché ripensino ai loro compiti e alle loro funzioni in rapporto ai problemi-valori che investono il mondo giovanile di oggi; il secondo stadio rappresenta l'azione che sovrintendenti

e provveditori, con i loro collaboratori, possono svolgere per coordinare e promuovere le iniziative delle scuole, attraverso gruppi di lavoro provinciali, costituiti da rappresentanti della scuola e della cosiddetta extrascuola; il terzo stadio rappresenta le iniziative che presidi, docenti, genitori e studenti concordano e assumono alle singole scuole anche a livello di assemblee, di comitati e gruppi, nell'orario scolastico e in quello extrascolastico.

La «navicella» che si tratta di mettere in orbita con questo grande missile, che si frammenta a livello provinciale e a livello di singola scuola, come i fuochi di Piedigrotta, è costituita dai sogni, dai progetti e dalle iniziative che i ragazzi insieme e ciascuno nella propria vicenda biografica, saranno messi in grado di costruire in vista dell'appuntamento europeo del 1993.

Il propellente è principalmente un miscuglio di gas: vi si trovano la più pura fede pedagogica nella ricerca culturale e nel dialogo educativo, la lucida disgregazione di chi non trova altre strade per cambiare la scuola, la matura consapevolezza di chi sa pensare globalmente e agire localmente, utilizzando gli spazi disponibili sul piano culturale e sul piano istituzionale, anche se ne riconosce i limiti, l'effervescenza di chi pensa all'avventura più che al progetto, al viaggio più che alla meta.

V'è anche una piccola parte di propellente liquido: sono i fondi messi a disposizione dalla legge, non irrilevanti certamente, in un'epoca di grandi ristrettezze finanziarie, anche se le lentezze burocratiche riducono la loro forza propulsiva.

Il propellente solido è costituito dalla rete dei referenti per l'educazione alla salute, per i quali la CM 66/91 prevede corsi di aggiornamento. C'è naturalmente anche la forza di gravità da contrastare e c'è l'attrito che ostacola la messa in orbita e surriscalda le pareti del missile.

GIOVANI E RAGAZZI FRA IL '93 E IL 2000

Il 2 agosto 1991, e cioè molto tempestivamente per i tempi ministeriali, il ministro Misasi ha firmato due circolari, che fanno rispettivamente il punto sul primo anno di attuazione del PG '93 e che lanciano il Progetto Ragazzi 2000, per la scuola elementare e media.

Si tratta di un complesso di iniziative e di offerte, che prendono in considerazione anche la componente genitori, a cui si indirizzano corsi di aggiornamento da programmare da parte dei consigli di circolo e d'istituto. Particolare attenzione le circolari in questione dedicano a cogliere le interconnessioni e le sinergie fra tutte le iniziative promosse dall'Ufficio Studi e dalle Direzioni Generali, che riguardano la lotta contro la dispersione scolastica, i rapporti tra scuola ed extrascuola, l'integrazione degli handicappati, l'educazione ecologica, l'orientamento, l'educazione alla salute. Si configura

così un'attività «trasversale» alle Direzioni Generali da un lato e al complesso delle discipline dall'altro: un'attività che qualcuno vede come disturbo, altri come supporto alla qualità della scuola.

I soggetti a cui si rivolge questo volume non mi sembrano pesci adatti all'acqua stagnante. Perciò credo che valga la pena informare tutti che un ruscelletto ha cominciato a scorrere nella palude scolastica e che potrebbe rinfrescare le aride campagne che si svolgono nella scuola in occasione del rinnovo degli organi collegiali. Gli elementi di novità, in effetti, non mancano.

Contenuti non più ideologici ma esistenziali, facilitazioni istituzionali e risorse finanziarie sono occasioni inedite nel panorama della nostra scuola: occasioni che potrebbero rivitalizzare quella scuola-comunità che sembra sempre meno ostaggio della Trimurti cattolico-laico-marxista, per costituire quella casa comune a diverse culture che la nostra scuola si avvia a diventare. Un programma che è una scommessa e una provocazione.

PARTE SECONDA

L'ORIZZONTE SCUOLA TRA EDUCAZIONE, CULTURA, COMUNICAZIONE

La vita di una cultura tra conservazione e mutamento

GIAN PAOLO CAPRETTINI

DESCRIZIONE DI CULTURA

Il primo uso nel senso moderno del termine «cultura» risale a poco più di un secolo fa: la prima definizione di questo termine viene infatti data nel 1871 dall'antropologo inglese E.B. Taylor. Egli scrive:

«...La cultura, o civiltà (con questo termine si intendono indicare quelle culture più avanzate dal punto di vista tecnologico; il termine "civiltà" viene generalmente riferito agli ambiti in cui si è elaborato un qualche tipo di scrittura), intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, la credenza, l'arte, la morale, il diritto, il costume, e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo come membro di una società...».

La cultura come unità e totalità

Si tratta di *una definizione a carattere essenzialmente descrittivo*; lo scopo è quello di definire una categoria molto ampia come oggetto di studio di questa nuova scienza che sta nascendo nella seconda metà dell'ottocento.

Più avanti lo stesso Taylor aggiunge:

«...il fatto è che per esempio una punta di freccia di pietra, una mazza intagliata, un idolo, un tumulo dove sono stati sepolti schiavi e oggetti di proprietà ad uso dei morti, un resoconto dei riti di invocazione della pioggia eseguiti da uno stregone, la coniugazione di un verbo, sono tutte cose che esprimono ciascuna lo stato di un popolo in rapporto ad un punto particolare della cultura...».

L'aspetto importante di queste prime definizioni della cultura è proprio l'idea che *si possano accomunare in un'unica categoria cose fino allora considerate assolutamente diverse*.

Sempre in questo senso vanno altre definizioni; tra queste definizioni vi è quella di Malinowski, il quale dice che «...la cultura comprende gli artefatti, i beni, i processi tecnici, le idee, le abitudini e i valori che vengono trasmessi socialmente...». La cultura non comprende solo modi di comportamento, realtà di natura ideale, ma anche oggetti concreti (la cosiddetta cultura materiale).

Dal nostro punto di vista, il fatto che vengano date queste definizioni della cultura di carattere descrittivo, è già significativo di un preciso aspetto connesso all'idea di cultura, quello di *totalità* e di unità. Ogni singolo elemento culturale non può quindi essere considerato come isolato, ma si spiega solo all'interno di questa totalità.

La cultura come regola e codice dei comportamenti

In un secondo tempo l'antropologia culturale ha assunto *un punto di vista sostanzialmente diverso*: non è più apparsa sufficiente una definizione che si riferiva alla descrizione dei diversi modi di comportamento e ci si è posti la questione del perché la gente tende a seguire, in un certo ambito, dei modelli standardizzati. Si è dunque passati a un concetto di cultura non più come l'insieme dei comportamenti, ma come *meccanismo determinante i modi di comportamento*. Dalla cultura come insieme di regole deriva la nozione semiologica della *cultura come codice*.

In questo senso, la cultura (come complesso di regole) non comprende più dei modi di comportarsi, ma dei modelli di comportamento astratti; modelli che ognuno segue (in parte anche inconsciamente) e attraverso i quali passano anche certi valori di quella determinata cultura (molti valori infatti non vengono insegnati esplicitamente).

In termini semiologici, possiamo definire la cultura come quel codice (o quell'insieme di codici) attraverso il quale noi codifichiamo e decodifichiamo la realtà che ci circonda. E ciò a qualsiasi livello, a partire per esempio da quello della percezione: noi percepiamo cioè la realtà a partire dai codici che possediamo. La conoscenza non è solo un atto passivo, giacché i codici comuni al nostro gruppo sociale fan sì che noi vediamo, percepiamo, conosciamo le cose in un modo particolare.

A questo proposito, in campo linguistico è stata avanzata l'ipotesi che persone che parlano lingue diverse percepiscano la realtà in modo diverso (si tratta della cosiddetta «ipotesi Sapir-Whorf»). Secondo questa ipotesi, il fatto che, per esempio, lingue diverse abbiano sistemi diversi di colori fa sì che non esistano gli stessi colori per persone che parlano lingue diverse: il colore diventa così il risultato di un'interazione tra un fenomeno fisico — la lunghezza d'onda della luce che viene percepita, ecc. — e il codice linguistico che noi possediamo.

Unità e tensioni nella cultura

Quando si dice che la cultura è unitaria è meglio precisare che la cultura funziona sulla base di un meccanismo unitario. Il che non significa che essa si presenti priva di tensione, di contrasti, di lotte al suo interno.

Se è possibile tracciare questo paragone, come ogni racconto parte da una situazione di conflitto di interessi e il procedere della narrazione consiste nel risolvere o nell'acuire o, semplicemente, nel portare avanti questo contrasto fra le aspirazioni e le necessità dei vari personaggi, così da arrivare alla fine a una soluzione che in qualche modo superi il punto di partenza anche ricongiungendosi ad esso, altrettanto per la cultura l'esistenza di tensioni al suo interno è la garanzia più che inevitabile, necessaria della sua esistenza e del suo funzionamento.

Ecco quindi che se il punto di partenza è quello di una cultura sottoposta a meccanismi di funzionamento dotati di una certa logica, e quindi il passaggio è attraverso stadi (o stati) che sono anche in contrasto, in contraddizione tra di loro, il punto di arrivo è un limite in cui riconosciamo un'identità alla cultura, cioè la riconosciamo come caratterizzata da fattori che la distinguono da altre culture.

Ogni cultura si definisce per «negazione»

Ogni fase della cultura e ogni cultura nel suo complesso cerca la sua identità in modo «negativo». Cioè cerca la sua identità differenziandosi dalle altre culture vicine, identificandosi come «non-qualcos'altro».

Esempi al riguardo sono alla portata di tutti nel campo storico. Valga la stessa definizione di «barbaro» come persona che parla una lingua che non si riesce a comprendere e quindi è posta immediatamente su un piano «altro» rispetto a colui che l'ascolta. Valga la stessa definizione di «cristiano» data dalle testimonianze dei primi martiri per cui cristiano era «colui che si rifiuta di compiere il sacrificio agli dèi e all'Imperatore».

Analogamente potrebbe dirsi per i cinesi, dai quali le popolazioni ai confini dell'impero erano considerate non-umane, nate da accoppiamenti bestiali.

Nella cultura contemporanea queste osservazioni valgono per la posizione della persona o del gruppo rispetto agli altri.

Pensiamo, per esempio, all'uso del gergo nelle classi d'età giovanili, pensiamo all'uso dell'abbigliamento: sono tutte forme in cui ci si veste o si parla in un certo modo cercando di realizzare questo duplice risultato: identificarsi all'interno di un gruppo, quindi riconoscere la propria appartenenza a un'entità, la propria individualità in una individualità più generale, e nello stesso tempo differenziarsi da chi non si veste come noi, da chi non parla come noi.

Ora questo avviene non solamente nella condizione giovanile, per cui una particolare allusione, una parola, un comportamento, un abito può essere allusivo di «io mi sento come te» oppure di «io non mi sento come te», ma può essere considerato in svariate forme di comportamento.

Si può aggiungere che il fenomeno di identificazione del e nel gruppo non

è avvertito da chi lo persegue, e assume così le caratteristiche di un atto involontario. Ciò non intacca affatto la possibilità di comunicare indipendentemente dalla nostra volontà: il nostro stesso abbigliamento inevitabilmente comunica qualche cosa prima che parliamo al nostro interlocutore; il nostro stesso modo di porci nei suoi confronti costituisce già un atto comunicativo.

CULTURA E COMUNICAZIONE

Ora ritorniamo al nostro assunto precedente — la cultura è un meccanismo unitario — e accettiamo di porre in questo quadro la coppia *cultura/comunicazione*. La cultura è intanto il repertorio, il serbatoio, l'«enciclopedia» in cui è distribuito e repertoriato il nostro sapere, sapere che non è da prendere come conoscenza di cose, ma come insieme di attitudini, di credenze e di pratiche.

Tale repertorio non è da considerare come un serbatoio in cui disordinatamente sono collocate le conoscenze e i modi di relazionare, ma come una sorta di archivio in cui c'è una *forma grammaticale* interna, c'è una *forma di regolamentazione*: ogni cultura ha in sostanza la caratteristica di una lingua, la cui conoscenza grammaticale è attivata in ogni individuo ma di cui non necessariamente c'è consapevolezza. Nonostante non ci sia consapevolezza della grammatica da parte di ciascun suo utente, tuttavia egli ha una sua rappresentazione interna di questa grammatica per cui sa come applicare le frasi nel momento opportuno e sa riconoscere le frasi applicate in modo corretto o meno.

Tradotto in termini comportamentali o culturali più generali significa che ciascuno ha una *competenza tale* che gli permette di distinguere atteggiamenti, comportamenti corretti da atteggiamenti, comportamenti, reazioni non corretti.

Non esiste cultura se non produce comunicazione

Mi preme adesso esaminare la coppia cultura/comunicazione.

Cultura dunque come lingua, come sistema organizzato, dotato di una certa organicità, un meccanismo sinteticamente unitario.

Comunicazione, invece, come ogni attività pratica connessa alla conoscenza della cultura.

Il *primo* aspetto che voglio dunque sottolineare è la *complementarità tra cultura e comunicazione* sulla base della complementarità fra lingua e parola.

Esattamente come per la lingua, non è sufficiente la conoscenza delle regole grammaticali per poter parlare.

Uno dei più grandi linguisti di questo secolo, Ferdinand de Saussure, ha

introdotto, oltre settant'anni or sono, la coppia oppositiva *langue/parole* (lingua/parola): per questa polarità funziona un po' come per la coppia cultura/comunicazione.

La «lingua» è un sistema astratto di regole in cui sono repertoriati gli elementi invarianti di un sistema; «la parola», invece, è l'attività concreta in cui è applicata continuamente questa conoscenza della lingua. La parola è l'attività concreta e cioè, come diceva de Saussure, è «il luogo di manifestazione della lingua versata nella massa sociale». E da questo riversamento dipende l'esistenza della stessa lingua: non è possibile che una lingua esista se non produce e se non è considerata sotto il punto di vista degli atti di parole che essa istituisce.

Così, non si può pensare che una cultura esista, abbia un'identità e uno spessore storico, se non produce comunicazione.

La memoria della cultura e la sua funzione

Il secondo aspetto che va considerato è quello della *organicità della cultura*, del suo esistere in quanto meccanismo unitario: organicità significa anzitutto coerenza tra le parti, per cui un organismo è un sistema in cui avviene uno scambìo di comunicazione controllato da un centro direzionale. Ma parliamo di organicità anche perché una cultura *conserva la memoria* dei suoi stati precedenti, analogamente a quanto accade a un organismo che conserva, in qualche misura, la memoria delle fasi precedenti della propria vita.

La memoria non è necessariamente registrata per iscritto: ci sono, lo sappiamo benissimo, culture che conservano la memoria di sé senza avere mai lasciato scritto qualcosa.

Questa memoria degli stati precedenti viene stabilita mediante i meccanismi della ripetizione, cioè attraverso la ripresentificazione che si verifica tutte le volte che una comunità si riconosce collettivamente in una pratica rituale; immediatamente questa pratica costituisce e istituisce la ripetizione, cioè la memoria della cultura, in una ripetizione, però, che si presenta sempre come una realtà nuova, valida in quel momento.

La memoria non è un repertorio totalizzante: ciascuno «conserva» il proprio passato in modo assolutamente selettivo. Ci sono fasi della nostra vita che riemergono, altre che sono perfettamente cancellate; ci sono inoltre ricordi del nostro immediato e più lontano passato che assumono la caratteristica della esemplarità. Qualcosa che emerge dalla nostra fanciullezza, da qualche altro tempo addietro, «sta per» tutta la situazione a cui apparteneva, sta per un mio atteggiamento nei confronti della vita, sta per una relazione che ho avuto.

Quindi c'è questo *carattere di «segnità» del ricordo*: ricordare significa il ripresentarsi non di tutto quanto è accaduto, ma di elementi di pertinenza

che ho conservato come *tracce* e a cui assegno la caratteristica di «segnità», cioè di «stare per» la totalità a cui appartenevano.

Ricordare significa assegnare valori. Ma ricordare non è un fenomeno che riguarda soltanto il lontano passato; c'è una memoria, come insegna la biologia, lontana e c'è una memoria recente. Quest'ultima riguarda anche gli atti che adesso stiamo compiendo, questa lettura, le azioni che si sono svolte qualche minuto fa e che si imprinono nella nostra mente con questo carattere della segnità, cioè della traccia.

Se è vero che una cultura è comparabile a un organismo così caratterizzato, i valori dell'attualità discendono da una serie di operazioni memoriali che consistono nel rimuovere, nell'allontanare, nel distinguersi da, nella cancellazione di qualche cosa che non si vuole più per il presente. Dalla sua tensione continua, dal suo movimento dipende la permanenza nel tempo della identità della cultura.

In realtà, esiste una forma di continuità con il passato che non è da considerare come un'adesione alla tradizione in modo meccanico; il passato viene attivato nel presente come qualcosa che può salvare le contraddizioni attuali. Che poi ci siano meccanismi di continuità e di discontinuità, ciò non toglie che la cultura consista in un dispositivo di integrazione dell'individuo all'interno di una massa sociale.

L'ARTE DEL DIALOGO E IL SILENZIO DI BABELE: EDUCARE A COMUNICARE

L'ambito delle riflessioni si allarga ora ad alcune veloci annotazioni educative, attente quindi al rapporto giovani-adulti, nell'ambito del discorso fatto a proposito di cultura e comunicazione.

Il processo educativo non può infatti esimersi dal far capire questi procedimenti; e quindi non può essere né esclusivamente integrativo, come è già stato detto, né può partire dal principio di obliterare il passato.

Quello che si avverte attualmente in modo abbastanza diffuso sono forme di disgregazione della cultura intesa in modo sistematico, forme che possono discendere da due ordini di fattori ben distinti fra loro. O una crisi dei meccanismi di trasmissione del sapere (cioè una crisi dei meccanismi di informazione all'interno di una cultura), oppure una crisi (in realtà un mutamento) dei «valori».

I due punti sono distinti in modo abbastanza chiaro: da un lato sono problemi che riguardano la comunicazione, dall'altro sono problemi che riguardano la cultura (da un lato sono problemi che riguardano la *parole*, dall'altro sono problemi che riguardano la *langue*).

L'analisi della situazione e la proposta educativa dovranno essere condotte

tenendo ferma la distinzione tra problemi relativi ai meccanismi di trasmissione dell'informazione e problemi relativi ai meccanismi di strutturazione dei valori all'interno della cultura.

Comunicazione come attivazione di un sistema di intercomprensione

Partiamo dal principio che la comunicazione non consiste in un riversamento della informazione da un serbatoio a un altro: il modello della comunicazione non è un modello idraulico di «vasi comunicanti»: ogni rapporto pone invece a confronto due sistemi di valori e due sistemi comunicativi.

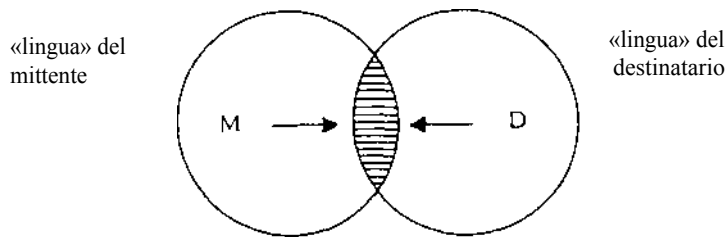
Tanto a partire dalla comunicazione che si svolge tra due persone, quanto a partire dalla pseudo-comunicazione che si svolge tra la «scatola nera» della televisione e il pubblico che ascolta, il problema è sempre quello: non di riversare l'informazione, ma di creare un'area di intersezione tra mittente e destinatario.

La comunicazione rientra nella dinamica fra l'«intenzione» primaria e quella secondaria; *l'intenzione primaria* è quella che il produttore di messaggi ha voluto determinare nel destinatario, *l'intenzione secondaria* è fondata sul riconoscimento da parte del destinatario di quell'intenzione primaria che diventerà per lui «una ragione per aderire all'intenzione primaria del mittente».

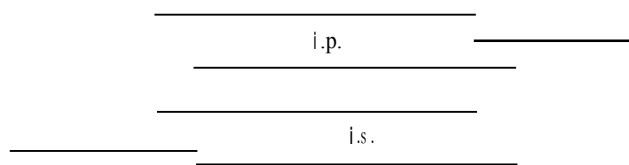
In altri termini, noi riceviamo informazione dall'esterno e la interpretiamo indipendentemente da una precisa volontà di volerla leggere e indipendentemente dal volerla più o meno accettare. Secondo Feyerabend, la percezione degli accadimenti non dipende soltanto dalla nostra organizzazione biologica, ma anche dalle idee che impariamo o inventiamo nel corso della vita. Quanto riceviamo dal mondo esterno è soltanto una traccia, molto spesso vaga ed indefinita; la percezione è il risultato della reazione di tutto il nostro organismo a queste tracce, reazione in cui giocano un ruolo importantissimo la conoscenza acquisita, le credenze, le condizioni emotive del ricevente, come pure i suoi timori e le sue aspettative.

Ammettendo che mittente e destinatario non «posseggano la stessa lingua» (Lotman) non si fa che ribadire che si tratta della *attivazione di un sistema di intercomprensione comune a mittente e destinatario, luogo del patto comunicativo fra gli utenti del discorso*.

Si potrebbe rappresentare graficamente questa proposta con due figure:



M mittente; D destinatario. _____ area di intercomprensione. (Le frecce indicano il movimento di avvicinamento fra M e D).



i.p. intenzione primaria; i.s. intenzione secondaria; ^v decodifica dell'i.p., e quindi «adesione» del D al M mediante l'i.s. che è quella che si produce nella mente del D come trasformazione dell'i.p. di M.

Con queste due figure intendo anche reagire contro un modello di comunicazione inteso come trasferimento di «informazione meccanica». La comunicazione va piuttosto vista come processo di «avvicinamento» che deve tener conto delle distanze e delle differenze tra mittente e destinatario.

Evidentemente, nell'avvicinamento, i due soggetti, nel nostro caso adulto e giovane, mettono in atto meccanismi di autoregolazione. Ma non si tratta affatto dei meccanismi che esistono tra due macchine, ma di meccanismi di autoregolazione in presenza, come vedremo, di un «progetto comune».

La scorrettezza, l'inadeguatezza, l'errore sono fattori ineliminabili di ogni meccanismo comunicativo e non ci si deve illudere che possano non esistere forme di deviazione. Queste infatti sono insite nel meccanismo stesso di trasmissione dell'informazione che dipende, per sua natura, da fenomeni di traduzione e quindi di imperfetta corrispondenza fra intenzioni e aspettative (rispettivamente, del mittente e del destinatario).

Potrà quindi avvenire che il mittente si proponga di comunicare qualcosa, ma che il destinatario lo intenda in un modo diverso rispetto a quello che era nelle intenzioni del mittente; e può accadere che il destinatario riesca

a individuare quello che il mittente voleva dire, pur espresso in modo scorretto e poco preciso.

Ci sono forme di aggiustamento continuo fra mittente e destinatario; l'operazione del comunicare costituisce un lavoro vero e proprio, una pratica che soggiace alle regole di ogni azione, anche quella di essere esposta al rischio del fallimento.

Arte del dialogo come disponibilità a comunicare

La creazione del sistema di intercomprensione fa parte del gioco comunicativo; non è qualcosa di predeterminato, può anche dipendere da una sorta di aggiustamento delle componenti dell'atto di comunicazione.

Ecco quindi che *comunicare significa in sostanza essere disposti a comunicare*; una cultura si perpetua finché comunica. La cultura non esiste in quanto tale se manca comunicazione.

Diventa un problema da valutare con attenzione quello di cui si parlava qualche anno fa, quello della incomunicabilità: è una situazione che si verifica quando sono a confronto valori incomparabili o quando sono a confronto sistemi di trasmissione dell'informazione tra loro non adattati?

Certo, quando ogni mutuo sforzo interpretativo viene a mancare, cessa la comunicazione: anche due persone che appartengono alla stessa classe sociale, che hanno avuto la stessa educazione, che hanno avuto esperienze comuni, possono non comunicare, illudendosi di comunicare solamente in quanto c'è stata un'esperienza comune. Essi possono dare per scontato o inutile lo sforzo interpretativo di porsi in linea l'uno con l'altro; manca ad essi quello che — al pari di Lotman — Michail Bachtin aveva indicato circa mezzo secolo fa come «arte del dialogo».

Riconoscere i momenti in cui la cultura si descrive

C'è un aspetto ancora che vorrei toccare ed è quello di distinguere e di sapere riconoscere all'interno di una cultura i momenti in cui essa descrive se stessa. Ci sono forme comunicative in cui gli attori in gioco non sono singoli individui, o parti sociali, o gruppi, ma è la comunità, è la cultura nel suo complesso, è la società che parla a se stessa, che «dialoga» internamente. Queste sono le forme di riflessione di una cultura che «avendo raggiunto una certa maturità strutturale sente la necessità di autodescriversi» (Lotman).

Ci sono dei momenti, delle fasi dei testi, nella comunicazione di massa soprattutto, in cui possiamo riconoscere che il dialogo tra i personaggi è fittizio; c'è un dialogo tra individui, ma in realtà chi parla è la cultura, è la società nel suo complesso: ad essa, nel contempo, è indirizzato il discorso.

I fenomeni di autodescrizione sono relativi all'identità. La cultura descrive se stessa, ma anche il gruppo descrive se stesso. Ci sono momenti in cui, per esempio, il condividere una determinata situazione fa scaturire l'esigenza di descrivere il proprio gruppo, attraverso la descrizione della situazione.

Parlando, molte volte, si verifica questo fenomeno per cui non si sta parlando di qualche cosa, ma si sta parlando del fatto di «essere insieme a parlare», anche se in realtà l'oggetto del nostro discorso può essere — non so — la partita di calcio, una situazione sentimentale o una difficoltà di lavoro. Sono tutte forme comunicative che partono da un evento apparentemente circoscritto, ma che inevitabilmente portano a una considerazione globale del mondo in cui è attivato quel discorso.

La «polifonia» dei sistemi di comunicazione

Ha scritto Lotman che «la memoria non rappresenta una forma di conservazione, quanto piuttosto un meccanismo di modellizzazione attiva e costante, anche se rivolta al passato».

Questa attività di modellizzazione discende da un gioco di confronto fra i vari mondi individuali. Lo stesso Lotman parla della complessità dei sistemi di comunicazione sociale in un modo che mi sembra assai appropriato rispetto a quello che abbiamo finora trattato: «Se mettiamo uno accanto all'altro, a seconda del loro grado di complessità, i sistemi di comunicazione sociale (dal linguaggio dei cartelli stradali fino alla lingua della poesia), potremo facilmente osservare come l'incremento della non univocità della decodifica non può essere attribuito soltanto a errori tecnici propri di un certo tipo di comunicazione».

Che cosa significa questo traslocare e questo accrescimento continuo della non univocità, della polivalenza, della pluralità delle decodifiche? Significa che ci sono sistemi di comunicazione che sono univoci, come quello dei cartelli stradali che si conoscono o non si conoscono.

Si passa da un sistema univoco a sistemi molto complessi, come sono quelli della poesia, che si prestano invece ad essere interpretati in modo diversificato.

Allora questo accrescimento ermeneutico che danno i codici, a partire dal cartello stradale in cui il livello è zero o molto prossimo allo zero, fino alla poesia o a forme simili di comunicazione, conduce a forme di polifonia.

La polifonia non è però necessariamente una indeterminatezza, perché c'è un referente concreto che è quella poesia, che è quel testo; ma l'impressione della indeterminatezza nasce proprio da questa polifonia, da questa dialogicità che il testo istituisce nei nostri confronti.

Il testo-poesia è strutturalmente disponibile a istituire questa dialogicità, mentre il testo-cartello stradale non è disponibile, perché il suo sistema è quello di un trasferimento meccanico di informazioni.

Ogni comportamento nuovo va valutato alla luce di un «progetto» evolutivo

Ritorno alla riflessione appena accennata attorno al «progetto comune» per evidenziare come, ad esempio nella comunicazione intergenerazionale, valutare i nuovi comportamenti. Come, in altre parole, valutare i comportamenti dei giovani.

Il comportamento nuovo e diverso che si riscontra nella cultura può essere valutato nell'ambito della maturazione e del cambiamento del sistema.

La «non correttezza» non discende da una applicazione meccanica della regola esistente, ma nasce dal meccanismo di previsione, di progettualità. Quindi non si può valutare la correttezza di un comportamento se manca un progetto o qualunque idea di evoluzione di quello che un comportamento nuovo può provocare.

Tutte le volte che si valuta il comportamento giovanile, ciò deve avvenire alla luce di un progetto evolutivo e non solo rispetto a ciò che la cultura ha repertoriato e riconosciuto fino a quel momento.

In mancanza di questo progetto, in una terra di nessuno, non c'è comunicazione. Ora la distanza giovani-adulti è ridicibile solo in presenza di un *progetto comune*, solo se esiste cioè *l'intenzione di costruire qualcosa insieme*.

Certo, è difficile parlare di progetto nel contesto attuale.

Sentiamo però che la responsabilità come tale è una responsabilità collettiva. E lo sentiamo maggiormente in questo periodo in cui certi fatti che capitano sembrano separarci da ciò a cui apparteniamo, sembrano stabilire una enorme distanza fra quello che accade e la nostra coscienza.

Dialogo e monologo della cultura

Si potrebbe chiudere questa parte accennando al dialogo e al monologo.

È vero che possiamo distinguere una comunicazione monologica da una comunicazione dialogica; possiamo dire, cioè, che in un contesto letterario, una situazione interpersonale, di qualunque tipo essa sia, può essere fondata sulla dialogicità o sulla monologicità.

Dicevo prima delle due persone che credono di parlarsi e che in realtà non si parlano; tante volte si può credere di dialogare, in realtà si è prigionieri di un monologo, cioè all'interno di una monolingua, quella dell'io che parla.

Viceversa talvolta si può credere di essere in un pieno monologo, pensate a uno scrittore che prende appunti sulla propria esperienza, pensate alla persona che semplicemente traccia linee sul proprio diario, pensate all'operazione stessa del ricordo e all'operazione della critica di chi si chiede se quello che ha appena fatto è stato corretto o non corretto, adeguato o non ade-

guato a un suo progetto. In quel caso siamo di fronte a un dialogo anche se il locutore è uno; siamo di fronte a un dialogo svolto internamente, per cui il soggetto moltiplica le sue posizioni discorsive.

Il «dialogo interiore»

A partire da Platone la ricerca della verità viene fondata sul dialogo. Il filosofo Ernst Cassirer, in una sua comunicazione del 1942, ha confermato nel discorso filosofico una osservazione che si faceva allora in ambito semiologico da parte di Bachtin: quella della cultura che nasce come dialogicità, dell'identità che nasce come dialogo, e che questo dialogo può essere anche un dialogo interiore:

«Anche il solo pensiero è, come dice Platone, "un dialogo dell'anima con se stessa". Per quanto paradossale possa suonare, si può dire che nel monologo prevalga la funzione della divisione, nel dialogo quella della riunificazione. Il "dialogo dell'anima con se stessa" non è infatti possibile senza che in esso l'anima in qualche modo si divida. Deve assumersi essa il compito di ascoltare, di interrogare, di rispondere... (E, citando Vossler) Il vero portatore e creatore del dialogo è... sempre e soltanto un'unica persona che si distingue in due o più ruoli o sotto-persone».

Il ruolo dei giovani nel sostenere il dialogo dentro la cultura

Ogni identità riflette su se stessa sotto forma di dialogo e ciò deve valere anche per la cultura considerata come persona. Se non possiamo accettare la conclusione di Cassirer (l'«elemento culturale... consiste nel separare quello che è unito per potere grazie a ciò unire più sicuramente quello che è separato»), perché crediamo che oggi non sia il momento di procedere a sintesi definitive, dobbiamo invece tornare a riflettere sulla necessità della tensione interna a ogni realtà comunicativa, a ogni strumento ed espressione istituzionale del sapere e dell'educare: i giovani ci parlano di un mondo in cui la sintesi è continuamente rinviata perché il dialogo continui e perché la certezza non sia la misera certezza del monologo, il silenzio di Babele.

CONCLUSIONE:

CONSERVAZIONE E MUTAMENTO NELLA CULTURA

Che cosa significa in conclusione, nell'ambito complesso di una cultura, il comunicare?

Abbiamo considerato una cultura come se fosse un individuo: vivere significa comunicare dialogicamente, e ciò vale anche per la cultura.

Le «due parti» in cui si divide teoricamente ogni comunicazione, *emittente* e *destinatario*, si trovano congiunte nelle forme di *autocomunicazione*.

In tali casi *la cultura* descrive se stessa, tende a presentarsi come *un meccanismo unitario, generatore di testi*. Se è vero dunque che la cultura è un dispositivo di grande complessità che mira a distribuire informazione al suo interno, vale a dire a formulare nei diversi linguaggi (parole, gesti, comportamenti...) tutta una serie di produzioni discorsive, è pur vero che ogni cultura mantiene e controlla la propria identità *differenziandosi e opponendosi ad altre culture*.

Da una parte, dunque, si ha la tendenza al *mutamento*, dall'altra quella alla *conservazione*.

Nel primo caso la cultura mira, secondo Lotman, *all'espressione*; nel secondo è orientata verso la grammatica, la normativa, esprime testi che guardano alla regolamentazione, al *contenuto*. Le regole possono essere trasmesse per iscritto, oralmente oppure mediante il comportamento.

Gli aspetti creativi, trasformativi caratterizzano i testi del primo tipo, gli aspetti normativi, disciplinari caratterizzano i testi del secondo tipo.

Riconosciamo che in ogni cultura, come in ogni testo, le due tendenze sono entrambe necessarie, anche se di volta in volta si accentua una soltanto delle due:

Pensiamo alla costituzione di una attività di gioco: la fase regolamentare precede il gioco stesso, ma in qualche modo ne fa già parte. I ragazzi stabiliscono un «testo» normativo da tutti condiviso, ma l'azione stessa del gioco (fase espressiva) comporta la rettifica di regole precedenti, l'insorgere della necessità di nuove precisazioni. Ecco ripetersi la dinamica di *langue* (tendenza all'«ordine») e *parole* (tendenza al «disordine»).

Ogni cultura, ogni produzione testuale può orientarsi, a seconda delle necessità contingenti o dei caratteri del momento storico, verso l'una o l'altra modalità: da un lato promuove, rielaborando il patrimonio del passato, valori consolidati dalle tradizioni, dall'altro fa emergere, mediante la dialogicità tra le diverse posizioni, processi di trasformazione del mondo. Analogamente a quanto avviene nella lingua, necessariamente consolidata e rinnovata dagli atti di parole.

La scuola come casa della sapienza

GIORGIO FERRAI

Il tema oltre che complesso è rischioso; l'ovvio e il banale sono infatti sempre in agguato, come pure il pericolo di scivolare nell'utopia.

In ciascuno di noi un tema del genere suscita tutta una serie di rappresentazioni che, a seconda del tipo di esperienze, di conoscenze e di consapevolezza che ci caratterizzano, possono rivelarsi più o meno utili a una riflessione finalizzata a migliorare la qualità del nostro impegno educativo.

Diventa indispensabile, oltre che opportuno, tendere a un minimo di rigore. Ma che cosa significa rigore? Quando si può dire che un discorso è rigoroso? Solitamente si considera rigoroso un discorso quando ci si cura di esplicitare i presupposti e i significati dei termini che si usano, e si argomenta correttamente.

Se ciò è condiviso, appare immediatamente come il mio intervento non possa soddisfare pienamente le condizioni del rigore per evidenti limitazioni di tempo e di spazio; ciononostante ritengo fondamentale tener viva, nel discorso, una certa tensione al rigore per garantire a ognuno la possibilità di riflettere, valutare e scegliere ciò che vede utile, necessario o fondamentale.

Ritengo inoltre importante ricordare che quanto presento non ha la pretesa di essere l'unico modo di illustrare il tema o di esaurirlo; si tratta di un punto di vista e, come tutti i punti di vista, non può che essere relativo e limitato, ma ciò non significa una qualifica di banalità.

PRESUPPOSTI

L'intervento precedente ha evidenziato un nutrito gruppo di concetti e idee che possiamo considerare presupposti a quanto intendo presentare.

Tra i molti presupposti che andrebbero esplicitati io devo limitarmi a precisarne parzialmente due, che certamente condividiamo, ma che ritengo utili richiamare. Il primo è relativo all'educare a scuola mentre il secondo riguarda il concetto di personalità.

Se per educare intendiamo, con Rosa Calzecchi Onesti, il processo di aiuto personalizzato dato e ricevuto entro la comunità adulta ai e dai «nuovi» per guidarli fuori dal pericolo di regressione disumanizzante al piano deterministico dell'adattamento passivo alla natura, e stimolarli a entrare/inte-

grarsi, sempre più attivamente e responsabilmente, nel movimento storico umanizzante della cultura, allora l'educare nella scuola deve essere un contributo specifico e originale a tale processo.

I modi in cui la specificità educativa della scuola è stata articolata e interpretata sono moltissimi.

I problemi sorgono quando si tratta di definire il tipo di contributo e il modo di realizzarlo. A questo proposito vale la pena di ricordare lo splendido e attualissimo commento di Jean Piaget all'articolo n. 26 della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (1948) in cui l'epistemologo ginevrino analizza i significati e indica le strategie per realizzare una efficace educazione intellettuale e morale dei giovani.

Un altro modo per indicare la specificità educativa della scuola è di definire l'educare a scuola come «far apprendere ad apprendere». Secondo questa prospettiva la scuola educa quando, organizzandosi per far acquisire conoscenze e competenze, riesce a garantire lo sviluppo della indispensabile capacità di imparare a imparare. Si tratta di utilizzare il sapere per stimolare e sviluppare questa fondamentale caratteristica dell'uomo.

A questo proposito è bene sottolineare il fatto che la capacità in questione non può costituirsi se il soggetto che apprende non è consapevole, se cioè non è presente a se stesso mentre apprende. Ma c'è di più. L'intenzionalità educativa della scuola non può limitarsi al semplice apprendimento dei «vari saperi» previsti dai programmi. Che lo si sappia o no, che lo si voglia o meno, la situazione formativa scolastica è complessa.

Lo schema di p. 82 illustra la complessità della situazione formativa; esso infatti consente di rileggere la situazione scolastica come campo di trasformazioni che, indipendentemente dalla consapevolezza di chi vi opera, vengono comunque prodotte dall'interazione di diverse variabili, necessariamente presenti anche se ignorate o trascurate.

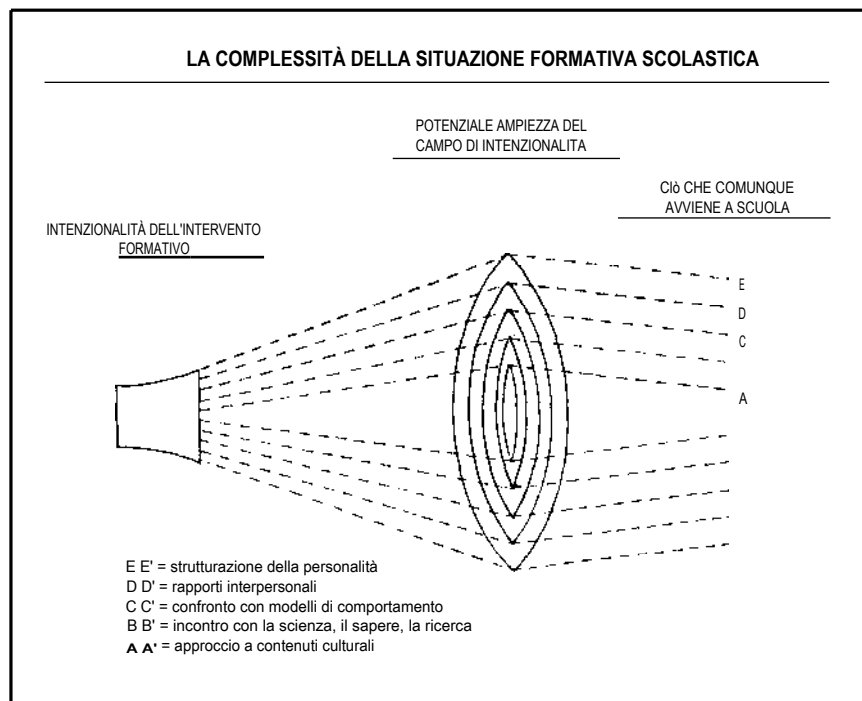
Un progetto educativo e la conseguente programmazione non potranno pertanto ignorare la complessità della situazione scolastica e la possibile ampiezza del campo di intenzionalità educativa.

Il concetto di personalità e di sapienza

Cerchiamo ora di esplicitare alcuni aspetti relativi al concetto di «persona», concetto su cui genericamente tutti concordano ma intendendo spesso cose diverse.

Generalmente si dichiara superato il vecchio dualismo cartesiano «mente/corpo», ma la prassi ne è spesso ispirata e condizionata.

Può risultare molto utile prendere in considerazione il punto di vista sistematico che presenta il concetto di personalità, aspetto dinamico e storico del



concetto di persona, come una unità inscindibile e indissociabile in cui si possono distinguere livelli e dimensioni strettamente interagenti.

Lo schema di p. 83 illustra bene la ricchezza di tale concetto e permette agli educatori di cogliere la complessità della relazione educativa.

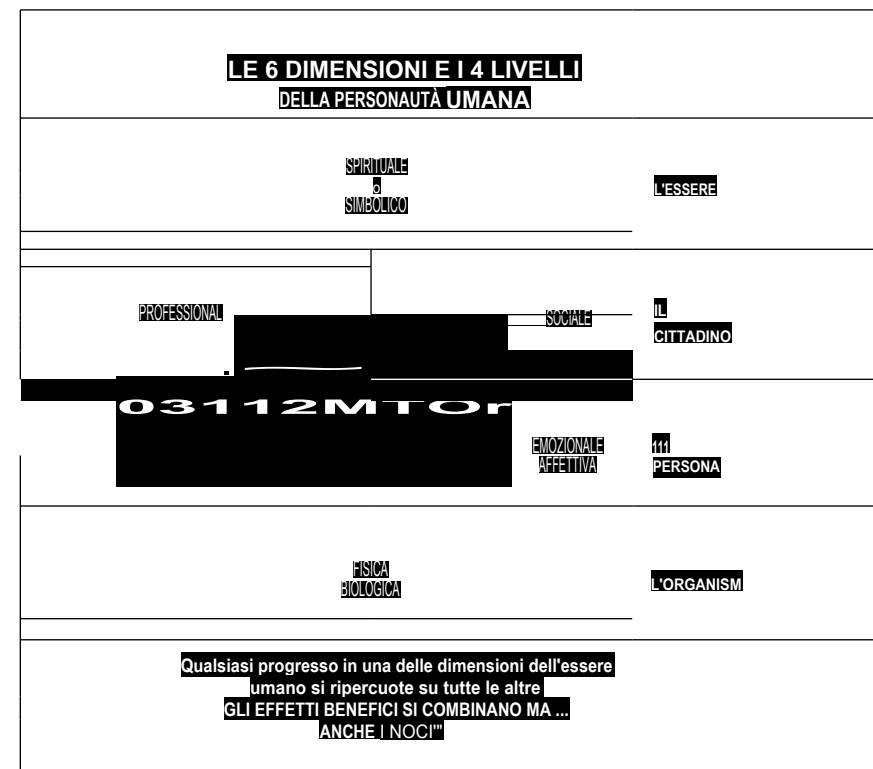
A questo punto sarebbe corretto esplicitare il significato del termine «sapienza».

La cosa non è agevole, per cui ci limitiamo a riprendere qualche definizione.

Nel Palazzi troviamo: «L'uso di tutte le energie della mente e del cuore, la più alta perfezione intellettuale e morale dell'uomo...», mentre lo Zingarelli la intende come «il più alto grado di conoscenza delle cose. Sapere vasto e profondo unito a doti morali e spirituali».

Noi sappiamo però che il significato varia di molto se ci si colloca in un contesto giudaico-cristiano, per cui vale la pena di riportare una definizione del card. Martini: «La conoscenza, per grazia, della centralità di Cristo e della relazione di tutti gli esseri umani con lui».

Volendo cogliere tra le diverse possibili definizioni alcuni invarianti utili77abili in un contesto pluralistico, ci si trova davanti a due dimensioni della



sapienza: il sapere e la coscienza, sviluppati entrambi al massimo grado possibile. Ciò consente all'uomo di individuare correttamente i fini e i mezzi che garantiscano il pieno sviluppo della persona.

L'obiettivo che mi pongo è di presentare alcune piste che potranno essere esplorate a livello personale o collegiale nelle proprie realtà scolastiche.

Il mio intervento si articola su quattro punti: il primo riguarda il sistema scolastico collocato nel più ampio sistema formativo; il secondo tenta di delineare alcune qualità che possono fare della scuola un luogo di «bene-essere» o, come indica il tema affidatomi, «la casa della sapienza»; il terzo intende affrontare il ruolo delle materie scolastiche nel progetto educativo della scuola, e il quarto offre alcuni stimoli a pensare la scuola come luogo e momento di elaborazione e non semplicemente di trasmissione di cultura.

Terminerò accennando alle sfide che gli educatori e la scuola non possono ignorare in un momento storico tanto problematico, ma anche tanto ricco di possibilità.

IL SISTEMA SCOLASTICO NELL'ECOSISTEMA FORMATIVO: NUOVO RUOLO PER LA SCUOLA

Al fine di comprendere quale sia il ruolo della scuola in una società in rapido cambiamento, risulta di una qualche utilità concepire la scuola, la formazione e la società, utilizzando il concetto di sistema.

In questa ottica il sistema scolastico è parte di un più ampio sistema formativo che a sua volta è inserito in un dato sistema sociale.

Tipi di società e sistemi formativi

Le società e i sistemi formativi evolvono più o meno rapidamente. Per capire più a fondo il ruolo della scuola è utile accennare brevemente al fatto che la tipologia dei sistemi formativi cambia con il mutare del tipo di società in cui sono inseriti.

In una società pre-industriale il sistema formativo era prevalentemente centrato sulla famiglia. Essa era infatti il luogo normale della trasmissione dei modelli culturali e dei valori.

La società industriale vede la scuola diventare il centro del sistema formativo. La scuola infatti diventa passaggio obbligato per entrare a far parte della popolazione attiva di una società.

Da qualche anno ormai, anche nel nostro paese, si parla di società post-industriale e di sistema formativo-policentrico. In tale situazione la scuola sembrerebbe aver perso la sua centralità a causa del fatto che accanto ad essa e prima di essa altre agenzie educative interagiscono con i bambini e i ragazzi.

Guardando al futuro alcuni prevedono la catastrofe mentre altri propongono una società conviviale o ecosocietà. Si tratta di una società basata su di una economia di equilibrio e non di spreco, dove lo strumento è al servizio della persona integrata nella collettività e non al servizio degli esperti. Una società decentrata, comunitaria e partecipativa, dove il pluralismo è valore e non pretesto o ripiego.

In questa prospettiva si può concepire un ecosistema formativo come struttura sistemica complessa e differenziata di istituzioni e di agenzie diverse perché, come scriveva Reguzzoni, «l'educazione delle comunità umane e dei singoli individui non si farà ampliando le risorse scolastiche, ma attivando un ecosistema di istituzioni e agenzie consapevoli delle loro responsabilità per lo sviluppo delle conoscenze, dei valori, delle competenze e delle abitudini di uomini liberi, che vivono, con il loro spirito, anche oltre i confini delle proprie nazioni».

Il problema è allora di facilitare la transizione da un policentrismo caotico a un ecosistema in cui azioni, reazioni e retroazioni trasformino continua-

mente l'antagonismo in complementarità e in solidarietà a vantaggio di tutti e di ognuno.

Evidentemente il passaggio non potrà avvenire senza introdurre nel sistema correnti di entropia negativa rappresentata, nel nostro caso, dalla presa di coscienza e dall'assunzione di responsabilità da parte di istituzioni e agenzie.

Quale contributo potrà dare la scuola a questa evoluzione auspicabile?

La scuola nella cultura post-moderna: valori e compiti

Per capire quale ruolo la scuola possa assumere all'interno dell'ecosistema formativo, bisognerebbe tener conto del contesto sociale e culturale in cui si trova a operare.

Rinviando alla bibliografia chi volesse approfondire adeguatamente la questione della condizione post-moderna, ci limitiamo a elencare alcuni aspetti negativi e positivi di questa cultura che nasce dalla crisi della «modernità» e che non può essere estranea agli educatori in generale e a quelli cristiani in particolare.

Tra gli aspetti negativi troviamo:

- indebolimento delle istituzioni che trasmettono valori: famiglia e sistema formativo;
- degrado esistenziale: carenza di progettualità, distacco da valori ultimi, egemonia ideologica dell'individualismo radicale che provoca ripercussioni negative su amore e matrimonio, lavoro e rapporto con la comunità, privando così di senso esperienze umane fondamentali;
- condizionamento dello sviluppo della personalità: identità destrutturate e frammentate, concetti di valore e di sacrificio svuotati di senso, cultura del narcisismo.

Alcuni tra gli aspetti positivi del post-moderno sono invece:

- declino delle ideologie totalizzanti;
- strutture sociali più flessibili e complesse;
- diminuzione di personalità autoritarie;
- maggior tolleranza verso la diversità;
- tendenza alla parità uomo/donna;
- maggior sensibilità verso i diritti dei cittadini;
- minor formalismo sociale.

Come qualsiasi epoca storica, e relativa cultura, anche la condizione post-moderna si presenta con evidenti caratteri di ambivalenza.

Il problema per la scuola diventa un problema di strategia educativa: «Come subire al minimo i condizionamenti negativi e valorizzare al massimo gli aspetti positivi di questa cultura?».

L'impresa non si presenta né semplice né facile, ma certamente non si può liquidare il problema adeguandosi passivamente alle tendenze in atto.

Non è neppure produttivo limitarsi a combattere e a demonizzare la cultura in cui siamo immersi.

Per dare una risposta al problema di strategia sopra enunciato, è indispensabile fare proposte innovative che siano accettabili e condivisibili.

Quanti si sentono responsabili dell'educazione dei giovani non lottano contro qualcosa ma per qualcosa.

Si tratta allora di individuare e condividere valori che possano dare senso e significato alle mete educative in un contesto pluralistico.

Si può ritenere che i tre fondamentali valori di persona, cittadino e lavoratore cui si ispira la nostra Costituzione, siano sufficienti a fondare un'intesa educativa su cui innestare il Progetto educativo d'Istituto.

Certamente si tratta di valori fondamentali e condivisibili, ma, se non diventano oggetto di attenta riflessione, se non si analizzano in profondità, si rischia di non coglierne la carica di idealità che dovrebbe alimentare l'azione educativa.

Di particolare interesse è il contributo offerto dalla Fondazione Internazionale «Nova Spes» di Roma che ha prodotto una «Carta dei fondamentali valori umani».

Partendo dalla considerazione che nel contesto di una società caratterizzata da una cultura post-moderna convivono la caduta di sicuri ideali di riferimento e insieme una sincera richiesta di riscoprirli, «Nova Spes» ritiene che abbia senso ricercare i valori che stanno a fondamento di quei diritti umani universalmente riconosciuti come quadro di riferimento per garantire la convivenza e la libertà.

La ricerca dei valori che risultano sostegno e salvaguardia dei diritti umani individua nella «persona umana», intesa come unità invisibile, il valore originario dal quale ogni altro può venire desunto.

Dal valore persona si originano tre ordini di valori più specifici:

- quelli relativi alle manifestazioni essenziali della persona: il credere, il pensare, l'agire e il comunicare;
- quelli relativi alle condizioni di esistenza e di sviluppo della persona: la vita e l'ambiente;
- quelli relativi alla realizzazione e completa attuazione di tutti gli altri valori: l'educazione/istruzione, il pluralismo culturale e la pace.

Pur se esposta in estrema sintesi, penso che la proposta di «Nova Spes» sia di grande interesse per gli educatori scolastici e non.

Se su tali valori ci può essere consenso, indipendentemente da differenze ideologiche o confessionali, allora è possibile individuare compiti precisi che potranno tradursi in comportamenti degli educatori il cui significato sarà chiaro anche ai ragazzi e ai giovani. Lo scoprire e il far scoprire il posto che occupano nella nostra vita la fiducia, l'azione, il pensiero e la comunicazione, non si realizzano parlandone.

È necessario passare attraverso i gesti e i comportamenti.

A comunicare si impara comunicando, a pensare pensando e così via.

La scuola può allora diventare luogo di esperienze reali, dove non si parla di operazioni ma si opera, dove non ci si prepara alla vita ma si vive, dove la conoscenza non è separata dalla coscienza.

Verso un nuovo ruolo della scuola per i nuovi tempi

Da parecchi anni è ormai chiaro, e non solo agli addetti ai lavori, che l'istituzione scuola, pur conservando lo stesso nome, si trova a dover cambiare natura.

È almeno della metà degli anni '70 che si conviene su di un nuovo ruolo per la scuola in una società post-industriale.

Una scuola al servizio delle persone deve diventare:

- luogo di riflessione critica sulle esperienze e sui messaggi;
- coordinatrice delle opportunità formative del territorio;
- stimolo all'innovazione e al cambiamento.

Il problema del docente non è più: «Che cosa devono sapere della mia materia gli studenti?», quanto piuttosto: «Come posso, tramite la mia materia, aiutare i miei studenti a sviluppare le abilità che servono nella vita adulta e renderli consapevoli di se stessi e del mondo che li circonda?».

Si può già intuire che si tratta di un compito complesso ma affascinante, perché apre nuovi orizzonti di senso alla nostra professione.

UNA NUOVA DIMENSIONE DELLA REALTÀ SCOLASTICA: LA CASA DELLA SAPIENZA

Le finalità e gli impegni che alla scuola derivano dall'aver cambiato ruolo e funzione possono tradursi in realizzazioni concrete a condizione che l'istituzione scolastica si organizzi per superare vecchi schemi che tuttora la caratterizzano.

Se portiamo la nostra attenzione sulla scuola, non possiamo fare a meno di notare due contraddizioni di fondo.

1. Ci si propone e si proclama di promuovere il pieno sviluppo della personalità di ogni singolo discente; l'elevato numero di studenti e la varietà dei soggetti inducono alla omogeneizzazione più che alla realizzazione piena delle singole persone. La diversità dei destinatari costituisce problema, perciò si tende alla standardizzazione.

La nostra scuola, anche in situazioni di grande efficienza, è incapace di valorizzare i diversi.

2. Nella scuola sono tutti d'accordo nell'affermare che ogni sforzo è volto a favorire l'autorealizzazione, la strutturazione della personalità e lo sviluppo dell'autonomia e dell'originalità di ciascun discente. Ma uno studente che cominci a dar segni di autonomia e di indipendenza personale è prontamente richiamato all'ordine. La scuola chiede fin dai primi giorni che i ragazzi si confrontino con precise elaborazioni culturali considerate fondamentali, e non si cura e non considera degno di attenzione il vissuto personale. Il bravo studente è quello che risponde pienamente alle aspettative dei docenti, che rinuncia a pensare con la sua testa, ma sa ripetere il pensiero di altri più importanti di lui. Ciò che conta e che si vuole è che gli studenti s'interessino prima di tutto degli «altri», in un momento in cui i ragazzi avrebbero bisogno che qualcuno si interessasse di loro.

I risultati sono sotto gli occhi di tutti: disprezzo o indifferenza per i prodotti più nobili dell'ingegno umano come la letteratura o la matematica. La scuola è per molti studenti un luogo di noia, di fatica immotivata e alla fine rappresenta un'esperienza di irrilevanza culturale.

Scuola comunità

La scuola come casa della sapienza è prima di tutto una scuola «comunità», una scuola «ambiente sociale» in cui l'educazione non viene «impartita», ma è fatto permanente di vita vissuta e di esperienza quotidiana. Essa è una istituzione aperta, impegnata a valorizzare la diversità e a utilizzare il gruppo nel senso più ampio possibile.

Usare per la scuola il termine «casa» non è cosa nuova, ci aveva già pensato Vittorino da Feltre. Vale però la pena di riflettere sul significato profondo del termine casa. La casa è un luogo dove si vive insieme, dove i ruoli sono diversi, ma le relazioni sono basate sulla fiducia e sulla reciprocità, dove i vari soggetti pensano e agiscono sia in termini di «io» sia in termini di «noi».

Dire casa significa allora dire solidarietà, empatia, collaborazione e sicurezza. È questo il clima della nostra scuola? La scuola che educa i «diversi» è un luogo dove non si programma un intervento sui ragazzi, ma piuttosto un intervento di strutturazione del contesto educativo, di progettazione e di organizzazione di situazioni ed esperienze educative in cui ragazzi e giovani trovino risposte concrete ai loro bisogni. Si tratta di progettare la strutturazione del contesto educativo in modo tale che gli studenti trovino ciò che loro occorre per costituirsi come soggetti capaci di conoscere, operare, comunicare e storicizzare. Soggetti consapevoli di sé e del mondo che li circonda.

Luogo di apprendimento significativo e innovativo

La casa della sapienza non può certo essere quel luogo che Dario Antiseri definiva come «l'unico luogo in cui si risponde a domande che nessuno ha

posto». Essa è e deve essere un luogo dove sia possibile, gratificante, facilitato e più probabile imparare a imparare imparando. Un luogo di apprendimento dove l'attenzione non è posta su colui che insegna, bensì su coloro che apprendono.

È una logica ancor poco diffusa nelle nostre scuole, in quanto richiede un radicale cambiamento di prospettiva. È necessario infatti che gli operatori della scuola acquisiscano competenze di tipo matetico e non solamente didattico. La didattica infatti è l'arte di insegnare, ma oggi più che mai è indispensabile l'arte di far apprendere. L'insegnamento nell'ottica dell'apprendimento sta nelle interazioni fra studente, studenti e insegnante, sotto la responsabilità di quest'ultimo, allo scopo di facilitare una modificazione relativamente stabile nel modo di pensare, sentire e agire dei giovani.

Si tratta di aiutare gli studenti a:

- acquisire conoscenze;
- comprendere, analizzare, valutare;
- assumere le competenze pratiche desiderate;
- acquisire abitudini;
- adottare atteggiamenti.

Risulta evidente che il docente deve possedere conoscenze e competenze molto più raffinate di quelle necessarie a trasmettere contenuti. Egli deve avere chiarezza sul fatto che l'apprendimento è un fatto personale, che la motivazione è un elemento essenziale, che la comprensione dell'esperienza di apprendimento e il feedback sono importanti per lo studente. Colui che è responsabile dell'apprendimento di altri deve conoscere quali sono le condizioni perché l'essere umano apprenda più facilmente.

Non possiamo soffermarci sulle condizioni interne al soggetto, ma non possiamo trascurare un cenno circa quelle esterne, in quanto sono descrittive delle caratteristiche della «casa della sapienza». Tra le condizioni esterne sono fondamentali quelle relative al clima della scuola e delle classi.

Ciò che occorre è una atmosfera che:

- incoraggi ad essere attivi;
- favorisca la natura personale dell'apprendimento;
- ammetta l'idea che essere differenti è cosa accettabile;
- riconosca il diritto all'errore;
- tolleri l'imperfezione;
- incoraggi l'apertura di spirito e la fiducia in sé;
- favorisca rispetto e accettazione;
- ponga l'accento sull'autovalutazione in cooperazione;
- permetta il confronto delle idee.

Ma tutto ciò non è sufficiente. È necessario infatti che la scuola garantisca un apprendimento di qualità: un apprendimento significativo nel senso descritto da C. Rogers, cioè un cambiamento di tutta la personalità e non della sola sfera cognitiva.

Già nel '700 un gesuita francese chiedeva che la scuola dovesse preoccuparsi non delle «teste ben piene» ma delle «teste ben fatte». Ora si chiede che siano «ben fatte» le persone e non le sole teste.

Oltre che significativo, l'apprendimento di qualità deve essere di tipo innovativo. È, oggi, più urgente che mai che gli esseri umani sviluppino capacità di anticipazione e di partecipazione. La capacità di anticipazione si concretizza nel saper prevedere le conseguenze future delle nostre azioni presenti, ma anche nel saper selezionare, nel presente, le azioni che produrranno un futuro desiderabile. Quanto al saper partecipare esso significa molto di più che prender parte a decisioni o ad azioni. Si tratta di un atteggiamento di cooperazione, dialogo, empatia. Significa non solo mantenere le comunicazioni, ma anche verificare costantemente le regole e i valori in base ai quali si opera, per conservare quelli utili e abbandonare quelli ormai obsoleti. L'esplorazione del significato profondo di apprendimento innovativo potrà riservare molte sorprese agli educatori, ma sicuramente permetterà loro di scoprire modalità nuove di far scuola che possono essere messe in atto, senza aspettare riforme e risorse particolari.

Il docente in quest'ottica diventa un «facilitatore di apprendimento» e deve saper organizzare le sue lezioni come momenti in cui «si sta bene», in cui non ci si annoia, in cui non si schiva la fatica perché essa è motivata, in cui l'attività intelligente produce risultati cumulativi e progressivi.

La strutturazione di situazioni di apprendimento è il compito primo e fondamentale di ogni educatore. Ma che cosa si intende con la locuzione «situazione di apprendimento»? In rapida sintesi possiamo dire che è una situazione in cui i ragazzi e i giovani trovano:

- risposte ai loro bisogni profondi;
- rispetto per il loro sistema di competenze;
- stimoli alle loro potenzialità;
- le condizioni facilitanti;
- una organizzazione strategica valida;
- occasioni per fare esperienze significative.

Alleanza pedagogica, progetto educativo e contratto formativo

Nella scuola dell'apprendimento i traguardi si raggiungono insieme, non c'è spazio per gli individualismi. Un compito tanto complesso e arduo non può essere assolto né da un solo docente né dalla sola scuola. Il contesto di realizzazione della casa della sapienza è la comunità o, se vogliamo, l'ecosistema formativo. Coloro che si sentono responsabili dell'educazione delle giovani generazioni, che si riconoscono obbligati a garantire non solo il diritto allo studio, ma il diritto universalmente riconosciuto alla educazione in-

tellettuale e morale dei giovani, devono stipulare un patto di alleanza sulla base di valori precisati e condivisi.

La cosa non è facile, ma non c'è alternativa.

Dove esistono consapevoli intenzionalità educative si giunge prima o poi, più o meno faticosamente, a capire che la scuola e le persone vivono in un territorio dove molti fenomeni e molte realtà sono, di fatto, agenzie di educazione o possono diventare risorse per l'educazione.

In questa situazione la scuola con tutte le sue componenti può e deve assumersi il ruolo di coordinamento delle opportunità formative del territorio e farsi promotrice dell'alleanza in campo educativo.

Prerequisiti allo svolgimento di tale funzione sono l'esistenza di una collegialità matura e di una partecipazione non strumentale o contestatoria ma risultante da una condivisione di obiettivi e dall'individuazione degli specifici compiti di ognuna delle componenti.

Se in un territorio si raggiungono gradualmente le condizioni di una alleanza in educazione, allora deve verificarsi un fenomeno molto preciso e ancor poco diffuso: nelle scuole di quel territorio viene elaborato il così detto Progetto educativo d'Istituto.

Si tratta di un documento elaborato da tutte le componenti scolastiche.

In tale documento, oltre alle finalità e agli obiettivi, devono essere indicati i risultati che ci si impegna a garantire al termine del ciclo di studi, nonché le strategie che sono ritenute funzionali all'ottenimento dei risultati previsti.

Sulla base del Progetto educativo d'Istituto viene stipulato il contratto formativo che diventa il regolatore del processo e consente il controllo sociale indispensabile in una società democratica.

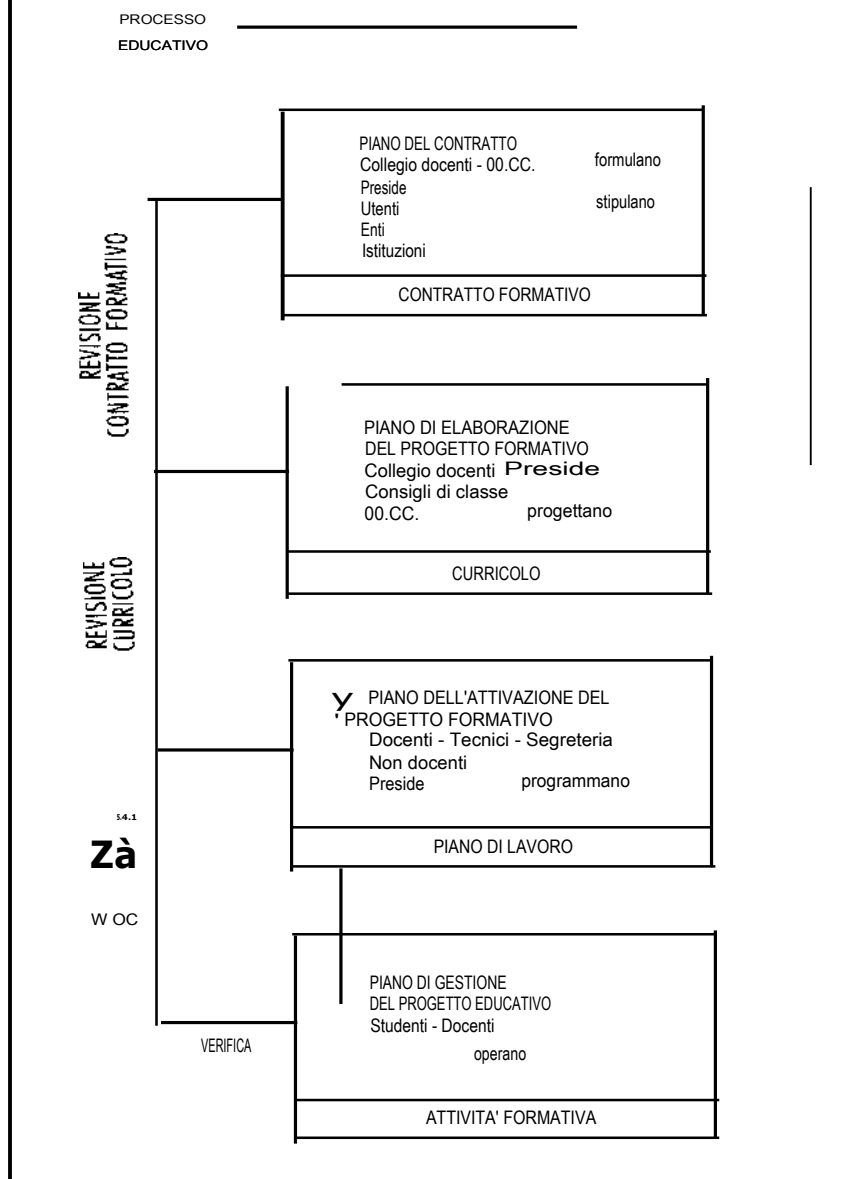
Lo schema di p. 92 illustra il passaggio graduale dal progetto alla attività in classe, i soggetti coinvolti nelle varie fasi, i momenti di verifica e revisione.

Il contratto è inoltre uno strumento importante da utilizzare in classe. L'esperienza ci dice che far seguire a momenti di motivazione e problematizzazione un momento di contratto con gli studenti è altamente efficace ai fini dell'apprendimento. Coloro che apprendono e coloro che assistono all'apprendimento si assumono le proprie responsabilità per il raggiungimento di uno scopo comune e dichiarato.

In tal modo l'alunno sa perché si impegna e il docente può richiamare al compito, al rispetto dei vincoli, alle modalità di lavoro decise senza per questo diventare o essere vissuto come autoritario.

Non sfugge a nessuno il valore educativo di una simile procedura: abituare alunni, anche molto giovani, a partecipare sempre più direttamente alle decisioni sul «che cosa fare e perché, sul come fare e quando», oltre a sviluppare un clima di collaborazione, stimola in modo sorprendente capacità indispensabili all'uomo e al cittadino.

DAL PROGETTO EDUCATIVO ALLA GESTIONE DEL PROCESSO FORMATIVO



LE MATERIE SCOLASTICHE NEL PROGETTO EDUCATIVO

Se la scuola ha cambiato natura e se le tendenze vanno nella direzione descritta, allora le materie scolastiche, oltre alla funzione docente, assumono un ruolo diverso rispetto alla così detta scuola tradizionale. Esse devono diventare strumenti per educare e ciò richiede ai docenti, oltre alle competenze professionali di base, una solida competenza disciplinare specifica.

Anche l'insegnante più coscienzioso è spesso incapace di finalizzare le materie scolastiche alla crescita e alla maturazione dell'alunno. Si parla sempre di più di valenza educativa delle discipline di studio, ma non c'è chiarezza sul come usarle per ottenere risultati formativi. La buona volontà non è sufficiente ad abilitare un docente nell'uso del sapere per raggiungere i traguardi che qualificano la scuola nel mondo contemporaneo. Una cosa è certa: se le materie devono essere strumenti per educare, ne deriva che l'insegnante deve essere padrone di tali strumenti, altrimenti essi diventano fini ai quali si sacrificano i ragazzi.

Scienze, discipline, materie

Un primo passo per dare significato alla frase «uso strumentale delle materie scolastiche in curricoli formativi» è quello di chiarire il significato di alcuni termini richiamandone nel contempo alcuni fondamenti epistemologici.

Che cosa intendiamo quando usiamo il termine «scienza»? Che cosa rappresenta la scienza nella nostra cultura? Fino a una cinquantina di anni fa le scienze erano un piccolo gruppo di ambiti di ricerca che comprendeva le scienze sperimentali e la matematica. Abbiamo assistito in questi ultimi decenni al dilatarsi del concetto di scienza, per cui si parla tranquillamente e legittimamente di scienze storiche, economiche, psicologiche e così via. Come ci ricorda in molti suoi scritti Evandro Agazzi, il carattere della scientificità viene riconosciuto a qualsiasi ambito di sapere, non più sulla base degli argomenti di cui si occupa, bensì sulla base del metodo che utilizza. Il concetto di scienza è svincolato dal riferimento a certi contenuti ed è invece ancorato a requisiti metodologici che fondamentalmente sono l'oggettività e il rigore.

Accettare questa concezione della scienza significa prendere in considerazione, anche se provvisoriamente, i risultati della più recente riflessione epistemologica. Ogni scienza, quando la si consideri come patrimonio di conoscenze costituitosi grazie a una attività di ricerca, si presenta come un linguaggio che parla di un universo di «oggetti». Il discorso su un certo insieme strutturato di «oggetti» ha, ove siano garantiti l'oggettività e il rigore, la pretesa di essere vero e, di fatto, viene ritenuto tale fino a prova contraria. E a questo punto che si ingenerano spesso confusioni. Si confonde l'og-

getto di una certa scienza con una cosa della realtà. Dobbiamo avere chiaro che gli oggetti di una scienza sono costrutti teorici e non cose della realtà. Una cosa della realtà può diventare oggetto di una scienza qualora vengano definite le domande che su di essa si possono formulare e i criteri di protocolli ammissibili per valutare la verità o la falsità delle risposte ottenibili. L'oggetto allora si costituisce a seconda del «punto di vista» nel quale ci si colloca, dei criteri operativi scelti e delle effettive operazioni eseguibili ed eseguite sulla «cosa». Non pare quindi corretto separare l'oggetto dal problema, dal punto di vista e dalla operatività (metodo) che lo pone in essere.

Che cosa intendiamo con il termine «disciplina»? Si può convenire sul fatto che la disciplina è un insieme organico e specifico di conoscenze relative a un certo ambito di ricerca che ha modi suoi propri di realizzare l'oggettività e il rigore. Si tratta di un sapere che continuamente evolve e che non rischia di cristallizzarsi.

La «materia scolastica» o disciplina di studio è invece una selezione, operata in base a criteri più o meno espliciti, di oggetti, metodi e strumenti relativi a un'area disciplinare, cioè a un insieme di discipline affini o confinanti. Una cosa è la materia matematica e un'altra sono le discipline matematiche nel loro attuale stato di evoluzione.

Anche da queste rapide considerazioni si può intuire che l'approfondimento degli aspetti epistemologici e l'attenzione all'evoluzione delle scienze possono avere notevoli ripercussioni circa il miglioramento della qualità del fare scuola.

Le condizioni per l'uso strumentale delle materie scolastiche

La condizione basilica per poter usare il sapere a fini educativi è che il docente possieda criticamente le proprie materie oltre a una solida professionalità di base.

Che cosa possiamo intendere per «possesso critico della materia»? Si può affermare che si ha un possesso critico quando esistono conoscenze circa la storia, la struttura delle discipline e della materia, l'applicabilità, gli effetti e i limiti, le relazioni con altre discipline e materie unitamente a precise competenze relative ai metodi, alle procedure, in una parola, all'operare tipico di una determinata disciplina. Ciò comporta per i docenti la disponibilità a prendere in considerazione i risultati di corrette analisi disciplinari per alimentare e rifondare la materia scolastica che, se separata dalle discipline, rischia la cristallizzazione e l'obsolescenza.

Analisi disciplinare e valenza educativa delle discipline

Che cosa è in sostanza e in che cosa consiste l'analisi disciplinare? Una possibile risposta è la seguente: l'analisi disciplinare deve affrontare tre ordini di problemi.

□ Problema dell'organizzazione delle discipline: è un problema di classificazione (quante sono, quali sono, quali rapporti hanno tra loro). La risposta a queste domande porta a produrre una «mappa» delle discipline di una certa area. È superfluo ricordare che la mappa o la classificazione varia al variare dei modi di classificazione e dei criteri utilizzati.

□ Problema della sintassi delle discipline: si tratta di individuare i metodi, i criteri di prova e certezza, gli strumenti che sono diversi e caratteristici per ogni disciplina. Il risultato di questa ricerca è l'individuazione dei metodi tipici, dell'operare tipico e degli strumenti che si utilizzano.

□ Problema delle strutture sostanziali: sono quelle che svolgono il ruolo di guida nell'indagine, i principi utilizzati e le ottiche che il ricercatore accetta o scopre. La risposta consiste in un elenco di paradigmi, concetti portanti (organizzatori), idee chiave e così via.

Potendo disporre dei risultati dell'analisi disciplinare, i docenti saranno in grado di interrogare le proprie discipline per procedere poi a rinnovare le materie. Riportiamo come esempio alcune delle domande di fondo che i docenti che si impegnano per un uso strumentale del sapere dovranno porsi.

a) Analisi della disciplina

- *Quali sono gli oggetti specifici della disciplina?*
- *Quali sono i contenuti specifici già elaborati?*
- *Quali sono le sfere del conoscere/operare che influenza e quali quelli da cui è influenzata?*
- *Quali sono le conoscenze e le abilitazioni prerequisite?*
- *Quale il metodo che la qualifica?*
- *Quali le operazioni che più specificamente mette in atto?*
- *Quali strumenti utilizza?*
- *Quali codici utilizza?*
- *Quali abilitazioni promuove?*
- *Quali sono le sue tappe evolutive?*
- *Quale è la sua rilevanza storica e sociale?*

b) Valenze formative della disciplina

- *Per educare al conoscere, cioè educare al metodo scientifico, quale contributo in conoscenza, orientamento metodologico, abilità strumentali al conoscere è fornito dalla disciplina?*
- *Per educare a operare, cioè educare all'agire intelligente, quale contributo in conoscenza, orientamento metodologico, abilità strumentali all'operare e al validare l'operatività è fornito dalla disciplina?*

— *Per educare alla socialità, cioè educare all'interazione e alla comunicazione, quale contributo in conoscenza, orientamento al rapporto, abilità strumentali al comunicare, situazioni di lavoro specializzato è fornito dalla disciplina?*

c) Criteri interni alla disciplina per la sua «gestione didattica»

— *Quali sono i «contenuti minimi» (teorie, categorie, concetti chiave, strutture logiche e metodologiche) irrinunciabili della disciplina?*

— *Quali le «abilitazioni e gli strumenti» irrinunciabili da fornire con la disciplina?*

— *Quali i «vincoli» (metodo, sequenze, conoscenze prerequisite) posti dalla struttura della disciplina, quali i «gradi di libertà» che consentono un uso flessibile della disciplina, quale la tolleranza della disciplina a gradi diversi di formalizzazione (dal linguaggio comune ai linguaggi settoriali)?*

— *Quali le componenti di operatività e di sperimentaltà?*

— *Quali gli ambiti di ricerca, quali le esigenze addestrative, quali i gradi di rigidità e di strutturazione dell'informazione?*

d) Criteri esterni alla disciplina per la sua «gestione didattica»

— *Quali sono le dinamiche dei processi di apprendimento?*

— *Quali le operazioni del conoscere, dell'agire e dell'interagire?*

— *Quali le modalità evolutive e le tappe di sviluppo dei processi cognitivi, operativi, di socializzazione? Quali gli indicatori di tale evoluzione?*

— *Quale il rapporto tra struttura della disciplina (ottica epistemologica) e strutturazione della personalità (ottica cognitivo/operativo/interattiva)? Quale il rapporto tra le performance scolastiche e l'evoluzione della personalità dell'allievo? Quale il rapporto tra processo di apprendimento e impianto metodologico della disciplina?*

— *Quali le convergenze strutturali e metodologiche delle diverse aree disciplinari?*

— *Quale, in definitiva, la loro funzionalità a un progetto educativo e a una ipotesi formativa?*

Prendere consapevolezza del valore formativo delle discipline, e di conseguenza delle materie scolastiche, comporta un itinerario complesso che un docente non può percorrere da solo. A maggior ragione l'assunzione di

competenze ad un uso formativo della materia è impresa che richiede collegialità, cioè lavoro di gruppo. Le così dette «riunioni per materia» e i corsi di aggiornamento disciplinari sono i luoghi per apprendere conoscenze e competenze del tipo suindicato.

Si dirà che questa prospettiva è utopica, che non si possono caricare i docenti di pesi eccessivi, che la condizione docente e le attuali strutture non consentono un impegno di questo tipo. Senza dubbio ci rendiamo conto di proporre un lavoro di qualità non comune.

Lavoro che richiede al docente una vera e propria passione per la professione e per le discipline che contribuiscono ad alimentare le materie che insegna.

Ci rendiamo anche conto che non possiamo chiedere l'impossibile agli insegnanti. Dobbiamo però avere il coraggio di riconoscere con Jean Guilton che «spesso diciamo impossibile ciò che offende le abitudini della nostra ragione».

Un lavoro simile è stato fatto e impegna tuttora molti docenti che non si rassegnano alla schizofrenia. Non si può infatti accettare un certo tipo di obiettivi educativi e continuare a usare metodi che ottengono risultati opposti a quelli desiderati. Siamo consapevoli che, non esistendo una formazione iniziale per i docenti, questi sono costretti a esercitare la loro funzione senza poter contare sulla competenza tecnica necessaria.

La formazione in servizio presenta molti problemi, ma può essere una risorsa fondamentale per acquisire, in tempi relativamente brevi, le competenze professionali di base e quelle specifiche disciplinari a un livello accettabile. Un fatto è certo: non si può attuare un lavoro educativo con la sola buona volontà, ci vogliono «sapere e saper fare», altrimenti i risultati saranno più apparenti che reali e certamente non in linea con il progetto educativo.

LA PRODUZIONE E L'ELABORAZIONE CULTURALE A SCUOLA

Il tema richiama una vecchia disputa che è sempre di attualità quando si parla di qualità della scuola e dell'istruzione. Si tratta di due opposte concezioni della scuola. Da un lato i fautori di una scuola che si limiti a trasmettere conoscenze valide e che rinunci, per serietà, a illusori obiettivi di produzione culturale e di elaborazione del sapere. Dall'altro i sostenitori di una scuola nuova che miri più alla qualità che alla quantità di nozioni trasmesse e che ha come compito irrinunciabile quello di rendere i soggetti capaci di produrre e non solo di fruire il sapere.

La questione non è di poco conto e diventa doveroso prendere in considerazione le ragioni degli uni e degli altri. La volontà di fare della scuola la «casa della sapienza» richiederebbe analisi puntuali delle varie ipotesi per

evitare il rischio di banalizzazioni pericolose. In questa sede ci dobbiamo limitare ad alcune considerazioni, rinviando, per il momento, esplorazioni ulteriori. Spesso come genitore mi sono trovato a desiderare che la scuola non inseguisse sogni ambiziosi, ma riuscisse almeno a trasmettere decorosamente qualche contenuto. Ho imparato a mie spese che ciò non è possibile. La scuola, comunque, provoca una certa produzione culturale. Ma il guaio è che la qualità e il tipo di conoscenza sono funzione del tipo di azioni fisiche e virtuali che vengono sperimentate. Senza un controllo e una scelta dell'operatività proposta ai giovani, la scuola diventa luogo di produzione di subculture che, purtroppo, sono sotto gli occhi di tutti, a dispetto di tutte quelle «educazioni» che figurano nei programmi ministeriali.

Se si accettano e si utilizzano i risultati consolidati della ricerca, si deve ammettere che l'operatività si delinea come il metodo proprio dell'intelligenza, la quale, secondo J. Piaget, è «essenzialmente un sistema di operazioni viventi e attive». La scuola di cui tutti abbiamo bisogno è un luogo in cui l'attenzione è posta sull'operatività di chi apprende più che sui contenuti che vengono trasmessi. Oggetto dell'apprendimento non sono, come ancor troppo spesso si crede, le informazioni bensì le operazioni. Questo è un fatto di rilevanza fondamentale che, se accolto, non può non provocare una rivoluzione nel far scuola.

La padronanza e il controllo delle operazioni

La conseguenza di quanto abbiamo visto sopra è che i docenti della scuola nuova dovranno possedere la padronanza e la capacità di controllare le operazioni, che organizzate in uno schema, costituiscono un metodo generale di conoscenza. Una buona base di partenza verso il possesso di un metodo generale di conoscenza è per ogni docente la propria area disciplinare. La padronanza del metodo utilizzato in un certo settore (quello che abbiamo chiamato «operare tipico») è di estrema importanza per chi deve raggiungere e far raggiungere un metodo generale di conoscenza.

A questo riguardo sono fondamentali gli studi di Piaget sui quali si basano anche le più recenti ricerche sulla conoscenza e sulle strategie del sapere.

Una proposta che ritengo molto utile per i docenti è quella di **B. Lonergan**, matematico e teologo, che illustra il «metodo trascendentale» come uno schema normativo di operazioni ricorrenti e connesse tra di loro che danno risultati cumulativi e progressivi. Dopo aver elencato le operazioni dello schema e precisato che esse si collocano a diversi livelli di intenzionalità e di coscienza, Lonergan ci ricorda che le operazioni sono realizzate da un soggetto:

- consapevole di se stesso come operante;
- presente a se stesso come operante;
- che sperimenta se stesso come operante.

Come le operazioni, mediante la loro intenzionalità, fanno sì che gli oggetti siano presenti al soggetto, così mediante la coscienza fanno sì che il soggetto sia presente a se stesso.

Troviamo qui una risposta al problema dell'educare affrontato all'inizio di questo intervento. La scuola, portando l'attenzione sulle operazioni, educa i giovani ad essere attenti, intelligenti, ragionevoli e responsabili, ma lo può fare nella misura in cui i docenti hanno familiarità con un metodo efficace. Tale competenza però, avverte l'autore, non si acquista leggendo libri. È questione di intensificare la propria coscienza oggettivandola.

Rimandando ai lavori di Lonergan, ci limitiamo a osservare con lui come «la nostra attenzione è portata a concentrarsi sugli oggetti, mentre le operazioni consci rimangono alla periferia dell'attenzione. Dobbiamo perciò allargare il nostro interesse, ricordare che una stessa operazione non soltanto intende un oggetto, ma rivela anche un oggetto intendente, scoprire nella nostra esperienza personale la verità concreta di questa enunciazione generale».

L'interesse del metodo trascendentale di Lonergan consiste anche nel fatto che esso permette di dare dignità culturale a ogni tipo di esperienza e di vissuto, a ogni tipo di messaggio che i ragazzi portano dal fuori scuola. Praticando il metodo i giovani impareranno che per conoscere il bene dobbiamo conoscere il reale, per conoscere il reale dobbiamo conoscere il vero, per conoscere il vero dobbiamo conoscere l'intelligibile, per conoscere l'intelligibile dobbiamo fare attenzione ai dati.

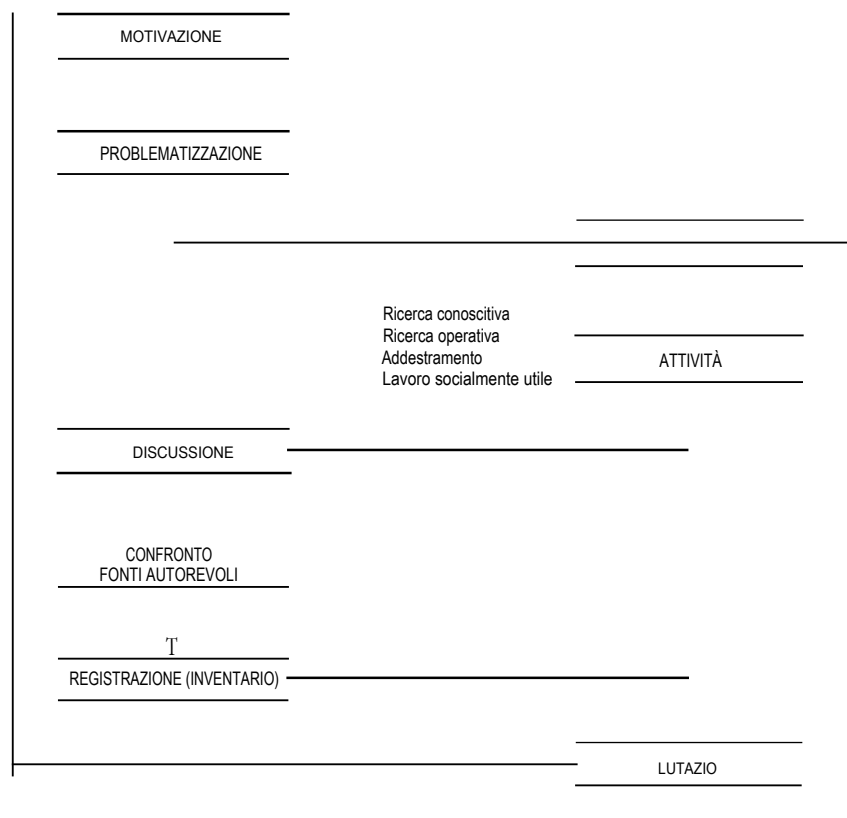
L'organizzazione della casa

Se il possesso di conoscenze e competenze da parte dei docenti è una condizione perché nella scuola si elabori il sapere e si produca cultura, non è detto che ciò sia sufficiente a garantire i risultati attesi.

Un'altra condizione importante è rappresentata dal tipo di organizzazione che si adotta ai vari livelli. Guardando alla scuola dal punto di vista dell'organizzazione ci si trova di fronte a un sistema di sistemi come mostra lo schema di p. 100.

Limitandoci a qualche rapida osservazione, non possiamo non segnalare la stretta interdipendenza esistente tra i vari sottosistemi e quella tra sistema e ambiente. Ciò comporta che un cambiamento, anche piccolo, nell'ambiente o in uno dei sottosistemi si ripercuote in modo imprevedibile su tutto il sistema e sull'ambiente. Da qui la necessità di scelte oculate e di assicurarsi che l'orientamento dei sottosistemi sia omogeneo e coerente. Ognuno dei diversi sottosistemi che compongono il sistema scuola deve essere analizzato e compreso, se si vuole poi decidere di agire per un certo fine. Prendere in considerazione il sottosistema «struttura» significa, ad esempio, osservare il modo in cui viene esercitata l'autorità e, di conseguenza, a come sono distribuite le responsabilità. Si tratta di rendere espliciti:

MOMENTI LOGICI E METODOLOGICI DELLA SITUAZIONE DI APPRENDIMENTO

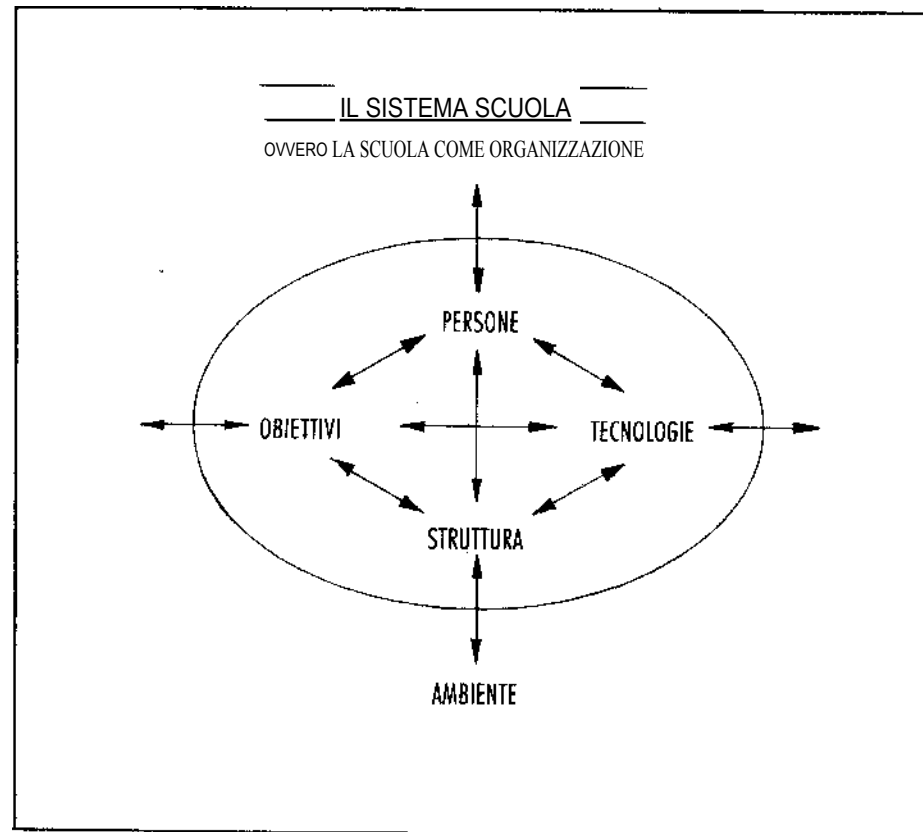


- i modelli o le reti di comunicazione nel sistema;
- i modelli decisionali utilizzati per trasformare le ipotesi in progetti e i progetti in azione;
- i modelli di controllo, verifica e valutazione usati ai vari livelli.

Ancor più complessa risulterà l'analisi degli altri sottosistemi, ma non vi si può rinunciare se si desidera veramente provocare quei cambiamenti che trasformeranno la scuola in un luogo sano dove le persone stanno bene insieme. È infatti anche questione di «clima» e quindi di qualità dei rapporti interpersonali e di qualità del rapporto che le persone hanno con il «sapere».

Il problema organizzativo riguarda però tutti i livelli in cui si svolge la vita scolastica e quindi anche quello didattico. Nella «casa della sapienza» il

«far lezione» deve essere rivisitato e rinnovato alla luce di **quei principi** oratorici cui si è fatto cenno in precedenza; esso deve garantire a ognuno occasioni per apprendere. La possibilità di dominare la complessità della situazione scolastica si ha quando i docenti individuano i punti logici e metodologici nonché gli strumenti per organizzare la situazione. Lo schema didattico tradizionale, utilissimo nei momenti addestrativi (informazione - esercitazione - verifica) non basta per organizzare una situazione di apprendimento. Lo schema seguente elenca quelli che potremmo definire come gli organizzatori della situazione.



Non possiamo soffermarci per analizzare le singole voci. Qui posso solo testimoniare che lo schema si dimostra utile ed è utilizzato con soddisfazione da molti docenti.

Verso un'ecologia scolastica

Sia nella scuola sia nel sistema formativo le azioni educative intenzionali si pongono in opposizione e in concorrenza, in condizioni che sono spesso di debolezza e, secondo alcuni, quasi di impotenza, con quello che E. Morin chiama «lo spirito del tempo» effetto della «industria culturale» che favorisce la superficialità, le mode e il consumismo più spinto. Il rischio che tale spirito banalizzatore colpisca il mondo dell'educazione è reale e diventa, pertanto, necessario e urgente mettersi alla ricerca di modalità nuove di progettare e praticare l'educazione.

Dove reperire strumenti adatti a tener sotto controllo la complessità in modo da ridurre al minimo l'influsso del caso sull'educazione? Non si può non concordare con la risposta che dava Rosa Calzecchi Onesti: «Nel panorama del sapere contemporaneo, *l'ecologia generale* è un "modello" di scienza "nuova", che supera il modello classico appunto perché non disconosce la complessità e cerca di affrontare l'intrecciarsi molteplice delle interazioni e dei sistemi di interazioni che la costituiscono. Perciò non prescinde dal contesto dei fenomeni, non separa la scienza dalla coscienza, il soggetto che ricerca dall'oggetto e dal modo della ricerca: anzi, sottolinea il carattere soggettivo, umano, responsabile della ricerca, che produce e trasforma continuamente la conoscenza dell'uomo e la sua possibilità di intervenire sul mondo. E proprio questa sempre maggiore, ma in gran parte cieca, possibilità di intervenire sul mondo conduce gli ecologi a sottolineare la sempre più acuta esigenza che gli interventi dell'uomo siano responsabili. Usando una trasparente metafora, gli studiosi dell'apprendimento umano, come il Bateson, hanno coniato l'espressione "ecologia della mente", che si è rivelata utile strumento di ricerca. Noi proponiamo l'espressione "ecologia della scuola". Anzi, poiché la scuola è solo uno dei sistemi che interagiscono nel vasto campo della formazione umana, accettiamo la proposta di chi parla di ecosistema formativo...».

L'approccio ecologico ai problemi della scuola e dell'educazione è solo agli inizi: il concetto di ecosistema formativo non ha ancora trovato larga applicazione, in quanto sono scarse le ricerche e le esperienze in questa direzione. È comunque fuor di dubbio che si tratti di una buona pista anche per la pedagogia. Si sente ormai il bisogno di un modo diverso di guardare ai problemi della realtà, quello che Morin chiama «sguardo ecologico». Di particolare interesse sono i principi di ecologia dell'azione che di seguito riportiamo:

1. *principio di limitatezza dell'efficacia*: «Il livello ottimale di efficacia di un'azione si situa all'inizio del suo sviluppo»;

2. *principio di incertezza dell'effetto*: «È impossibile prevedere le conseguenze ultime di un dato atto»;

3. *principio di coscienza* (strategico): «Bisogna diffidare della credenza che l'azione operi logicamente nel senso progettato, essa può favorire il gioco dell'avversario. Noi dobbiamo potenziare la nostra coscienza dell'azione, cioè dobbiamo portare sull'azione una attenzione più consapevole e più responsabile, un'attenzione etica. "Azione con coscienza" significa ricerca attenta di strategie che, fronteggiando l'alea e la complessità, correggono al massimo possibile il rischio di effetti perversi, che potrebbero verificarsi a dispetto delle buone intenzioni».

La sapienza in educazione è allora discernimento e lungimiranza al fine di rivedere e correggere la conoscenza di una situazione che continuamente si trasforma. Ma il discernimento è una virtù da non confondere con le tecniche e con le abilità; una virtù che si accompagna alla fedeltà, all'umiltà e alla saggezza. Possiamo dire che la «casa della sapienza» è la casa in cui costante è la ricerca rigorosa e creativa del «bene-essere» perché come ci ricorda Bateson: «La nostra non è l'unica maniera di essere uomini, è concepibile che la si possa cambiare».

CONCLUSIONI

Le esigenze e i problemi di una società complessa, giunta al bivio tra autodistruzione ed educazione, pongono al sistema formativo e al sistema scolastico una serie di sfide che di fatto raggiungono gli educatori e i docenti. Mai come oggi la scuola è stata oggetto di pressanti richieste di cambiamento. La problematica della qualità della vita raggiunge il sistema scolastico e lo interpella proprio nel momento in cui l'istituzione scuola, insieme alle altre istituzioni, presenta un quadro patologico preoccupante. Tale situazione, che vede l'incapacità dell'istituzione a perseguire i fini che le sono propri e l'apparato incapace persino di rigenerare se stesso, si accompagna a un fenomeno di segno opposto. La nuova cultura della salute e della vita, elaborata per dare risposte di prevenzione educativa, emerge da qualche anno sotto forma di progetti destinati agli operatori scolastici e agli studenti, affinché diventino protagonisti di un rinnovamento della scuola che nessuna riforma potrebbe garantire.

Due progetti in particolare raccolgono la sfida e la rilanciano al mondo della scuola: il Progetto Giovani '93 e il Progetto Ragazzi 2000. Ne ha riferito Corradini. Io desidero solo sottolineare un aspetto che ritengo significativo.

Lo spirito di questi progetti offre un singolare contributo alla nostra riflessione sulla «casa della sapienza»: la grande casa dell'educazione si potrà costruire con il contributo di tutti e quindi anche dei destinatari perché, come ci ricorda P. Freire, «nessuno libera nessuno, nessuno si libera da solo: gli uomini si liberano insieme con la mediazione della realtà».

I capi istituto, i docenti, i genitori, responsabili a vario titolo della educazione scolastica, sono chiamati a scommettere sulla possibilità di realizzare, in collaborazione coi ragazzi e coi giovani, un luogo dove i cuccioli dell'uomo possano imparare un futuro per cui valga la pena di vivere. L'educatore è perciò uno che accetta di scommettere su di una apparente assurdità, come Pascal scommetteva sulla fede.

PARTE TERZA

**LA PROSPETTIVA
SCUOLA,
EDUCAZIONE,
EDUCAZIONE ALLA FEDE**

La dimensione pastorale della scuola di ispirazione cristiana. Problemi e prospettive

RICCARDO TONELLI

Quando pensiamo alla qualità pastorale di una scuola di ispirazione cristiana, abbiamo spesso attese abbastanza diverse. Ma in genere ci troviamo facilmente d'accordo nel constatare che più o meno tutte stanno andando deluse.

Dai nostri istituti scolastici non escono più i cristiani convinti, impegnati e coerenti, che hanno rappresentato il giusto vanto degli anni d'oro: la scarsa fecondità vocazionale ne è il segno più emblematico e allarmante.

La litania delle ragioni è lunga e impietosa. Tutti, più o meno consapevolmente, si rendono conto però che il problema non è solo «nostro» né è certamente solo questione di caduta d'impegno e di scarsa buona volontà.

Alcuni fatti sono legati all'evoluzione del mondo della scuola cattolica. Il progressivo smantellamento dei tempi formativi a vantaggio del solo tempo didattico, è uno degli esempi più ripetuti.

Altri, quelli più seri, attraversano invece tutte le strutture che, come la scuola, manovrano cultura ed educazione, per i profondi cambiamenti che hanno investito la stessa situazione culturale e giovanile. Queste strutture risentono infatti, con una sensibilità privilegiata, dell'attuale erosione violenta di un comune principio di realtà e di quel pluralismo che sta investendo ogni comprensione concreta dell'esperienza cristiana.

La realizzazione della comunità educativa, in una responsabilità e titolarità piena, ha portato grossi vantaggi. Ha però allargato il fronte del pluralismo: gli ha dato un respiro persino istituzionale e ha scatenato una frammentazione irreversibile del corpo docente, riducendo religiosi/e a una minoranza, neppure molto significativa.

Per reagire a questa situazione, abbiamo programmato interventi su molte e diverse frontiere. Gli esiti, reali o presunti, lasciano però ancora incertezze e perplessità: a un osservatore sufficientemente disincantato resta l'impressione che quello che qualcuno riconosce come guadagno rappresenti per un altro la prova che siamo ancora nel bel mezzo della crisi.

Ho evocato problemi gravi e complessi. A scanso di equivoci, dico subito che non ho nessuna pretesa di risolverli. La mia intenzione è molto più modesta.

Prima di tutto tento di suggerire un quadro di riferimento teologico-pastorale, nella cui prospettiva ricomprendere le questioni e cercare le soluzioni più adeguate. Questo compito è facilitato dal lungo cammino percorso assieme in questi anni.

Cerco poi di fare un po' di ordine nelle differenti posizioni, districandone la trama complicata. Infatti, in un tempo di pluralismo come è quello che stiamo vivendo dentro e fuori le nostre comunità, non possiamo certamente immaginare che tutto sia pacifico. Il nostro è davvero un tema caldo, dove si scontrano posizioni tradizionali, conservate con nostalgia o rispolverate con acribia, e modelli nuovi, non sempre ben decantati.

Ritaglio infine uno schema di comodo, che potrebbe essere utile per la ricerca di indicazioni concrete e di eventuali scelte strategiche.

LA PROSPETTIVA

Incominciamo dal primo e più decisivo problema: su quali indicatori si misura la qualità pastorale di una scuola di ispirazione cristiana?

Nel contesto ecclesiale attuale la risposta non è univoca: su questo dato pesano fortemente i differenti modi con cui viene compresa oggi l'esperienza cristiana.

Non basta certo riconoscere che ogni posizione si porta dentro un frammento di esigenze vere e irrinunciabili. La soluzione ottimale non può scaturire da una somma di contributi. Ma nemmeno possiamo ritagliarci un'oasi tranquilla, dove elaborare analisi e immaginare prospettive operative, da esportare poi nella mischia del vissuto.

Per procedere in modo serio, propongo un atto di coraggio: il confronto disponibile e lucido sulle differenti posizioni e la scelta convinta di un nostro punto di vista.

Qualche ipotesi

Elenco alcuni dei più comuni modi di comprendere la qualità pastorale di una scuola a ispirazione cristiana.

Non ho la pretesa di essere esaustivo. Attraverso questi esempi cerco di sollecitare a continuare la ricerca, per assicurare un più alto livello di completezza e soprattutto per valutare se e fino a che punto questi modelli investono anche le nostre comunità educative.

La prima ipotesi è quella più tradizionale. Lega la qualità pastorale alle attività formalmente pastorali che l'istituzione scolastica è in grado di assicurare: celebrazione dei sacramenti, catechesi, ritiri... I difensori di questo modello ripensano con nostalgia ai tempi in cui l'attività didattica non co-

priva tutto lo spazio educativo dell'istituto scolastico perché il lungo periodo trascorso «in collegio» permetteva molte altre attività. La crisi pastorale della scuola cattolica è cominciata quando questo tempo si è progressivamente assottigliato, fino a scomparire, e quando si è giunti alla smobilitazione di figure responsabili dell'impegno pastorale, anche a livello istituzionale. L'esito è quello denunciato: pochissima fecondità vocazionale, scarsa incidenza formativa, concentrazione delle preoccupazioni di studenti e insegnanti alla sola attività scolastica...

Come reazione alla logica sottostante a questo modello e come giustificazione di un dato di fatto ormai ineludibile, negli anni più recenti ha preso consistenza un'ipotesi molto diversa. Essa lega la qualità pastorale della scuola cattolica al tipo di cultura (modelli di vita, orientamenti, valori...) che, direttamente o indirettamente, viene offerta dall'istituzione scolastica. Questo modo di vedere le cose fa da eco a due orientamenti teologici che il rinnovamento conciliare ha diffuso nel contesto ecclesiale italiano: il riconoscimento della legittima e doverosa autonomia dei processi educativi e culturali (per cui la scuola cattolica si qualifica prima di tutto su ciò che fa in quanto scuola) e quell'attenzione all'educativo, anche nei processi pastorali, diventata, un po' alla volta, riconoscimento di una coincidenza pratica tra atto educativo e atto pastorale, anche grazie al superamento della contrapposizione tra cristiano e umano.

In questo modello le attività educative e culturali rappresentano l'unico ambito d'azione per la scuola di ispirazione cristiana, quello su cui si differenzia rispetto alle altre istituzioni scolastiche. Le attività pastorali tradizionali sono demandate alla comunità ecclesiale o, al massimo, ai tempi extrascolastici.

Una terza ipotesi sta riscuotendo oggi consensi crescenti. La sostiene con forza una corrente ecclesiologica (persone, movimenti, documenti scritti...). La richiede, indirettamente, la crisi dei modelli precedenti. Viene citata spesso per gli esiti assicurati. In questa ipotesi, la qualità pastorale di una scuola d'ispirazione cristiana è assicurata dall'omogeneità, culturale e istituzionale, ricercata e coltivata attorno all'esperienza cristiana ed ecclesiale. Per questo si richiede il coraggio di sollecitare e sostenere un ricompattamento dei credenti attorno ad alcuni valori culturali, a pratiche di natura religiosa, ad esperienze e valori riconosciuti come irrinunciabili per un cristiano. L'operazione è motivata su due ragioni che sembrano indiscutibili: il bisogno di dare risonanza visibile alla fede cristiana, soprattutto nel dialogo con la cultura, e l'esigenza di collocarsi con una propria e chiara specificità all'interno del pluralismo istituzionale.

Il criterio del ricompattamento fino all'omogeneità funziona da filtro selettivo nella scelta del corpo docente e di quello discente.

Nei difensori di questo modello è presente la preoccupazione di una revi-

sione accurata dei materiali didattici, per verificarne ispirazione e orientamento. Il necessario atteggiamento critico verso contenuti ed espressioni «non cristiane» diventa, nei limiti del possibile, la scelta coraggiosa di produzioni alternative.

Questo modello rappresenta la rivisitazione aggiornata e intelligente di un modo di fare abbastanza diffuso nella scuola cattolica (come del resto in tutte le istituzioni «confessionali»). Per questo raccoglie crescenti consensi o, almeno, nostalgici sospiri.

Una proposta: la qualità pastorale della scuola

Anche nella nostra ricerca sulla spiritualità giovanile ci siamo imbattuti spesso con posizioni vicine a quelle che ho appena ricordato per la scuola cattolica. Con modelli simili ci siamo anche misurati alle prese con i problemi relativi alla definizione di itinerari per l'educazione alla fede. In quelle circostanze li abbiamo esaminati, con amore lucido e coraggioso distacco. E abbiamo immaginato una via diversa.

Gli stessi principi teologico-pastorali che hanno orientato le nostre precedenti ricerche possono ora ispirare lo studio e la decisione circa il fondamento della qualità pastorale della scuola di ispirazione cristiana. Li ricordo con qualche rapida battuta, per mostrare quanto il cammino percorso assieme possa risultare riferimento prezioso all'interno del pluralismo.

Anche se il tema può sembrare scontato, credo che chi opera possa dedicare qualche frammento del suo tempo a verificare l'ipotesi, soprattutto per riscriverla concretamente sulla misura della propria scuola e per valutare fino a che punto questi orientamenti sono davvero condivisi nelle comunità educative.

L'esito: chi è il cristiano

Il primo elemento da verificare è l'immagine perseguita (a livello teorico e/o pratico) di maturità umana e di maturità cristiana e il reciproco rapporto. La scuola cattolica qualifica la sua dimensione pastorale sulla capacità di costruire uomini e cristiani maturi.

Nel nostro cammino abbiamo spesso definito questo esito con la formula, densa e pregnante, ispirata da *Il rinnovamento della catechesi*: l'integrazione tra fede e vita.

Integrazione fede-vita significa riorganizzazione della personalità attorno a Gesù Cristo e al suo messaggio, testimoniato nella comunità ecclesiale attuale, riorganizzazione realizzata in modo da considerare Gesù Cristo il «determinante» sul piano valutativo e operativo.

Al centro sta Gesù Cristo, incontrato e accolto come «il salvatore», pro-

posto come un evento globale: la sua persona, il suo messaggio, la sua **CaU**-sa, testimoniati nel popolo che lo confessa come il Signore.

L'esito è una personalità finalmente riorganizzata in unità esistenziale: caricata delle sue responsabilità, centrata sulla ricerca di significati di vita, liberata dai condizionamenti, ricollocata all'interno di un popolo di credenti, capace di vivere intensamente la sua fede e di celebrare questa stessa fede nella sua vita quotidiana.

Viene così suggerita una immagine di uomo maturo e si definisce quale funzione esercita la fede nel processo.

La fede come proposta di fondamento e di senso

La maturità è misurata sul livello di stabilizzazione dell'identità personale e sulla qualità dei valori riconosciuti come significativi e assunti come normativi.

Il processo attraverso cui una persona definisce la propria identità è relativamente autonomo e tende a un modello di strutturazione e di coerenza interna, tipico della sensibilità personale e della cultura in cui viviamo.

L'incontro con Gesù Cristo non modifica le logiche del processo. Propone invece un fondamento, oltre quelli che la persona stabilisce nella sua autonomia, che serve quasi da loro sostegno e da loro verifica.

La fede infatti, nella ricerca dei valori e dei significati su cui si costruisce l'identità, si colloca dalla parte del senso ultimo e decisivo, di quelle domande che attingono le ragioni costitutive dell'esistenza. Non pretende di offrire risposte alla quotidiana ricerca; ma tutte le riconsegna a una risposta globale e coinvolgente: quella in cui la persona si trova sola, a misurarsi con un progetto di senso in cui lo stesso produttore è stato prodotto.

Certamente la fede propone un suo progetto preciso e concreto. Serve però da criterio delle personali valorizzazioni e non da contenuto, alternativo o concorrente.

L'attenzione agli atteggiamenti

Il raggiungimento di questo obiettivo viene generalmente misurato su tre dimensioni: conoscenze, atteggiamenti, comportamenti.

Queste tre componenti dell'obiettivo finale vanno organizzate, decidendo quale di esse funziona da punto di riferimento centrale e come possono essere adeguatamente comprese.

Il riferimento all'integrazione fede e vita pone al centro gli atteggiamenti e ripensa l'importanza e lo spessore dei comportamenti e delle conoscenze da questa prospettiva.

Anche questa scelta è di grande importanza per misurare la qualità pastorale della scuola.

I comportamenti sono la reazione soggettiva con cui la persona esprime la sua presenza nel contesto sociale di cui è parte. Queste reazioni sono osservabili e quantificabili. Nella persona adulta, esse sono normalmente coerenti e stabili; incanalano quindi la sua spontanea reattività verso l'esistente, secondo modalità che vanno consolidandosi. La ripetizione di comportamenti assicura quindi una specie di «pacchetto» stabilizzato di credenze, sentimenti, risposte particolari, sempre presente, pronto ad essere usato quando l'individuo si trova a dover affrontare l'oggetto appropriato. Questo sistema è l'atteggiamento: una strutturazione del proprio dinamismo psichico, che orienta i comportamenti a riguardo di un oggetto proposto.

La reale personalità di un individuo, le sue tendenze valutative e operative, i quadri di orientamento del vissuto sono espressi dagli atteggiamenti acquisiti. Per questo, anche secondo le scelte che abbiamo maturato assieme nella stesura degli itinerari, essi rappresentano il centro della preoccupazione pastorale della scuola cattolica e il punto di verifica della sua qualificazione.

Quando si tratta di decidere quali atteggiamenti sono importanti e nella fatica educativa di stabilizzarli nella struttura di personalità, giocano un peso importante le «conoscenze», quell'insieme di acquisizioni a carattere cognitivo e culturale che dicono l'orizzonte di verità dell'esperienza cristiana.

La scuola cattolica, soprattutto in un tempo come il nostro, ha un grosso peso e una notevole responsabilità in questa direzione, in ordine alla formulazione corretta della fede e all'assimilazione personale.

Le conoscenze però non sono fine a se stesse; né rappresentano il terreno su cui verificare il livello di integrazione fede-vita. Non si tratta infatti di «sapere» né di dimostrare di «sapere», ma di investire tutta l'esistenza di questo «sapere». Integrare fede e vita significa fondamentalmente operare una ristrutturazione di personalità, tale da restituire all'evento di Gesù la funzione di «determinante» nelle scelte e nelle decisioni di vita. L'educazione alla fede non mira quindi ad assicurare conoscenze di tipo nozionistico, ma conoscenze che permettano di valutare e di intervenire nelle concrete situazioni di vita, con costanza e con coerenza.

Sulla misura della scuola

Ho suggerito di verificare la qualità pastorale della scuola cattolica sulla sua capacità di sollecitare e sostenere l'integrazione tra fede e vita; e ne ho ricordato le dimensioni, per non correre il rischio di affermazioni vaghe e inconcludenti.

Una cosa ancora va aggiunta.

La scuola cattolica è pastoralmente qualificata se sa assicurare l'integrazione fede-vita all'interno e nel rispetto dei suoi dinamismi specifici, quelli

che la costituiscono come «scuola», come realtà educativa, cioè, **molto diversa** dalle altre istituzioni formalmente pastorali.

Raggiungere l'integrazione fede-vita, in quanto scuola, significa in concreto:

— attuarla nel rispetto della sua prioritaria finalizzazione educativa. **Essa** è destinata costitutivamente alla maturazione dell'uomo e non alla costruzione del cristiano: ma proprio in questo essa può aprire verso un cristiano capace di integrazione fede-vita o ne può precludere il processo;

— attraverso la gestione della «cultura» e non, come fanno le istituzioni pastorali, attraverso l'utilizzazione dei mezzi formalmente pastorali (catechesi, celebrazione dei sacramenti, giornate di spiritualità...). Essi non sono esclusi nella programmazione educativa della scuola, ma non ne rappresentano l'orizzonte prioritario;

— attraverso processi che assumano le logiche del pluralismo, del confronto interideologico, della laicità e della ricerca, perché la scuola, di natura sua, pone la gestione della cultura al centro dell'intenzione educativa: i tratti appena ricordati sono ormai qualità irrinunciabili del fare cultura, almeno di fatto (con buona pace di chi sogna ancora la rigida convergenza dello stato di cristianità).

I COMPITI

Ho ritagliato il quadro formale in cui operare la verifica sulla dimensione pastorale della scuola. Ho sollecitato verso scelte, consapevoli che in un tempo di pluralismo non si può affrontare in modo serio un problema come questo senza schierarsi.

Da questa prospettiva la ricerca deve continuare: solo procedendo oltre, il discorso si fa concreto e operativo.

Per aiutare questa fatica, indico alcuni ambiti più precisi. Corrispondono, grosso modo, al movimento circolare tipico dell'integrazione fede-vita sulle cui logiche ho proposto di giocare la qualità pastorale della scuola di ispirazione cristiana.

La vita e la cultura «verso» la fede

La scuola cattolica qualifica la sua dimensione pastorale prima di tutto in quanto scuola. L'affermazione, pacifica ormai sul piano dei documenti ufficiali e delle prassi più mature, va compresa e concretizzata.

Compito prioritario della scuola, di qualsiasi tipo e intonazione essa sia, è la gestione e la produzione della cultura. Essa è lo strumento di cui la scuola si serve per promuovere le sue finalità. Su questa frontiera va quindi verificata la dimensione pastorale della scuola.

L'ho ricordato molte volte. Faccio **ora una proposta concreta.**

La finalità: dalla parte della vita

Lo sappiamo tutti: dicendo «cultura» pensiamo a un insieme di orientamenti, di valori, di modelli di comportamento. Essi possono essere espressi attraverso una formalizzazione linguistica di livello alto o possono restare allo stato spontaneo e prerinflusso. Nel primo caso, la cultura è documentata attraverso espressioni che possono essere studiate, tramandate e fatte circolare per l'esperienza di altri uomini e la progettazione del comune futuro. La scuola è un ambito privilegiato di produzione e di confronto di questa cultura colta.

La cultura, quella colta e quella spontanea, è sempre una scommessa sulla vita.

Quando l'uomo produce cultura, genera cioè valori, modelli, orientamenti, e quando dà una forma linguistica a questa sua ricerca, organizzando in un sapere il suo vissuto, egli prima di tutto dice a sé e agli altri cosa è vita e quali ragioni giustificano (o non giustificano) la speranza nella vita.

È importante non dimenticarlo: nessuna espressione culturale può essere considerata «neutrale» rispetto alle dimensioni fondamentali dell'esistenza personale e collettiva. Nelle forme solenni del sapere o nelle timide parole del vissuto quotidiano, la cultura è sempre definizione di vita e proposta o negazione di ragioni di vita. È sempre risposta alle domande ultime e fondamentali che ogni uomo si pone: qual è il senso della vita? il senso della morte? il senso del dolore? dove va la storia?

Se ripensiamo da questa prospettiva al materiale didattico fatto circolare nella scuola e al bagaglio degli atteggiamenti a cui ogni istituzione educativa abilita, arriviamo facilmente a concludere che la scuola è davvero una grande maestra di vita: l'uomo sapiente trasmette vita ad altri, perché ne comunica il valore e il senso. Dico questo, come si nota, constatando una situazione di fatto e non per fare pie raccomandazioni. Un fatto originale accentua poi il processo: non solo qualcuno comunica qualcosa ad altri, egli lo fa come educatore.

Lo scambio di esperienze personali in vista di un reciproco guadagno proprio attorno alla vita e alle sue ragioni, qualifica e caratterizza costitutivamente la relazione che lega docenti e discenti, in quel mondo vitale che è la scuola.

A livello istituzionale e con una responsabilità originale e privilegiata, giovani ed educatori si confrontano con la cultura prodotta nel passato, in quella lunga catena di esperienze che lega in profonda solidarietà gli uomini tra di loro. Assieme, nel crogiuolo del presente, viene progettato il futuro: l'invenzione, che tutti riconosciamo urgente, di nuovi modelli di vita e di nuove ragioni per vivere, nel duro quotidiano conflitto con la morte.

La fiducia che noi affidiamo all'educazione ci permette di parlare così del-

la scuola: costruiamo un futuro di vita e collaboriamo alla vita di tutti, in una solidarietà che supera gli stretti confini dello spazio e del tempo in cui operiamo.

Su questa constatazione si gioca la qualità pastorale della scuola. Essa, proprio in quanto scuola, produce e manipola «vita». Lo può fare dalla parte della vita «vera» e perché tutti abbiano vita. O la può tradire: sul fronte dell'autenticità, perché suggerisce modelli di vita chiusi, consumistici, alienanti; o su quello della solidarietà, perché incentiva la competitività e l'arrivismo.

Nella decisione operativa di schierarsi da una parte o dall'altra, esprime, proprio come scuola, la sua qualità pastorale.

In questa prospettiva, l'attenzione alla dimensione pastorale non è attentato all'autonomia e alla consistenza della cultura e della educazione e quindi della scuola. E neppure è aggiunta di altri elementi, complementari o concorrenziali rispetto all'apparato scolastico. È invece invito a collocarli tutti al giusto livello di promozione della vita, verso la sua autenticità, nel nome di un progetto di Vita più grande e decisivo, che funziona da criterio di verifica e di riorganizzazione.

Aggiungo un ultimo rilievo.

Su questi temi (la vita, le sue ragioni, la solidarietà e la responsabilità) abbiamo costruito il nostro progetto di spiritualità giovanile. La scuola non solo non è neutrale rispetto alla possibilità concreta di vivere questa spiritualità; anzi essa ne offre il supporto. Attraverso la gestione e la produzione della cultura nell'educazione, essa elabora quei modelli antropologici che la fede è chiamata a risignificare, radicalizzare e celebrare.

Il luogo: le discipline e gli atteggiamenti

La scuola comunica e produce cultura soprattutto attraverso il momento didattico: la relazione intersoggettiva e intergenerazionale, le discipline scolastiche e quel pacchetto di atteggiamenti che riscuotono il consenso istituzionale e su cui si ritagliano i modelli ufficiali di identificazione.

Su questi due ambiti va portata la verifica e va scatenata l'invenzione accorta di alternative.

Si tratta, prima di tutto, di verificare come di fatto c'entri la vita e le sue ragioni nell'insegnamento della matematica, della fisica, della storia e della geografia, come della letteratura e della filosofia; e quale modello di vita stia scorrendo nel materiale che quotidianamente mettiamo tra le mani dei giovani.

In questi anni abbiamo fatto molto lavoro per recuperare una corretta comprensione della qualità pastorale della scuola. Ma ci siamo sempre fermati alle affermazioni di principio, senza riuscire mai a scendere a modelli concreti. È urgente ormai procedere proprio in questa direzione.

Il lavoro richiede il contributo dei competenti nelle differenti materie, per operare veramente all'interno della programmazione di ogni disciplina. Ma richiede capacità di confronto interdisciplinare, perché la vita è problema di tutti, e come ogni problema serio può essere risolto solo se tutti convergono su di esso, da prospettive e da sensibilità diverse.

La qualità pastorale della scuola esige inoltre la verifica attenta degli atteggiamenti a cui si abilita attraverso le discipline didattiche e attraverso la relazione in cui esse sono comunicate.

Se essi non ripetono, nel piccolo e nel frammento, quelli caratteristici dell'uomo nuovo (su cui ci siamo spesso soffermati a sognare, nella nostra ricerca sulla spiritualità), l'esito è sempre quella pericolosa disintegrazione tra fede e vita che molti denunciano come il male oscuro della nostra esperienza religiosa.

La fede come senso alla vita

Per raggiungere l'integrazione fede-vita non bastano una cultura e una vita aperte sulla fede. Si richiede anche un'offerta della fede, capace di risignificare il personale progetto di vita, riorganizzandolo attorno a un senso per cui valga la pena vivere e sperare, e impegnata a suggerire un orizzonte normativo, deciso a scardinare la tentazione di costruire questo progetto sulla falsariga del perbenismo, della tranquillità borghese, dell'autorealizzazione.

Questo è un punto importante.

La scuola di ispirazione cristiana non si qualifica come pastorale solo se assicura interventi e momenti in cui la fede viene offerta, nella libertà e nella responsabilità. Questo è il minimo: è solo una «precondizione».

È pastorale se sa offrire una fede capace di risignificare radicalmente la vita quotidiana, restituendole un principio organizzativo unitario e un criterio profetico di continua verifica.

Questo servizio è realizzato mediante le piccole attività che riempiono tradizionalmente il tempo scolastico (catechesi, preghiere, «buon giorno...»), mediante i momenti forti che sono previsti nel ritmo mensile e annuale (ritiri, esercizi, tempi liturgici, campi formativi...), mediante i modelli a cui si dà prestigio, mediante la capacità di rileggere il quotidiano alla luce di significati più globali e impegnativi. Anche su questa frontiera un grosso compito si apre per la verifica.

Una ricerca a parte merita l'insegnamento della religione. Mi basta ricordarlo perché se ne è parlato molto in questi anni. Lo colloco in questo paragrafo solo per motivi di assonanza. Personalmente preferisco interpretarlo come un momento importante di riflessione e di ricerca dalla parte della cultura: verifica e dice come la «vita», personale e collettiva, si può aprire alla fede.

L'integrazione fede-vita sperimentata per «connaturalità»

Il raggiungimento dell'integrazione fede-vita, come tutti gli altri obiettivi che riguardano la strutturazione di personalità, avviene generalmente per «connaturalità»: facendone fare esperienza sul vissuto quotidiano.

La scuola educa prima di tutto sul clima che sa costruire e che **ognuno** può respirare, nella trama delle piccole grandi avventure che fanno la quotidianità.

Il clima è fatto dei molti momenti «celebrativi»: le feste, i personaggi, i miti, gli slogan, i poster... e chi più ne ha più ne metta.

È costituito dalle revisioni, formalizzate o spontanee, dei fatti e degli avvenimenti della cronaca spicciola e dei grandi eventi della storia. Si regge e si diffonde sui modelli a cui si affida prestigio, a cui si offre la parola o di cui si decanta il legame con le nostre istituzioni.

Fa clima la struttura stessa dell'edificio e l'equilibrio con cui sono programmati i necessari lavori di restauro.

Chi vuole verificare la qualità pastorale della scuola è sollecitato a valutare la direzione di questo clima: può trasudare integrazione fede-vita o può far respirare disintegrazione e contrapposizione.

IL SOGGETTO: LA COMUNITÀ EDUCANTE

Ho ricordato spesso l'importanza della relazione nel processo educativo e pastorale. Ci fa del bene richiamarlo ogni tanto, perché abbiamo nel sangue la tentazione di giocare tutto sui contenuti e sulla loro convalida in base a una verità oggettiva.

Non ho intenzione di fare una perorazione sull'importanza della comunità educativa. Non c'entra con il tema della mia ricerca: questi temi hanno già occupato tantissime nostre risorse.

Ricordo solo alcune preoccupazioni sulle quali penso debba scorrere un altro capitolo di verifica per la dimensione pastorale della scuola.

In apertura dicevo che per qualcuno la crisi di pastorale nella scuola è stata scatenata dall'introduzione di una corresponsabilità educativa tra religiosi, giovani e collaboratori laici. Noi, depositari della passione evangelizzatrice, abbiamo dovuto ridimensionare i nostri progetti, perché costretti a collaborare con amici meno interessati di noi a questa causa.

Tutte le cose dette mi portano a conclusioni assai diverse, anche se non posso certo misconoscere la gravità del problema.

Suggerisco qualche punto di verifica su una ipotesi precisa. La scuola cattolica realizza la sua qualità pastorale, a proposito di comunità educante, quando:

— assume, accettandola come sfida ecclesiale, la piena titolarità del soggetto collettivo, anche quando constata le difficoltà reali di questo fatto in ordine ai processi di educazione alla fede (perché questo soggetto collettivo è segnato dal pluralismo, spesso orientato verso attese diverse da quelle che noi valutiamo decisive, qualche volta scarsamente testimoniante e poco credibile...);

— assume la scuola, senza eccessive nostalgie, come spazio significativo e impegnativo per una educazione alla fede, capace di riprendere e far sperimentare i tratti di un soggetto ecclesiale, vivo e attuale: un soggetto in cui la comunione di intenti è sempre una difficile conquista, in cui la diversità è accolta come reciproco guadagno, in cui l'autorità si esprime come punto di conquista verso la verità nell'unità, in cui la convergenza si costruisce sul progetto e non sulla mozione degli affetti...;

— ritrova la funzione «animatrice» di chi ha fatto un cammino più lungo o ha realizzato una scelta di vita più impegnativa: questi gioca il suo dono e la responsabilità istituzionale verso il confronto, il dialogo, il progressivo coinvolgimento, l'accoglienza di un progetto più grande e impegnativo anche di colui che lo testimonia servendolo.

Abbiamo buttato tempo prezioso quando ci siamo soffermati a discutere le ragioni a favore o contro le scuole di ispirazione cristiana. Per fortuna, molti si sono sottratti alla mischia verbale e hanno continuato a lottare dentro, per dire con i fatti quello che oggi riconosciamo anche a parole.

Non basta però credere alla scuola, come non basta essere fieramente gente di scuola. Nella scuola di tutti, tutti — e soprattutto i più poveri — debbono poter ritrovare gioia di vivere, capacità di sperare e libertà di sentirsi protagonisti della propria storia, proprio mentre accrescono il loro bagaglio culturale e apprendono, nell'esperienza coltivata e nell'esercizio progressivo, a diventare «onesti cittadini e buoni cristiani».

Per restituire alla nostra scuola questa capacità, molto dell'esistente va consolidato, non poco però va coraggiosamente innovato.

Ne ho suggerito una timida prospettiva, tracciando soprattutto punti di verifica.

Nel farlo, forse ho tradito un po' la pretesa, denunciata in apertura, di voler restare il più possibile neutrale. Non ne sono dispiaciuto. Quello che ho suggerito viene spesso dal vissuto, condiviso e sofferto, di tanti amici. L'ho solo rilanciato ad altri, come dono per la vita e le speranze di tutti.

E L'EDUCATORE CRISTIANO NELLA SCUOLA DI TUTTI?

Le lunghe riflessioni delle pagine precedenti hanno avuto come punto di riferimento la scuola di ispirazione cristiana. Ho pensato perciò alle respon-

sabilità a proposito dell'evangelizzazione dalla prospettiva di un'istituzione che ha questo compito come costitutivo.

L'evangelizzazione è però gioia e responsabilità di ogni cristiano, come ricorda con insistenza *Evangelii nuntiandi*, perché attraverso l'evangelizzazione sappiamo di rendere un servizio «non solo alla comunità cristiana, ma anche a tutta l'umanità» (EN 1). L'educatore cristiano, impegnato nella scuola di tutti (la scuola «statale», come di solito è chiamata), deve rinunciare forzatamente a questo compito per rispettare l'autonomia dell'istituzione in cui opera?

Le diverse risposte risentono dei modelli teologici in cui è compresa l'evangelizzazione e la funzione del cristiano nella città degli uomini. Per questo, la ricerca va affrontata prima di tutto a questo livello.

Per comprendere in che consista effettivamente il compito dell'evangelizzazione e per decidere come realizzarlo, la comunità ecclesiale possiede oggi indicazioni autorevoli e preziose nel documento *Evangelii nuntiandi*. Alle sue indicazioni mi ispiro per la mia proposta.

Un servizio alla vita e alla speranza di tutti

Perché impegnarsi nell'evangelizzazione? Quale intenzione spinge i credenti a giocare passione e risorse per annunciare con forza la buona notizia di Gesù il Signore?

In questi anni abbiamo meditato a lungo attorno a questi problemi inquietanti.

La riflessione pastorale ha scoperto il servizio alla pienezza di vita come ragione della missione ecclesiale verso l'uomo. La «passione per la vita» rappresenta il punto verso cui tendono gli sforzi di ogni uomo che voglia riprendere in mano la sua esistenza, per consolidare il suo senso e le ragioni di una speranza che neppure la morte possa distruggere. Nello stesso tempo lì si colloca il cuore del servizio pastorale nel nome di colui che ha dato le sue credenziali proclamando, a fatti e a parole, di cercare la vita piena e abbondante di tutti.

L'obiettivo dell'evangelizzazione è quella pienezza di vita che i credenti riconoscono possibile solo quando ciascuno sa consegnare la propria fame di vita e di felicità al mistero santo di Dio. L'impegno d'evangelizzare non è vissuto perciò all'insegna del fare proseliti o nel tentativo di far entrare qualche giovane nel recinto sicuro della comunità ecclesiale. Il gruppo dei credenti si mette in cammino con tutti, per servire più autenticamente la vita e la speranza di tutti.

Non è questo il contesto in cui approfondire e motivare questi temi, sviluppati a lungo altrove.

Rilevo solo l'affermazione. Possiamo pensare al significato e alla responsabilità di una presenza cristiana nella scuola di tutti solo dopo aver ricol-

locato la qualità del servizio della comunità ecclesiale attorno alla vita: alla sua accoglienza e all'impegno continuo di restituirla a ciascuno, per permettergli di viverla piena e abbondante, anche nel confronto con l'evento della morte.

Se questa è evangelizzazione...

Evangelii nuntiandi ricorda questa consapevolezza, sottolineando con forza che l'evangelizzazione è un «servizio a tutta l'umanità». Il documento va oltre. Suggerisce indicazioni preziose anche a proposito del modo con cui i cristiani sono impegnati a realizzare l'evangelizzazione.

Questa seconda indicazione è molto importante per riflettere sulla presenza dei cristiani nella scuola di tutti.

Il documento esprime piena fiducia nel compito e nella possibilità dell'evangelizzazione, ma invita fortemente a ricomprenderne il senso e la funzione. «Evangelizzare, per la Chiesa, è portare la Buona Novella in tutti gli strati dell'umanità e, col suo influsso, trasformare dal di dentro, rendere nuova l'umanità stessa: "Ecco io faccio nuove tutte le cose". Ma non c'è nuova umanità se prima non ci sono uomini nuovi, della novità del Battesimo e della vita secondo il Vangelo. Lo scopo dell'evangelizzazione è appunto questo cambiamento interiore e, se occorre tradurlo in una parola, più giusto sarebbe dire che la Chiesa evangelizza allorché, in virtù della sola potenza divina del Messaggio che essa proclama, cerca di convertire la coscienza personale e insieme collettiva degli uomini, l'attività nella quale essi sono impegnati, la vita e l'ambiente concreto loro propri» (EN 18).

Il primo elemento di rinnovamento investe proprio il modo di comprendere lo stesso avvenimento.

L'evangelizzazione è definita un processo complesso, composto da differenti interventi (EN 17-23). Con una schematizzazione utile, li riassume in tre: la testimonianza, l'annuncio, l'esperienza vitale e comunitaria. Di ciascuno offre una sua descrizione per evitare cattive letture.

Testimonianza è un modo d'essere presenti nella realtà e la qualità dell'impegno per trasformarla. Questa presenza, condivisa con tutti gli uomini di buona volontà, è orientata a creare uno stile di vita e spazi concreti dove sia possibile per tutti vivere la propria quotidiana esistenza in modo umano. È giudicata e verificata sulla qualità di quest'impegno e sull'esito che esso è capace di assicurare.

La sua capacità interpellante non è data dalla distanza che i cristiani cercano di assumere nei confronti degli altri uomini o nelle differenze culturali in cui si trincerano. È assicurata invece dalla serietà con cui perseguono una reale trasformazione della realtà e dallo stile con cui s'impegnano e per cui si pongono come alternativi rispetto a molti modelli dominanti.

La testimonianza fa nascere domande attorno al senso dell'esistenza, personale e collettiva. A queste domande l'evangelizzazione risponde attraverso l'annuncio, la seconda dimensione dell'evangelizzazione. Nell'annuncio il credente dà le ragioni dei gesti di testimonianza che ha posto. Li colloca in un orizzonte di definitività, li interpreta, e, soprattutto, li collega esplicitamente con il mistero del Dio di Gesù Cristo, nella comunità ecclesiale.

L'annuncio, nella prospettiva suggerita da *Evangelii nuntiandi*, non è perciò la diffusione di parole, ma la giustificazione attraverso la parola proclamata («dare le ragioni», dice esplicitamente) di un impegno promozionale.

La terza dimensione dell'evangelizzazione è costituita dal clima sperimentato nella comunità dei credenti. Anche questo momento è importante. Spesso è decisivo per assicurare che la promessa di un futuro migliore è una proposta credibile. Lo dice molto bene il documento che stiamo citando: «Adesione... al Regno, cioè al "mondo nuovo", al nuovo stato di cose, alla nuova maniera d'essere, di vivere, di vivere assieme, che il Vangelo inaugura» (EN 23). I cristiani proclamano, con coraggio, una parola che costruisce una qualità nuova di vita nella vita quotidiana condivisa con tutti.

È importante non dimenticare che *l'Evangelii nuntiandi* propone questi tre momenti come dimensioni dell'unico processo di evangelizzazione. Sembra ricordare che solo nell'articolazione complessiva il processo è vero.

L'educatore cristiano e l'evangelizzazione

L'orizzonte teologico-pastorale che ho appena mostrato mi permette di formulare una risposta all'interrogativo che ho posto a titolo del paragrafo.

Il cristiano che a titoli diversi (come docente, come studente, come responsabile istituzionale, come collaboratore...) opera nella scuola statale, non può di sicuro mettere tra parentesi la sua esperienza credente né la sua appartenenza ecclesiale, pronto a riservare ad esse lo spazio pieno nei momenti formalmente ecclesiali. Questo modo di fare è pericoloso. Introduce infatti una rottura nella sua personalità, relegando il riferimento cristiano a qualcosa che va giocato fuori del tempo professionale. E avalla l'ipotesi che l'esperienza cristiana possa essere pericolosa per la convivenza sociale, fonte di discriminazioni e tentazione di proselitismo.

A me sembra invece che debba essere fortemente affermata l'attenzione, unica e indivisibile, verso la vita e la sua qualità. Il problema è di tutti e va affrontato con tutte le risorse disponibili, soprattutto quando risulta in drammatica situazione d'emergenza, come è oggi.

Il servizio alla vita corre su direttrici convergenti e complementari. Viene realizzato attraverso i processi educativi: quelli che riguardano la maturazione della persona e la gestione della cultura. È servito attraverso la creazione di un clima d'interazioni interpersonali, destinate a restituire a tutti

la consapevolezza della propria dignità, la libertà di amare e di sperare, la responsabilità di scoprirsi protagonisti nella propria e altrui storia. Richiede l'invenzione di strutture nuove, dove dignità e libertà siano assicurate soprattutto nei confronti di coloro a cui sono state invece più violentemente sottratte.

Esige, nello stesso tempo, l'immersione, sofferta e consapevole, nel mistero del senso della vita e del fondamento rassicurante di questo senso, sperato e sperimentato, nonostante la provocazione della morte.

Il cristiano «evangelizza» nella scuola, secondo l'accezione ampia appena delineata, perché s'impegna a tutti questi livelli. Crea un clima di rispetto, promozione, esperienza di libertà e responsabilità, attraverso la gestione della cultura e la verifica dei processi in cui si svolge. Testimonia uno stile di esistenza diverso rispetto alle logiche alienanti, che troppo spesso percorrono anche il confronto con gli altri, con i valori e gli orientamenti dell'esistenza.

La scuola cattolica luogo di evangelizzazione

JUAN VECCHI

Tempo fa il dibattito scolastico verteva soprattutto sulla capacità della scuola di educare veramente le nuove generazioni. Si metteva in forse la sua idoneità a produrre un cambiamento di mentalità sociale e a sviluppare l'originalità della persona. Talvolta si sospettava che educazione volesse dire addestramento, adattamento e continuità. Tra le accuse più dure c'era quella di essere catena di trasmissione di un sistema e della corrispondente ideologia, canale di travaso di interessi e relative giustificazioni di gruppi che volevano perpetuare il loro potere. Di conseguenza si dubitava, in linea di principio, che le scuole potessero svolgere un'opera di evangelizzazione che dicesse novità di vita e non solo legittimazione di una situazione. Addirittura si insinuavano riserve sulla stessa denominazione di scuola «cattolica» in base a una visione particolare della Chiesa e del suo intervento nelle questioni temporali.

Questo dibattito sembra oggi esaurito. Risulta abbastanza chiara la validità della scuola cattolica come apporto originale nel dialogo culturale, e come un'alternativa nel pluralismo di scelte a cui un giovane e i suoi genitori hanno diritto.¹

Neppure è necessario tornare a insistere sull'importanza riconosciuta alla scuola cattolica nella missione specifica della Chiesa. Per compiere la sua missione di evangelizzazione, la Chiesa «istituisce le proprie scuole, perché riconosce in esse un mezzo privilegiato volto alla formazione integrale dell'uomo» che «rientra nella sua missione salvifica e particolarmente nell'esigenza dell'educazione alla fede».

Tali suonano le dichiarazioni di principio. Ma che succederebbe se, dopo aver affermato e dimostrato il diritto e la legittimità della scuola cattolica, non si riuscisse a presentare modelli concreti in cui siano realizzate le sue finalità di educazione, cultura ed evangelizzazione?

La questione si va spostando così dalla legittimazione alla capacità, dal diritto alla realtà: la scuola cattolica in effetti elabora una cultura originale?

¹ Le citazioni tra virgolette senza altre indicazioni fanno riferimento al Documento della Sacra Congregazione per l'Educazione Cattolica, *La Scuola Cattolica*, Roma 1977.

Ha una peculiare concezione dell'essere e del sapere? Applica una pedagogia capace di liberare le energie della persona e di influire sulla società?

IL PROBLEMA DI OGGI: LA PRASSI

I temi cruciali di fronte a cui si trova la scuola cattolica sono essenzialmente tre. Il primo è la cultura: la scuola cattolica si presenta in effetti come luogo di crescita umana mediante l'assimilazione sistematica e critica della cultura. Il secondo tema di crocevia è la evangelizzazione: cosciente del fatto che l'uomo storico è quello redento, la scuola cattolica tende a formare il giovane secondo il modello di uomo che si è rivelato in Cristo, per farlo diventare collaboratore nell'edificazione del Regno di Dio. Il terzo nodo è la professionalità, cioè la capacità di comunicare conoscenze, cultura e Vangelo, poiché «nel valore educativo risiede la sua ragion d'essere, e in virtù del medesimo costituisce un vero apostolato» (n. 3). Si afferma del resto che se non è scuola, cioè luogo e ambiente specializzato in educazione, non può essere neanche cattolica (n. 25).

Queste tre istanze e le conseguenze derivanti si richiamano a vicenda e sono tra loro connesse. Non si può infatti parlare del valore educativo della scuola senza porre sul tappeto i contenuti culturali che si offrono e il metodo didattico che si usa. Così non se ne comprende a fondo il tipico valore educativo se non si pone sulla bilancia la visione di fede a cui la scuola si ispira e la carica evangelica dei valori che propone.

D'altra parte, non è possibile approfondire il problema della cultura nella scuola cattolica senza riferirsi costantemente alla sua evangelizzazione e senza chiamare in causa la capacità professionale degli educatori, mediatori della duplice sintesi tra cultura e vangelo, tra fede e vita.

E infine, nella scuola l'evangelizzazione e l'azione pastorale, con i loro itinerari e possibilità, comportano l'analisi della cultura che si imparte e la qualità educativa delle persone, dell'ambiente, dei programmi. Svolgere lezioni di religione e preghiera del mattino in scuole in cui la cultura proposta rimane impregnata, in forma magari subconscia e implicita, di tendenze al possesso, di spinta all'individualismo, di apologia di chi si impone con la forza, di mancanza di senso etico, è come impartire benedizioni su di un arsenale o tracciare il segno di croce su di un night: resta gesto di devozione senza trascendenza pastorale.

In tale maniera i tre aspetti, cultura-educazione-evangelizzazione, sebbene formalmente differenti, si coniugano ed esigono di essere trattati in convergenza, senza divisioni né confusioni.

EVANGELIZZAZIONE: UNA PRECISA CONCEZIONE

Anzitutto è necessario soffermarci sul concetto e la realtà dell'evangelizzazione, poiché solo sulla base di una tale riflessione possono essere compresi gli attuali itinerari di educazione religiosa nella scuola.

L'evangelizzazione, come tema centrale della prassi della Chiesa, si è imposta dopo il Concilio Vaticano II e specialmente nel decennio '70-'80. Mentre in precedenza si parlava di evangelizzare riferendosi ai popoli pagani, oggi si è chiamati a evangelizzare i contesti tradizionalmente cristiani e le stesse comunità ecclesiali. 2

Gli episcopati nazionali hanno reimpostato i diversi aspetti della pastorale, come i sacramenti, la pietà popolare, la presenza cristiana nel secolare, nella prospettiva dell'evangelizzazione, ossia della capacità di annunciare e far penetrare il Vangelo nel mondo di oggi.

Paolo VI, all'inizio della esortazione *Evangelii nuntiandi* sottolineava che l'evangelizzazione è stata sempre preoccupazione della Chiesa a tal punto da confondersi con la sua missione. Negli ultimi tempi però provoca domande inquietanti: fino a che punto e in che forma questo messaggio evangelico può essere ascoltato e trasformare veramente l'uomo del secolo ventesimo? Quali metodi bisogna seguire nel proclamare il Vangelo, perché la sua potenza operi veramente? «Le condizioni della società — diceva — obbligano tutti a rivedere i metodi, a cercare con ogni mezzo di studiare come portare all'uomo moderno il messaggio cristiano».

Collocare l'evangelizzazione al centro della missione della Chiesa comporta una scelta pastorale precisa. «Il tema dell'evangelizzazione, come si percepisce nel contesto di alcuni tra i principali interventi del magistero pontificio, si presenta come il grande sforzo realizzato dalla Chiesa di oggi di capire la sua missione di fronte ai complessi fenomeni del mondo contemporaneo».3

Due punti focali pertanto illuminano e danno il senso di questa scelta: una nuova autocomprensione della Chiesa come presenza originale, e uno sforzo per interpretare gli attuali eventi e fenomeni del mondo, cioè la valorizzazione della coscienza personale, la caduta delle utopie e ideologie, il pluralismo delle culture e delle proposte, la secolarizzazione, la possibilità di perseguire mete storiche comuni senza costringere a un «sistema» di idee e valori, la questione etica. Del mondo attuale si riconosce l'autonomia circa i valori e i processi temporali; si percepisce però il rischio che esasperando tale autonomia non si arrivi a soddisfare la vocazione dell'uomo, mentre

2 Cf PAOLO VI, Esortazione apostolica *Evangelii nuntiandi*; GIOVANNI PAOLO II, Esortazione apostolica *Christifideles laici*, e tutti i documenti sulla Nuova Evangelizzazione.

C.M. MARTINI, *La dimensione contemplativa della vita*, Elle Di Ci, Leumann 1981, n. 3.

si rileva ricorrente la sete di significato e di trascendenza. Di qui la scelta missionaria di tutta la pastorale, che non è di mera conservazione, bensì di annuncio di una novità originale che bussava alla porta della libertà della persona.

Dell'evangelizzazione ci interessa evidenziare quattro aspetti. In primo luogo la sua natura: «Evangelizzare, per la Chiesa, è portare la Buona Novella in tutti gli strati dell'umanità e, col suo influsso, trasformare dal di dentro, rendere nuova l'umanità... La Chiesa evangelizza allorché, in virtù della sola potenza divina del Messaggio che essa proclama, cerca di convertire la coscienza personale e insieme collettiva degli uomini, l'attività nella quale essi sono impegnati, la vita e l'ambiente concreto loro propri» (*Evangelii nuntiandi*, 18).

L'evangelizzazione è pertanto un'opera originale per contenuti e metodi. Non si confonde con altri programmi e azioni cui l'uomo si dedica, come il promuovere, l'educare, l'assistere, il liberare, sebbene sia in connessione profonda con essi.

In secondo luogo è importante evidenziare la realtà complessa dell'evangelizzazione: «Si è potuto definire l'evangelizzazione in termini di annuncio del Cristo a coloro che lo ignorano, di predicazione, di catechesi, di Battesimo e di altri sacramenti da conferire». Però, aggiunge la *Evangelii nuntiandi*, «nessuna definizione parziale e frammentaria può dare ragione della realtà ricca, complessa e dinamica, qual è quella dell'evangelizzazione, senza correre il rischio di impoverirla e perfino di mutilarla. È impossibile capirla, se non si cerca di abbracciare con lo sguardo tutti gli elementi essenziali» (n. 17).

Momenti e fasi di evangelizzazione sono la testimonianza che provoca ammirazione e domande, la partecipazione cosciente nella costruzione di una società e di una cultura con profondo senso umano, l'annuncio esplicito di Cristo, l'adesione e appartenenza alla comunità cristiana, l'animazione evangelica della cultura, la trasformazione progressiva della vita, l'apostolato.

C'è un nucleo chiaro che dà identità all'evangelizzazione per cui si distingue da ogni altra impresa umana: è l'annuncio di Cristo come salvatore. Questo annuncio presenta però una molteplicità di vie, di fasi, di itinerari e linguaggi. E questo è applicabile in particolare all'annuncio che si fa in una struttura secolare predisposta per un servizio alla promozione della persona e della società.

Un terzo elemento importante: evangelizzare è convertire. «L'annuncio... non acquista tutta la sua dimensione, se non quando è inteso, accolto, assimilato e allorché fa sorgere in colui che l'ha ricevuto un'adesione del cuore (al Vangelo)... Ma più ancora, adesione al programma di vita... che esso propone..., al "mondo nuovo" ... , alla nuova maniera di essere, di vivere insieme, che il Vangelo inaugura» (EN 23).

Pertanto l'evangelizzazione rifiuta i condizionamenti costrittivi, i processi

di addomesticamento. Punta soprattutto all'interiorità e alla libertà da cui scaturisce la risposta a Cristo. Non è un semplice «sistema di idee» che aggrega i seguaci, una forza che socializza, un'ideologia che agglutina, ma un annuncio di valori, un richiamo alla coscienza e alla libertà a impostare la vita secondo il dono di Dio manifestato in Cristo.

E infine, nella complessità del processo di evangelizzazione che ammette diverse tappe, fasi, itinerari, vi è un'unità sostanziale, data dal fine e da ciò che si annuncia. I differenti momenti convergono nell'incontro con la parola e la persona di Cristo. Lo Spirito è già presente e già muove evangelizzatori ed evangelizzati fin dall'inizio, anche se il nome di Cristo non è stato ancora pronunciato. Si tratta di vedere se e come nella scuola è possibile fare una pastorale di annuncio di Cristo, una pastorale di conversione della mente e della coscienza alla vita nuova, una pastorale che impregni la cultura di Vangelo.

DUE CORRENTI DI EVANGELIZZAZIONE NELLA SCUOLA

L'interrogativo sull'evangelizzazione assilla qualsiasi programma o istituzione che voglia dirsi cristiana o cattolica. Prima di essere formulato, si avvertiva già come un malessere indefinito nella difficoltà di fondere realtà un tempo unite e armonizzate e oggi invece staccate.

Tra queste realtà dobbiamo annoverare l'esperienza religiosa nell'educazione. Scuola cattolica e catechesi sembravano ed erano due realtà inseparabili, non solo in linea di principi, ma anche nei programmi, nella prassi, nella disponibilità dei giovani e dei loro genitori.

Chi era motivato per la scuola cattolica, lo era anche per il messaggio evangelico. La rottura pratica tra i due aspetti fu notata anzitutto dagli educatori, catechisti e pastori: non si trattava della vecchia situazione per cui non tutti i giovani che frequentavano la scuola cattolica diventavano cristiani praticanti e convinti; ma piuttosto di una distanza tra la mentalità comune e il linguaggio religioso, di un divario tra il messaggio ascoltato e i criteri correnti, di uno scollamento tra la dottrina proposta e i problemi reali dei giovani; e più che mai della mancanza di un quadro sistematico capace di collegare il contenuto dell'insegnamento e il senso della vita che si pretendeva di offrire nella religione. Decisamente evangelizzazione e scuola sembravano camminare verso il divorzio.

Cominciò allora uno sforzo di recupero dell'evangelizzazione, che si espresse in due correnti. La prima — che chiamiamo della «iniziativa pastorale» — si rese conto rapidamente di trovarsi di fronte a una scuola in trasformazione e a una cultura in evoluzione, all'interno di una società in cambiamento dove la Chiesa cercava di operare come fermento.

La pastorale dunque doveva ripensarsi dalle fondamenta, tanto più che la gioventù si manifestava con disposizioni e mentalità nuove, non solo modellata dal fenomeno sociale della conflittualità e della secolarizzazione, ma anche condizionata dalla comunicazione di massa e da nuovi modelli di pensiero e comportamento.

Lasciandosi guidare dall'impulso creativo, questa corrente introdusse nuove esperienze, rimodellò contenuti e metodi catechistici, creò opportunità originali, ma quasi sempre ai margini del programma scolastico. Sembrava ammesso che l'aspetto scolastico e culturale fossero irrilevanti dal punto di vista dell'evangelizzazione, o talora impenetrabili.

Si cercò la giustapposizione di momenti, di contenuti e di esperienze. La scuola serviva in quanto dava opportunità all'incontro, alla relazione personale, alla proposta religiosa. Il quadro di riferimento messo a fondamento di tale piano d'intervento derivava quasi esclusivamente dalla catechesi e da una certa teologia pastorale; sembrava voler applicare alla scuola il metodo e i cammini di evangelizzazione, tipici della parrocchia e dei gruppi cristiani.

Tutto questo sforzo costituì una risposta «occasionale» che maturò alcuni contributi fondamentali per la pastorale scolastica. Elaborò in specie una pastorale di «servizio» e di offerta, più che di obblighi istituzionali. Considerò la scuola come terreno piuttosto che come uno strumento, con le sue possibilità e i suoi limiti, e cercò di offrire ai giovani una testimonianza e una proposta che consentisse loro di percepire l'originalità del Vangelo e della Chiesa.

Altro apporto tipico di questa corrente fu l'aggancio con la vita del ragazzo. Da una pastorale scolastica centrata sull'orario, sulla trasmissione di verità religiose programmate e sull'osservanza di pratiche stabilite, si passava a un'altra il cui punto di partenza erano le esperienze, le domande, le aspirazioni dei giovani, da interpretare alla luce della concezione cristiana della vita.

Infine, un apporto rilevante di questa corrente sta nel risveglio del protagonismo giovanile. Una serie di attività e strategie, tendenti a suscitare la partecipazione dei giovani, voleva ottenere che questi si facessero carico della propria maturazione religiosa e progredissero secondo le loro possibilità e forze.

Però, insieme agli apporti, questa corrente manifestò carenze e vuoti. L'improvvisazione fu ed è ancora oggi il rimprovero più frequente. Basandosi sulla creatività, risultò frequentemente imprecisa negli obiettivi e cangiante negli itinerari. Sembrò muoversi su un terreno sconosciuto di cui si sfruttavano le opportunità, ma che non si era esplorato in maniera sistematica in vista dell'evangelizzazione.

Legata a questa carenza fondamentale si trova la mancanza endemica di continuità. Per l'educazione dei ragazzi non basta creare un vortice di attività ed esperienze vistose. L'approfondimento è fondamentale. Esso esige

complementarità e progressività nei contenuti, nelle esperienze, **negli inbird** educativi simultanei o successivi, e anche una certa regolarità **nelle MIMI»,**

Alcuni piani non riuscivano a stabilire la conciliazione necessaria **tra 1** vani e le loro famiglie, tra le diverse componenti della **comunità orlatiti»,** Talora un simile modo di procedere contribuì a rendere più **grave la frattura** culturale esistente tra il mondo dei giovani e quello degli adulti, o si **sforzò** di formare «cristiani nuovi» per una Chiesa in cui gli adulti non **potevano** più riconoscersi.

Un ultimo limite sono le sue carenze pedagogiche. Accentuando il **dato** esistenziale come punto di partenza, a stento riusciva a proporre quanto superava la domanda del giovane o richiedeva una mediazione educativa tipica dell'adulto.

La pedagogia dell'interesse lasciò poco spazio alla pedagogia dello sforzo e degli ideali. Senza correttivi e orizzonti più ampi, solo concentrata sulle persone e le loro domande, trascurava realtà importanti per l'evangelizzazione come la cultura, l'insegnamento, l'ambiente scolastico, la dimensione sociale e l'apertura alla società e alla Chiesa.

La seconda corrente, che denominiamo della «integrazione pedagogica», si sforzò d'impostare l'evangelizzazione all'interno del tema e dell'azione educativo-didattica, nel quotidiano scolastico. Se la prima si alimentava del pensiero teologico-catechistico rinnovato, questa attingeva la sua spinta nella riflessione pedagogica che affrontava i problemi della cultura e si estendeva a temi religiosi, come la pedagogia della fede.

L'elaborazione dei progetti educativi portò gli educatori a definire gli obiettivi educativo-pastorali e a reimpostare i vari fattori educativi. Perciò si pose attenzione all'orientamento esplicito e implicito della scuola, al contenuto dell'insegnamento, alla qualità del rapporto educativo, al metodo didattico, alla struttura e vita scolastica.

Al suo attivo bisogna porre anche alcuni apporti significativi per la pastorale della scuola. Il primo è certamente un miglior inserimento dell'evangelizzazione nell'azione educativo-didattica.

Se per qualche tempo si è avuta l'impressione che la pastorale rimanesse emarginata dalla scuola e la scuola dalla pastorale, era perché in realtà si camminava su linee parallele, malgrado tutti i ragionamenti giustificanti.

La partita però non era ancora vinta: una pastorale dell'educazione deve agire nel cuore stesso delle tematiche, delle strutture e dei programmi educativi. Bisogna evangelizzare l'educazione dal di dentro e non con semplici aggiunte.

Con l'evangelizzazione messa al centro della riflessione pedagogica, viene il secondo apporto: la scoperta del carattere specifico e differenziato della pastorale scolastica. Questa non è un'edizione corretta e adattata della pastorale giovanile che si fa in parrocchia, nel centro giovanile e nei gruppi ec-

La scuola-laboratorio culturale

Queste due correnti sono destinate a opporsi o i loro apporti sono integrabili? L'integrazione organica è possibile o si tratta di un ennesimo tentativo di inconciliabilità nella prassi?

La risposta a questi interrogativi richiede disponibilità a un cammino. La coniugazione delle due correnti comporta di assumere le diverse prassi, la libera iniziativa e l'inserimento scolastico; di collegare i loro punti di partenza, la pastorale e l'educazione; di integrare l'insieme dei loro esiti positivi in una visione globale.

Questa sintesi è denominata animazione pastorale della scuola. La scuola continua ad essere scuola e le si mette dentro un'anima pastorale.

Alcuni punti fanno capire la sua natura e dinamica. Da qualche parte si parla della scuola cattolica come di un «laboratorio» di pratica evangelica.

La parola «laboratorio» ci richiama alla mente il procedimento per cui si apprende facendo. Si tratta pertanto non solo di esporre la dottrina, ma di fare un apprendimento pratico dei valori e atteggiamenti evangelici mediante esercizi di discernimento e interventi in situazioni concrete. Laboratorio si oppone a sola «lezione», «discorso», e si avvicina più a «esperienza», «ricerca»; dice qualcosa che non si riceve da un testo, ma è da costruire personalmente, in compagnia di esperti. È una specie di iniziazione alla vita e all'azione cristiana.

Diversamente dalla scuola che si propone di dare il quadro completo di spiegazioni dottrinali, delegando la pratica alla famiglia o all'ambiente più vasto, la scuola-laboratorio propone la fede nella modalità del vivere, di un'esperienza anche solo parziale, ma significativa che si rifà all'Evangelo.

Un esempio tipo di laboratorio si ha nell'educazione fisica. Questo insegnamento prevede brevi spiegazioni teoriche sull'igiene e la salute, ed esercizi di movimento per tutti nell'ambito dell'orario scolastico. Elabora poi molteplici proposte e offre opportunità in cui ciascuno si prova e si lancia secondo la propria inclinazione e possibilità, arrivando a percepire personalmente i benefici e il piacere di un buon sviluppo corporale.

La pratica suppone un allenamento di base, assimilazione di concetti ed esercizi fondamentali, prove e tempi intensi, momenti di sollievo e interruzioni, nuove sintesi, accompagnamento personale. Cerca di portare gli atteggiamenti a livello quasi di riflesso, creando disposizioni e abilità. Esige pertanto interiorizzazione mediante motivazioni, atti frequenti ed esperienza rinnovata secondo il ritmo della crescita personale.

Il laboratorio richiama anche a un luogo fisico in cui vi siano le condizioni per una pratica perché vi convergono fisicamente maestri, compagni, strumenti, ambiente e programmi.

clesiali. Ha obiettivi, possibilità e vie proprie: conserva una sua impostazione peculiare, pur rispondendo ai criteri e finalità della pastorale giovanile.

Collegato ai due precedenti, giunge un ultimo apporto: la valorizzazione dell'ambiente scolastico globale e l'apertura della comunità educativa a un'ampia realtà sociale.

Nel modello precedente l'attenzione si concentrava quasi esclusivamente sugli alunni. Ci si occupava del contesto e della comunità più ampia solo nella misura in cui questi elementi influivano sugli alunni. Al contrario l'applicazione del progetto educativo permette di agire sulla totalità e su ciascuna delle parti della comunità scolastica e di coinvolgerla attivamente in cerchi sociali più ampi in cui i cristiani offrono la loro sensibilità ed esperienza educative.

Ma neppure questa corrente è esente da carenze. La prima è certamente la «scolarizzazione» della proposta cristiana, ossia il condizionamento della pastorale da parte del funzionamento scolastico. Una pastorale integrata, programmata, razionalizzata, amministrata nell'ambito di norme, ruoli, ritmo e rituale scolastico rischia presumibilmente di perdere, insieme al suo margine di libertà, l'impulso creativo e la capacità di proposta libera. È nota la tendenza assimilatrice e livellatrice dell'ingranaggio scolastico.

Un'altra carenza risponde alla legge del pendolo: si ritorna ai gesti e momenti formalmente religiosi, senza preoccuparsi del loro effetto reale nella mentalità dei ragazzi e rimuovendo spesso le questioni poste dalla vita dei giovani.

Si rimprovera assai oggi alla scuola di non offrire attività esplicitamente religiose; si rischia così di voler recuperare il carattere evangelizzatore collocando pratiche e temi conformi alle scansioni dell'orario scolastico. Ma è inutile invertire l'ordine delle preoccupazioni secondo la legge del pendolo. Ciò che bisogna perseguire è una nuova sintesi in cui il religioso e il culturale non si escludono e non si separano, ma si illuminano e si arricchiscono vicendevolmente.

Non si tratta evidentemente solo di mettere o togliere momenti, pratiche o temi religiosi, ma di aver l'occhio attento alla situazione giovanile, di favorire gli atteggiamenti che dispongono ad accogliere il Vangelo, di far sorgere domande sul senso della vita e del mondo, di educare alla domanda religiosa. La ripetizione di atti e parole secondo un programma insidia il processo di fede, relegandolo nella categoria del rituale, e di conseguenza dell'irrelevante.

Infine, non va sottovalutato un ultimo rischio: se la riflessione pedagogica e culturale non è portata avanti con serietà e confrontata con le esigenze dell'evangelizzazione, tutto il dizionario delle nuove parole (progetto, itinerario, obiettivi...) non racchiude alcuna prassi pastorale rinnovata, bensì una continuazione dell'esperienza consueta.

La scuola-laboratorio si presenta come un luogo di evangelizzazione che ha predisposto tutti i suoi elementi per lo stimolo, la proposta e l'esercizio della pratica cristiana.

Laboratorio ci ricorda inoltre un gruppo di persone che elabora e agisce insieme. Fare della scuola un laboratorio significa fondare l'evangelizzazione su uno sforzo di condivisione e corresponsabilità, e non ridurla a compito di singoli. E infine «laboratorio» rievoca la possibilità di adattare i programmi alla capacità e alla domanda dei soggetti e degli strumenti di cui si dispone.

La questione allora è creare opportunità o spazi per la pratica cristiana. I livelli e le forme di azione sono variabili: alcune proposte sono rivolte a tutti e rientrano nel programma scolastico; altre sono indirizzate a gruppi; altre puntano sull'incontro libero e informale; per altre, infine, ci vuole il colloquio personale. Così «laboratorio» significa concretezza, creatività, corresponsabilità, protagonismo, gradualità, varietà e complementarità.

L'animazione pastorale della scuola concepita in questa forma richiede in primo luogo lo svolgimento di itinerari specifici, tipici della scuola: prendono avvio a volte dall'annuncio esplicito del Vangelo o a volte da proposte culturali, ma i due aspetti finiscono sempre con l'integrarsi.

Il primo modo ricorre alla lettura dei simboli cristiani, all'interpretazione evangelica dell'esistenza, alla comprensione più profonda delle verità della fede, alla celebrazione dei sacramenti, all'apprendimento della preghiera.

L'altro esplora il senso della vita, porta avanti il dialogo dei valori, propone la dimensione etica dell'esistenza, orienta a esperienze significative di vita e lavoro in comune, di donazione e solidarietà. Indispensabile è inoltre una maggiore relazione, apertura e permeazione vicendevole tra i diversi programmi, attività, tempo e operatori in modo che educazione e pratica cristiana procedano come un tutto organico: connettere riflessione pedagogica e criterio pastorale, collegare la comunità scolastica con la Chiesa locale, integrare progetto educativo e iniziazione cristiana, stabilire una continuità tra insegnamento religioso e attività libere, mettere in relazione il tempo scolastico con l'extrascuolastico.

Ambedue le esigenze, cioè gli itinerari specifici e l'organicità degli interventi, suppongono un determinato funzionamento della comunità educativa, l'impostazione seria dell'aspetto culturale, una riconsiderazione del metodo di evangelizzazione e di ciascuno dei suoi elementi.

COMUNITÀ SCOLASTICA IN FORMAZIONE PERMANENTE

La comunità educativa è un elemento decisivo dell'evangelizzazione. La collaborazione e la partecipazione, vissute con spirito evangelico, sono non

soltanto testimonianza, ma una forma efficace di annuncio. La richiede anche il processo educativo perché solo la coesione e la corresponsabilità permettono di raggiungere gli obiettivi.

Dal punto di vista dell'evangelizzazione e dell'animazione pastorale si richiede attenzione prioritaria ad alcuni aspetti. Il primo è la presenza attiva dei laici, che comporta un'accettazione delle loro prestazioni professionali, ma pure una valutazione positiva del loro contributo specifico al progetto e all'ambiente educativo. La presenza dei laici, vista come supplenza, si sta rivelando oggi un complemento indispensabile, e una speranza per la scuola cattolica del domani.

«Oggi specialmente, non solo e non primariamente per uno stato di necessità, ma per ovvi motivi di ecclesiologia e di pedagogia, abbiamo bisogno di laici che siano coscienti e capaci collaboratori per integrare efficacemente la nostra opera educativa, pastorale, evangelizzatrice».

Presenza attiva significa partecipazione, il cui livello si misura dalla estensione, vale a dire quanti partecipano; dalla profondità, ossia a quali questioni si partecipa; dallo stile, che favorisce un orientamento sostanzialmente unitario e allo stesso tempo valorizza diversi doni e visioni; dalla agibilità delle strutture, che permettono l'incontro di persone e l'interscambio di idee. La partecipazione comporta preparazione, volontà e costanza, allenamento e duttilità.

La partecipazione di tutti richiede un «gruppo» motore: non si tratta di un vertice che emana ordini, ma di un centro propulsore, la cui parola chiave è animare.

Molti sono i compiti dell'animazione. Ma dal punto di vista cristiano, *la formazione permanente* tende a maturare la fede degli educatori in modo che i giovani vi riconoscano, se non un modello, almeno un segno per il loro orientamento. Essa aiuterà ad assumere l'educazione delle nuove generazioni non come una professione o un semplice mezzo di sostentamento, ma come una chiamata del Signore, una vocazione laicale. Conseguentemente svilupperà una spiritualità in cui la missione educativa è risposta a Dio e collaborazione nel suo disegno di salvezza.

PROPOSTA CULTURALE ALTERNATIVA

Sono numerose le definizioni di *cultura*. Confrontarle, integrarle, ridurle a unità ha la sua importanza. Per mettere a fuoco però i problemi che l'evangelizzazione e la pastorale della scuola suscitano, basta enumerare tre significati correlati.

In base al primo la cultura è il patrimonio di beni e valori, conoscenze ed espressioni che caratterizzano una comunità e l'area geografica in cui vive.

Il secondo significato ci porta a considerare la cultura come processo che ha luogo nella persona, attraverso cui essa sviluppa coscientemente le sue potenzialità, scegliendo fini e mezzi. Come terzo significato intendiamo per cultura l'attività, mediante la quale l'uomo crea beni, valori ed espressioni che vanno formando ed arricchendo il patrimonio storico.

Una pastorale della scuola deve risolvere questioni che si possono raggruppare intorno ai tre significati enunciati: quale patrimonio culturale si offre e si trasmette; quale tipo di sviluppo personale si favorisce; quale preparazione si dà al giovane per essere soggetto attivo, creatore non solo consumatore di cultura.

Non sono problemi di sola metodologia, ma di fondo: le soluzioni che si danno qualificano o squalificano una scuola, anche sotto il profilo dell'evangelizzazione. La scuola è luogo privilegiato per l'incontro vivo con il patrimonio culturale. Ma per l'ambiguità inerente alla realtà storica e per il pluralismo che caratterizza la nostra epoca, l'espressione «patrimonio culturale» non è univoca. L'analisi culturale porta a scoprire che nella sistemazione di contenuti ed espressioni apparentemente neutrali, si riscontrano interessi di gruppi, meccanismi di adattamento, travasi occulti.

All'interno di una stessa società si elaborano e si comunicano diverse visioni dell'uomo e della società, diverse posizioni etiche. Basterebbe dare uno sguardo ai libri di testo per fugare qualsiasi dubbio.

Per questo ogni scuola deve fare una scelta di valori culturali. Non è possibile impostare una scuola senza un riferimento almeno implicito a una determinata concezione di vita e a un'immagine ideale di uomo.

È necessario — afferma il documento sulla scuola cattolica — che «la scuola metta a confronto il proprio programma formativo, i contenuti e i metodi con la visione della realtà a cui si ispira e dalla quale tutto nella scuola dipende» (n. 28). Aggiungiamo che per dare unità all'educazione, questa visione della realtà deve essere interiorizzata oggi da ciascun membro della comunità scolastica.

L'accesso del giovane al patrimonio culturale è un altro punto obbligato su cui riflettere. Il tipo di mediazione che offrono la comunità scolastica e ciascuno dei docenti dipende dai metodi didattici e dalle esperienze educative. Si tratta di offrire conoscenze «in scatola» e nozioni prefabbricate oppure di aiutare a percorrere il cammino di ricerca della verità?

L'incontro del giovane con la cultura deve avvenire «sotto forma di elaborazione, cioè di confronto e di inserimento dei valori perenni nel contesto attuale... La scuola deve stimolare l'alunno all'esercizio dell'intelligenza, sollecitando il dinamismo della elucidazione e della scoperta intellettuale» (n. 27).

Mettere in pratica simile criterio in forma efficace supera talora le possibilità dei singoli docenti. Richiede una scelta da parte di tutta la comunità e

dell'organizzazione scolastica. In effetti suppone non solo di selezionare nuclei di contenuti, ma di applicare l'interdisciplinarietà e collegare le diverse aree del sapere. Si dovrà dare il primato alla qualità dei contenuti sulla quantità, e insegnare ad apprendere: oggi la scuola non vale tanto per quello che dà già fatto, quanto per la sete di sapere che crea, le attitudini che radica e i metodi che insegna.

«Nella scuola si istruisce per educare» (n. 29). La scuola ha per finalità la formazione scientifica dell'intelligenza, ma soprattutto che l'alunno si sviluppi integralmente come persona. Le discipline permettono di apprendere tecniche, conoscenze e metodi intellettuali, ma anche offrono valori da riconoscere e verità da scoprire. Aiutano a fare una ricca esperienza del mondo, della storia, della lingua, dell'arte, del pensiero.

Però, nella proposta culturale della scuola cattolica non si può ignorare o mettere in secondo piano la dimensione etica e religiosa della cultura. La prima aiuta a vedere che la possibilità della persona e la costruzione della storia dipendono dall'adesione al bene nei suoi diversi aspetti. La cultura dell'essere subentra a quella dell'avere, la cultura del servizio rimuove quella del potere, la cultura della convivenza pacifica si sostituisce a quella della violenza. Il giovane impara a confrontarsi con questi valori assoluti da cui dipende la vita dell'uomo.

La dimensione religiosa deve portare ad afferrare il mistero dell'uomo, la sua strada verso un orizzonte irraggiungibile in questo mondo; deve far sorgere le grandi domande esistenziali e spingere la riflessione fino al limite della risposta che dà il Vangelo. La religione, come apertura all'assoluto, è elemento che pone la cultura in relazione con la dimensione trascendente. Fiorisce pertanto in svariate manifestazioni come frutto di un'unica aspirazione: essere veramente e pienamente persona.

La religione svolge nella cultura molteplici funzioni: suscita problematiche, provvede simboli e significati, unifica in una sintesi contenuti culturali, è forza motrice in tempi di cambiamenti. I rischi che presenta perciò non sono pochi. È comunque propulsione, anima e principio informatore di civilizzazione.

«Non si può comprendere — sono parole di Dawson — la struttura intima di una società e della sua cultura se non si comprende la sua religione».

PERMEAZIONE EVANGELICA

L'originalità della scuola cattolica, come via di evangelizzazione, consiste nell'offerta di un tipo di cultura e di una riflessione religiosa sistematica, che insieme costruiscono una visione cristiana della realtà.

La scuola è una struttura secolare e missionaria: è secolare perché sorge

con un obiettivo culturale, è missionaria perché propone il Vangelo a tutti e non soltanto a coloro che già appartengono alla Chiesa.

La situazione è differente a seconda dei contesti. Ci sono scuole cattoliche in cui la maggioranza degli alunni sono cristiani, e altre in cui predominano i giovani non cristiani. Gli itinerari di evangelizzazione non sono trasferibili semplicemente da un posto all'altro. **Essi** mostrano quanto siano differenti le modalità di evangelizzazione nella scuola dalla catechesi parrocchiale.

È necessario allora che l'evangelizzazione chiarisca bene, a livello di principi e di prassi, il valore di alcuni momenti scolastici.

Uno è quello dell'insegnamento religioso integrato nell'orario scolastico e nel programma culturale. Pur riconoscendo che l'insegnamento della religione nella scuola cattolica assume una funzione diversa da quella che ha nella scuola non confessionale, è però chiaro che esso viene impartito indistintamente a chi accetta con consapevolezza la fede e a chi ancora non si è deciso.

In quanto obbligatorio e rivolto a un uditorio pluralistico, rimane incorporato al piano didattico ed è impostato secondo le esigenze scolastiche, vale a dire con una certa sistematicità oggettiva e un certo rigore di pensiero. Risponde più al modello di una «materia» che al modello catecumenale di iniziazione cristiana.

Il documento sulla scuola cattolica, del resto, lo distingue dalla catechesi e riconosce l'esigenza di un chiarimento al riguardo.

La finalità dell'insegnamento religioso è aprire alla comprensione dell'esperienza storica che si chiama Cristianesimo, esperienza che ha lasciato un'orma profonda nell'area occidentale: la sua fede e le sue realizzazioni, la concezione dell'uomo e del suo destino, il senso del mistero e della trascendenza che porta con sé la figura centrale, Gesù Cristo, la sua storia e quella dei suoi discepoli. Partecipa dell'obiettivo prioritario di una scuola: accentua l'aspetto educativo rispetto a quello meramente informativo. Tende pertanto allo sviluppo integrale dell'uomo facendo emergere la dimensione religiosa attraverso la conoscenza e le motivazioni intellettuali. Ciò aiuta a superare l'indifferenza e a far sì che la problematica religiosa risulti rilevante e i giovani si interessino seriamente ai problemi dell'esistenza umana che si trovano nel cuore di ogni religione.

Alla presentazione del Cristianesimo, aggiunge l'illuminazione particolare del contenuto della fede cristiana, montando Cristo in forma convincente e guidando all'approfondimento della sua misteriosa personalità. In tal modo crea reali condizioni per cui i giovani si orientano a impostare la vita secondo la fede. Per evitare disinganni, precisare metodi e contenuti, fissare obiettivi proporzionati, è necessario capire la natura dell'insegnamento religioso, ponendolo in relazione con le finalità educative della scuola.

Ma la comunità scolastica, che si propone di mediare i valori evangelici

attraverso la testimonianza e la proposta di fede, presenta altre opportunità, altri momenti e vie per aiutare a fare la sintesi tra fede e cultura, fede e vita.

Il documento sulla scuola cattolica insiste sulla creazione di uno spazio ampio e generoso per la catechesi. «Pur riconoscendo che il luogo proprio della catechesi è la famiglia coadiuvata da altre comunità cristiane, in particolare quella parrocchiale, non si insisterà mai abbastanza sulla necessità e sull'importanza della catechesi nella scuola cattolica in ordine alla maturazione dei giovani nella fede» (n. 51).

La catechesi è il cammino di formazione pensato per coloro che sono già o si dispongono ad essere membri della Chiesa. Il suo luogo naturale e più efficace si trova là dove la comunità cristiana tiene le sue manifestazioni peculiari. Suppone l'annuncio della persona e del messaggio di Cristo, una prima fondamentale conversione, e un cammino di conoscenza e iniziazione organica della vita cristiana. Trascende il semplice aspetto intellettuale e incorpora altre espressioni come la preghiera e la celebrazione, la partecipazione attiva in una comunità credente, l'impegno della carità, del servizio e dell'apostolato. Non tutti questi elementi formativi possono essere realizzati con giovani che si trovano a differenti livelli di fede, e non tutto può essere collocato nell'orario scolastico. Si deve trovare perciò uno spazio «libero» di offerta, in cui le possibilità di evangelizzare vadano più in là del mero insegnamento d'orario.

Infine alla scuola sono offerte altre strade di evangelizzazione, come l'azione verso le famiglie, la rispettosa attenzione al processo di fede dei docenti e il ruolo che per essi può svolgere la comunità di fede. L'insieme costituisce la pastorale della scuola. Richiede una animazione che supera la programmazione accademica e poggia sulla creatività comunitaria.

CONCLUSIONE

La scuola ha alle spalle una lunga storia. Oggi rappresenta ancora l'ambiente in cui si può prendere contatto con più giovani, per un tempo prolungato e con un programma organico.

Impegnarsi a rinnovarla significa volere che continui. E volere che continui è segno che crediamo nella sua efficacia per la cultura, l'evangelizzazione e per la crescita dei giovani.

PARTE QUARTA

IL PROGETTO
LA SCUOLA
PER IL CAMBIAMENTO

L'attenzione educativa nella scuola

CARLO NANNI

Il mio intervento è finalizzato a evidenziare istanze e percorsi educativi per la scuola di oggi in rapporto alle novità del contesto in cui si ha a operare.

Mi pare tuttavia importante far precedere il discorso vero e proprio da due premesse:

1. la prima premessa cerca di precisare lo «spazio» (ambito, oggetto, modalità) dell'educazione scolastica, che non mi sembra assolutamente da dare per scontato;
2. la seconda premessa vuole invece evidenziare il livello di problematicità formativa con cui deve oggi misurarsi l'educazione scolastica, perché anche in questo caso la posta in gioco sembra andare soggetta a fenomeni di rialzo.

LO SPAZIO DELL'EDUCAZIONE NELLA SCUOLA

L'operare educativo definisce un ruolo, una funzione, una intenzionalità operativa generale e specifica (= l'educatore e la funzione educativa, l'educazione). Anche a livello sociale è prevista una «figura» specifica al riguardo: l'educatore professionale. Tuttavia per solito l'educazione si viene a configurare come ruolo e funzione «a-specifica» in chi in primo luogo è madre, padre, insegnante, maestro/a, docente, sacerdote, suora, ecc.

Le contestazioni del ventennio trascorso hanno messo il «sospetto» sull'educare, di qualsiasi genere, operato da chiunque, massimamente quello di preti e suore; ma anche le insegnanti delle elementari e delle medie furono tacciate di essere «le vestali della classe media» (e delle rispettive ideologie) e i maestri e i docenti furono detti «educatori» (Celma).

Nuove intenzionalità culturali, politiche, teologiche hanno portato a «deflazionare» oggi certe enfasi sulle possibilità e sull'efficacia dell'azione educativa scolastica. Altri interessi e modi di vivere la comune vicenda civile ed ecclesiale hanno portato ad accentuare altre forme di intervento formativo; a dislocarlo rispetto agli spazi tradizionali; a restringerlo in nome dell'adeguatezza ai tempi e allo sviluppo scientifico tecnologico.

Rispetto al tendenziale «scuola-centrismo» degli anni Sessanta, negli ultimi anni si è assistito a quello che è stato detto «il dimagrimento» dei compiti

e delle funzioni della scuola. Il concetto di educazione permanente e di società educante ha messo in luce la molteplicità delle occasioni di formazione, e la necessità della ricerca di coordinazione, di continuità e di coerenza tra le diverse agenzie formative sociali, pubbliche o private.

Tutto sembra andare nel verso di un restringimento dell'azione scolastica a pura istruzione e di un rinvio ad altre agenzie per la inculturazione e la socializzazione primaria. Altri pensano la scuola come esperienza globale di formazione secondo modelli di riferimento a forte profilo.

Ma forse è ancora dato individuare uno spazio che possa dirsi educativo: uno spazio che chiede preoccupazioni e cure formative apposite; uno spazio che peraltro è qualificabile come «medio» almeno in tre sensi:

1. in quanto si colloca a mezza via tra istruzione e pastorale; e in questo spazio intermedio trova il suo specifico *ambito*;
2. in quanto è via al conseguimento dei fini della formazione delle persone e delle comunità; e in tali forme di intervento trova il suo specifico *oggetto*;
3. in quanto si configura essenzialmente come opera di «mediazione» tra esigenze, istanze e operazioni diverse; e in tale modalità trova il suo *tratto* specifico.

L'ambito dell'educativo

Appena cerca di andare al di là dei particolari ambiti disciplinari, l'istruzione, oltre a doversi riferire alla globalità della cultura e del sapere sociale, è costretta, quasi per forza, a fare anche riferimento non solo alle capacità di apprendimento degli allievi, ma in qualche modo all'intera loro personalità, non fosse altro per rilevare le «ricadute» dell'apprendimento su di essa. Non c'è solo l'esigenza di guadagnare la globalità e l'unitarietà culturale, ma anche la preoccupazione per la personalità di coloro che vanno apprendendo; e anche qui a livello non solo intellettuale e mentale, ma a livello di personalità nel suo insieme e nella sua propria identità.

Qualcosa di simile va detto per attività formative che in qualche modo si riferiscono allo sviluppo mentale (penso a gran parte dell'inculturazione, della socializzazione, della stessa catechesi). Il loro prodursi innesca *un'esigenza di globalità e di unitarietà personale che chiede di essere formata per se stessa*.

In ambito di comunità di fede, la preoccupazione pastorale si specifica anche nell'aiuto al divenire e al formarsi di personalità «giuste» che «vivono di fede». Ora un tale obiettivo di fondo sembra imprescindibilmente richiedere anche *un aiuto formativo per l'instaurarsi di strutture personali di libertà e di responsabilità*. La «libertà dei figli di Dio» suppone la libertà personale; il «sì» a Dio suppone la capacità di ascolto e di scelta personale.

A me pare che l'ambito specifico dell'educazione scolastica di una scuola, tanto più se scuola cattolica, sia appunto in questo prolungamento del-

l'istruzione e in questo presupposto della preoccupazione formativa pastorale: lo spazio intermedio della personalità nella sua globalità e unitarietà; quest'ultima trovata nella capacità strutturata di scelte libere e responsabili.

L'oggetto dell'educare

La personalità nella sua globalità e unitarietà può risultare qualcosa di «impalpabile» e irraggiungibile, se non è raggiunta in questa o quella sua dimensione. È ovviamente vero anche che ogni dimensione troverà in un solido sé la sua unitarietà, che non la ridurrà a frammento o a scheggia dispersa di un dinamismo cosmico anonimo. Così se è vero che la libertà responsabile qualifica in senso umano l'azione, è pur vero che essa non si realizza se non nelle molteplici attività di cui l'uomo è capace. Il «mestiere di essere uomo» (Aristotele) non si realizza se non nei molteplici «mestieri» di cui uomini e donne sono capaci. È pur vero che anche in questo caso vale il reciproco: i molteplici mestieri trovano il loro «tono» nella solidità umana delle persone che li esplicano.

Parimenti una personalità unitaria e libera si costruisce su una soddisfacente maturazione della personalità (fisica, biopsichica, culturale, sociale, etica, religiosa...); suppone la capacità di saper guardare in faccia la realtà; richiede il possesso di conoscenze, abilità, atteggiamenti, capacità relazionali e di lavoro professionale; e si realizza nella partecipazione alla comune vicenda storica.

In concreto il lavoro educativo si dirigerà direttamente e propriamente verso queste «finalità intermedie», che sono condizione, presupposto, orizzonte e tirocinio pratico di libertà e di responsabilità.

L'educazione come mediazione

In quanto mèta finale del lavoro educativo, la capacità strutturata di decisioni libere e responsabili (nei riguardi di sé, degli altri, della società, della storia, di Dio...), è piuttosto un «risultato» della formazione. Conseguisce cioè dallo sviluppo aiutato delle radicali potenzialità e capacità soggettive di libertà nell'interazione con l'ambiente e con gli altri lungo il decorso della vicenda storica comune. L'aiuto educativo cerca (per quanto può e se lo vuole!) di «ottimizzare» questa interazione, «mediandola», facilitandola, accompagnandola, sostenendola, integrandola, coordinando strutture, mezzi, energie, messaggi, rapporti interpersonali, flussi comunicativi intersoggettivi a livello di persone, di gruppi, di masse. In certi casi opererà come un «termostato», in altri casi come un «acceleratore», in altri ancora come un «laboratorio» o come una «camera di combustione», ma sempre «mediando».

I NUOVI LIVELLI DI PROBLEMATIZZAZIONE DELL'EDUCARE OGGI

A memoria d'uomo, educare, in qualsiasi situazione, è stato sempre un mestiere difficile, ma pure una passione esaltante. Anche per i genitori talvolta non è facile amare i propri figli. E non è poca la sofferenza del distacco da coloro per cui si è stati genitori, o maestri, o insegnanti, o sacerdoti, o pastori, o consiglieri, o direttori spirituali, o amici. Ci si dà pena, perché vale la pena: ma non è senza di essa.

In un'epoca di transizione

L'educazione è problema di sempre, a motivo della distanza generazionale, della disparità di esperienza e di vita, delle stimolazioni ambientali non sempre favorevoli e delle circostanze in cui si compie l'evento educativo.

Oggi sembra esserlo in modo particolare a motivo del rapido e profondo mutare delle strutture di vita, che fa parlare i sociologi e gli storici di «*transizione socio-culturale*». Essa sembra un fenomeno epocale e mondiale, ma certamente tocca in particolare i paesi maggiormente sviluppati, con peculiarità differenti da paese a paese.

Processi storici in atto interrogano e sfidano il sistema sociale di formazione e la scuola in modo assolutamente nuovo. Si pensi alla rilevanza che hanno i nuovi modelli di vita indotti dall'innovazione tecnologica informatica; i riflessi sociali collegati con i nuovi «trends» produttivi sbilanciati sui servizi computerizzati; la complessificazione del tessuto sociale secondo linee per un verso di omologazione e per altro verso di estrema differenziazione; il crescente invecchiamento della popolazione e la presenza di flussi immigratori dal terzo mondo nei paesi maggiormente industrializzati; i modi nuovi di vivere il pluralismo nella società di massa; la secolarizzazione e la frantumazione dei sistemi individuali e sociali di significato; il difficile riconoscimento delle differenze sessuali, razziali, culturali, religiose degli individui e dei gruppi sociali; la complessificazione delle reti di comunicazione e delle relazioni interpersonali e comunitarie; la interdipendenza dei sistemi locali economico-politici dal mercato e dalla politica internazionale e mondiale.

La ventata «nichilista» sull'essere e il divenire persona oggi

Negli ultimi anni sono stati individuati come problemi educativi fondamentali il problema dell'identità e quello del senso. Vale a dire, per un verso il conseguimento di una buona maturità bio-psichica; un positivo sentimento di inserimento in una tradizione e storia comuni; la partecipazione

attiva alla continuazione e innovazione della società/comunità di appartenenza a livello economico, politico, civile, attraverso l'esercizio di una professione, la pratica dei diritti civili e politici, l'impegno per la promozione della cultura e per una vita umanamente sempre più degna; e per altro verso l'esaudimento della radicale istanza umana di un quadro globale di valori, cui far riferimento e su cui basarsi nell'agire individuale e collettivo.

Ma essi sembrano aver raggiunto un livello di guardia abbastanza nuovo anche rispetto al recente passato.

Infatti, prima ancora che *l'identità socio-culturale*, ad essere intaccata è *l'identità personale* nel suo profondo: identità tra essere e agire, tra soggettività e ruoli personali, tra personalità globale e singole dimensioni di essa, tra presente, passato e futuro personale, tra natura e cultura, tra sessualità nativa e sessualità assegnata.

Allo stesso modo il problema del *senso* non può essere risolto semplicemente nella ricerca e nella organizzazione di un quadro ideale e valoriale di riferimento. Esso ha da fare i conti con l'alto tasso di problematicità che raggiunge le stesse condizioni di possibilità di tale impegno formativo. Infatti ad essere radicalmente in questione sono la libertà soggettiva, la progettualità individuale e collettiva, la fiducia nella razionalità e nelle sue possibilità di illuminare e guidare l'agire umano, l'intersoggettività delle relazioni umane e i flussi della comunicazione comunitaria: in certo modo si può dire che vengono messi in questione i caposaldi della «*paideia*» occidentale moderna, i suoi punti forza, la sua legittimazione antropologica.

La vita etica in una «società non virtuosa»

Peraltro le innegabili novità di questi ultimi anni e le linee di tendenza emergenti non inducono a una precipitosa dichiarazione di «bancarotta preventiva». Invitano piuttosto a un impegno «alla grande», coinvolgente, d'ampio respiro.

Sviluppo, ecologia, trasparenza politica, diritti umani, cura del personale, rispetto delle differenze, mondialità, cooperazione, solidarietà, pace, sembrano mostrare la possibilità di «nuove tavole di valore» praticabili e percorribili dai cittadini europei e del mondo nel prossimo futuro. Ma a parte la loro precarietà d'affermazione, resta difficile la loro composizione in un quadro unitario, pur pluralisticamente giustificato e consentito; e soprattutto è tutta da vedere la loro effettiva traduzione nella condotta globale delle persone e nella pratica sociale di governi, nazioni, popoli, organismi internazionali, management della produzione e del mercato multinazionale.

Non solo non si riescono a «narrare» nuove aurore e nuovi giorni, dopo il tramonto delle grandi narrazioni ideologiche del secondo dopoguerra e degli anni Sessanta; non solo sembra imperare un duro pragmatismo che si ammantava delle vesti del «sano» realismo e dell'efficacia che non delude: a tutto

ciò si aggiungono la difficoltà, l'incapacità o la noncuranza a dare strutturazione, continuità e identità al vissuto e alle aspirazioni individuali e comunitarie: fino alla soglia della dissociazione mentale e comportamentale; fino allo scollamento tra comportamento pubblico e comportamento privato (l'uno ritmato sui valori di moda e l'altro magari su quelli della tradizione familiare o di gruppo); fino alla mancanza di relazione tra comportamenti concreti e motivazioni o giustificazioni di essi (per cui si può continuare a comportarsi secondo la tradizione o secondo gli ideali che balenano all'orizzonte, senza aver coscienza o senza aver chiaro il consenso al quadro di riferimento fondante o a quello ideale di entrambi); fino all'incapacità di andare oltre il consumo del momento presente (e di quanto in esso con «discreto fascino» si offre).

In tal senso, se è innegabile la presenza di istanze e di pratiche di valore da parte di persone singole e da parte di attività sociali, la realtà di una «società giusta» resta ancora lontana forse proprio per l'incapacità di essere una «società virtuosa», cioè preoccupata nei suoi individui-cittadini, nell'insieme del corpo sociale, nel complesso degli organismi politici di trovare fondamenti, strutture e percorsi che rendano effettiva e duratura «la comune volontà di ben-essere».

In questo spazio contestuale (ancora una volta «medio», perché mosso da luci e ombre) sarà da operare per la crescita di persone capaci di libertà e responsabilità.

Proverò a indicare alcune piste «educative» a mio parere da privilegiare per svariati motivi che via via si diranno.

LINGUAGGI, RAGIONE E VERITÀ NELLA MEDIAZIONE EDUCATIVA SCOLASTICA SULLA CULTURA

A fronte della specializzazione precoce cui tende parte della formazione sociale e in rapporto a quella che è stata detta da alcuni la frantumazione o da altri la moltiplicazione dei «punti di vista» della cultura contemporanea, credo sommamente importante una strategia educativa che abiliti all'utilizzo fruttuoso dei molteplici linguaggi e forme di codificazione culturale, così come alle diverse logiche di cui si serve l'uomo: da quelle della razionalità scientifica e tecnologica a quelle della efficienza e produttività economica, a quelle della ragionevolezza analogica che sono più usate nell'arte, nella discussione teorica e nell'ambito stesso di fede.

La mediazione educativa scolastica si porta così a livello del lavoro di insegnamento/apprendimento per favorire il passaggio da una cultura vissuta a una cultura intellettualmente ricostruita e rapportata al divenire globale della persona.

In questo lavoro mi paiono rilevabili alcune priorità.

L'acquisizione di una coscienza storica

In un tempo segnato da cambiamenti accelerati e da stili di vita legati al consumismo e all'enfatizzazione del momento presente, la scuola avrà anzitutto da abilitare alla *coscienza storica*, attraverso l'esplorazione sistematica e riflessa delle possibilità e dei limiti della cultura scolastica e attraverso la dovuta attenzione alle innovazioni emergenti nella cultura del contesto; soprattutto in complementarità o magari in alternativa alla socializzazione dei mass-media e dei nuovi media computerizzati.

La cultura, presa in questo senso più comprensivo di cultura antropologica e di cultura accademica o d'avanguardia, viene ad essere memoria sociale che permette l'inserimento e il radicamento del vissuto personale nella vicenda storica del gruppo di cui si è membri; dà il senso della condivisione storica; e ci pone in continuità con i progetti storici comunitari. La cultura viene inoltre ad essere il codice offerto a tutti per interpretare fatti ed eventi del presente, per comunicare e interagire con l'ambiente, per provare a muoversi negli spazi e nelle dinamiche che si aprono sul futuro.

È evidente che in questa prospettiva lo studio e la conoscenza approfondita del patrimonio culturale comunitario e scolastico non sono fini a se stessi, né escludono la vigilanza critica o il confronto con altre prospettive culturali o con la contemporaneità e l'attualità.

L'apprendimento scientifico-tecnologico

In particolare, quanto affluisce dalla *tradizione* è da far interagire con gli *sviluppi della scienza e della tecnica*.

Esse costituiscono sempre più il nerbo del nostro vivere contemporaneo. Ma anche qui, più che un apprendimento nozionistico o troppo precocemente specialistico, va ricercata l'acquisizione significativa dei concetti-chiave, delle logiche, delle prospettive e delle problematiche umane e teoriche soggiacenti alla ricerca scientifica e tecnologica: in modo da evitare cadute fideistiche in uno scientismo e in un tecnicismo intollerante, astorico e ultimamente disumano.

L'apprendimento delle idee regolative del sapere disciplinare

A un livello più profondo saranno da ricercare il senso e gli *assi portanti* delle discipline e della cultura scolastica, così come la linea di unificazione e di articolazione dei diversi codici, linguaggi e logiche culturali.

In tal modo si potrà aiutare a vincere la tendenza, che per tanti versi sembra sempre più forte, alla dispersione e alla frammentazione conoscitiva, prima ancora che vitale. E nello stesso tempo si eviterà l'eccessiva enfasi o l'unila-

teralità di questo o quel modo di conoscere, di pensare o di codificare ciò che entra a far parte della cultura individuale o comunitaria.

Vorrei notare come a riguardo possano avere un ruolo del tutto particolare le cosiddette discipline dell'area umanistica e del senso (letteratura, arte, filosofia, storia, studi sociali); e in particolare un insegnamento della religione che mostri l'aspetto storico-culturale del cristianesimo e del cattolicesimo in specie (le sue origini, le sue fonti, la sua storia, i suoi rapporti con la storia civile e politica, ecc.), nel confronto con le altre confessioni cristiane e con le altre religioni del mondo, in particolare in ordine alle istanze antropologiche ed etico-sociali che in ogni persona e ogni gruppo sociale sentono e a cui intendono dare risposta concettuale e operativa (nascere, crescere, morire, soffrire, amare, vivere in società, seguire i dettami della coscienza, aprirsi alla trascendenza, ecc.). Ma non lascerei da parte un insegnamento scientifico e tecnico, che si interroga sul suo evolversi, sui propri presupposti, sulle sue prospettive di fondo. O insegnamenti dedicati all'espressività artistica e corporale che vadano oltre la loro tecnicità.

Educare al futuro

L'attività educativa ha indubbiamente la funzione di trasmettere la cultura comunitaria e di adattare i giovani alla realtà attuale. Ma le più belle pagine della storia dell'educazione mostrano pure un'altra faccia dell'attività educativa, quella che decifra il passato e coopera alla creazione di una nuova realtà ancora in germe.

Ciò implica in primo luogo di dare spazio a uno stile di pensiero che sappia andare oltre la superficie del reale e giungere a quei livelli profondi della vita dove nascono le nuove forze e sbocciano i nuovi programmi di vita, dove si forzano i limiti del presente e ci si avventura nell'«estranità inattesa» del futuro. E comporta di conseguenza la necessità di andare oltre la logica di una ricerca limitata alle constatazioni empiriche, dando aggio alle categorie del potenziale e del possibile, della creatività o dello «stato nascente».

Apprendere a vedere la realtà «altrimenti» dovrebbe essere la meta di questo atteggiamento di pensiero, che rende liberi da visioni deterministiche dell'esistenza e che appella all'azione e alla responsabilità umana per le sorti del mondo. Esso aiuterebbe a far superare gli schemi imposti alla nostra vita individuale e quelli che noi imponiamo a noi stessi; contribuirebbe a liberare dalle catene della *routine*, della ripetizione, del funzionamento superficiale e aprirebbe a nuove e più qualificate forme di azione: ovviamente con senso di gradualità e di misura.

L'apertura all'orizzonte di fede

In questo lavoro di ricerca e di creatività fondata su possibilità personali e culturali effettivamente a disposizione, trova il significato culturale e umano una viva e ragionata *apertura all'orizzonte e alla vita di fede*.

Da sempre il Vangelo, pur affermando la sua trans-culturalità, si è incarnato nelle diverse culture, facendosi ellenistico, occidentale, americano, africano, asiatico, ecc. Nel far ciò ha messo in luce i limiti umani, sociali, culturali, storici, civili delle diverse civiltà. E in pari tempo ha indicato mete più alte. Ha svolto cioè nei confronti delle società storiche una funzione «critico-profetica».

D'altra parte ha evangelizzato le culture e in certo qual modo le ha anche determinate, in diverso grado e modo, nelle diverse forme in cui esse si esprimono (letteratura, arte, scienza, diritto, politica, economia, ecc.). I segni del cristianesimo sono presenti nelle culture. Incarnazione nelle culture, critica dell'esistente e profezia di un futuro e di un oltre di Dio rispetto ad esse, vanno di pari passo. La fede infatti aiuta:

- a relativizzare ogni pretesa totalizzante delle affermazioni culturali;
- a discernere gli elementi di verità che vi sono presenti, riportandoli alla loro radice e valenza umana;
- a ricercare mete più alte, nell'orizzonte dell'umanità del Cristo risorto e del suo messaggio evangelico.

Non potrà stimolare in tal senso anche lo sviluppo delle persone in libertà e responsabilità?

D'altra parte proprio lo sguardo di fede invita ad essere attenti a quelli che il Concilio Vaticano II ha chiamato i *segni dei tempi*, cioè l'attenzione a saper cogliere nella storia e nelle culture i segni della presenza di Dio e del suo disegno di salvezza per tutti gli uomini del mondo e per le culture. In tal modo si è come invitati a cogliere nei segni il mistero, l'eterno nel tempo, il divino nell'umano, il trascendente nello storico. E si illumina in tal modo il «mistero» stesso della libertà umana sempre tanto problematica nella cultura occidentale.

Alla fin fine, si tratta di prendere sul serio quello che è uno dei misteri principali della fede cristiana: l'incarnazione del Cristo, che si prolunga nello sforzo di incarnazione dei cristiani.

A voler essere più specifici, si potrebbe anche dire che si mettono a profitto alcune posizioni tipiche del cattolicesimo:

- la convinzione che la libertà umana, per quanto «vulnerata» dal peccato personale e collettivo, non è mai del tutto radicalmente perduta o «asservita»;
- la fondamentale positività della creazione, per quanto si voglia oscurata e bisognosa di redenzione;
- la presenza dello Spirito di Dio in ogni «corpo» e nel mondo, primo dono ai credenti in Cristo, per perfezionare la sua opera nel mondo e compiere ogni santificazione;
- la fondamentale analogia che persiste tra Creatore e creatura, tra l'essere divino e l'essere umano, fatto a sua immagine e somiglianza.

Tali prospettive permettono in particolare di vedere positivamente anche gli apporti culturali di ogni tempo; e di sentirsi fiduciosi nell'intraprendere interventi educativi a vantaggio della promozione umana e di una migliore qualità della vita individuale e comunitaria, sapendo che si opera nel piccolo, nell'indiretto e nei segni che rimandano oltre sé, negli spazi e nei tempi «medi» rispetto al «mistero» e al «destino» trascendente dell'essere e del divenire delle persone, delle loro strutture e aspirazioni profonde.

VALORE E DEMOCRAZIA PER L'EDUCAZIONE DELLA LIBERTÀ

Le amare esperienze degli ultimi venti anni ci hanno resi un po' tutti reattivi in materia di educazione socio-politica; o più ponderatamente ci fanno attenti, se non sospettosi, verso interventi che prestano il fianco a strumentalizzazioni ideologiche. Giovani e adulti troviamo difficoltà a centrare idee corrette, interessi operativamente definiti, sufficiente volontà di cambiamento, ricerca di vie realistiche per soluzioni rispettose del pluralismo, dei diritti di ognuno, degli interessi comuni. Una certa tradizione educativa ci porta forse a guardare con diffidenza ogni sporgenza sul politico in senso stretto e ad accontentarci di rimanere sul sociale o sul personale. Forse in proposito sarebbe da ripensare la stessa formula dei «buoni cristiani e onesti cittadini», presa tante volte a sintesi delle finalità educative della famiglia salesiana (non sarà un po' ristretta, conservatrice, a-politica?).

A sua volta, l'attenzione preponderante verso il conseguimento di una solida professionalità può spingere a mettere tra parentesi l'educazione alla partecipazione responsabile, alla convivenza democratica e al bene comune. C'è da chiedersi se non favorisca una tale prospettiva educativa una scuola cattolica vista come luogo «riparato» dai venti che agitano la scuola statale, o come luogo «serio» dove si studia, non si fanno scioperi, c'è continuità scolastica...

Infatti in tali casi si corre il rischio che si produca una interruzione tra domanda di senso soggettivo e pratica sociale. Altrettanto lo diventa il rischio di cadute nell'individualismo e nella ricerca eccessiva di un successo, slegato dall'insieme della vita personale e da quella comunitaria.

A me pare quindi estremamente importante riprovare con coraggio vie e strade di educazione socio-politica (o, se il termine fa paura, di educazione civile e comunitaria) anche a scuola e non solo nelle «scuole» di educazione socio-politica o nelle associazioni formative o nei movimenti.

Tale contributo della scuola può avvenire in più sensi.

1. Forse mai la scuola ha avuto il monopolio delle informazioni, ma certamente non lo fa oggi. E tuttavia, nella molteplicità non sempre coerente

delle fonti d'informazione e nel bombardamento di stimoli a cui sono sottoposti i ragazzi e i giovani d'oggi a scuola, e forse a scuola soltanto, si può apprendere a dominare l'informazione, si può apprendere a informarsi e darsi quadri di riferimento che permettono di situarsi e di collocarsi nel progredire dell'esistenza storica. Forse solo a scuola, attraverso opportune strategie di *insegnamento*, si può compiere l'opera di critica, di stimolazione, d'integrazione, di sistemazione e d'unificazione dei materiali provenienti dalle diverse agenzie d'inculturazione e socializzazione, soprattutto dai mass-media, favorendo così quell'identità personale e quella formazione culturale che è alla base di comportamenti responsabili. Prima ancora che con insegnamenti specifici, tale azione passa attraverso l'insegnamento in quanto tale nella sua globalità.

La mancanza di questa prospettiva globale forse spiega l'insuccesso dell'introduzione «scollata» dell'insegnamento di Educazione Civica del 1958.

L'area degli «studi sociali», il «segno» del testo della Costituzione e delle Dichiarazioni dei Diritti dell'uomo, una cultura dello sviluppo e della pace ne possono costituire il quadro culturale di riferimento generale.

L'indottrinamento sarà evitato se l'insegnamento sarà realmente tale, cioè offerta di quel tanto d'informazioni e di strategie d'apprendimento, adeguate alla reale domanda degli allievi, che permetta loro di continuare a ricercare e istruirsi da sé in libertà, trovando in quanto viene loro dalla scuola lo stimolo e la «voglia» di farlo. I pericoli infatti non vengono solo dalla «dottrina», ma anche dall'assenza d'insegnamento che lascia la gente in balia dei propri pregiudizi o di un falso sapere; oppure viene da un insegnamento troppo rapido o troppo specializzato, che abbandona la formazione dello spirito per limitarsi a selezionare e a fabbricare «attrezzi» umani, ricchi magari di abilità per prestazioni meccaniche e tecniche, ma non di competenze.

La scuola può diventare così il luogo in cui è possibile accedere alla cultura, in forma sistematica e riflessa; e, per questo tramite, permettere di partecipare a pieno diritto e con tutti i titoli alla vita comunitaria.

Questo è certamente un modo di contribuire a educare alla convivenza democratica. Anzi è il modo più specifico della scuola.

2. Oltre che con l'istruzione (vale a dire con la formazione delle strutture e delle capacità intellettuali e culturali), nella scuola gli insegnanti possono educare non solo con il loro *stile d'insegnamento*, ma pure con il loro *stile di vita*, con le molteplici forme di presenza e di testimonianza (con il «meta-insegnamento» o, in termini tradizionali, con il buon esempio etico e civile). La «buona relazione» docenti-allievi appare tra le richieste più forti degli studenti, quando sono interrogati circa la vita e le finalità scolastiche.

Oltre l'insegnamento di idee, valori, modelli di comportamento, tecniche socio-politiche (vale a dire: oltre l'insegnamento di una cultura socio-politica)

democraticamente qualificata, non avranno valore «educativo-civico» la correttezza relazionale e procedurale dei docenti e dei dirigenti scolastici, l'impegno professionale e didattico, la «passione» per la ricerca del vero e del valoriale, la «compagnia» vitale con gli studenti?

3. La scuola intera, nel suo insieme, *dall'habitat alla rete relazionale* e agli stili comportamentali, può impregnare *l'ambiente* di responsabilità e di libertà, facendo respirare un clima educativo e diventando essa stessa vera comunità educativa democratica.

Si dice che la scuola è spesso burocratica e poco democratica nelle sue procedure e norme comportamentali. Ma è possibile attuare nella scuola forme di cooperazione e di partecipazione degli allievi (e delle altre forze sociali operanti nel «milieu» scolastico o comunque in relazione con esso) nella gestione della scuola e della didattica.

È evidente che occorrono a questo scopo non solo la proclamazione delle buone intenzioni, ma la volontà politica e operativa di attuare e di mantenere in vigore o migliorare procedure e modelli comportamentali improntati a una libertà responsabile, sulla base di strutture e norme da tutti consentite, ciascuno secondo le sue spettanze.

4. La scuola inoltre concorre, magari senza proclamarlo e forse senza troppo averne coscienza, a veicolare modelli di comportamento locali, nazionali, internazionali, in quanto *luogo, tempo e occasione di socializzazione*. A scuola non si va e non si sta invano. Gli anni della scolarizzazione sono tanti e non senza incidenza, nel bene e nel male.

Ma la scuola e la prassi scolastica possono evitare di ridursi a cinghia di trasmissione del potere, della cultura dominante, dei valori di moda; e non sono «votate» necessariamente ad essere il luogo e il tempo della «noia intellettuale» e la «fabbrica del disagio e del malvezzo» sociale. Possono invece aiutare a controllare *l'impregnazione* di modelli ideali e comportamentali democratici, diventando luogo in cui ci si abilita alla critica, all'autocritica, alle responsabilità comuni.

Le attività (formative, ricreative e sociali) extra-curricolari ne possono essere il luogo e il tramite più semplice e forse più alla portata di tutti.

UN'EDUCAZIONE MORALE PER LA CRESCITA

Di fronte alla crisi delle «centrali etiche» tradizionali (famiglie, chiese, partiti, sindacati), alla gravità della «questione morale» e dei mali che affliggono la convivenza sociale (droga, aids, prostituzione, abuso sui minori, violenza sessuale, razzismo, intolleranza del diverso, ecc.), la ricerca di una

migliore qualità della vita sociale si esprime per lo più in politiche culturali-educative improntate a programmi di corretta informazione (per quanto possibile scientifica e «neutra», dovendosi rivolgere all'intera fascia della popolazione nella sua variegata e pluralistica sensibilità etica). Al massimo si fa appello alla responsabilità personale verso quelli che potrebbero dirsi i punti-chiave di una «moralità pubblica» (rispetto della vita propria e altrui, trasparenza nei rapporti sociali, cura dell'ambiente, adeguato contributo materiale e personale alla vita comunitaria e allo sviluppo sociale).

L'opinione pubblica, attivata e sostenuta dall'industria culturale e dal sistema della comunicazione sociale, a suo modo contribuisce all'instaurarsi di quello che si potrebbe dire «il minimo etico», vale a dire alcune regole minimali di convenienza sociale (quali l'essere sinceri, mantenere la parola data, non fare violenza, non fare opera di seduzione o di demagogia, non abusare del più debole, non danneggiare nessuno) e una certa sensibilità etica, improntata a veracità, reciprocità, rispetto, giusto rapporto, attenzione all'ambiente.

L'esperienza della convivenza sociale e le scienze umane ci aiutano a capire i molteplici condizionamenti o quelli che potrebbero essere detti gli «impedimenti della libertà» dei giovani e delle giovani, degli uomini e delle donne del nostro tempo.

Tuttavia se un'educazione alla responsabilità del «minimo etico» è assolutamente necessaria, peraltro essa risulta ultimamente formale, giuridistica, insufficiente.

Se decolpevolizzare e comprendere è importante, soprattutto con chi per definizione è in età evolutiva, l'insopprimibile aspirazione ad «essere di più» nega qualsiasi acquiescenza al punto in cui ci si trova.

Occorre almeno insinuare, e per quanto è possibile sviluppare in tutti un'etica di crescita, o meglio per la crescita: un'etica calibrata sulle persone concrete e carica di una spinta dinamica a crescere verso ciò che è umanamente degno; a partire dalle possibilità personali e secondo misure, tempi e moventi non mai del tutto standardizzabili, e tuttavia disponibili a muoversi verso orizzonti sempre più intersoggettivi e universali; un'etica che cerca di conseguire una chiara conoscenza del significato pieno e autentico del proprio agire, ma che insieme si preoccupa dei tempi, degli spazi, delle condizioni di realizzazione e dell'interiorizzazione dei significati appresi e voluti.

In molti casi si tratterà di lavorare, per così dire, ai gradi previ o alla soglia dell'umano, in quanto si dovrà come rifare l'uomo, ritessere la trama della personalità e dell'esistenza, per vari motivi e in diverso grado rotta in più parti.

Gran parte del lavoro educativo andrà nel senso di «restituire la parola» a esistenze al limite del mutismo; aiutare a recuperare la propria interiorità, superando un fare esperienza inteso solo come totale estraniamento da sé o

come consumo di oggetti, persone ed emozioni nel breve volgere di un giorno; stimolare ad allargare la capacità di visione e di giudizio critico, suscitando problemi e domande di senso con qualche spessore di futuro; mostrare possibilità realistiche di azione, di spazi e di luoghi in cui poter vivere e realizzare i significati intravisti, educando a saper portare il divario tra ideale e reale e, d'altra parte, a passar gradatamente dall'uno all'altro.

Un simile lavoro certamente qualifica una scuola cattolica (e forse è anche atteso da essa rispetto alla scuola pubblica). Ma va fatto senza moralismi e secondo le possibilità della scuola. Non riesco a vedere una disciplina specifica: sarebbe confinare entro i perimetri disciplinari e settorializzare una questione che è «pervasiva» e ultra-disciplinare. Piuttosto si può pensare a una prospettiva di fondo da tener presente in tutte le discipline, almeno come attenzione alle ricadute umane di idee, valori, modelli, tecniche, strategie economiche, politiche, sociali, ecclesiali; e come indicazione di prospettive valoriali e di percorsi operativi degni di considerazione, apprensione, interiorizzazione, pratica personale e sociale.

Ma ovviamente molto del lavoro educativo in proposito si realizza a livello di rapporti interpersonali, di clima d'insieme, di iniziative formative extra-curricolari.

CONCLUSIONE: IN UNA PROSPETTIVA DI «COEDUCAZIONE»

Altri interventi hanno parlato dell'importanza della comunità educativa, della presenza dei laici, del rapporto con le famiglie, dell'inserimento nel territorio, del collegamento con la scuola pubblica, con il sistema sociale di formazione e con quelli della comunicazione di massa, dell'organizzazione del tempo libero e dello sport.

Mi si permetta di spendere una parola a livello di singola persona (docenti, dirigenti, personale non docente).

L'impegno educativo infatti è ultimamente affidato, nel bene e nel male, alla «buona volontà» delle persone che operano nella scuola, ai diversi livelli. Non ci sono servizi, strutture, sostegni economici che possano sostituirla.

Ma quali tratti caratterizzeranno un educatore o un'educatrice di libertà nella scuola?

In proposito il richiamo a don Bosco non mi pare generico o estemporaneo. Come sappiamo, era solito dire ai giovani: «Io per voi studio, per voi lavoro, per voi vivo, per voi sono disposto anche a dare la vita». Per tutti fu «padre, maestro e amico».

Alcune sue caratteristiche di educatore possono risultare ancora oggi particolarmente istruttive pur nella distanza dei tempi e nella differenza dei soggetti:

- le sue capacità interpretative nell'illuminare situazioni e nell'indicare direttive di vita rispondenti alle capacità e alle disposizioni personali di ognuno;
- la sua guida autorevole e discreta nelle difficoltà personali e in quelle del contesto ambientale;
- la sua solidarietà e vicinanza nelle sofferenze interiori e nei momenti di crisi e di crescita personale;
- la sua capacità amicale con i giovani singoli e con i gruppi, pur senza rinuncia alla componente di paternità;
- la sua capacità nello scoprire «vocazioni» libere e responsabili per la società civile ed ecclesiastica;
- la sua intraprendenza per istituire ed edificare strutture di sostegno e luoghi concreti di libertà;
- il suo accompagnamento coraggioso e rassicurante nei cammini che i giovani intraprendevano e nei tirocini di vita che sperimentavano.

Essere con allievi e allieve come don Bosco può essere un modo creativo di sentirsi nella tradizione salesiana e insieme di rispondere alla domanda formativa emergente del nostro tempo.

Ma allo stesso tempo sarà pure un far esperienza di quello che sosteneva quel grande educatore che è **P. Freire**: cioè che ci si educa e ci si libera «insieme».

Invero ogni educazione è sempre «coeducazione» nel senso più vasto e non solo in quello più ristretto e comune del termine.

L'educatore, l'educatrice infatti non si trovano fuori del campo dove viene giocata la partita «pedagogica». **E** in essa non si possono ridurre al ruolo di arbitri neutri e imparziali o di «facilitatori» impassibili. Pur nell'innegabile distanza e differenza vitale, l'evento educativo è di fatto vissuto — e chiede di diritto di esserlo — come un momento di quella educazione permanente che sembra essere necessaria per ogni uomo e donna del nostro tempo, che voglia minimamente interessarsi alla qualità della vita propria e di tutti.

La pratica della funzione educativa ne è una occasione rilevante.

La scuola come sostegno all'identità personale e alla solidarietà

MARIO POLLO

Frugando nelle varie declinazioni del significato della parola identità mi ha colpito una definizione del Rosmini: «Identità è ciò che si conosce con un solo concetto». Questa definizione va oltre quelle normali che caratterizzano l'identità, e di cui il Tommaseo offre un sapiente esempio: «Condizione dell'oggetto che è, o si riconosce essere, il medesimo. Il rimanere nel medesimo stato», e che riguardano l'eguaglianza dell'oggetto con se stesso. Infatti la definizione del Rosmini va oltre, in quanto pone come caratteristica peculiare del concetto di identità quell'unità profonda dotata di significato che la rende esprimibile con un unico concetto.

L'IDENTITÀ SOGNATA

Trasferendo questa definizione dal piano linguistico a quello del processo di conquista dell'identità, si può dire che essa permette di cogliere come l'identità umana non possa essere racchiusa solo nella capacità dell'individuo di riconoscersi come persona autonoma, radicalmente diversa e separata e nello stesso tempo dipendente, irrimediabilmente simile e unita agli altri uomini e alla natura che abita. Questa capacità umana è una condizione necessaria dell'identità, tuttavia essa non è da sola sufficiente. Infatti è necessario, affinché esista identità, che lo specifico della persona che la rende uguale e diversa dalle altre persone si esprima in un nome.

Questo nome, che non può pretendere di esprimere e descrivere la complessità della persona, deve però essere in grado di evocare l'unità profonda e il senso globale che questa unità esprime.

Una persona divisa, frammentata e incoerente che non riesce a trovare un centro in cui far gravitare la fatica e il senso dei suoi giorni, delle sue ore e dei suoi attimi, non conosce il proprio nome ma solo quello della sofferenza o dell'ottundimento, molto spesso piacevole, che accompagna la sua avventura nello spazio-tempo che ha come confine il mistero.

Aiutare un giovane a costruire la propria identità personale significa aiutarlo non solo a differenziarsi, a costruire il proprio Io, ma anche a scoprire il suo «nome segreto» che è alle porte del senso unico e irripetibile della sua vita.

L'IDENTITÀ REALIZZATA

Tuttavia questa offerta al giovane di avventura nel labirinto del senso della vita alla ricerca del proprio nome, oggi, all'interno della cosiddetta complessità sociale, appare sempre più rara. Genitori, educatori, insegnanti e adulti in genere sembrano aver dimenticato i sentieri dell'avventura attratti dalle strade comode del mercato e dello scambio utile che propone, a chi ha la fortuna di sedere al tavolo del banchetto dell'abbondanza, il simulacro della realizzazione personale esclusivamente attraverso il piacere del benessere e dei suoi correlati.

Il giardino di Eden non è più il luogo della vicinanza di Dio e, quindi, dell'armonia assoluta di senso che l'Essere irradia nell'uomo e nella natura, ma il luogo in cui esprimere e consolidare la propria sete di piacere.

Questa perdita del senso profondo della ricerca dell'identità è resa evidente dalla crisi della stessa identità che la nostra società vive, specialmente alla frontiera delle nuove generazioni.

Nella attuale società, a causa della complessità, l'individuo vive uno stato di smarrimento, di perdita di punti di riferimento, di crisi dei valori e dei sistemi di pensiero che, ancora in un passato prossimo, gli offrivano la capacità di prevedere l'esito delle sue azioni e quindi di ipotizzare il suo futuro prossimo e lontano.

L'individuo percepisce una insanabile frattura tra il suo mondo personale e quello della società in cui vive, che tende ad apparirgli incomprensibile e al di fuori del suo controllo.

Dal suo versante il giovane vive questa incertezza attraverso una profonda crisi di identità. Nel labirinto della complessità sociale il non avere una identità stabile, coerente e unitaria è ritenuto normale. Il modello di identità della società complessa, infatti, è quello di una identità frammentata, composita, in continua evoluzione, ambivalente, contraddittoria e mai compiutamente raggiunta. Questo tipo di identità è teorizzato sia a livello filosofico che sociologico.

Nel rapporto con la realtà esterna l'attuale cultura sociale tenta di accreditare, in coerenza con il concetto di identità debole, l'impossibilità di comprendere e di dominare efficacemente la realtà. L'unico modo possibile per l'abitante delle società complesse di porsi nei confronti della realtà è quello di chi tace e, se formula una domanda, non pretende risposta.

Le analisi sociologiche e antropologiche hanno infatti posto in luce come in queste società l'individuo sia sottoposto a un bombardamento di informazioni e di possibilità che possono produrre in lui profonde e angoscianti crisi esistenziali e di adattamento, perché lo costringono a continue scelte, se vuole dare un minimo di coerenza, di significato e di ordine alle sue azioni. La risposta più diffusa che la cultura sociale dominante propone, e che anche

le persone danno a questo malessere sociale, è quella della rinuncia al progetto dell'identità.

Questa rinuncia viene giustificata, peraltro anche a livello di teorie sociali e filosofiche, con la considerazione che l'individuo deve poter includere nel proprio futuro qualsiasi evenienza possa verificarsi senza essere chiuso da progetti obbliganti e quindi rigidi.

In pratica si dice che l'unico modo che la persona umana ha oggi di non farsi schiacciare dall'angoscia e dall'assenza di sentieri di senso è quello di scegliere senza di fatto scegliere.

Scegliere, cioè, una certa opzione tra quelle possibili, senza per questo rinunciare a quelle che non si scelgono, rinviando solo queste ultime al futuro. Allo stesso modo si dice che l'individuo, non potendo prevedere il futuro, deve restare disponibile e libero rispetto ai vari eventi che in esso potrebbero accadere. Questo iperpragmatismo, questa rinuncia, da parte dell'uomo contemporaneo, a voler costruire se stesso e il profilo futuro secondo un progetto unitario e coerente, comporta come conseguenza diretta, oltre che la crisi del tradizionale concetto di identità, anche una destrutturazione della stessa dimensione temporale in cui si svolge la vita dell'individuo.

Per quanto riguarda l'identità è sufficiente ricordare che essa tradizionalmente è stata anche definita come la sintesi dinamica nella persona umana di passato, presente e futuro, dove il futuro non era che il progetto che di sé elaborava l'individuo.

Eliminare il progetto di sé dal futuro significa di fatto minare alla radice la concezione di identità.

La fuga dal tempo storico come fuga dall'identità come progetto

Per quanto riguarda la destrutturazione della dimensione temporale, essa si manifesta fondamentalmente come un diverso intreccio nella vita della persona tra passato, presente e futuro, un intreccio che porta in primo piano il presente nella sua accezione di quotidiano.

Questa valorizzazione del quotidiano si manifesta nella piena affermazione della sua autonomia e del suo significato intrinseco e rende inutile ogni discorso intorno a una identità progettuale e unitaria.

In altre parole questo vuol dire che il significato dei fatti esistenziali che avvengono nel quotidiano non deriva dal loro essere inseriti in un progetto futuro, in una storia, ma solo dalla loro qualità intrinseca. Il loro senso è completamente contingente e legato al qui e ora.

Molti osservatori e studiosi della realtà umana, sociale e culturale attuale, vedono in questo modo di porsi nei confronti del tempo dell'individuo contemporaneo una sorta di qualità che viene definita come duttilità. Qualità che consente alla persona di sfruttare tutte le opportunità che la società post-

industriale può offrire e di ridefinirsi continuamente, adattandosi alle continue trasformazioni che la società subisce.

Un individuo, quindi, che ha una sorta di identità mobile, che è disponibile al cambiamento, che è nemico della routine e delle abitudini, oltre che privo di radicamenti stabili.

Questo comporta però per l'individuo lo smarrimento della coscienza del tempo che, come nota N. Elias, è il risultato di una sintesi di momenti che appartengono al passato, al presente e al futuro.

Questo modello di «uomo nuovo» si fonda però su una premessa che è ben lungi dall'essere scontata: quella della libertà dai bisogni materiali e immateriali legati alla sopravvivenza fisica e psichica. Nessuna società è in grado di garantire questo in modo permanente, specialmente all'interno di una situazione mondiale in cui la miseria e la fame colpiscono ancora la grande maggioranza della popolazione. In ogni caso questo è un modello di uomo tipico di una società opulenta, di una società che può consentire la sopravvivenza, ad esempio, anche a chi non lavora.

Al di là di queste fantasticherie sociologiche, resta comunque la constatazione che il giovane di oggi vive un processo di destrutturazione rispetto al tempo. Destutturazione che si riflette in modo piuttosto evidente nella sua identità personale.

Occorre però sottolineare che la destrutturazione del tempo non investe tutti i giovani allo stesso modo.

Infatti alcuni giovani vivono questo processo in modo più intenso di altri; alcuni addirittura non lo vivono affatto. Vi è poi chi lo vive come sua scelta personale cosciente e meditata e chi, invece, solo come atteggiamento indotto dalle pressioni e dai condizionamenti sociali.

Al di là di ogni interpretazione che di questo fenomeno si voglia dare, resta la constatazione che esso interpella profondamente la responsabilità dell'adulto educatore, proponendogli la crisi addirittura del fondamento d'uomo di cui è portatore. Non si tratta qui del rifiuto di una certa visione dell'uomo e della vita, come poteva avvenire un decennio fa, ma del rifiuto del fatto che l'uomo debba porsi in modo progettuale e coerente di fronte alla sua avventura nel mondo, che debba cioè pensare al senso della sua vita come quello di una storia individuale dentro una storia sociale.

Se a questo si aggiunge che qualsiasi proposta educativa si scontra con l'assenza del futuro della dimensione temporale del giovane, si può intuire l'entità dei problemi che la destrutturazione del tempo provoca all'educazione.

LA CRISI DEL NOI

Strettamente interrelata con la crisi dell'identità, la società complessa propone una profonda crisi del Noi, ovvero della dimensione sociale della vita,

che è costituita da quella rete di solidarietà che consente a ogni individuo umano l'utilizzo nel proprio progetto di vita delle risorse, materiali e spirituali, messe a disposizione dagli individui che con lui condividono lo spazio e il tempo.

Senza questa dimensione solidale sociale non è possibile l'esistenza dell'Io. Il formarsi dell'Io e il suo mantenersi, infatti, è reso possibile solo dall'esistenza del Noi. Se non ci fosse un Noi che si prende cura, tutela ed educa i nuovi nati, questi non solo non potrebbero conquistare la coscienza ma, addirittura, non potrebbero sopravvivere.

Senza il Noi ogni forma di identità dell'Io appare fragile e distruttiva come lo specchio d'acqua che inghiotte Narciso.

Il Noi oggi è in crisi sia per la caduta delle relazioni interpersonali che ha condotto le persone a vivere, specialmente nelle grandi città, nell'isolamento e nell'indifferenza reciproca, sia per la crisi della politica che indebolisce il tessuto organizzativo del Noi, oltre che per l'eccessiva enfasi che è stata messa sulla risposta ai bisogni soggettivi dell'individuo.

Il risultato è un non attenuarsi, e forse un accentuarsi, degli egoismi nell'orizzonte della vita sociale. Chi ha il benessere non vuole dividerlo con chi non ce l'ha. Chi sta bene non vuole essere disturbato da chi sta male. Il soggetto è, proprio perché ha smarrito il suo senso, l'unica fonte del giudizio e dell'atteggiamento etico verso la realtà sociale. Questo egoismo è anche uno dei volti della crisi della politica.

La crisi della politica, infatti, si riflette non solo nella incapacità di una società di affrontare in modo efficace i problemi, nuovi e vecchi, che la attraversano; ma anche nel fatto che non fornisce più alle persone i percorsi attraverso cui connettono e sottomettono i loro bisogni individuali a quelli comuni di carattere più generale ed universale. Le forme di egoismo e di corporativismo che esprimono alcune categorie sociali non sono che un risultato della crisi della politica.

È chiaro che nel termine politica rientrano, oltre che il comportamento dei politici e dei partiti, i sistemi di pensiero e di valore che li orientano. Questo significa che è in crisi radicale proprio l'etica della politica.

GLI OBIETTIVI EDUCATIVI DELLA SCUOLA

Dopo aver fatto un'incursione intorno ai temi della crisi dell'identità e del Noi, ovvero del circolo virtuoso della solidarietà Io-Tu-Noi, è tempo di spostare l'attenzione su cosa la scuola può fare per contribuire a una uscita evolutiva da queste due crisi.

A questo scopo è utile forse ricordare rapidamente quali sono gli obiettivi educativi che tradizionalmente sono stati attribuiti alla scuola italiana.

Essi sono:

- la formazione dell'identità personale;
- la formazione alla professionalità attuata attraverso:
 - l'inserimento attivo nella vita sociale;
 - l'acquisizione del senso di responsabilità;
 - l'acquisizione dei contenuti e delle abilità elaborate precedentemente dalla cultura sociale.

Gli strumenti che la scuola ha a disposizione per raggiungere i suoi obiettivi sono:

- l'insegnamento fondato sulla criticità, sulla sistematicità e sull'interdisciplinarietà;
- l'abilitazione a uno stile di vita centrato sull'orientamento democratico, sulla responsabilità collettiva, sul pluralismo e sulla complessità;
- il clima, o ambiente, segnato profondamente dall'amore alla vita e dalla capacità di far sentire ogni giovane «protagonista».

Questi strumenti della scuola non si giocano però solo all'interno dell'insegnamento/trasmisione tipico della lezione e della sua verifica, ma anche negli altri luoghi educativi tipici della scuola:

- la classe intesa come gruppo sociale primario;
- l'istituto scolastico in quanto segno dell'istituzione;
- la relazione esistenziale insegnante/allievo;
- la comunità educante.

Questo significa che l'educazione scolastica deve uscire dagli angusti limiti della competenza disciplinare, che peraltro deve essere significativamente migliorata, per assumere la dimensione dell'animazione culturale.

L'espressione «animazione culturale» è il nome di un modo di fare educazione che mette al centro il giovane nella sua globalità di essere complesso e libero, e che utilizza come fondamento del proprio metodo il gruppo primario e la relazione educativa.

SUGGERIMENTI DELL'ANIMAZIONE CULTURALE ALL'EDUCAZIONE SCOLASTICA

La scuola oggi, per potersi proporre al giovane almeno come luogo di formazione dell'identità e come luogo della elaborazione del suo personale progetto di vita, deve essere in grado di offrire risposte alle «non domande» del giovane.

Le domande del giovane che non pretendono risposta

Per poter dare risposta alle domande del giovane che non pretendono risposta è necessario che l'educatore assuma sino in fondo l'atteggiamento della reciprocità educativa.

Ogni processo educativo autentico richiede la disponibilità dell'educatore a educarsi mentre educa.

Questa affermazione è divenuta molto popolare in questi ultimi anni sotto la spinta, in modo particolare, delle pedagogie della liberazione.

Eppure nonostante la sua popolarità questa concezione non ha indotto significative modificazioni negli stili educativi degli adulti. Infatti la maggioranza degli adulti educatori opera come se l'unico beneficiario del processo educativo fosse l'educando.

Questa sorta di monodirezionalità dell'adulto non riguarda solo il suo modo di vivere la relazione educativa, ma anche, e in modo ancora più accentuato, i processi attraverso i quali vive la sua crescita personale.

Ora, se l'adulto educatore vuole conquistare la pienezza della sua condizione, deve invece scoprire che la sua crescita può avvenire solo all'interno del processo, formativo ed esistenziale, attraverso cui i giovani costruiscono la propria maturità umana. In altre parole, questo significa che l'adulto evolve solo se la sua vita aiuta i giovani a evolvere. Anzi, ribaltando la questione, si può dire che l'uomo diviene adulto nella misura in cui sa assumersi la responsabilità verso le nuove generazioni, che sono il futuro attraverso cui si concretizza il futuro della storia che sta costruendo insieme agli altri uomini.

La conquista della coscienza e lo sguardo dell'altro

La coscienza, per divenire lo specchio limpido in cui l'uomo legge la verità su se stesso e sulla propria vita, deve passare dalla porta stretta costituita dall'incontro-scontro del soggetto con l'altro. Un incontro-scontro segnato dalla fatica della costruzione di una relazione autentica, al cui interno la persona cerca di vedere se stessa attraverso gli occhi dell'altro, accettando pienamente la irriducibile diversità di questi.

Una corretta socializzazione è alla base della costruzione di una coscienza in grado di innalzarsi sopra le fredde paludi del soggettivismo egocentrico e narcisista.

L'adulto educatore è il protagonista primo del processo di socializzazione, o almeno dovrebbe, essendo «l'altro significativo» del giovane, e essendo a sua volta il giovane «l'altro significativo» dell'adulto.

La socializzazione costruttrice di coscienza non si ferma all'età della adolescenza, ma dura tutta la vita.

Ogni età, naturalmente, ha diversi livelli di profondità, di estensione e di qualità del processo di socializzazione, questi sono però tutti interrelati tra di loro. Ad esempio, a un processo di socializzazione carente a livello giovanile corrisponde un narcisismo dell'adulto. A un adulto altruista corrisponde un giovane che lavora duramente per aprire il suo Io alla responsabilità so-

ciale. Questo intreccio tra socializzazione e costruzione della società trova la sua naturale conclusione nei processi che disegnano nel progetto di vita del giovane l'avventura della solidarietà.

La socializzazione autentica, la scoperta dell'altro come fondamento etico della propria vita, la coscienza limpida di sé sono la base di quella forma dell'agire umano che è la solidarietà. È questa l'avventura più bella che un giovane e un adulto possono compiere insieme. L'adulto per educare alla solidarietà deve viverla e deve farla vivere al giovane all'interno di una esperienza comune. Questo tra l'altro è l'unico modo che l'educatore ha a disposizione per rileggere criticamente e impietosamente il suo modo di vivere la solidarietà. Il giovane, con la sua lucidità scevra di compromessi, aiuta l'adulto a superare le sue precomprensioni, i suoi alibi, le sue mistificazioni e quindi a maturare la sua socialità. Nello stesso tempo, mentre l'educatore si mette in crisi rispetto al giovane, dona a questi il realismo del potere necessario a rendere produttive ed efficaci le azioni di solidarietà del giovane.

La storia come radice del passato che apre al futuro

L'adulto educatore deve fare memoria se vuole aiutare il giovane a liberare la sua coscienza dal drago che gli impedisce di conquistare l'anima, ovvero se vuole che la liberazione del giovane dai vincoli dell'io lo apra alla conquista della responsabilità e della creatività.

L'adulto deve far sì che la sua memoria diventi parte del fondamento dell'identità del giovane. Fare memoria non è solo ricordare ma è anche operare affinché la propria storia, personale e sociale, diventi parte di quel sapere culturale da cui il giovane attinge per formare il progetto originale innovativo della propria vita.

Da questo punto di vista il fare memoria è la capacità di rivisitare criticamente la propria storia e quella della propria generazione alla luce delle storie che l'hanno preceduta e che la seguiranno, e che stanno cominciando a riflettersi negli occhi dei giovani. Una memoria che non si fa presente nella vita dei giovani non aiuta né l'adulto educatore a evolvere né i giovani a divenire autori della loro vita in senso pieno attraverso la progettualità.

La memoria, oltre alle esperienze e ai saperi, contiene anche il racconto della storia della salvezza così come essa è apparsa nella vita umana sino all'oggi. È questa la sola memoria che può aprire lo sguardo del giovane alla concezione del futuro come luogo della speranza. Senza questa memoria il passato e il presente possono apparire al giovane come prigionie dell'impotenza umana nei confronti del male che abita lo spazio e il tempo della vita nel mondo.

La frontiera del limite come potenza del desiderio: l'emancipazione del bisogno

Nell'educazione c'è uno scambio vitale tra adulto e giovane: quello tra desiderio e limite. Scambio in cui l'adulto si nutre dell'energia creatrice del desiderio e il giovane dà al desiderio la creatività che nasce dal suo incontro con le regole e le norme che sono tipiche delle forme in cui si dice la civiltà umana.

Se l'adulto educatore non si offre come limite al desiderio del giovane e se, al contrario, il giovane non offre la potenza del suo desiderio ai limiti dell'adulto, la civiltà umana si inaridisce e la vita non fiorisce.

Se non c'è questo scambio, il limite radicale della morte crea angoscia, e per questo viene rimosso e non viene integrato nell'orizzonte di senso della vita umana.

Il senso della vita nasce anche dal suo confronto con l'evento che più sembra negarlo: la morte.

La morte è il mistero più descritto e, nello stesso tempo, più rimosso dalla nostra società. Basta infatti accendere il televisore o aprire un giornale per essere inondati da descrizioni, a volte impudiche, di eventi luttuosi reali o immaginari. Qualcuno ha calcolato che un telespettatore medio in un anno vede, tra finzione e cronache, alcune migliaia di morti.

Questa descrizione quasi barocca della morte che i mass media fanno non è che il tentativo di esorcizzarla. La si descrive perché la nostra cultura non ha più gli strumenti idonei per spiegarla, per dare ad essa un significato.

Il pensiero della morte, così come la sua presenza materiale concreta, è sempre più rimosso dalla vita quotidiana delle persone.

La morte quando accade, specialmente nelle grandi città, è nascosta in luoghi separati. Questa rimozione si manifesta poi in modo molto evidente nel generalizzato rifiuto da parte delle persone di considerare che ogni loro progetto, prima o poi, incontrerà il limite radicale della morte. La maggior parte delle persone vive come se non dovesse mai morire.

Eppure, nonostante la nostra volontà, la morte è il confine che segna tutti i nostri sogni di futuro e balena da tutte le esperienze del ricordo.

L'adulto deve affrontare nella sua relazione educativa con il giovane il senso di questo evento, se non vuole che la vita del giovane si inaridisca e perda la sua reale dimensione di senso. La stessa salute psichica del giovane, specialmente quando questi diventerà adulto e anziano, dipende dalla sua capacità di dare significato all'evento della morte come confine della sua vita. Molte angosce, molte nevrosi e molte depressioni che affliggono gli adulti e gli anziani delle culture delle società complesse sono figlie della rimozione della morte.

I VALORI

I valori, come è noto, prima di essere entità astratte sono atteggiamenti, comportamenti che manifestano storicamente l'orientamento esistenziale di persone e di gruppi sociali. L'educazione ai valori è, perciò, la costruzione da parte dell'adulto educatore di esperienze esistenziali in cui il giovane possa sperimentare la verità dei valori che la cultura dell'adulto professa. Questo significa che l'adulto per educare i giovani ai valori deve viverli. Ma non solo. Egli deve anche avere il coraggio di sottoporre i suoi valori e i suoi atteggiamenti e comportamenti che li manifestano nella vita quotidiana al confronto critico della demistificazione giovanile. Questo non perché l'adulto debba necessariamente rinnegare i suoi valori tradizionali, ma perché egli deve sempre reinterpretarli e verificarli se vuole che essi mantengano inalterata la loro produttività esistenziale.

Educare ai valori è sempre una esperienza di verifica dei propri valori personali oltre che della propria coerenza esistenziale. Una esperienza, questa, che aiuta l'adulto a superare i suoi limiti per evolvere verso il confine dove i valori divengono amore.

I valori dell'animazione culturale

Il sistema dei valori dell'animazione è strutturato intorno al valore della coscienza, della libertà e dell'autonomia della persona umana da tutte le dipendenze che impediscono la sua piena realizzazione. Connessi e inscindibili da questo valore, perché se no esso perderebbe il suo vero senso, vi sono quelli della solidarietà, dell'armonia e dell'unità con il tutto costituito dalla realtà sociale e naturale in cui l'uomo abita. Questa unità presuppone una coscienza aperta al dialogo con le dimensioni psichiche che abitano le regioni dell'inconscio e con il mistero del radicalmente Altro. Questo valore della coscienza, proprio perché fa sistema con questi altri valori, è assolutamente diverso da quello che propone la dominante cultura dell'affermazione narcisistica dell'io.

Un altro valore forte del sistema è quello della «storia». L'animazione accetta sino in fondo la concezione secondo cui il senso della vita umana, individuale e sociale, è nella sua storia. Che lo svolgersi della vita umana nel tempo non è un utile e vano procedere ma un cammino lungo, faticoso, doloroso ma anche gioioso verso la propria redenzione e salvezza.

L'acquisizione di questo valore comporta la condivisione dei valori della memoria, come fondamento dell'identità umana, e del futuro, come fondamento della speranza del presente. Dentro questo grappolo trovano spazio i valori del lavoro come contributo alla storia della redenzione della condizione umana e non solo alla sopravvivenza, dell'amore come antidoto al po-

tere nella vita sociale, dell'utopia come fondamento di ogni realismo e della finitudine come luogo sia del peccato, ovvero della debolezza umana, sia della possibilità della sua sconfitta.

Accanto a questi valori vi sono, ad essi inestricabilmente connessi, quelli inerenti alla sfera della responsabilità dell'agire sociale. Centrale in questo grappolo è «l'altro da me» come valore, ovvero il riconoscimento che il senso e il valore della propria vita sono strettamente interconnessi al senso e al valore della vita delle altre persone con cui si condivide lo spazio e il tempo. È questo il valore dell'amore come fondamento di quella realizzazione umana piena in cui non c'è conflitto tra la dimensione individuale e quella sociale. L'amore come fonte dell'unità profonda della persona con se stessa e con gli altri.

Un altro valore importante è quello dell'accettazione che la relatività degli elementi che costituiscono la vita umana è compresa all'interno di un assoluto che diventa normativo e giudica, quindi, lo stesso relativo. Un assoluto dato dall'intangibilità di ogni forma di vita umana come espressioni del radicale amore alla vita.

Questa intangibilità si esprime non solo nel rispetto della vita fisica delle persone, ma anche nel rispetto della loro vita psichica e della loro vita spirituale. Pure questo valore manifesta la certezza che in ogni vita umana, anche quella più povera e disperata, vi è una radicale dignità che deve essere salvaguardata e amata.

Questo assoluto comporta altresì che l'utilizzo degli strumenti con cui l'uomo esercita il suo rapporto con se stesso, con gli altri e con la realtà, sia sottoposto alla verifica di come esso rispetta la vita umana. Uno strumento, nonostante il dilagante relativismo, non vale un altro. Alcuni strumenti sono per la vita, altri la negano.

Infine questo assoluto consente di affermare che ogni situazione umana, ogni persona umana è redimibile.

La gratuità è un altro dei valori cardine. Questo è un valore che può essere definito trasformatore degli altri. Esso infatti dà un senso affatto particolare a tutti gli altri valori e li carica, oltre che di donatività, anche della gioiosità che sono tipiche della festa e del gioco, che possono essere considerati essi stessi dei valori. Gratuità, festa e gioco sono i valori che accompagnano la dolorosa redenzione che l'uomo, attua dopo il dono della Croce, della terra straniera in cui ancora abita.

Accanto a questi valori finalizzati alla vita attiva ve ne sono altri che sottolineano la dimensione contemplativa dell'esistenza umana, intesa come capacità da parte dell'uomo di sottomettere la sua vita, dopo averne affermato la libertà e l'autonomia, a un disegno più grande la cui origine è laddove è mistero.

Questi valori sono quelli del silenzio, dell'accettazione, nonostante i con-

tinui sforzi per superarli, dei limiti propri e altrui come luoghi da cui è possibile cogliere la presenza dell'infinito nella storia umana, della capacità del linguaggio, quando lo si apre al simbolico, di trascendere la banalità per mettere in relazione la vita dell'uomo con il mistero del Totalmente Altro.

Tutto il sistema dei valori è, infine, giudicato nella sua coerenza dal punto di vista della fede. Infatti la fede, pur non intervenendo direttamente nell'azione dell'animazione, la giudica e la ispira.

Contro le fantasticherie, i simulacri e l'implosione della parola

L'adulto educatore deve pronunciare parole vere, parole cioè che hanno nella fedeltà alla vita il fondamento della loro verità.

L'educatore deve aiutare il giovane a scoprire che le parole sono lo strumento che egli ha a disposizione per trasformare la realtà in cui vive. A questo scopo deve riscoprire la parola ebraica, che è fedeltà alle cose che nomina, e riequilibrare la parola greca, che è, al contrario, liberazione del potere di astrazione. Deve aiutarlo a capire che le fantasticherie rinchiodano l'uomo nella distruttività senza nome dell'inazione e, perciò, che è necessario sostituirle con il sogno. Quante volte, infatti, di fronte alla durezza dei vincoli della realtà il giovane, e anche l'adulto, ha la tentazione di rifugiarsi in un mondo immaginario costruito dalla sua fantasia. Le fantasticherie fanno pagare per la loro breve ed effimera consolazione un prezzo altissimo: quello della rinuncia ad agire, magari soffrendo, per trasformare la realtà.

Il sogno, quello vero, invece, non è consolazione ma un progetto su una realtà che si sente che può essere diversa da ciò che è nel presente, e può essere quindi, come la vita dei Santi dimostra, il motore di un impegno del giovane a costruire un mondo più giusto e bello.

Come suggerivano gli antichi mistici, occorre combattere le fantasticherie con il gioco e lo studio del moto di ciò che si libra nell'aria vincendo, per un istante, la prigionia della forza di gravità. Questo significa che quando la fantasticherie assale la mente del giovane, è meglio per questi giocare con gli oggetti che si librano nell'aria come il pallone o i pensieri strategici che progettano il futuro.

Il senso della propria vita individuale

Quando il giovane ha tessuto il proprio progetto di vita con la memoria e l'ha illuminato con lo sguardo limpido della sua coscienza, quando l'ha aperto a una società intrisa di solidarietà, quando la sua vita è orientata dai valori, allora nasce dalle profondità dell'essere l'autentico amore per l'uomo e per la vita. È il momento in cui il giovane formula il suo sì pieno e convinto alla vita e, al di là di tutte le esperienze negative, irrompe nella

sua coscienza la consapevolezza della dignità e grandezza della condizione umana.

È il momento in cui il Salmo 8 viene compreso in tutta la sua maestosità, la bellezza della vita si manifesta in tutta la sua gratuità, e la forza del desiderio incanala la propria energia creatrice nel progetto teso a espandere le ragioni della vita nelle culture umane che regolano l'esistenza individuale e sociale delle persone.

La trascendenza come dono del finito

Il sì alla vita è la premessa indispensabile al fiorire nella coscienza del giovane di una fede matura, in grado di giudicare e orientare la sua vita quotidiana. È il momento in cui può iniziare quel lungo cammino che termina solo con l'evento della morte.

In questa fase c'è il riconoscimento che Gesù è il Signore della vita, che Gesù è il volto di Dio che si fa presente nella storia umana.

In questo punto alto della costruzione della persona umana, in cui il giovane scopre che solo ciò che è totalmente Altro consente di sperimentare il senso pieno della vita umana, lo scambio tra adulto e giovane è veicolato dal silenzio.

Silenzio inteso come capacità di riconoscere la propria radicale incompletezza.

Silenzio inteso come capacità di far tacere la propria volontà di potenza per lasciarsi pervadere dalla volontà del Padre.

Silenzio inteso come capacità di scoprire dietro le sembianze dell'altro, specie se l'ultimo, il volto di Gesù.

Silenzio come disponibilità a lasciarsi pervadere dal mistero senza tentare di spiegarlo.

Silenzio come capacità di accoglienza della ricchezza giovanile nella comunità cristiana.

La proposta di contenuti della relazione educativa nello stile dell'animazione appena fatta è null'altro che la proposta al giovane del suo nome, ovvero di un progetto d'identità in grado di superare gli angusti limiti dell'Io, della soggettività fine a se stessa dell'autoaffermazione.

Infatti un'identità degna di questo nome è il centro esistenziale dove si incrociano le vie attraverso cui l'uomo scende in se stesso, sale alle porte del cielo e percorre il bordo del baratro degli inferi in cui si agitano i demoni e i mostri che possono sì distruggerlo, ma oltre il quale c'è la fonte della sua energia vitale.

Un'identità forse un po' diversa da quella tradizionalmente offerta dalle scienze umane, ma che cerca di ricuperare la potenza del nome segreto che, come la tradizione d'Israele ci tramanda, è la fonte del potere dell'uomo su se stesso e sulle cose di cui è fatta la sua vita.

L'orientamento: teoria e prassi nella scuola

SEVERINO DE PIERI

UN QUADRO INTERPRETATIVO

L'orientamento non è soltanto l'aiuto che viene offerto da esperti e da istituzioni educative perché una persona si indirizzi al raggiungimento dei suoi scopi. Esso è soprattutto ed essenzialmente il modo personale con cui ciascuno conduce la propria esistenza, sviluppandola in quelle direzioni e scelte che egli si propone sulla base di un progetto di vita progressivamente intuito e attuato.

Nella persona concretamente esiste solo questo tipo di orientamento che realizza il progetto di vita, cioè *l'auto-orientamento*. Tuttavia questo obiettivo può essere sollecitato o condizionato da fattori esterni, quali l'ambiente educativo, i modelli di comportamento, l'ausilio di strutture e di esperti cui la persona ricorre per consiglio, guida e accompagnamento.

Orientamento e progetto di vita

L'orientamento è un fenomeno talmente universale da identificarsi con la destinazione e il significato di ogni essere. In senso più specifico esso rappresenta la tendenza di ogni essere alla autorealizzazione.

Nella persona umana ciò avviene secondo una direzione di sviluppo unitaria, intravista nel progetto generale dell'esistenza, e configurata secondo caratteri di ricerca, autonomia e gradualità.

In senso globale e pluricomprendivo orientamento è dunque promozione della persona secondo un progetto di sé aperto alla partecipazione.

Per questo l'orientamento è «un concetto di confine»: esso richiede dunque una lettura pluridimensionale. Pur appartenendo alla persona come suo diritto e dovere, esso rappresenta allo stesso tempo lo sforzo incrociato di molteplici situazioni formative e di svariate figure professionali. Ne consegue che l'orientamento è un processo che coinvolge il singolo e la collettività. Ad esso concorrono la famiglia, la scuola, il mondo del lavoro, gli esperti e gli organismi sociali e formativi come fattori concorrenti; esso trova il suo fulcro di attuazione nella crescita e nella maturazione progressiva della persona verso l'identità, l'autorealizzazione e la partecipazione.

A questa visione ampia e pluridimensionale si ispira anche la definizione — ormai classica — data dall'UNESCO nella «Raccomandazione» sull'orientamento inteso come formazione permanente (Bratislava 1970): «Nella prospettiva del rapido cambiamento delle strutture tecniche e sociali e nel contesto di una educazione permanente collegata con il massiccio sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa e del migliore impiego delle risorse disponibili, orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona».

Gli obiettivi dell'orientamento educativo

L'orientamento educativo si propone alcuni importanti obiettivi, come attuazione del progetto di vita.

Avviare alla ricerca dell'identità

Durante l'età evolutiva questo compito si precisa più esattamente come ricerca della propria identità, sia personale che sociale e operativa.

Tale ricerca si compie mediante scelte successive: in altre parole, l'orientamento rientra nel più vasto processo nella dinamica della decisione, che ciascuno esprime nel concreto della sua esistenza.

L'orientamento come ricerca di identità avviene attraverso un divenire faticoso e sovente conflittuale, al ritmo di continue scelte e di continui mutamenti, che scandiscono la direzione dello sviluppo intravista nel progetto generale di vita.

L'identità presuppone dunque lo sforzo che ciascuno compie per essere se stesso in quanto distinto dagli altri, originale, personalizzato e rapportato in dialogo e interazione con gli altri. Tale processo, che inizia nell'infanzia, si precisa e si accelera durante la preadolescenza e l'adolescenza, età nelle quali la ricerca di sé raggiunge la massima intensità.

Abilitare a una molteplicità di scelte

In questa ricerca di identità personale vengono a prendere concretezza i diversi modi di essere con cui ciascuno si realizza: abbiamo così le varie «scelte» professionali, sociali, affettive, politiche, morali, religiose. Queste scelte, nelle quali l'orientamento si esprime, rappresentano in pratica i vari modi con cui è vissuta la propria identità veicolata dal progetto di vita.

Attraverso queste modalità di attuazione il proprio io, oltre che con gli altri, è anche in grado di entrare in rapporto con la realtà, con il mondo e con Dio.

Impegnare nel servizio

Ciò comporta l'aiuto a rendere operativi i desideri e i valori. Per questo l'impegno deve essere tradotto in termini concreti, in modo che la persona sperimenti il valore del servizio e il dono di sé agli altri. L'impegno la rende protagonista attraverso concrete microrealizzazioni di servizio operativo.

Fondare il progetto di vita sui valori

Orientarsi nella vita significa attuare, attraverso tappe successive, un progetto di sé, intuito più o meno chiaramente, sul piano individuale e sociale. Il progetto personale è una intuizione anticipatrice del futuro e insieme una energia propulsiva e plasmatrice della personalità.

In particolare, il progetto presiede allo sviluppo e alla strutturazione della personalità secondo uno scopo, secondo un significato profondo, secondo una intuizione della direzione fondamentale della propria esistenza. Rappresenta così un centro di integrazione personale in quanto unifica tutte le energie e le dimensioni della personalità, il proprio potenziale di fiducia e di ottimismo. Esso imprime una direzione autonoma e personale allo sviluppo ed è fonte di libertà interiore e di creatività.

L'intuizione del proprio progetto è un evento misterioso e costituisce un'esperienza unica nella vita, carica di intensità emozionale.

In altri termini, lo sviluppo di sé, che viene prefigurato nella fase della progettazione iniziale della preadolescenza, trova una graduale realizzazione nelle direzioni che l'orientamento a mano a mano fa emergere durante tutto il processo evolutivo.

A questo punto, l'orientamento come progetto di sé può coincidere con la «vocazione», la realizzazione cioè del disegno di Dio su ciascuno.

Nuovi bisogni e nuove utenze sull'orientamento

Nella società attuale l'attività e i compiti di orientamento si stanno configurando in maniera del tutto nuova rispetto al passato.

Ecco le nuove tendenze assunte attualmente dall'orientamento:

1. la complementarità tra l'aspetto psicodiagnostico, tipico della concezione psicometrica, e quello dell'approccio esistenziale quale si è venuto recentemente sviluppando di fronte ai problemi posti da una società in rapida trasformazione e bisognosa di soluzioni globali;
2. la concezione umanistica che anima l'attività di orientamento a seguito della crisi dei sistemi socioeconomici e politici, per cui i giovani d'oggi ricercano specialmente il senso della vita e condizioni più umane di esistenza (significato e qualità della vita).

Di qui nuove aree in cui si concretizza l'attività di orientamento nella società moderna come risposta ai bisogni non solo dei giovani ma di ogni categoria di persone.

È finito perciò il tempo in cui si parlava dell'orientamento in maniera riduttiva e settoriale, come aiuto a scegliere un indirizzo scolastico o professionale (il tradizionale orientamento «scolastico e professionale»): oggi l'orientamento diviene domanda vocazionale per ogni categoria di persone ad ogni età della vita e a qualsiasi livello di maturazione.

Si aprono pertanto nuove prospettive per l'orientamento, che possiamo sintetizzare attorno ai punti seguenti:

1. Una volta riconosciuto e riaffermato che l'orientamento consiste in un processo educativo continuo, volto a far progredire l'individuo verso i traguardi della «maturità vocazionale», ne consegue che esso:

— va esteso a tutte le età della vita (non vanno dunque privilegiati esclusivamente i giovani);

— comprende tutte le categorie di persone come risposta a specifici bisogni di sviluppo e di autorealizzazione;

— si pone come aiuto per affrontare compiutamente tutte le scelte della vita, non solo scolastiche e professionali ma anche sociali e vocazionali;

— non consiste solo nell'attività di informazione, ma comprende compiti di liberazione dai condizionamenti e di maturazione integrale della personalità, in un contesto sociale evolutivo.

2. Nell'attuazione concreta l'orientamento sembra ispirarsi alla metodologia del «counseling», inteso come «relazione d'aiuto», variamente articolata, prestata da istituzioni ed équipes specializzate che operano con metodo interdisciplinare in coordinamento con altri tipi di servizio. Tale relazione d'aiuto si pone soprattutto come rapporto interpersonale e non solo come intervento psicosociale o strutturale e tende a far sì che ciascuno dia una risposta a tutti i bisogni, compresi quelli del senso e della qualità della vita.

3. Un aspetto centrale nell'attività di orientamento è costituito dal processo della presa della decisione: essa non deve essere lasciata esclusivamente all'arbitrio dell'individuo o della società, ma deve essere cercata attraverso una mediazione rispettosa delle esigenze di entrambi.

4. Prioritaria viene ad essere la «formazione dei formatori», non solo dunque degli operatori di orientamento ma anche degli insegnanti e degli educatori che a qualunque livello siano implicati in compiti e responsabilità formative.

La dinamica della decisione

L'orientamento, inteso come processo permanente di autocoscienza e di autodeterminazione, implica essenzialmente il riferimento concreto a situa-

zioni e a comportamenti in cui il soggetto è posto di fronte ad alternative di scelta e deve in un modo o nell'altro prendere decisioni.

In tal senso il problema della scelta e della decisione è centrale nell'orientamento ed è visto sempre più in prospettiva psicodinamica, quella cioè che non ritrova a livello unicamente conoscitivo la soluzione dei problemi, ma ricerca lo sviluppo personale e l'integrazione in direzione prevalentemente affettiva e tendenziale, in continua evoluzione.

È noto infatti che le situazioni problematiche e conflittuali esaltano l'ansia e la tensione, rendono il soggetto più cosciente, e nello stesso tempo lo coinvolgono profondamente nei suoi bisogni, nella sua sicurezza, nel suo sviluppo personale e sociale.

Il processo decisionale attiva quindi una sequenza dinamica e motivazionale che comporta quasi sempre i seguenti elementi carichi di ambivalenza: bisogno - conflitto - frustrazione - rischio - decisione - adattamento.

In questa vasta problematica, pur sottolineando doverosamente gli aspetti psicologici individuali implicati nel processo decisionale, non dimentichiamo quelli sociali che oggi rischiano di divenire prevalenti, specialmente attraverso il peso che viene ad avere il condizionamento ambientale (socio-economico-culturale) nel problema delle scelte, non solo scolastiche e professionali, ma anche vocazionali globalmente intese.

Né disconosciamo le difficoltà sollevate dalla psicologia dell'età evolutiva nei riguardi della validità delle scelte effettuate durante l'adolescenza o dell'opportunità pedagogica di far emettere certe decisioni nell'iter educativo. Pertanto il processo decisionale, che nel nostro caso si muove ed è riferito a un contesto di orientamento, tiene conto del duplice condizionamento personale e sociale che proviene nei confronti di soggetti situati per lo più in età evolutiva e in contesti ambientali talora problematici e impegnativi.

In particolare acquistano notevole rilievo alcuni compiti di sviluppo che la società continuamente pone e che contribuiscono ad alimentare situazioni conflittuali per gli individui, come:

— la crescente competenza scolastica, che richiede un lungo investimento di energie da impiegare nello studio, senza immediata gratificazione;

— l'aumentata qualificazione e riqualificazione professionale, con la necessità di una adeguata e ricorrente formazione;

— le crescenti esigenze dei rapporti interpersonali, poste dalla necessità di lavorare collettivamente o in équipes;

— la necessità di dare un senso alla propria esistenza, sotto la pressione di forze sociali e di valori che si contrappongono nel pluralismo ideologico e culturale tipico della nostra società, soprattutto in ordine alle risposte da dare agli interrogativi posti dall'esistenza.

È stato osservato che quello dell'orientamento è il settore tipico dell'incertezza e perciò del rischio. Anche spostando il momento della decisione

verso livelli più elevati di età e di preparazione, in fatto di orientamento permane l'incertezza: c'è allora da chiedersi quale sia la validità e l'opportunità di decisioni che sono prese sovente all'insegna dell'im maturità e «sotto rischio».

Le tappe dell'itinerario metodologico dell'orientamento

Ecco in proposito le tappe di un adeguato itinerario metodologico:

1. *Informazione.* Nel processo orientativo acquista importanza fondamentale anzitutto l'informazione dinamicamente intesa, volta cioè non solo a ricercare ma anche a creare tutte le condizioni utili alla chiarificazione e alla soluzione dei problemi posti dall'orientamento.

2. *Protagonismo del soggetto.* L'attivazione del potenziale informativo pone il soggetto in una posizione di primo piano nel fatto orientativo, stimolando le sue capacità di realizzazione: egli diviene così il protagonista di un vero auto-orientamento.

3. *Riferimento alle motivazioni di valore.* L'appello al progetto di sé, che funge da nucleo motivazionale nei momenti centrali del processo decisionale, dà giusta rilevanza alle motivazioni di valore che intervengono nel fatto orientativo. Esse sono criteri dinamici di valutazione, interpretazione e «centramento» verso la soluzione del problema.

4. *Consiglio con gli esperti.* La necessità del ricorso al consiglio di persone competenti o di istituzioni preparate allo scopo.

5. *Piani di vita dinamici.* Infine, visto il rilievo che assume nella dinamica decisionale l'intuizione dell'indirizzo fondamentale dell'esistenza, si comprende quanto sia importante concepire l'orientamento come attuazione di tale progetto attraverso piani di vita successivi, in continua evoluzione e crescita, a partire dall'adolescenza, essenzialmente tesa a costruire una prima «identità», fino alle età successive dove le scelte di vita si specificheranno ulteriormente.

Stadi dell'orientamento

L'itinerario è segnato da diversi stadi che si succedono nel tempo e che qualificano, sul piano psicologico e sociale, un processo di crescita che progressivamente conduce alla maturità.

Ecco una utile classificazione operativa:

- *stadio dell'interesse*, tipico del periodo preadolescenziale («Mi piacerebbe fare questo o quello»): scelte per lo più fantastiche, basate sulla suggestione, condizionate dai modelli familiari e dell'ambiente sociale; scelte nelle quali gioca un peso determinante la cultura consumistica in cui siamo inseriti;

- *stadio delle capacità*, tipico dell'adolescenza («Faccio questo perché mi sento»): l'individuo si confronta con se stesso, si conosce meglio e si misura di fronte a un determinato impegno; sono scelte di solito più vere, perché nascono dal confronto tra i desideri e le possibilità reali; è importante a questo riguardo conoscersi, assumere anche informazioni su tutto ciò che comporta un certo tipo di lavoro e di impegno professionale;

- *stadio dei valori*, tipico della giovinezza («Faccio questo perché ho motivazioni valide»): sono scelte di solito ben fondate, con una buona garanzia di esito; tutto però dipende da quali «valori» si pongono a fondamento delle motivazioni, perché in non pochi casi ci si può ingannare;

- *stadio della vocazione*, tipico dell'età un po' più matura («Mi realizzo secondo un progetto personale di vita»): il lavoro e la professione vengono vissuti secondo uno stile personale di esistenza che punta alla qualità e al valore in termini «esistenziali», che coinvolgono cioè il senso intero della vita, anche alla luce di una visione religiosa o di una concezione di fede.

L'ORIENTAMENTO SCOLASTICO

La scuola viene coinvolta a duplice titolo nei compiti dell'orientamento; in quanto:

— istituzione che favorisce e sviluppa l'orientamento educativo;

— espressione e ricerca di scelta di un indirizzo formativo, in vista della professione e della vocazione.

In quanto istituzione, la scuola è chiamata a divenire tutta «orientativa», non solo la scuola media inferiore, che ha questo compito per legge, ma tutta la scuola di ogni ordine e grado, a partire dalla materna, fino all'Università e oltre.

È utile richiamare — come paradigma — il quadro istituzionale e normativo in cui si colloca il ruolo primario dell'orientamento nella scuola media inferiore.

Nella premessa generale ai Nuovi Programmi essa è presentata come la «Scuola della formazione dell'uomo e del cittadino», la «Scuola che colloca nel mondo» e la «Scuola orientativa» per eccellenza «in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo, cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé».

Ora, «dato per scontato che alla nuova scuola media accedono alunni che hanno un retroterra sociale e culturale ampiamente differenziato, la scuola

media deve programmare i suoi interventi in modo da rimuovere gli effetti negativi dei condizionamenti sociali, da superare le situazioni di svantaggio culturale e da favorire il massimo sviluppo di ciascuno e di tutti».

A questa modalità «formativa» di fare orientamento, si affianca quella essenzialmente informativa, a valenza socio-economica, tendente ad adeguare la formazione dell'individuo alla realtà del mercato del lavoro e alla sua prevedibile evoluzione qualitativa, nel quadro degli obiettivi della programmazione economica.

Bisognerebbe pervenire, anche nel nostro Paese, a una integrazione di queste due modalità in un'unica azione formativa, informativa e di sostegno, come giustamente sostiene M. Viglietti. Egli rileva infatti: «Nonostante che nella legge italiana in vigore si ponga l'orientamento scolastico (considerato come processo formativo) distinto da quello professionale (essenzialmente informativo e socioeconomico), sono sostanzialmente tutti d'accordo trattarsi di un unico processo di formazione culturale e professionale di preparazione alla vita e di promozione sociale, riferito ad un unico soggetto: studente prima, lavoratore poi, e che quindi è molto più logico parlare soltanto di "Orientamento" (*Guidance*) in generale, più che insistere sulle differenze metodologiche di approccio, quasi si trattasse di processi distinti e non semplicemente coordinati di un unico processo» (*L'orientamento scolastico e professionale*, CNEL, Roma 1981, pp. 160-161).

Nella scuola intesa come scelta di canale e indirizzo formativo, purtroppo sussiste ancora nel nostro paese la distinzione tra istruzione professionale (a breve termine) che porta al «mestiere» e la istruzione secondaria superiore e universitaria che porta (a medio e lungo termine) alla «professione». In tal modo chi non intende proseguire negli studi o si propone un breve periodo formativo viene incanalato verso occupazioni meno stimolate e meno retribuite. All'opposto, anche una mansione che comporta la qualifica di professione viene in non pochi casi declassata al rango di mestiere quando viene svolta in ruoli scarsamente autonomi e di «routine».

Una diversa progettazione educativa scolastica

Occorre al riguardo enucleare la correlazione esistente tra l'istanza dell'orientamento della persona e l'importanza delle strutture scolastiche.

Ci chiediamo allora in che modo nella scuola l'alunno venga facilitato ad acquistare strumenti operativi per il suo futuro e abilitato a effettuare scelte il più possibile libere e autentiche.

A livello di indicazioni per una diversa progettazione scolastica si potrebbero così indicare i seguenti obiettivi:

— ritardare il più possibile le scelte ultimative, estendendo i termini della scolarizzazione di base uguale per tutti;

— organizzare l'istruzione media superiore in base a criteri di formazione generale, pre-professionalizzazione, polivalenza, facilità di conversione e riconversione;

— aggiornare, rendere flessibili e strutturare, secondo criteri di attualità e scientificità, i curricoli di studio;

— introdurre metodologie didattiche individualizzate, attive, interdisciplinari;

— integrare l'attuale metodologia formativa scolastica con esperienze di lavoro.

L'attività di informazione sulle scelte scolastiche e professionali risponde indubbiamente a un riconosciuto bisogno degli allievi e delle loro famiglie. Ciò soprattutto là dove mancano ancor oggi occasioni e mezzi per portare a conoscenza i vari indirizzi scolastici o le possibilità di formazione e impegno professionale.

Ma l'informazione pura e semplice rischia di restare infruttuosa o di divenire alienante, se non è posta in un diverso contesto, quello cioè dello sviluppo e della formazione.

Nelle classi terminali della scuola media, del biennio e del triennio gli insegnanti e gli operatori dei Centri di Orientamento dovrebbero essere impegnati a dare tutte le informazioni possibili, valendosi anche di guide e opuscoli illustrativi. Importante è però seguire corretti criteri operativi, perché l'informazione sia utile ed efficace, non selettiva, suggestiva o peggio manipolatrice.

Quanto allo studio e allo sviluppo delle attitudini, degli interessi e della personalità gli insegnanti svolgono la loro opera che non è solo diagnostica, ma eminentemente formativa.

La funzione orientativa delle discipline scolastiche

«Le attività più idonee per realizzare nella scuola gli obiettivi di orientamento sono indubbiamente le materie di insegnamento, quando vengono utilizzate per sviluppare le capacità personali dell'alunno e fargli acquisire gli strumenti cognitivi e non cognitivi per la conoscenza e la comprensione della realtà».

I programmi ministeriali intitolano la parte quarta della Premessa: *Le discipline come educazione*, e specificano: «... le discipline sono ... strumento e occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte».

Le discipline di studio non sono depositi o classificazioni delle conoscenze, bensì strutture e metodologie del pensiero umano e forme specifiche del suo linguaggio. Il loro studio assume valore formativo se vengono utilizzate

non per la memorizzazione di conoscenze ma per raggiungere obiettivi e progettare ipotesi di orientamento.

Circa gli obiettivi, le discipline di studio possono essere usate come strumenti volti a trasformare le acquisizioni in sviluppo mentale, in quadri di riferimento per una costruttiva integrazione dell'alunno nell'ambiente in cui vive; in punti di ricerca intellettuale, sociale, professionale.

Le discipline come strutture e metodologie

Esse infatti, aiutando il pensiero dell'alunno in evoluzione a impadronirsi della loro struttura, del loro metodo, e del loro linguaggio, promuovono:

— la formazione mentale dell'alunno: in «senso globale», mediante lo sviluppo di capacità di analisi, di ragionamento, di relativizzazione dei punti di vista, ecc.; in «senso specifico», mediante lo sviluppo e il potenziamento delle capacità, rispondenti allo specifico linguaggio di ciascuna disciplina;

— l'interazione con l'ambiente, in quanto le discipline, essendo definizioni o sistemazioni di aspetti della realtà, promosse o provocate da necessità sociali, forniscono i mezzi e gli strumenti per la lettura critica della realtà materiale e sociale in cui viviamo, per la soluzione dei problemi che essa continuamente presenta, per l'utilizzazione degli stimoli provenienti dall'ambiente e per un'efficiente azione su di esso.

Le discipline, inoltre, sono non soltanto mezzi funzionali allo sviluppo delle capacità e strumentali alla comprensione della realtà, ma anche mezzi per la rilevazione orientativa della personalità dell'alunno e della sua proiezione sociale politica e professionale nell'ambiente.

Le discipline soddisfano gli obiettivi fondamentali dell'orientamento — conoscenza di sé, conoscenza della realtà — ampliando e rendendo più concreto il significato di tali obiettivi.

Infatti, una conoscenza di sé, delle proprie capacità, interessi, cui non fosse premesso lo sviluppo intenzionale di essi da parte dell'educazione, rischierebbe di essere una pura constatazione dei condizionamenti sociali e culturali della persona.

Perderebbe quindi senso parlare di orientamento come processo educativo e parlarne all'interno della scuola.

Le discipline permettono di realizzare gli obiettivi di orientamento nella loro valenza educativa, cioè come modificazioni intenzionalmente progettate del comportamento, degli atteggiamenti della persona attraverso lo sviluppo di conoscenze e competenze. Infatti, gli obiettivi di orientamento, proposti tramite le discipline scolastiche, si articolano in due aspetti complementari: sviluppo di abilità o conoscenze e verifica orientativa di queste.

Per utilizzare la propria disciplina in funzione dell'orientamento è opportuno effettuare un'analisi di essa secondo alcuni criteri, che sono indicatori della sua funzione sociale e formativa.

Le domande di tale analisi potrebbero essere:

— Quali sono i suoi contenuti di conoscenza del mondo socio-economico?

Quali abilità sviluppa?

— In che misura sono trasferibili nella realtà del cittadino?

— Quali linguaggi utilizza?

— Di quali strumenti si serve?

— Come aiuta la soluzione di problemi reali?

— Quali valori sociali promuove?

— Quali professioni utilizzano tale disciplina?

L'orientamento professionale

Un tempo si credeva di poter studiare le attitudini e le aspirazioni di ciascuno e destinarlo di conseguenza a questa o quella professione. L'illusione di poter collocare «l'uomo giusto al posto giusto» è definitivamente tramontata.

Nel proprio orientamento verso un lavoro o una professione ciascuno esprime in concreto il modo personale con cui intende condurre la propria esistenza, sviluppandola nella direzione che in qualche modo ha previsto nel progetto di vita.

Senza trascurare il peso dei fattori ambientali e del condizionamento socio-economico, la realizzazione di sé mediante la professione può — in definitiva — avvenire solo nella misura in cui ciascuno tenta di immaginare e preparare il proprio futuro con aderenza a criteri oggettivi e di valore.

In altri termini, in questo tipo di scelte possono venire assunti criteri di autentica maturazione e realizzazione, oppure criteri ispirati a «pseudovalori», tali cioè da condurre la persona, a lungo andare, verso l'atrofia psicologica o il disadattamento sociale.

Infatti ciò che distingue il «mestiere» dalla «professione», più che allo studio, alla retribuzione o al prestigio è dovuto a fattori personali e sociali che qualificano in quanto tale una attività, una mansione, un impiego, compreso il lavoro manuale, all'interno di un progetto di vita lungamente preparato e attivamente perseguito.

Nel cammino di maturazione verso la professione è necessario raggiungere alcuni importanti obiettivi di crescita personale e sociale che contraddistinguono tutto il periodo formativo.

Anche se di solito ogni adolescente e giovane procede con grande incertezza e attraverso vari tentativi prima di pervenire a un traguardo di scelta, è abbastanza importante prefiggersi un itinerario di maturazione a tappe come le seguenti:

— curare anzitutto la maturazione globale della personalità, giungendo un po' alla volta a conoscersi, accettare se stessi, sapersi dominare, essere capaci di giudicare e agire con coerenza, autonomia e responsabilità;

- acquistare una buona base di cultura generale, mantenendosi aperti culturalmente, per capire la storia e il proprio tempo;
- coltivare una costante apertura sociale, vincendo i propri complessi, superando residui di timidezza, creando facilità di contatti, amicizia, collaborazione e partecipando alla vita di gruppo;
- lottare decisamente contro i pregiudizi e i condizionamenti ambientali e culturali che portano al plagio psicologico, alla subordinazione, al conformismo;
- preoccuparsi infine di acquisire una preparazione professionale specifica nel settore di attività prescelto, coltivando con passione lo studio, la competenza tecnico-scientifica, la sperimentazione.

L'ORIENTAMENTO VOCAZIONALE

Superato il tradizionale e talora angusto orizzonte dell'orientamento solo scolastico e professionale, oggi ci si pone sempre più la domanda fondamentale: perché l'uomo sceglie? In base a quali principi e a quali obiettivi? L'uomo, in altri termini, è «spinto» da determinismi intrapsichici o è anche «chiamato»?

Dopo la filosofia, è ora la psicologia a porsi il problema, specialmente la corrente umanistica, alcune branche della quale (come in Allport, Nuttin, Thomae, Frankl) sono aperte alla trascendenza e trovano in un Essere Trascendente la risposta agli interrogativi posti dall'esistenza umana.

In passato la professione di regola era vista come una «vocazione» (nella lingua inglese «vocational» ha il significato della nostra parola «professionale», corrisponde al tedesco «beruflich», da Beruf, cioè chiamata e quindi vocazione). Oggi per dare un significato più compiuto all'esistenza si torna a parlare di «vocazione», ma in senso ampio, di chiamata alla vita, a un lavoro che abbia dignità umana, a compiti di impegno e di servizio nell'ambito comunitario e sociale, fino alla disponibilità totale in stati di vita consacrata, come nel sacerdozio e nella vita religiosa.

Vocazione dice molto di più che progetto; è chiamata a uscire dagli schemi di una esistenza chiusa nel cerchio delle certezze umane, è prospettiva aperta verso un'esistenza impegnata, è proposta a collaborare con Dio nella storia. La vocazione, più che autorealizzazione, è autotrascendenza: non solo pura e semplice attuazione delle doti e delle inclinazioni personali, ma essenzialmente realizzazione di un ideale che confronta le aspirazioni umane con un disegno da parte di Dio.

La vocazione è un modo e uno stile con cui condurre la propria vita alla luce di motivazioni sul piano spirituale. Non basta allora trasformare il mestiere in professione: tutto nella vita deve divenire vocazione, perché essa

abbia un senso più completo. La vocazione costituisce in senso pieno il valore e la felicità di ogni uomo.

L'orientamento perciò non ha solo uno scopo psicologico e sociale; esso ha anche una finalità morale e spirituale. È la dimensione religiosa della vita che si attua all'interno della professionalità e dell'orientamento. Non si tratta soltanto, in altri termini, di riscontrare l'attitudine tecnica a certi mestieri o l'idoneità a una professione, ma essenzialmente di condurre ciascuno a orientarsi secondo il senso e la direzione della vocazione per la quale è chiamato.

Questa chiamata personale è del tutto misteriosa. **Essa** si pone come una risposta all'intenzione profonda dell'essere: risposta che può esprimersi in scelta o anche in rifiuto. Si tratta di condurre una vita che, pur essendo legata all'esperienza terrena, ha altrove la sua sorgente e la sua destinazione.

Una corretta metodologia di proposta vocazionale

Dato che la vocazione è una chiamata a realizzare il disegno di Dio nelle situazioni concrete della vita, essa si sviluppa fin dalla più tenera età attraverso la mediazione di fattori educativi e ambientali, il più importante dei quali è una comunità di fede e di testimonianza. Il divenire del progetto vocazionale dipende dunque in gran parte dal contesto sociale e dall'azione educativa che le varie istituzioni pongono in atto, in rapporto alle diverse età di sviluppo. È il Signore che chiama, ma egli normalmente si serve di molte «mediazioni» per il discernimento, la proposta e la maturazione.

La preadolescenza è un'età privilegiata, anche se oggi sovente dimenticata, per lo sviluppo del progetto vocazionale. Questa è una delle età più importanti per scoprire e coltivare il «sogno» di una vita totalmente consacrata al Signore per il bene. Il recupero di questa età appare oggi importante, dopo che una certa prassi di promozione vocazionale l'aveva di recente trascurata per puntare quasi esclusivamente sulle età successive, quelle nelle quali è lecito contare sulla decisione più cosciente e libera dei soggetti.

Nelle età seguenti, più che la semplice e sola decisione vocazionale, è importante sottolineare maggiormente il compito della ricerca e della fondazione dei valori. La conoscenza dell'attuale psicologia adolescenziale e giovanile ci porta infatti a evidenziare, anche per queste età, l'obiettivo della formazione integrale attraverso esperienze forti di vita più che a stimolare decisioni di tipo sentimentale o volontaristico.

Il compito della promozione vocazionale si rivela dunque articolato nelle varie età, differenziato negli obiettivi e nelle metodologie di coinvolgimento, ed è compito di tutta la comunità, senza deleghe particolari ad alcuno.

Come si pone la scuola di fronte al compito dell'orientamento vocazionale? Parliamo soprattutto della scuola di ispirazione cristiana che dispone di

un progetto educativo con una specifica dimensione di orientamento vocazionale.

Una corretta metodologia di orientamento vocazionale in questo tipo di scuola si basa anzitutto sulla capacità di testimonianza di valori vocazionali da parte di tutta la comunità educativa.

In questo ambiente di vita, ricco di valori umani e cristiani e di forte impegno sociale e missionario, può risuonare per ogni giovane la chiamata alla vita, all'amore, all'impegno, al dono di sé.

La scuola è impegnata a garantire la fondazione culturale della vocazione, avvalendosi degli strumenti che le sono propri come i processi di insegnamento/apprendimento, veicolati anche dalle discipline scolastiche.

La crescita culturale sistematica favorita dalla scuola e dalle varie discipline permette la formazione di una visione sintetica del mondo e dei problemi. Essa sviluppa la capacità di cogliere i significati dei diversi fenomeni umani, rende sensibili all'appello ai valori, abitua a diventare obiettivi, concreti e metodici nell'affrontare i problemi della vita.

In termini culturali gli obiettivi più specificatamente vocazionali conducono a una visione del posto centrale dell'uomo nei fenomeni, nelle attività, nelle crisi del mondo; abilitano a diventare critici sui propri pensieri, sentimenti e comportamenti, aiutano a liberarsi dai condizionamenti relativizzando l'immediato (il benessere, il consumismo), ad assumere i valori più consistenti; avviano alla responsabilità personale e alla autonomia decisionale; insegnano a raccogliere le domande di senso e a scoprire l'originalità del Vangelo di fronte ai vari modelli che la cultura contemporanea propone.

Nella scuola di ispirazione cristiana, oltre alla formazione umana integrale, l'itinerario più qualificante è l'educazione alla fede e la formazione cristiana: è l'aspetto che costituisce la base dell'orientamento globale di una persona nella vita.

È l'identità cristiana che deve emergere in un giovane che vive come figlio di Dio, membro nella Chiesa con un proprio compito. L'ideale di sé dovrà ispirarsi agli atteggiamenti del Signore e il progetto di vita, supponendo la tensione altruistica, si deve caricare di slancio d'amore.

LE ISTITUZIONI EDUCATIVE E L'ORIENTAMENTO

Quali in concreto i compiti che spettano agli operatori dell'orientamento, siano essi individui o istituzioni, in conformità al concetto che abbiamo enunciato nel quadro generale di riferimento?

Parliamo anzitutto dei giovani, primi protagonisti e responsabili, accenniamo alla famiglia; per la scuola completiamo quanto detto in precedenza; poi parliamo anche degli esperti e dei Centri specializzati.

I giovani, protagonisti dell'orientamento

Gli utenti (preadolescenti, adolescenti, giovani e adulti), in quanto tali, sono i primi «operatori» dell'orientamento. In questa prospettiva l'orientamento più che un «aiuto a...» è soprattutto autoorientamento.

I compiti che spettano loro in tal caso sono i seguenti:

- conoscersi bene, in prospettiva professionale, sotto l'aspetto sia psicologico-personale che socio-ambientale e socio-culturale;
- divenire coscienti dell'importanza delle scelte che sono chiamati a fare, assumendo e gestendo in prima persona le indicazioni e gli apporti degli educatori o degli esperti;
- sviluppare un atteggiamento attivo di ricerca di fronte alle molteplici informazioni che ricevono;
- mettersi in atteggiamento critico nei confronti delle pressioni e dei condizionamenti ambientali;
- agire veramente da «protagonisti», specie nel momento della scelta che devono operare e della decisione che devono prendere;
- aprirsi alla chiamata del Signore e accogliere le provocazioni che provengono slai «segni dei luoghi e dei tempi».

La famiglia

I genitori hanno un'influenza molto carica di significato e talora anche di tensioni o pressioni sull'orientamento dei figli e sulla loro maturazione professionale. Le loro attese, le ambizioni, i loro desideri e i progetti possono non solo condizionare le scelte e la decisione professionale e vocazionale, ma anche rallentare o bloccare il lento processo di maturazione e di pianificazione del futuro dei figli. I loro compiti, dunque, assumono in questo contesto alcune connotazioni particolari.

Viene chiesto loro di:

- porsi in atteggiamento di collaborazione con la scuola e con gli esperti e le istituzioni che collaborano nell'orientamento;
- aggiornarsi, a livello psicologico e pedagogico, sui problemi dell'orientamento;
- aiutare i figli, in ordine alla conoscenza di sé e della realtà esterna, a sapersi informare e a vagliare le molteplici informazioni che ricevono;
- offrire agli insegnanti dati di conoscenza dei propri figli e saper accogliere elementi di conoscenza dei figli offerti loro dagli insegnanti;
- vedere l'orientamento non solo sotto il profilo professionale ma anche come scelta di vita;
- guidare e sostenere l'orientamento vocazionale dei figli.

Gli insegnanti

Gli insegnanti devono considerare la dimensione orientativa pari a quella didattico-pedagogica e integrarla come componente necessaria della propria professionalità.

Alcuni *obiettivi concreti* potrebbero essere:

- aggiornarsi in materia di orientamento;
- qualificare la propria professionalità nella direzione dell'orientamento, mettendo a punto i propri strumenti specifici didattico-pedagogici;
- avvalersi del processo di apprendimento e della propria disciplina come mediazione per l'orientamento;
- creare negli alunni le condizioni per una maturazione della progettualità, della disponibilità al cambiamento e della capacità di pianificare il proprio futuro professionale;
- migliorare, attraverso l'osservazione sistematica degli alunni, la conoscenza delle loro caratteristiche individuali (interessi, attitudini, abilità e livelli di apprendimento) in vista di un consiglio di orientamento;
- offrire agli alunni la possibilità di confronto con professionisti e attività lavorative;
- stabilire un rapporto di dialogo e di fiducia con gli alunni e farsi carico dei loro problemi «orientativi»;
- sentirsi coinvolti nel processo unitario dell'orientamento in collaborazione con i genitori e con gli altri operatori;
- accompagnare i giovani nel loro processo di maturazione professionale, abilitandoli a vivere consapevolmente la transizione scuola-lavoro e ad affrontare realisticamente le possibilità dell'inserimento lavorativo e sociale;
- favorire la scoperta della vocazione di ciascuno con un discreto ma attivo intervento nel discernimento e nella proposta vocazionale.

I compiti della scuola

I compiti della scuola possono così riassumersi:

- la scuola appronta un progetto generale;
- la classe/corso prepara un progetto specifico;
- l'insegnante singolo stende un progetto operativo (articolato in fasi: cosa fa l'insegnante - cosa fa l'alunno).

Il *Collegio dei docenti*, sentiti gli orientamenti del Consiglio di Istituto:

- analizza le caratteristiche e i bisogni sociali degli alunni;
- stabilisce le finalità generali (per studenti, genitori, insegnanti);
- definisce gli obiettivi per le singole classi;
- definisce gli aspetti organizzativi gestiti dalla scuola;
- verifica annualmente il lavoro svolto;
- promuove aggiornamenti, incontri, ricerche.

Il *Consiglio di classe*, massimo propulsore dell'attività orientativa:

- recepisce le indicazioni pervenute dal Collegio dei docenti;
- analizza i bisogni della utenza specifica;
- prepara il progetto (specifica gli obiettivi del Collegio, definisce strategie, tempi, criteri di verifica);
- dettaglia il contributo delle varie discipline;
- attua il progetto e lo verifica.

L'insegnante di ogni disciplina:

- chiarisce il contributo della sua disciplina e delle sue personali competenze nell'orientamento;
- definisce ciò che gli compete articolando in «unità didattiche» (fasi di realizzazione) e le attua;
- partecipa alle attività comuni (visite, realizzazioni, ecc.);
- contribuisce alla verifica periodica e finale.

Per poter attuare questo, l'insegnante deve conseguire due tipi di competenze.

1. a livello generale:

- saper programmare, cioè farsi un piano di lavoro (costruire unità didattiche, ecc.);
- saper riconoscere e attuare le valenze orientative della propria materia;
- saper collaborare con i colleghi su obiettivi comuni;

2. a livello specifico:

- conoscere gli obiettivi e i contenuti specifici dell'orientamento;
- conoscere l'alunno e il suo sviluppo;
- valorizzare l'ambiente a fini orientativi;
- promuovere le differenze individuali;
- aiutare a scoprire le proprie motivazioni;
- aiutare a scoprire e definire le proprie scelte.

Gli esperti, i servizi e i Centri di orientamento

Gli operatori dei Centri specializzati di orientamento hanno come compito primario quello di affiancare l'opera orientativa globale con un apporto specifico, pluriprofessionale e tecnico, volto a:

- tenere viva nell'ambito dell'intero processo educativo la dimensione orientativa;
- sostenere la professionalità degli insegnanti, l'azione dei genitori, e il protagonismo degli alunni mediante interventi specialistici di orientamento sul versante sia scolastico che professionale e vocazionale;
- fornire elementi di conoscenza più approfondita agli allievi sotto il profilo attitudinale e di personalità, e anche strumenti tecnici e sussidi utili sia per l'informazione che per l'individuazione delle caratteristiche individuali;

— svolgere all'occorrenza un'opera di supplenza per ovviare alle eventuali carenze delle istituzioni educative.

La Legge 6.10.1988, n. 426, istituisce nuove figure di docenti che nella scuola di Stato sono destinati ad avere rilevanza anche per i compiti concernenti l'orientamento: il Coordinatore dei Servizi di Orientamento Scolastico, il Coordinatore dei Servizi di Biblioteca, l'Operatore Tecnologico e l'Operatore Psicopedagogico.

Analogamente nei CFP opera il Coordinatore delle Attività di Orientamento, per il quale sono in atto itinerari formativi e sperimentazioni di ruolo.

PARTE QUINTA

L'AZIONE LE RISORSE IN UN AMBIENTE

La comunità educativa

GIOVANNI BATTISTA BOSCO

Una questione è sempre stata centrale nel discorso pedagogico e pastorale: quella dei processi. A seconda del loro modo di essere considerati nel contesto culturale e sociale, assumono una loro precisa configurazione, attivandone la funzione.

Tradizionalmente, i processi educativi e pastorali vengono improntati in prevalenza su due elementi caratteristici: l'individuale e il settoriale. Su di questi si gioca il loro ruolo.

La famiglia, la scuola, l'associazione, la parrocchia, cui è affidato il compito della socializzazione, forniscono l'occasione del dialogo educativo. Esse però non costituiscono un luogo di esperienza dei valori, con risonanza comunitaria, bensì un posto in cui gli educatori avanzano proposte a tu per tu. La stessa pastorale giovanile procede nella prassi di consegnare rilevanza educativa a tali istituzioni, per il loro prestigio sociale e per la forza della continuità, consapevole che da esse è assicurato il contesto della relazione educativa.

Ma se il livello individuale è così garantito all'interno del tessuto istituzionale, l'azione pedagogica viene configurata da un secondo elemento, che caratterizza l'educazione come un processo settoriale rispetto all'andamento globale della società, tendente all'integrazione. In una diffusa istanza educativa delle istituzioni, basta assicurare quell'aspetto qualificante che perfeziona l'opera comune dell'educazione.

La pastorale giovanile segue pure simile impostazione: è vista come un processo parziale riguardo al tutto della vita cristiana, gestito da educatori e ambienti deputati allo scopo.

Oggi la situazione è profondamente cambiata.

Viviamo, infatti, in un tempo e in sistemi sociali di diffuso pluralismo culturale. Circolano proposte educative e modelli di realizzazione personale, non facilmente controllabili dall'educatore. Si cerca perciò un modello nuovo di educazione, che percorra talune costanti che seguono:

— la coscienza che l'educazione avviene durante tutta l'esistenza dell'uomo: ha come obiettivo di rendere la persona capace di affrontare tutti i problemi della vita;

— la consapevolezza che la partecipazione, quale impegno ad assumere responsabilità vera nell'unico processo formativo, è un valore: questo atteggiamento partecipativo è dimensione costitutiva di ogni educazione;

— la necessità di creare un ambiente ricco di valori come luogo di identificazione: in questo modo la proposta educativa è anzitutto un fatto esperienziale;

— il riferimento indispensabile al territorio come spazio reale di appartenenza e di vita, perché i progetti educativi devono avere un'effettiva risonanza culturale e sociale;

— l'allargamento della responsabilità educativa a tutti coloro che nei processi di crescita hanno una relazione di fatto, anche se a titoli diversi: è un'estensione che permette la corresponsabilizzazione educativa attraverso il dialogo e il confronto;

— l'elaborazione del progetto educativo, per creare una piattaforma comune, secondo cui attuare la condivisione dei fini educativi, indispensabile per ogni processo promozionale;

— la corresponsabilità dei destinatari nel processo educativo, considerati come soggetti, a pieno titolo, e autentici protagonisti della loro crescita.

L'insieme di queste esigenze e dei diversi processi formano un modello di gestione del fatto educativo e culturale, che chiamiamo «comunità educativa».

L'IPOTESI COMUNITARIA NELLA SCUOLA

Nel discorso specifico sulla scuola mettiamo in luce un aspetto fondamentale per rendere ragione della sua struttura, delle carenze e insieme delle sue risorse: l'aspetto comunitario, ossia la sua capacità di articolare le componenti in una organizzazione comunitaria accogliente ed efficace.

Alla ricerca di ragioni sociali

Già nel secolo scorso si moltiplicano gli sforzi per rilevare le conseguenze disumanizzanti del processo di industrializzazione della società e in vista di alternative per rendere vivibile l'ambiente.

L'obiettivo di rendere «comunitaria» una società massificata poteva apparire in passato un sogno romantico. Oggi, però, parlare di comunità significa specialmente parlare di comunicazione, di possibilità di intendersi, di collaborazione fra le persone; e vuol dire pure parlare di norme sociali e di modalità organizzative, capaci di rigenerare le istituzioni.

Se può apparire schematica l'alternativa radicale tra società e comunità, è però reale che in ogni gruppo umano sono presenti due tipi di relazioni riconducibili alle dimensioni societaria o comunitaria. Nella realtà societaria prevalgono l'organizzazione e la funzionalità: è la componente razionale. La dimensione comunitaria è caratterizzata da elementi qualitativi, relativi ai sentimenti di solidarietà, ai significati dell'esistenza.

Ora possiamo chiederci se la scuola sia più un luogo di tipo «societario», in ricerca di risultati funzionali, o «comunitario», che garantisce un clima di sicurezza ed espressività.

Probabilmente non siamo di fronte a una vera alternativa, poiché le due dimensioni in realtà non si escludono, ma si completano a vicenda. Le scuole reali risultano più o meno caratterizzate dall'intreccio delle due componenti ideali, così la comunità scolastica da un lato allude a una prospettiva ideale, e dall'altro indica una dimensione costitutiva.

L'idea di comunità scolastica

Applicato alla scuola, il concetto di comunità costituisce uno dei più fecondi strumenti di ricomposizione delle variabili della vita scolastica. Funziona come antidoto, ogni qual volta il burocratismo o il nozionismo, l'autoritarismo o la demotivazione invadono la scuola. La sua carica orientante erompe dall'esigenza di pensare in termini di autenticità la relazione docenti-discenti, perché sia veramente educativa.

La necessità di riprogettare il sistema scolastico nel suo complesso e nella molteplicità delle sue funzioni e relazioni, facendo perno sulle singole istituzioni scolastiche come luoghi di vita reale di tutti i protagonisti, ha trovato nel concetto di comunità scolastica un terreno fecondo di sviluppo.

Nel mondo cattolico si è insistito reiteratamente sul tema della comunità, pensandola in termini triangolari: insegnanti, studenti, genitori. Le ragioni di questa scelta sono che la famiglia è titolare del compito di portare i figli alla maturità umana, è un suo diritto-dovere riconosciuto dalla carta costituzionale della Repubblica; e inoltre che l'educazione scolastica si rivela possibile come intreccio di relazioni e di punti di vista, che affrontino insieme la problematica del figlio-alunno-ragazzo, in rapporto alle dinamiche dell'apprendimento.

La scuola comunque non è pensabile in termini artificiali, configurabile come un'isola felice, bensì un sottosistema sociale che, nella specificità dei suoi compiti e nell'autonomia progettuale e funzionale, è collocato e collegato nella società globale.

I più concordano nell'individuare nei valori di libertà e di giustizia, di cambiamento e di sicurezza, di diversità e di uguaglianza le forze orientanti dei processi di trasformazione sociale, sancite nella Costituzione.

È questa la scommessa che guida la concezione della società e della scuola del nostro tempo: introdurre e sviluppare nella scuola, sede di formazione delle nuove generazioni, gli stessi valori di libertà e di uguaglianza che si assumono come bussola per vivere nella società globale.

Non essendo un momento parziale e strumentale, a servizio di forze istituenti o di progetti dei singoli, la scuola deve costituire un'opportunità di crescita per l'intera società.

Di fatto però la scuola può vivere al di sotto o al di sopra di quel livello comunitario che consente un fecondo scambio interno e una ricerca aperta sull'esterno: il raggiungimento e il mantenimento delle condizioni ottimali costituiscono insieme un'aspirazione e una certezza da cui partire.

La scuola, una esigenza per la società

In simile logica appare essenziale ricuperare il significato originario delle singole istituzioni, ritrovarne la capacità di servizio vitale e sociale.

L'educazione è essenziale per la vita sociale. Essa consiste principalmente nella trasmissione tramite la comunicazione, che dice processo di partecipazione dell'esperienza, sino alla condivisione, e che sviluppa un influsso reciproco sugli agenti.

Ogni volta che la comunicazione tra persone che affrontano in maniera autentica i problemi della vita e della morte, del bene e del male, del bello e del brutto, del vero e del falso, dell'utile e dell'inutile, dell'efficiente e dell'inefficiente, è possibile, allora l'educazione non è morta e la scuola può svolgere la sua funzione.

La scuola ha senso tutte le volte che un giovane crede di avere qualcosa di importante da apprendere e nella società un adulto ha qualcosa di rilevante da comunicare. Ma al di là degli interessi costituiti e del rapporto tra maestri e scolari, con le sue asimmetrie di potere e sapere, la scuola instaura una tale rete di relazioni tra le persone, fra persone valori e istituzioni, fra generazioni ceti e culture, che non è ingannevole considerarla come forza comunitaria, nello spazio e nel tempo, entro e fuori le sue mura, durante e dopo la sua attività.

IL PROFILO DELLA COMUNITÀ EDUCATIVA

Sulla esigenza di educare in comunità educativa c'è oggi consenso, ma le realizzazioni concrete non sono omogenee.

C'è chi costruisce la comunità educativa attorno alla corresponsabilità limitata; e chi dilata i confini dello spazio educativo, per farli coincidere con il territorio esistenziale.

Corresponsabilità e apertura non sono dati assoluti, perché esigono confronto e gradualità, sulla misura degli interlocutori e dei soggetti educativi.

Ma quali sono le esigenze educative e le capacità personali su cui misurarsi?

Pur essendo problemi che si vivono soprattutto a livello pratico, le soluzioni adottate hanno alla radice taluni nodi culturali. Occorre pertanto approfondire il significato sostanziale della comunità educativa, ossia indicare a quali obiettivi tendere e come strutturarli.

Funzione della comunità educativa sul piano educativo

Non si intende affrontare qui in astratto il problema della identità della comunità educativa, bensì comprendere meglio cosa sia la comunità educativa, definendone funzione e compiti nel complesso sistema formativo.

Una comunità è ritenuta indispensabile nell'azione educativa, perché è il luogo di riferimento, in tempo di pluralismo, per la formazione degli atteggiamenti e la crescita delle disposizioni.

Tre annotazioni complementari ci aiutano a coglierne la portata. La prima colloca la comunità educativa sul piano del fatto educativo: ossia nel farne un luogo in cui avvengano processi formativi. La seconda trasforma queste istanze in coscienza soggettiva, perché nel sostegno della comunità educativa le proposte si traducono in atteggiamenti. La terza annotazione guarda all'educazione come progettazione per cui la comunità educativa diventa lo spazio esistenziale dove vengono prodotti nuovi sistemi simbolici.

La comunità educativa attiva processi formativi

Con le parole *processi formativi* viene indicato l'insieme degli interventi attraverso cui circolano determinati valori in una convivenza educativa. Mediante questi processi, i membri della comunità entrano in contatto con proposte stimolanti rispetto alle loro esperienze. E in questo confronto, che coinvolge tutti in un rapporto di dare e ricevere, si realizza la maturazione delle persone.

Questo tipo di azione globale rifiuta due ipotesi, che dicono abdicazione della propria funzione educativa.

Si rifiuta anzitutto di considerare matura la persona che fa coincidere il funzionale con l'oggettivo, ossia che non accetta un principio di verifica, poiché colloca sempre dentro il suo sistema ogni criterio di valutazione. Chi condivide infatti questa visione non può discorrere di processi formativi e non comprende che possa significare maturità personale.

Inoltre viene respinta anche l'ipotesi contraria, quella che vede i processi formativi semplicemente come strumento per trasmettere un insieme di valori precostituiti. Così la funzionalità dei processi formativi si misura in base alla loro efficacia strumentale, per far raggiungere obiettivi estrinseci alla persona e alla comunità: i valori sfuggono alla discrezionalità degli educatori e dei giovani.

In definitiva si va invece nella direzione di elaborare una reale alternativa ai due modelli presentati.

Il soggetto della elaborazione dei sistemi di valore è sempre la comunità, ossia tutti coloro che in essa si esprimono in un processo di crescita permanente. In questo soggetto vivo i valori prendono corpo.

Così, la comunità educativa diventa luogo di socializzazione matura, perché favorisce una progressiva e critica partecipazione.

I processi formativi necessitano di un ambiente

In simile contesto ci poniamo un problema decisivo: è necessario un ambiente per attivare processi formativi?

La maturazione di una persona si attua attorno al nodo chiave degli atteggiamenti: nell'acquisizione di disposizioni positive o nel cambio progressivo di quelli già interiorizzati.

I processi formativi si misurano su questo parametro: la loro validità sta nel produrre atteggiamenti.

L'operazione di acquisizione, consolidamento e cambio non avviene nel vuoto, ma matura nell'esperienza e nell'identificazione. I valori che si respirano nell'istituzione educativa, quelli strutturali e quelli incarnati, rimangono sempre i più incisivi nella prospettiva formativa, perché incanalano i comportamenti verso il loro consolidamento in atteggiamenti, mediante l'identificazione.

Ne consegue la necessità di un luogo sufficientemente omogeneo per cultura e valori, se intende risultare efficace nel creare identificazione; un luogo in cui si faccia esperienza di un modo qualificato di vivere da uomini, per risultare propositivo.

La comunità educativa, ben compresa e vissuta, rappresenta perciò l'indispensabile momento di riferimento e rinforzo. Diventa il luogo privilegiato per sperimentare esistenzialmente i valori: quelli irrinunciabili, presenti nella memoria sociale della collettività; e gli innovativi, mediante il confronto critico con modelli e la partecipazione ad esperienze significative.

La comunità educativa produce nuovi linguaggi

L'esigenza di utilizzare e creare simboli coinvolge direttamente la comunità educativa: in un contesto pluralista, essa diventa luogo privilegiato di revisione critica e di elaborazione in novità.

Un corretto processo di rivisitazione dei simboli presenti nella comunità educativa richiede la verifica delle categorie con cui viene compresa, interpretata e rilanciata ogni provocazione che giunge dalla realtà alla comunità educativa.

Per fare ciò, essa utilizza con saggezza strumentazioni adeguate: la dinamica di gruppo e l'animazione culturale, la comunicazione e l'analisi culturale.

All'interno di questi processi di coscientizzazione trova spazio la capacità di produrre nuovi simboli, su differenti piani, lasciando libero campo alla creatività.

In un tempo in cui l'inventiva si fa spesso spontaneismo o in cui affiorano rigurgiti regressivi, la comunità educativa gioca un ruolo indispensabile, perché solo facendo esperienza di nuovi simboli si può sperare in una nuova qualità di vita.

Funzione della comunità educativa sul piano dell'educazione alla fede

La comunità educativa ha pure una rilevanza irrinunciabile sul piano dell'educazione dei giovani alla fede.

C'è infatti rapporto stretto tra educazione ed evangelizzazione. In questo contesto, la comunità educativa non è solo l'occasione in cui si sviluppa un processo di crescita nel dialogo misterioso tra la grazia di Dio e la libertà dell'uomo. È assai di più: il dialogo salvifico avviene sempre sul ritmo sacramentale, servendosi cioè di mediazioni umane, e penetra le dinamiche profonde della comunità educativa quale sacramento.

Viviamo in un tempo di larga disaffezione religiosa e di chiaro pluralismo. Per molti giovani la Parola di salvezza non rappresenta più una risposta alle proprie attese, perché manipolate o non inculturate.

La comunità educativa offre uno spazio d'identificazione, e quindi di forte significatività. Quando essa vive anche della Parola di salvezza, quest'evento può operare in tutta la sua sconvolgente potenza: la significatività soggettiva permette al dono dello Spirito di far crescere fede e salvezza.

La comunità educativa è così sacramento di salvezza, perché si fa appello a una decisione esistenziale libera e responsabile per il dono di Dio.

Ma la salvezza è dono che richiede un'accoglienza giocata nella quotidianità dell'esistenza. Anche nel sostenere quest'accoglienza, la comunità educativa ha grande rilievo.

Quando nella comunità si respira un'aria da «nuove creature», perché gli atteggiamenti sollecitati corrispondono a quelli della fede-speranza-carità teologica, essa sostiene la decisione di fede, diventando così luogo in cui la potenza di Dio, incarnandosi nelle mediazioni umane, incontra l'uomo e lo salva.

La fede della comunità sostiene e custodisce la nostra debole fede, la vivifica e la rigenera.

In tale prospettiva l'educazione conduce e sostiene l'educazione alla fede, mentre la vita di fede diventa un irrinunciabile momento educativo.

Questa reciprocità trova nella comunità educativa il suo momento di verità: anzi la comunità si pone come luogo di salvezza nello spessore educativo in cui si definisce, per il dono di Dio che l'ha costituita concretizzazione del suo progetto salvifico. La funzione della comunità educativa diviene perciò tutt'altro che marginale, specie per i giovani che vivono in luoghi educativi ed ecclesiali in cui difficilmente si fa esperienza dell'integrazione tra fede e vita, tra Vangelo e cultura.

LA COMUNITÀ EDUCATIVA IN AZIONE

Il largo consenso sulla comunità educativa cui assistiamo oggi si frantuma quando si giunge ai problemi concreti della sua gestione. Occorre pertanto perseguire un'immagine condivisa di comunità educativa.

Ciò significa anzitutto definire il grosso nodo del rapporto tra unità e diversità nella comunità; inoltre bisogna individuare il nucleo minimo di valori su cui costruire l'unità.

Nella comunità educativa aperta e pluralista, ogni componente non può svolgere gli stessi compiti e soprattutto questi non possono essere compiuti allo stesso modo. L'irripetibilità personale e l'accoglienza del differente sono un arricchimento. D'altra parte non è possibile parlare di comunità educativa se non quando si raggiunge un minimo di convergenza sui valori di fondo e sugli obiettivi nell'esercizio della comune responsabilità.

L'unità può essere ridotta a un'esigenza inevitabile: nel caso trova spazio la diversificazione, ma a scapito della convergenza. Oppure l'unità può essere pretesa in un'enfasi totalizzante: così si brucia la diversificazione, trasformando la necessaria unità in una piatta uniformità.

La soluzione della tensione non sta nella mediazione, bensì nel costruire l'unità attorno alla condivisione, dialettica e progressiva, di quel nucleo di significati operativi che definisce la funzione e l'identità della comunità educativa.

Un nucleo condiviso di valori in vista della progettazione

Per costituire comunità educativa non è sufficiente che i membri condividano una concezione di comunità. Si resta solo sul piano formale se si condivide la struttura portante, senza entrare nel merito dei suoi valori.

Si può parlare seriamente di comunità educativa solo quando si realizza una convergenza dinamica anche attorno ai valori che sostengono il processo educativo. Ma proprio qui nascono i problemi.

Possono esserci conflitti sulla definizione della funzione educativa, a partire dall'immagine di uomo e di sistema sociale in cui ci si riconosce; ed esistere dissensi sull'obiettivo di evangelizzazione a cui questa funzione è chiamata. Non possiamo infatti dare per scontate l'esperienza e la domanda di fede, né per gli educatori né tanto meno per i giovani. Sul piano pratico le difficoltà d'intesa si possono incontrare sulle priorità e sui ritmi, sull'utilizzazione delle strutture, sul significato da attribuire a formule-chiave come il rispetto della persona, e il fare proposte...

Di fronte a simili problemi non è forse meglio riformulare tutto nella logica dell'offerta-domanda?

La risposta sta in questa asserzione: Un'autentica evangelizzazione si at-

tua entro un progetto che mira alla totale promozione dell'uomo, allo sviluppo integrale del singolo e dei gruppi.

È un orientamento che rende possibile riformulare la corresponsabilità educativa e pastorale: esso assicura la collaborazione e quindi costruisce comunità.

In questa prospettiva, il progetto educativo diventa luogo di comunione e di confronto, anche tra diversi. Essendo centrato sull'uomo e sulla sua maturazione integrale, tutti coloro che sono interessati alla sua formazione risultano partecipi. Solo si richiede la disponibilità a cercare e a servire l'uomo, e l'uomo integrale.

Certo, questo non deve aprire a un qualunquismo pratico, poiché stemperando il nucleo valoriale non si fa corresponsabilità né comunità. Quando si è con serietà concentrati attorno all'impegno di promuovere l'uomo, non c'è sicuramente il rischio del qualunquismo, anche perché sappiamo, nella fede, che non possono esistere molte definizioni di uomo; c'è solo l'Uomo: la sua immagine è un dono offerto, da ricercare continuamente e collegialmente.

Questa disponibilità a cercare, in atteggiamento di accoglienza e di servizio, va esorcizzata e concretizzata, ricordando che ci troviamo in un momento culturale in cui anche le affermazioni più impegnative possono risultare equivoche o ambigue.

È allora necessario mantenere fermi i riferimenti ispirativi, le identità istituzionali, le responsabilità carismatiche e i criteri normativi che fanno dell'educazione una educazione integrale.

La via della corresponsabilità e partecipazione

Si è posto l'accento più volte su due atteggiamenti qualificanti per la vita della comunità educativa: la dinamicità dei rapporti e la tensione a crescere.

Con un'immagine, si può pensare che la comunità educativa si costruisce come una spirale: il nucleo centrale allarga partecipazione e corresponsabilità verso la periferia. Questo è decisivo se non si vuol svuotare la corresponsabilità, vanificando il senso della comunità, o annullare la specifica responsabilità educativa, privando le componenti della comunità della loro ragione d'essere.

Tali esigenze, tradotte in azione, divengono proposta di un modello articolato e differenziato di partecipazione: sempre e a tutti si richiede partecipazione, ma la si realizza con diversa intensità. Simile differenziazione non suona discriminante, perché il rapporto tra centro e periferia non è univoco e unidirezionale, bensì viene attuato costantemente nella reciprocità del dare e ricevere insieme.

Concretamente, ciò comporta una partecipazione a livelli diversi:

— un nucleo centrale garantisce l'ispirazione fondamentale del progetto

educativo e il suo influsso reale sulle programmazioni delle diverse attività e settori operativi;

— tale responsabilità viene condivisa in modo pieno con tutti coloro che assumono come decisiva la finalità evangelizzatrice del progetto educativo, capaci d'inserirsi in un programma apostolico;

— chi, senza assentire alla stessa scelta di fede, aderisce ai valori promozionali dell'uomo e agli orientamenti educativi fondamentali del progetto educativo, trova nella comunità una opportuna integrazione e una partecipazione adeguata;

— la comunità educativa rimane sempre aperta a coinvolgere tutti coloro che in qualche modo sono sinceramente impegnati per la promozione umana dei giovani, disponibili a realizzarla in un atteggiamento di ricerca e di collaborazione.

Per attuare un simile programma di partecipazione la comunità educativa ha bisogno di strutture e normative. Non si può lasciare la questione al caso o alla spontaneità, poiché si corre il pericolo d'innescare processi manipolatori. Ogni comunità deve crearsi strutture di confronto e di dialogo, come ad esempio: i consigli a livelli diversi, le assemblee, precisi metodi e iter di programmazione e di verifica, gli organi di coordinamento e di decisione.

Evidentemente il corretto esercizio di queste strutture partecipative richiede una competenza, non ci si può affidare semplicemente al buon senso. È fiducia e rispetto che scaturisce dalla consapevolezza che la sapienza umana contribuisce seriamente alla costruzione del fatto educativo e di educazione alla fede.

I soggetti principali della comunità scolastica

Per discorrere coerentemente di comunità educativa non possono essere taciuti i soggetti, anzi sono essi che fanno comunità e costruiscono progetto. Ciascuno vi partecipa con una sua specifica funzione, che va rispettata, e con una particolare professionalità, che va riconosciuta. Senza l'assenso a questo criterio di fondo non è pensabile una corretta partecipazione. Anzi diviene difficile progettare la comunità come luogo di educazione e centro di cultura. Prendere in esame le singole componenti servirà a chiarire meglio il loro specifico contributo e a configurare nella concretezza la comunità scolastica.

La professionalità docente come determinante

È evidente che a modelli di scuola corrispondono precise figure di docenti.

Al modello culturale, comunitario e curricolare, fa riscontro la figura del docente maestro di scienza e di vita, del docente promotore di socialità, del docente programmatore-valutatore di percorsi di apprendimento.

Sono certamente modelli non alternativi, anzi tra loro integrabili e riconducibili ad altrettante dimensioni dell'educazione scolastica. Così per il docente la cultura, la socialità e la didattica costituiscono altrettante dimensioni della professionalità docente, che si qualifica come educativa.

Il docente che vive entro una istituzione per compiere funzioni rilevanti, come l'educazione, l'insegnamento, l'istruzione, la socializzazione, cerca una sua collocazione specifica. Diviene necessario perciò mettere in evidenza le strutture portanti della professione docente, alla luce di una considerazione stabile, anche se dinamica, dell'istituzione scolastica.

a) Fondamenti per una mediazione

La funzione docente è invocata da più parti con accenti diversi: ora intorno all'asse scientifico-culturale, ora intorno all'asse deontologico-vocazionale, ora intorno all'asse tecnologico-didattico.

Il discorso della complessità professionale non riguarda solo i docenti. I teorici fanno notare che neppure nell'ambito delle professioni classiche si realizza più il modello allo stato puro, a causa della crescente complessificazione dei compiti, delle relazioni, delle interdipendenze. Non c'è dunque da stupirsi della situazione docente. Il problema sta allora nella ricerca di un equilibrio dinamico tra fattori istituzionali e fattori di professionalità dell'operatore.

In questo contesto è comprensibile che ci sia tensione tra i sostenitori di una professionalità ampia, con compiti più di tipo educativo, e i sostenitori di una professionalità specifica, con compiti più di tipo istruttivo: occorre perciò da un lato individuare i confini dello specifico scolastico dell'educazione e mostrare la praticabilità curricolare delle prospettive; e dall'altro cogliere la significatività di un compito circoscritto nel più ampio contesto educativo se si intende incidere nella formazione di personalità integrati.

In questa tensione non avvertiamo una frattura insanabile, bensì l'esigenza di una mediazione che interpreti e controlli la complessità, per renderla concretamente gestibile.

La logica della mediazione non è perciò un espediente tattico o pragmatico, ma una necessità vitale. Essa dice capacità di scelta e non paralisi, né semplice contrattazione; implica la distinzione tra fattori essenziali e secondari, e l'individuazione di criteri di discrezionalità.

L'esplorazione della memoria storica al riguardo diviene indispensabile. Possiamo identificare tre figure tipiche di docenti: quella del filosofo, che aiuta a leggere i significati della realtà; quella del patriota, che promuove il consenso sui valori della convivenza civile; e quella dell'artigiano, che insegna ai giovani un lavoro.

A crescere come uomini, cittadini e lavoratori s'impara da uomini, cittadini e lavoratori che si assumono la responsabilità del loro compito. Sono

tre dimensioni fondamentali chiaramente riconosciute dalla Costituzione italiana, tre espressioni delle tradizioni culturali a cui si è ispirato il Costituente nel cercare i valori da mettere a fondamento della Repubblica italiana.

b) Forza antropologica della funzione docente

Al di là della pendolarità contingente, la funzione docente conserva potenzialità fondamentali, se riproposta nella sua forza antropologica, prima di ricercare le mediazioni per infonderle concretezza storica e istituzionale.

La forza orientante di questa prospettiva scaturisce dalla problematica quotidiana della scuola che lascia trasparire una essenziale domanda di significati, di norme, di competenze che il mondo giovanile rivolge a quello adulto, e un'altrettanto essenziale risposta che i docenti sono sfidati a fornire ai giovani non tanto per la loro funzione sociale e istituzionale, quanto per la loro coscienza e competenza.

Il richiamo alla coscienza intende esplicitamente tematizzare quella fondazione etica che sostiene ogni realismo sociologico, psicologico, giuridico, sindacale, che intenda durare nel tempo.

Simili appelli, cui si è tenuti a rispondere, vengono da lontano e si proiettano nel futuro, poiché si chiedono come l'umanità sarà o non sarà, in rapporto a quanto sarà la scuola.

È legittimo allora pensare il docente come educatore che è tutore della vita che si crea e guida dei tempi che si annunciano. Egli non si ispira al modello faro che solo segnala o al modello sirena che affascina, ma si propone il modello guida, che segue l'allievo, lo sollecita e accompagna, ma non si sostituisce e tanto meno lo manipola. Si tratta di camminare e camminare insieme, ma per crescere in autonomia e libertà. Così l'educatore non ha certezza del successo, anzi è pronto alla sconfitta nei tempi brevi, perché punta sui tempi lunghi, che richiedono pazienza e coraggio: è certo che solo la verità produce la libertà e solo l'amore produce la condivisione.

Nella collegialità accettata e nell'impegno professionale, le ragioni etiche dell'educare si misurano con le ragioni della pedagogia, della democrazia e della didattica.

Dalla loro integrazione armonica scaturisce la professionalità docente che può essere pienamente compresa e trovare la sua intera realizzazione solo nella comunità educativa della scuola.

La condizione studente come crescita

La condizione studente è considerata come un fenomeno di necessità. E così è, se non se ne enucleano a fondo la funzione ed il mestiere.

a) Enucleazione della funzione studente

La funzione docente non è costitutiva del sociale e promotrice di personalità, se non viene sviluppata una correlativa funzione studente da parte di chi è in crescita evolutiva nella società. Lo studiare o apprendere, da parte di chi deve già affrontare la fatica di crescere, costituisce una funzione fondamentale per la produzione di significati, di competenze, di relazioni, sia sul piano personale che professionale e sociale.

La complessità di un periodo di vita e di un modo di essere, che con difficoltà appare comparabile con ruoli più definiti, non deve tradire la natura vitale e produttiva della funzione studente. Del resto, chi asserisce che il potere e il sapere sono significativi solo quando vengono esercitati? E chi può affermare che i soli ruoli adulti sono centrati in una società in cui il gioco dei significati e delle relazioni è tanto fluttuante?

Forse ci si è liberati troppo in fretta dell'intuizione che identificava nell'imparare ad essere l'idea regolativa dell'esperienza scolastica.

Senza dubbio a livelli profondi ci si costruisce insieme ciò che si è, si vuole essere e ciò che gli altri ci inducono a essere. L'esercizio della ricerca produce solo se è motivato da cause rispetto a cui il docente e lo studente convergono. Lo studente in particolare può assumere una crescente capacità d'intervenire da protagonista nel suo processo di conoscenza: lui decide del suo tempo, delle risorse da dedicare allo studio e alla vita scolastica in vista dei risultati che intende perseguire.

Con questo deve fare i conti la programmazione scolastica, che dovrebbe facilitare la responsabilità di autodirezione di chi fa il mestiere di studente.

b) Identificazione del mestiere di studente

Lo studente è posto costantemente nella condizione di ricercare mediazione fra interesse e impegno, autonomia e dipendenza, espressione di sé e apprendimento strumentale, gratuità di relazione e ricerca del successo personale, solidarietà e competizione, libertà di pensiero e rispetto dell'istituzionale. Senza dubbio rileviamo ambiguità nell'incontro tra il desiderio spontaneo dei giovani di affermarsi e di conoscere, e il bisogno razionale dei docenti di controllare e di dirigere il processo, in modo da renderlo conforme alle attese sociali e culturali. L'apprendere è cercare, mettersi in relazione, conoscere la realtà, certamente per capire e imparare di più, ma anche per essere riconosciuti come persone.

Ha poco senso, pertanto, mettere in alternativa l'apprendimento e la partecipazione, perché le due attività risalgono alla stessa aspirazione a essere e capire di più. E se l'intima congiunzione tra le due funzioni, conoscitiva e relazionale, non è oggi evidente, ciò dipende dalle distorsioni e rimozioni, più che dalla reciproca incompatibilità. Oggi si riconosce l'importanza della complementarità dell'apprendimento e della partecipazione.

Agli studenti conviene portare a chiarezza l'ipotesi di una progressiva professionalizzazione del ruolo studentesco, impegnandosi a fornire strumenti per l'esercizio del loro mestiere. La semplice severità o la chiusura egoica non bastano a insegnare le regole di un mestiere che attualizza le ragioni permanenti della funzione studente, che vengono solo evidenziate ed esaltate nel contesto della comunità educativa.

Il ruolo della famiglia

Il rapporto tra famiglia e scuola è da considerare come una delle cerniere più delicate della società: sia in senso negativo, relativo ai malintesi tra le due agenzie educative, sia in senso positivo, rispetto alle potenzialità educative e di rigenerazione sociale con un corretto rapporto tra famiglia e scuola.

In questo è importante il ricupero dei principi orientatori sia sul piano filosofico-costituzionale che sul piano storico-sociologico e psico-pedagogico, come anche sul piano pragmatico.

a) Le relazioni scuola famiglia a confronto

Storicamente il pendolo delle relazioni tra le due agenzie educative è oscillato tra l'esigenza di differenziazione e l'esigenza di ricomposizione. Sorta per integrare la famiglia, la scuola ha puntato a difendere l'autonomia funzionale, giungendo talora all'autosufficienza.

Per reazione partirono dalla famiglia movimenti di riconquista della scuola, con motivazioni ineccepibili, quale il diritto all'educazione dei figli.

La tendenza alla separazione risponde alla logica delle prestazioni, della specializzazione, della sostituzione della famiglia da parte della scuola.

Genitori e figli lasciano la casa per andare al lavoro o a scuola. Così la dialettica della famiglia si svolge fra tre poli: casa, scuola, lavoro.

L'unità spaziale, affettiva, operativa della famiglia, si disarticola allorché i compiti di lavoro e quelli di educazione diventano complessi e talora incompatibili.

La specializzazione tra luogo di produzione e di educazione risulta frutto di necessità vitale. In tal modo però la casa si impoverisce di significati e valori funzionali, e i membri della famiglia rischiano la lontananza psicologica e culturale.

La specializzazione può diventare così concorrenza tra le due agenzie educative che si ignorano a vicenda, impedendo al figlio-alunno di armonizzare i due mondi. Poiché l'estraneità produce spesso ostilità, sono sorti movimenti volti a provocare una intesa tra le due istituzioni.

È questo il secondo movimento, che risponde alla logica dell'identità, dell'affettività, della solidarietà.

Senza dubbio la differenziazione e l'autonomia dei diversi ambiti sono se-

gno di maturità critica, sino a che non diventano dissoluzione di quei legami che consentono a persone, gruppi, istituzioni di mettersi tra loro in comunicazione.

b) La pedagogia sociale come scienza dei rapporti

Colta nel suo versante educativo, la problematica della costruzione dei rapporti istituzionali rappresenta lo spazio di intervento della pedagogia sociale: assume come compito di coordinare il potenziale educativo di agenzie tra loro separate, per consentire ai giovani un itinerario di crescita personale, professionale e sociale, nella pluralità delle proposte educative e delle appartenenze vissute.

L'appartenenza coerente a circuiti affettivi e a vasti ambiti culturali tende a disegnare schemi di identificazione personale segnati più dal bisogno di sicurezza e dipendenza che dal bisogno di libertà e autonomia.

Il superamento di questi schemi non sembra però aver prodotto l'affermazione incontrastata dei valori proclamati. La teoria della comunità educativa risulterebbe un progetto di intellettuali, se non si coniugassero nella quotidianità i rapporti tra le agenzie educative. I ponti che si possono costruire tra scuola e famiglia costituiscono una rete di rapporti che rivitalizzano la comunità e rigenerano la società.

c) Famiglia nella scuola e scuola nella famiglia

Sul terreno fecondo e accidentato dei rapporti consumati o proiettati degli interlocutori nella scuola, possono attecchire o meno i semi delle proposte e richieste che la scuola potrà avanzare per dare alla vicenda scolastica quel rilievo educativo e culturale che essa possiede. Anziché alzare subito barriere e cortine in nome di una incompetenza, è più produttivo considerare le responsabilità in ambito educativo, ossia i diritti e i doveri reciproci.

Se la scuola nasce per integrare l'azione della famiglia, la correttezza del rapporto implica una particolare attenzione al momento in cui la scuola s'innesta di fatto nella vita familiare.

Da questo punto di vista, la prospettiva viene capovolta rispetto alla percezione comune: la famiglia non tenta d'inserirsi in una istituzione per piegarla ai suoi fini, ma è la scuola a inserirsi nella vicenda familiare, per potenziarla di competenze culturali, sociali, professionali nuove. Occorre dunque porre la famiglia nella condizione di accogliere quel contributo, di elaborarlo nei termini dell'integrazione e dilatazione, e non della sostituzione di prospettive ideali e di circuiti di comunicazione.

Senza dubbio sarebbe errato concepire la scuola come prolungamento della funzione genitoriale, sarebbe sbagliata da parte della scuola una definizione del proprio ruolo e dei propri obiettivi in una sorta di autosufficienza autarchica.

Il punto di partenza non possono essere che le domande che i genitori e gli alunni rivolgono alla scuola. Portare a chiarezza e coerenza queste domande è già un obiettivo altamente educativo che la scuola dovrebbe proporsi, per dare alla sua azione consistenza esistenziale e legittimazione pedagogica.

La professionalità dirigente

La scuola condivide con le altre istituzioni sociali la problematica organizzativa, che riguarda la finalizzazione di una molteplicità di soggetti e di rapporti, fattori e risorse, di eventi e norme, agli obiettivi che la società, nelle sue diverse istanze decisionali, riconosce e attribuisce alle funzioni indicate.

La nostra società riconosce alla scuola, a differenti livelli e con diverse accentuazioni, il compito fondamentale di crescere uomini, cittadini, lavoratori. E la scuola, più o meno soddisfatta, consapevole e capace di rispondere a questa consegna, cerca di trovare una sua identità. Sviluppare la sinergia della molteplicità prima evocata, in modo da produrre i risultati attesi in termini di umanità, di democrazia, di professionalità, è operazione complessa che necessita di apposite competenze di comprensione, coordinamento e organizzazione.

A queste competenze si riconduce la funzione direttiva, che non necessariamente è concentrata in una persona, essendo partecipata ai soggetti della scuola, ma che nei dirigenti scolastici trova punti focali, per i quali si avverte la crescente esigenza di una specifica professionalità.

a) La cultura istituzionale come fondamento

Il dirigente è il punto chiave dell'ordinamento collegiale della scuola, in quanto promotore e coordinatore dell'elaborazione della politica educativo-didattica nella scuola.

Un compito di questo tipo non può essere affrontato da un burocrate, né da un semplice studioso, né da un didatta. Per far convergere la gestione di un'istituzione complessa e coordinare le attività, occorre avere una cultura istituzionale che contempra specifiche competenze per distinguere e collegare dimensioni e livelli, funzioni e ruoli, obiettivi e contenuti, metodi e strategie, con attenzione alla specificità di ciascuno e al clima complessivo, alla qualità delle interazioni e ai risultati del lavoro scolastico.

Parlando di professionalità del dirigente scolastico s'intende riferirsi sia alle sue caratteristiche oggettive che soggettive, da cui emerge il profilo del dirigente.

Nell'ambito della ricerca attuale si è manifestata feconda l'individuazione di uno spazio concettuale e operativo specifico per la funzione dirigente: si

allude all'ambito educativo, che è insieme amministrativo-organizzativo ed educativo-didattico. Il dirigente si trova di fronte al compito specifico di coniugare le due funzioni, facendo dell'organizzazione un supporto intelligente per l'educazione e rendendo i soggetti scolastici consapevoli delle potenzialità della funzione educativa.

b) Promozione pedagogica e produttività educativa

Decisivo e problematico è il discorso dei fini educativi della scuola, che della partecipazione sono il centro orientativo e trovano nel dirigente il naturale promotore.

Questi fini subiscono differenti varianti, in rapporto alle varie coscienze professionali e ai diversi vissuti dei docenti: sui fini è più facile sermoneggiare che mettersi d'accordo. Nonostante secoli di pedagogia, lo statuto deontologico dei docenti è un codice assai vago. Ogni scuola ora è tenuta a darsi un progetto educativo, una tavola di valori e di comportamenti, di diritti e doveri che resta un compito da realizzare, più che una sicurezza da cui partire.

A tale scopo occorre promuovere senso di appartenenza alla scuola e creare un clima progettuale realistico, in cui liberare energie in vista degli obiettivi comuni da raggiungere.

Il ruolo di certo più impegnativo del dirigente è quello di promotore della programmazione e verifica del lavoro scolastico: come garante della produttività ci si qualifica e su di essa si gioca la credibilità della funzione dirigente e della funzione scolastica.

La produttività scolastica è però realtà complessa, difficile da definire, non solo da assicurare. Si tratta di armonizzare le esigenze: non sacrificare sull'altare dell'efficienza gli obiettivi di lungo respiro, che non meno appartengono a una visione pedagogicamente accreditata di produttività educativa.

CONCLUSIONE

Il concetto di educazione è oggi sottoposto a una tensione contraddittoria: se da un lato costituisce il processo-valore cui si rifanno con grande speranza e aspettativa i più diversi organismi e agenzie, dall'altro evoca riprovevoli responsabilità della crisi morale, sociale, istituzionale: si considera l'educazione scolastica come la salvezza oppure la rovina della società. È superfluo soffermarsi su questa antinomia poiché la questione non sta qui, bensì nel trovare il punto nodale della mediazione, come ricerca continua dell'efficacia educativa.

Il pluralismo culturale non solo investe le comunità scolastiche ma le attraversa: ne risultano profondamente segnate nella costituzione e in tutte le

loro espressioni. Questo fatto ha conseguenze intuibili sui processi educativi. I giovani infatti sono sottoposti a proposte differenti se non contraddittorie: si confrontano con diversi modelli d'uomo, incontrano esperienze di vita disomogenee, sentono affrontare i loro problemi con prospettive di soluzione disarticolate. Il loro coinvolgimento nei processi educativi si attua in molteplici forme.

La strada da percorrere è allora la comunità educativa come soggetto a pieno titolo della progettazione e dell'azione educativa-pastorale.

Dire comunità come soggetto non equivale a un invito alla spersonalizzazione, in un'anomia massificante che identifica nel collettivo e strutturale ogni responsabilità. L'educazione e l'educazione alla fede sono certamente un processo personale, ma si svolgono opportunamente in una comunità: si educa solo quando ci si aiuta ad accogliere-rifiutare con responsabilità personale il modello dell'uomo che la comunità propone e quando si asserisce, contro il disimpegno, che la comunità è propositiva nella trasparenza di ogni individuo.

Il dialogo interpersonale assicura dinamicità e crescita, pur rischiando di innescare conflitti. L'equilibrio dell'istituzione invece può anche generare la quiete della morte.

I conflitti nella comunità educativa assicurano vivacità e apertura al cambiamento: la radicano profondamente nell'oggi giovanile e culturale.

Giocare la comunità educativa come soggetto di ogni intervento, vuol dire accettare i ritmi di una progettazione che ricerca il consenso sostanziale, impegnando tempo ed energie per attivare il confronto e la convergenza.

L'accordo è possibile e la comunità diventa in concreto il soggetto poiché ciascuno serve la crescita di tutti.

La comunicazione educativa nell'azione didattica

MICHELE PELLEREY

Il mio intervento è articolato in tre parti.

La prima parte affronterà il problema dell'identità dell'azione didattica, vista nella sua complessità. L'azione di insegnare (o azione didattica) è una realtà presente in modo pervasivo nella vita culturale e sociale delle persone, fin dalla nascita, sia dal punto di vista delle conoscenze che vengono trasmesse, sia dei valori che vengono proposti, sia dei comportamenti che vengono indotti. Nella scuola e nella formazione professionale tale agire è costitutivo della loro identità stessa, esso però assume in tal caso una specificazione particolare, in quanto si tratta di istituzioni che esplicitamente intendono conseguire certi obiettivi educativi e cercano di farlo in modo continuo e sistematico. Ogni azione umana, d'altra parte, e in particolare quella didattica, è strutturalmente caratterizzata da due dimensioni fondamentali: una detta pratico-poietica (*póiesis* o *recta ratio factibilium*); l'altra detta oggi etico-sociale (*próxis* o *recta ratio agibilium*). Nei decenni passati si è accentuata la dimensione pratico-poietica o tecnico-pratica dell'azione didattica. Oggi si sottolinea in particolare la sua dimensione etico-sociale.

Le modalità che l'azione didattica può assumere sono molteplici. In modo assai generale si tratta di «*in signo ponere*» i contenuti formativi che si intendono promuovere e di promuovere una valida piattaforma comunicativa interpersonale. L'impegno principale di chi insegna sta, dunque, nell'orchestrare da questo punto di vista in maniera valida e produttiva l'ambiente educativo sia di classe che di scuola. La comunicazione educativa nell'azione didattica viene di conseguenza reinterpretata in questa prospettiva.

Le altre due parti approfondiranno in questo contesto le due dimensioni sopra ricordate: quella pratico-poietica e quella prassica, rileggendo e riproponendo il modello formativo dell'apprendistato, allargandone l'applicazione dal campo pratico a quello cognitivo, affettivo e morale. Il concetto di apprendistato implica la compresenza di esperti e principianti in ambiente che assume la forma di laboratorio formativo nel quale si vive e si interiorizza non solo una cultura e una professionalità, ma anche una visione etica e abiti morali positivi.

La conclusione, che spero potremo raggiungere insieme, andrà nella direzione di una migliore identificazione delle responsabilità e delle esigenze di

chi dirige una scuola o un centro di formazione professionale e di chi partecipa alla sua organizzazione e alle sue attività educative.

LA STRUTTURA DELL'AZIONE DIDATTICA

L'azione educativa scolastica messa in atto dall'insegnante, o dagli insegnanti, come ogni azione umana significativa sembra doversi descrivere tenendo conto di due suoi aspetti, o dimensioni, fondamentali.

Il primo e più evidente aspetto è *la costruzione di uno spazio di apprendimento valido ed efficace, cioè di un insieme di condizioni nelle quali gli allievi possano e vogliano apprendere quanto inteso da parte del docente e della scuola*. Tale apprendimento, d'altra parte, può essere definito come un cambiamento nelle disposizioni e nelle capacità umane che persiste nel tempo e non è semplicemente ascrivibile al processo di crescita. All'origine di questo cambiamento viene con sempre maggior insistenza segnalato il ruolo attivo e costruttivo dell'allunno: ruolo insostituibile che è sostenuto e guidato dal docente, inizialmente in forme più determinate e continue e poi, via via, in forme più deboli e occasionali.

Il secondo aspetto dell'azione educativa scolastica è dato dalla *qualità delle scelte, dei comportamenti, dei giudizi, delle relazioni che tale azione racchiude in sé*. È qualcosa di intrinseco all'azione stessa e costituisce per l'allievo un riferimento importante sia come esempio di atteggiamenti e di condotte, sia come atmosfera interpretativa e valutativa di quanto viene attuato nella classe. Anche questo secondo aspetto ha un ruolo centrale nell'apprendimento scolastico, pur se spesso è meno esplicitamente inteso e considerato.

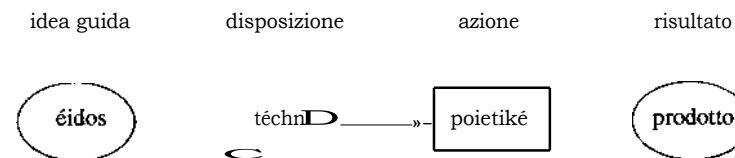
Dal punto di vista di una crescita progressiva nella conoscenza e soprattutto nella competenza relativa a un certo ambito del sapere, del saper fare e soprattutto del saper essere, è essenziale che l'insegnante non solo sia in grado di diventare, ma di fatto costituisca un modello per gli allievi. Questi hanno bisogno di interiorizzare, mediante l'osservazione, il comportamento dei più competenti, o degli adulti, per evocarli quando si trovino in analoghe circostanze e utilizzare così il loro esempio come orientamento e mediazione interna nell'organizzare la propria condotta.

Lo spazio educativo nel quale si esplica l'azione didattica è, dunque, in primo luogo costituito da un insieme valido e produttivo di condizioni che stimolino, guidino, sostengano l'acquisizione significativa e stabile di conoscenze, di capacità e di atteggiamenti positivi da parte degli allievi in un settore specifico del sapere e del saper fare. Tuttavia gran parte di questa validità e produttività dipende da alcune qualità più generali dell'azione dell'insegnante. Egli con le sue attese, le sue scelte, i suoi comportamenti, i suoi atteggiamenti, la sua testimonianza viva, il suo modo di rapportarsi agli al-

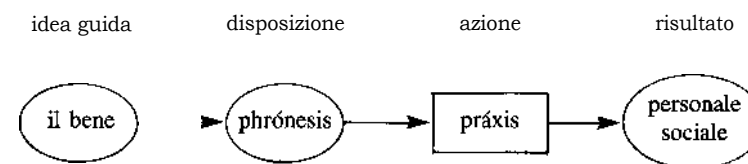
lievi, di conversare e discutere con essi, di accettarli e di consigliarli, crea un contesto vivo di dialogo educativo, nel quale l'apprendimento acquista senso e direzione.

Il fondamento teorico di questa impostazione può essere fatto risalire alla distinzione introdotta da Aristotele tra agire umano orientato alla produzione di oggetti (*ffiesis*) e agire umano etico-politico (*preixis*).

L'agire pratico-poietico, oggi diremmo tecnico, secondo Aristotele è per sua natura diretto alla produzione di oggetti precisi. Esso è guidato dall'idea (*éidos*) o modello dell'oggetto da produrre e trova la sua perfezione nell'abilità (*téchne*) operativa posseduta. Il risultato di questo tipo d'azione è il prodotto inteso.



L'agire etico-politico (*próxis*) è anch'esso guidato da un ideale (il bene, nel caso della polis il bene comune) e può realizzarsi tramite una particolare disposizione interiore: la *phrónesis*, o capacità di decisione prudente e responsabile. Il risultato di questo tipo d'azione è da una parte una crescita dell'agente nella capacità di cogliere il bene e dall'altra una immagine percepibile e interiorizzabile di azione buona.



Oggi si preferisce parlare, più che di agire etico-politico, di agire etico-sociale, e vedremo perché, e si insiste sul suo carattere interattivo e dialogico. Viene, inoltre, sottolineato come la razionalità pratica che fonda e guida l'agire umano cresca in due direzioni. La prima permette una più valida e coerente fondazione di una visione del bene personale e sociale, una sorta di filosofia morale e politica, e si muove attraverso la ricerca comune fondata sul discorso e l'argomentazione. La seconda direzione facilita l'identificazione delle strade attraverso cui l'uomo può giungere ad agire «bene», cioè a portare a compimento decisioni prudenti e responsabili sia nella vita

quotidiana, sia nei momenti cruciali della vita, ed è promossa dalla partecipazione a una comunità eticamente fondata e ricca di esperienze morali positive.

La distinzione aristotelica tra *téchne* e *preuis* è oggi assai valorizzata nell'ambito della riflessione critica che studia l'agire umano in ambito educativo. In questo stesso contesto viene fortemente rivalutato il ruolo del rapporto dialogico, dell'interscambio sociale, sia nella costruzione della conoscenza, sia nello sviluppo della capacità di autoregolazione, sia nell'interiorizzazione di valori.

Lo spazio educativo scolastico

Lo spazio educativo scolastico sopra ricordato costituisce dunque, in questa prospettiva, il campo nel quale l'azione di insegnamento si esplica, e dal quale dipende la sua validità e fecondità. Esso è però anche, e potremmo aggiungere soprattutto, il campo d'azione del discente e, più in generale, lo spazio dell'interazione tra insegnante e allievi e degli allievi tra di loro.

Lo slittamento di attenzione dai comportamenti esterni e relative tecniche di controllo e modifica di matrice comportamentista ai processi interni di natura cognitiva e affettiva, ha portato progressivamente a considerare sempre più da vicino il ruolo di tali processi nell'acquisizione e uso della conoscenza. È stato così riconosciuto che lo scenario entro cui si esplicano le azioni dell'insegnante, quelle degli allievi, e le relative interazioni, non può essere descritto, compreso e spiegato se non si tiene conto dei pensieri e dei sentimenti che precedono, accompagnano e seguono tali azioni; queste, in definitiva, sono influenzate, mediate e controllate dai loro pensieri e dalle loro emozioni, cioè dal complesso di percezioni, attese, motivazioni, attribuzioni, ricordi, giudizi, comprensioni, valori, atteggiamenti, credenze, strategie di insegnamento e di apprendimento conosciute, intenzioni, consapevolezza e capacità di controllo attivate, ecc., proprie sia degli insegnanti che degli allievi.

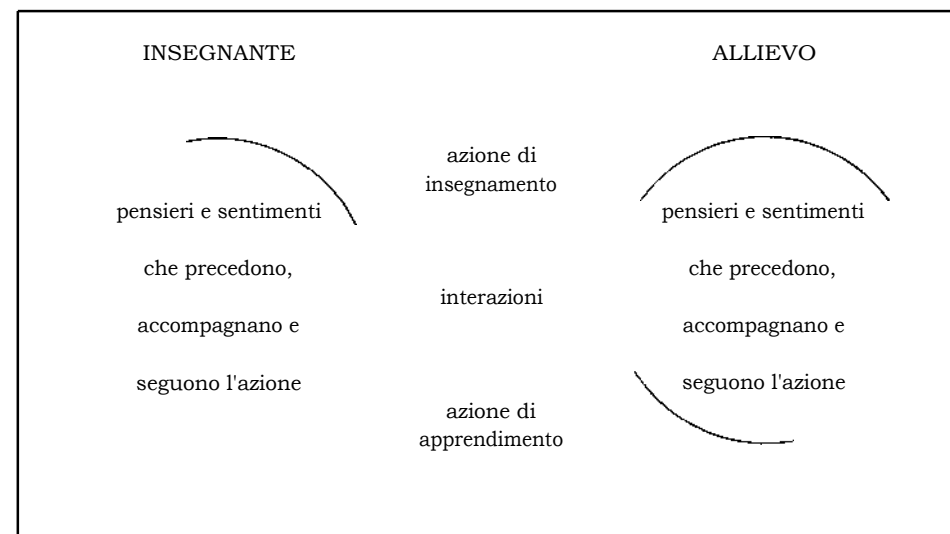
Gli studi sui pensieri dei docenti hanno spesso utilizzato due categorie di analisi, concernenti da una parte i pensieri che precedono l'azione di insegnamento o che la seguono (pensieri preattivi e postattivi) e, dall'altra, quelli che l'accompagnano (pensieri interattivi). A queste è stata aggiunta la categoria che include le concezioni e credenze che essi hanno del proprio ruolo di insegnanti e di educatori e della propria disciplina di insegnamento. Alla prima categoria appartengono la progettazione e organizzazione concreta delle attività di apprendimento e le riflessioni interne che le seguono; alla seconda, i pensieri e le decisioni che hanno luogo nel corso dell'azione didattica. La terza categoria costituisce come il quadro di riferimento che guida le attribuzioni di significato e di valore nel corso dei pensieri preattivi e postattivi e di quelli interattivi.

Questo mondo interiore si rende visibile e osservabile tramite i comportamenti che insegnanti e alunni manifestano in classe e tramite i risultati da questi ultimi conseguiti. La tradizione comportamentista si limitava allo studio di questi elementi esterni, evidenziando correlazioni o eventuali rapporti causali, oggi con tecniche anche assai raffinate si cerca di risalire all'origine cognitiva dei comportamenti esterni.

Gli studi relativi ai sentimenti e alle emozioni che precedono, accompagnano o seguono l'azione degli insegnanti, evidenziano come anche questi si esprimano nei loro comportamenti e abbiano un influsso non indifferente nella creazione dello spazio o ambiente di apprendimento.

Le ricerche sulle attese che i docenti hanno in genere nei riguardi della scuola e specificamente nei riguardi dei singoli alunni, sulle attribuzioni causali relative alle iniziative riuscite o fallimentari, sull'attrazione e repulsione provate per determinati argomenti di studio, determinate attività didattiche e specifici alunni, ecc., hanno mostrato la complessità e profondità di tale gioco, spesso inconsapevolmente esplicito.

SPAZIO DELLE AZIONI E DELLE INTERAZIONI



LA COMPETENZA PRATICO-POIETICA

La competenza pratico-poietica nell'azione didattica è costituita dalla capacità di progettare, condurre e valutare i processi di apprendimento di cono-

scienze e di competenze, cioè, come abbiamo visto, di orchestrare uno spazio formativo nel quale gli alunni possano e vogliano acquisire in maniera stabile e significativa i contenuti formativi.

I processi di apprendimento che si realizzano nella scuola e nella formazione professionale, d'altra parte, differiscono da quelli che accompagnano tutta la vita dell'uomo, per l'intenzionalità e la sistematicità attraverso le quali essi vengono promossi dall'azione dell'insegnante.

Il primo attributo, *l'intenzionalità*, sottolinea il fatto che tale processo di apprendimento deve tendere a finalità educative, culturali e professionali chiaramente e coscientemente espresse e perseguite. Di qui l'insistenza nell'esplicitare le finalità istituzionali e gli obiettivi educativi e didattici della scuola e del centro di formazione professionale. È questo un «luogo» di incontro e di ricerca di identità della comunità educante: luogo di mediazione tra programmi (o ordinamenti didattici) ufficiali, valori perseguiti dall'istituzione salesiana, domanda educativa e formativa realmente presente nei giovani.

Il secondo, la *sistematicità*, indica che non si apprende secondo i ritmi e i tempi della vita familiare e sociale, bensì secondo piani e sequenze organizzati in vista dell'acquisizione di beni precisi: conoscenze, abilità e atteggiamenti. Qui si gioca buona parte della competenza didattica degli insegnanti e della scuola. La programmazione formativa (educativa e didattica), una volta esplicitati gli obiettivi dell'azione comune, si basa sulla capacità di organizzare tempi, spazi, risorse, nella maniera più valida e produttiva possibile.

È stato più volte affermato, e qui basta ricordarlo, come la programmazione formativa se è il luogo dove la comunità educante si manifesta nella sua qualità, è anche il luogo ove essa si costruisce.

Il riferimento alla tecnologia dell'azione didattica permette di approfondire un poco il discorso, accennando al ruolo di mediazione tra scienza e azione che la tecnologia dell'insegnamento svolge. Non è possibile infatti derivare direttamente dalle varie scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, epistemologia, pedagogia, didattica, ecc.) norme per l'azione didattica concreta, come del pari è impossibile far discendere dalle varie discipline scolastiche o formative, intese come scienze particolari, siano esse più dirette allo studio della lingua e del linguaggio ovvero a quello della natura o della realtà storica e sociale dell'uomo, regole per il loro insegnamento. Tuttavia dalle une e dalle altre si devono trarre indicazioni ed elementi per sostanziare e strutturare l'azione educativa scolastica.

Quest'ultima però deve tener conto delle circostanze diverse e della peculiare situazione propria di ciascun contesto scolastico e, più particolarmente, delle caratteristiche dei singoli allievi. Le scelte pedagogiche e didattiche e l'organizzazione del processo di apprendimento emergeranno da un attento confronto tra le informazioni che si posseggono sul versante della

realtà scolastica e le conoscenze che pervengono sia dalle scienze dell'educazione sia da quelle che fanno da riferimento alle discipline formative. Tuttavia l'esigenza di una chiara intenzionalità espressa e quella della sistematicità portano inevitabilmente a cercare nell'impostazione tecnologica la strada e lo strumento per concretizzare la mediazione tra il sapere educativo e disciplinare e l'azione educativa scolastica.

Si può così considerare nel processo educativo scolastico un triplice polo di riferimento: le scienze, la tecnologia, l'azione. I rapporti fra questi tre poli sono di tipo interattivo, transazionale. Va tuttavia sottolineata l'importanza del processo che dall'azione va agli altri due poli, a causa dei pericoli di una troppo facile deduzione dalle scienze di leggi d'azione e di programmi di intervento. E questa affermazione comporta come conseguenza anche la sollecitazione a una maggiore attenzione e aderenza ai contenuti dell'educazione e l'accettazione senza riserve del ruolo imprescindibile che, nelle scienze e nella tecnologia, hanno gli operatori.

L'orchestrazione dello spazio d'apprendimento

L'azione di insegnamento, d'altra parte, anche se è un'azione intenzionale che mira a promuovere in modo sistematico l'acquisizione di conoscenze, capacità e atteggiamenti validi e produttivi, non può, però, produrre direttamente effetti di apprendimento, in quanto, come già ricordato, deve limitarsi a creare le condizioni che ottimizzano l'azione di apprendimento degli allievi nella direzione intesa dall'insegnante. E questo è inevitabilmente oggetto di opportune negoziazioni, esplicite o implicite, tra insegnanti e allievi, favorite da un contesto dialogico valido e fecondo.

La stimolazione delle azioni di apprendimento può essere di conseguenza e in generale solo indiretta: essa è, infatti, mediata sia dal sistema di segni utilizzato, sia dal sistema di relazioni instaurato.

Una cultura e una professionalità, d'altra parte, sono caratterizzate dai modi e dai mezzi con cui esse si esprimono e vengono trasmesse. Si tratta non solo di parole dette o scritte, di immagini e suoni, di forme di vita e di organizzazione sociale, ma anche di comportamenti e di rapporti concreti. L'insegnante, o il formatore, è chiamato a organizzare in maniera valida e produttiva i cosiddetti mediatori didattici, cioè i sistemi di rappresentazione dei contenuti formativi che egli vuole promuovere negli allievi. Si tratta di «*in signo ponere*» quanto deve diventare oggetto di acquisizione o di costruzione significativa da parte dell'allievo. Un insieme di rappresentazioni che permettano di afferrarne il senso e il valore. È questo il cuore della comunicazione didattica. Una buona orchestrazione di questi mediatori permette a ciascuno di entrare in presa diretta con i significati e la sostanza di quanto proposto. D'altra parte, sia che si tratti di esperienze dirette, sia che ci si av-

valga di conoscenze mediate, occorre porsi a una certa distanza dalla realtà della vita quotidiana e del coinvolgimento emotivo per permettere riflessione critica e acquisizione cosciente. Il fine fondamentale di ogni insegnamento mira in effetti all'allargamento e all'approfondimento della capacità di leggere, interpretare, valutare la realtà umana, personale e sociale, e di decidere e agire in essa; non solo nella scuola, ma anche accanto e oltre di essa.

Per quanto concerne il sistema di relazione instaurato accennerò solo alla necessità di sviluppare un dialogo o discorso educativo che coinvolga sia l'insegnante stesso che i suoi allievi in una posizione di ricerca e acquisizione significativa di conoscenze, di competenze e di valori. Di questo aspetto è già stato ampiamente trattato.

Queste considerazioni hanno indotto i ricercatori a rivolgere la loro attenzione all'agire concreto degli insegnanti nella classe e nella scuola, cioè alla loro capacità di gestire complessivamente lo spazio di apprendimento e la comunità educativa da essi stessi prefigurati. Qui è stato individuato il cuore della loro professionalità e della loro competenza. Un insegnante esperto, in effetti, si differenzia da un principiante secondo un numero rilevante di elementi distintivi, tra cui si possono qui ricordare:

- capacità di gestire e controllare la molteplicità e multidimensionalità degli elementi che concorrono a caratterizzare lo spazio di apprendimento contemporaneamente e immediatamente; il che significa capacità di selezionare e interpretare ciò che è rilevante nella situazione concreta, da ciò che si può trascurare, e rapidità nel prendere decisioni che si rivelano congruenti ed efficaci; il principiante si presenta incerto, insicuro, attento a troppe cose in modo globale e poco funzionale;

- flessibilità nell'adattare i contenuti di insegnamento, i modi di insegnare, le forme di interazione, il sostegno alla motivazione all'apprendimento secondo le esigenze dei diversi soggetti e in base alle situazioni che concretamente si presentano di volta in volta, tenendo conto della loro preparazione, del loro stato d'animo, delle loro reazioni; il principiante si presenta rigido e poco capace di adattamento alla varietà dei casi particolari e delle situazioni concrete;

- conoscenza dei contenuti di insegnamento e dei modi attraverso i quali questi si possono trasformare così da poter essere appresi in modo significativo e stabile dai vari alunni, utilizzando forme di rappresentazione (iconiche, verbali, analogiche, ecc.) e collegamenti con quanto da essi già conosciuto e interiormente rappresentato sia nell'attività scolastica che nell'esperienza extrascolastica; il principiante è assai legato alla maniera nella quale ha studiato l'argomento o nella quale questo viene esposto nel libro di testo.

Lo sviluppo della competenza didattica, di conseguenza, è legata non solo alla padronanza di conoscenza di natura concettuale e di natura procedurale, ma anche, e soprattutto, allo sviluppo della capacità di collegare queste co-

noscenze alla situazione didattica a cui egli deve far fronte, gestendo in modo congruo e produttivo una serie di strategie decisionali e operative. Si tratta di competenze che si acquisiscono essenzialmente con la pratica, anzi con una pratica che parte da modelli osservati e interiorizzati, viene sviluppata sotto la guida e supervisione di docenti già esperti e diviene via via più autonoma da sostegni e suggerimenti esterni.

Un apprendistato cognitivo e affettivo

L'accenno a competenze che si acquisiscono con la pratica evoca le forme tradizionali di apprendistato. Esso è infatti caratterizzato dai tre elementi sopra ricordati: l'osservazione di un modello; l'esercizio eseguito sotto il controllo del maestro; l'esercizio autonomo.

L'apprendistato pratico caratterizzava la formazione professionale, anche se sono stati progressivamente inseriti contenuti culturali e formativi più generali. Oggi si insiste sulla necessità di fondare le competenze pratiche su un'adeguata cultura umanistica, scientifica e tecnologica. D'altra parte si avverte anche l'importanza di fornire competenze pratiche a chi affronta studi meno direttamente professionalizzanti.

In genere si è sviluppata una coscienza diffusa della necessità sia di promuovere un'adeguata cultura di riferimento, fondamento della professionalità pratica, sia di sviluppare un apprendistato consistente, che permetta poi gli adattamenti, le flessibilità, la mobilità verticale e orizzontale di cui molte volte si parla.

Oggi però si presenta alla formazione sia scolastica, sia professionale, una sfida molto più grande, che si insinua tra apprendistato pratico e cultura di riferimento: quello che è stato definito l'apprendistato cognitivo, imparare cioè strategie di pensiero, strategie di soluzione di problemi, strategie interpretative e valutative per capire le situazioni e per affrontarle e sviluppare un'adeguata capacità di regolazione, meglio di autoregolazione, di questi processi. Questo è particolarmente urgente ove si accetti una concezione costruttiva della conoscenza e della professionalità.

Come attivare, però, in questo ambito processi autentici di apprendistato? Come rendere osservabili modelli di operazioni e strategie cognitive validi e produttivi? Occorre che gli insegnanti si prestino a fare da modello, rendendo visibili strategie e operazioni cognitive implicate nelle varie prestazioni scolastiche o professionali. Occorre far vedere agli alunni come si procede nell'elaborare un testo scritto, nell'affrontare un problema di fisica, nel progettare la produzione di un pezzo. Non solo spiegare come si fa, ma anche far osservare e interiorizzare esempi concreti; guidarli nell'esercizio diretto all'esplicazione di operazioni intellettuali e all'elaborazione di strategie cognitive congruenti con il compito formativo loro assegnato.

Ma la questione dello sviluppo della capacità di autoregolazione, di gestione autonoma dei processi interni è molto più vasta. Sappiamo tutti, e i giornali ne parlano ampiamente, che una consistente maggioranza di chi lavora soffre di stress, di ansietà. Esiste, cioè, anche un problema di apprendistato affettivo, emozionale, per saper gestire se stessi dal punto di vista delle emozioni, delle motivazioni, degli stress: la motivazione non viene solo da fuori di noi. I motivi, le finalità, i perché della nostra vita, ce li diamo noi e dobbiamo essere principalmente noi a diventarne i gestori, coloro che riescono a controllarli; altrimenti vendiamo la nostra identità, diveniamo eterodipendenti, ancora più profondamente di quello che si era una volta.

LA COMPONENTE ETICO-SOCIALE

Viene preferito il termine etico-sociale al termine etico-politico, di derivazione aristotelica, in quanto esso sembra accostarsi meglio agli approcci che considerano questa dimensione come componente personale o componente socio-relazionale.

Ho accennato al fatto che la prassi, cioè l'azione umana vista nel suo aspetto decisionale, è per sua natura guidata da un'idea del bene da conseguire. Questo fine fondamentale che orienta l'uomo nelle sue scelte non è tanto e solo il bene individuale del singolo, quanto quello di una comunità o di un gruppo ristretto, come la famiglia o la classe, o, ancor più, di un gruppo più vasto come la comunità cittadina. È il bene della *pólis* (la città), che viene in definitiva cercato, «perché il singolo è parte della città» (Berti). Di qui la scelta dell'espressione «dimensione etico-politica» per caratterizzare l'agire dell'insegnante in quanto non specificamente diretto a produrre le condizioni di apprendimento, bensì volto a scegliere comportamenti e relazioni valide e positive in sé e in rapporto al bene dei singoli e della comunità a lui affidata.

Tuttavia nella visione aristotelica non basta giungere, con opportuni metodi di indagine, a cogliere qual è il bene da conseguire, cioè il fine da porre alle proprie azioni, occorre anche saper deliberare bene, cioè calcolare correttamente i mezzi che ci consentono di raggiungerlo. E questo sempre tenendo conto non solo del bene dell'individuo, ma anche dell'individuo visto nell'ambito del gruppo sempre più esteso di cui egli fa parte. Questa capacità decisionale implica una certa esperienza, cioè la conoscenza di casi particolari, e contemporaneamente, come accennato, anche la conoscenza di principi generali. Il procedimento decisionale può essere a questo punto descritto come un «sillogismo pratico», cioè un ragionamento che da un principio etico generale, tramite la considerazione delle condizioni e dei mezzi concreti in cui si può o si deve porre un'azione, permette di giungere alla scelta

o all'azione stessa, in altre parole «la premessa maggiore contiene l'indicazione del fine, la minore l'indicazione del mezzo, cioè dell'azione necessaria per conseguire il fine, e la conclusione il comando di agire» (Berti).

Occorre sottolineare che «solo l'identificazione del fine, cioè della perfezione, della piena realizzazione, del completo sviluppo ed esercizio delle facoltà più specificamente umane, giustifica... l'ideale dell'emancipazione e quindi fonda razionalmente l'etica ad esso corrispondente» (Berti).

Questa rilettura di Aristotele da una parte è in linea con la sensibilità di molti studiosi contemporanei interessati all'agire umano e alla sua interpretazione e, d'altra parte, si ricollega a una nuova attenzione verso la dimensione etica della professionalità e della formazione professionale, eticità che va considerata nel suo profondo spessore, più che in comportamenti legalistici e istituzionalmente corretti. Tuttavia occorre ribadire una sottolineatura aristotelica: la componente etico-politica dell'agire umano non è interessata solo a scoprire qual è il bene da raggiungere, o addirittura «il bene supremo, bensì si propone anche di realizzarlo» (Berti).

«Con il suo solito realismo, cioè con la consapevolezza già manifestata circa l'insufficienza del solo conoscere ai fini dell'agire bene, ritiene più necessaria, a questo fine, una buona educazione attuata per mezzo di buone abitudini, che un'accurata conoscenza del perché» (Berti).

L'inferenza pratica aristotelica ha avuto una rilettura tomista, che sottolinea il ruolo del desiderio. Il soggetto dice a se stesso:

Tu desideri conseguire questo bene (vuoi raggiungere questo fine).

Tu sei convinto che per raggiungere questo bene devi agire in questo modo (raggiungere questo bene implica, secondo te, agire in questo modo).

Quindi devi agire in questo modo (se veramente desideri raggiungere quel bene).

L'azione umana, nella prospettiva aristotelico-tomista, tende a stabilire un rapporto con la realtà del mondo, a intessere una rete di relazioni con le cose, con le persone, con Dio. Questo rapporto non è basato però sulla ricerca di un soddisfacimento razionale dei desideri rivolti al conseguimento di una felicità edenica, bensì alla ricerca di un bene che è giudicato, compreso e voluto come tale. Un bene che designa un arricchimento, una crescita, un potenziamento dell'essere proprio o altrui. La moralità, anche e soprattutto per un educatore qual è sempre un insegnante, sta nella capacità di governare il proprio agire in vista della realizzazione di una condizione ottimale per l'uomo, in particolare per quegli uomini in formazione di cui si ha la responsabilità.

Di conseguenza il problema morale centrale è: che cosa posso fare, come posso agire, secondo le mie capacità individuali, per questa condizione ottimale, degna e doverosa per l'uomo? Per rispondere a questa domanda entra in gioco la virtù che fonda ogni capacità di giudizio pratico di natura etica:

la prudenza, non arte di soddisfare razionalmente i bisogni per massimizzare la felicità edonica, ma competenza nel saper scegliere le vie che portano, nei limiti propri di ciascuno, a tale condizione ottimale. Una competenza che nasce non solo dal saper riconoscere di volta in volta il bene da conseguire e il modo per raggiungerlo, ma anche dall'acquisizione di una disposizione interiore permanente derivata dalla consuetudine nello scegliere e agire in coerenza con il bene riconosciuto.

Secondo Aristotele per conseguire una crescita della competenza morale occorre «procedere dalle cose più note a noi, cioè dall'esperienza, a quelle più note in sé, cioè ai principi, ma ... per esperienza si intende un abito morale acquisito, non una mera conoscenza esteriore». Questa posizione, che sembra contraddire a un'impostazione razionale dell'agire educativo, in realtà vuole chiarire il fatto che un conto è il sapere che cosa è bene fare o decidere, un altro avere la forza e la coerenza di agire di conseguenza. È dall'intreccio inestricabile tra approfondimento del senso e della direzione da dare al proprio agire come insegnanti ed educatori e comportamento coerente con queste assunzioni che cresce la dimensione etico-politica dell'azione didattica, come, d'altra parte, la personalità dell'allunno.

La specificità della professione dell'insegnante

Viene sempre più spesso invocata, anche in sede di contrattazione collettiva del lavoro, la professionalità del docente come parametro di riferimento per la normativa contrattuale e la remunerazione delle prestazioni date. Le discussioni accentuano spesso problematiche relative allo status e al prestigio degli insegnanti nella nostra società, alla rilevanza e responsabilità della loro opera, alla necessità di riorganizzazione e miglioramento del funzionamento della scuola, al bisogno di verifiche e valutazioni dei risultati scolastici, talora, perfino, alla possibilità di una valutazione dell'azione stessa degli insegnanti. Raramente si mettono a fuoco le responsabilità circa il raggiungimento di finalità in ordine allo sviluppo culturale, personale e sociale degli allievi, all'acquisizione di autonomia e competenza nei processi intellettuali e affettivi, alla loro crescita e maturità morale e spirituale.

Eppure è ben difficile cogliere la specificità dell'azione di insegnamento rispetto all'agire professionale di altri, come i medici o gli avvocati, se non si esaminano più da vicino le sue dimensioni morali. In effetti si tratta dell'azione di uomini e donne in riferimento ad altri uomini e donne, anche se in via di sviluppo.

Problemi di che cosa è equo, onesto, giusto, retto, virtuoso sono di conseguenza sempre presenti. Qualunque cosa un docente chieda a un suo allievo, qualunque impegno gli faccia assumere nei confronti di un altro compagno, qualunque cosa egli decida nei casi di discussione o di conflitto, qua-

lunque decisione assuma o posizione prenda nelle discussioni con i colleghi circa il bene dei suoi alunni, implica risvolti etici.

D'altra parte la moralità dell'insegnante ha profondiflussi e risonanze nella moralità degli allievi. Egli è per essi un «modello», oggetto di continue osservazioni, interiorizzazioni, imitazioni e discussioni con i compagni, in particolare per quanto concerne comportamenti e tratti segnati dall'onestà, dall'equità, dal rispetto e considerazione degli altri, dalla tolleranza e dalla partecipazione. D'altra parte, per ottenere dagli alunni condotte ispirate alla giustizia egli deve agire con giustizia; per aspettarsi comportamenti segnati dall'attenzione e dalla cura per gli altri, egli deve comportarsi di conseguenza; l'insegnante aiuta a sviluppare la tolleranza in quanto egli stesso si mostra tollerante. Ogni risposta a una domanda, ciascuna discussione o problema, la composizione di una disputa, le valutazioni o i giudizi espressi nei riguardi degli alunni evidenziano il carattere morale dell'insegnare.

Nel rivendicare il carattere professionale dell'azione di insegnamento occorre dunque esplorare più da vicino gli aspetti morali di questa azione, perché, come già accennato, essa in realtà appare assai diversa da quella di professioni spesso invocate come parallele, in particolare quelle del medico e dell'avvocato. Medici e avvocati, ad esempio, usano certo la loro conoscenza e la loro competenza come mezzi per svolgere l'attività professionale, ma nello stesso tempo queste sono spesso occasione di distacco culturale e sociale. Ben difficilmente un medico si sforza di spiegare il senso e il perché di una sua diagnosi, oppure insegna o indica come apprendere a svolgere semplici funzioni diagnostiche o terapeutiche. Il suo compito non è di condividere con gli altri conoscenze e competenze, anzi. Analoghe osservazioni si possono fare per gli avvocati. Occorre fidarsi delle loro qualità professionali, rimanendo a debita distanza da qualche privilegio di casta. La vita complessiva e i problemi personali più vasti dei clienti non li interessano.

L'insegnante è invece nella posizione opposta. Quanto sa e sa fare è continuo oggetto di partecipazione e di consegna agli altri. Invece di essere causa o ragione di distanza sociale, conoscenza e competenza sono motivo e sollecitazione di vicinanza e condivisione. Inoltre, se vuole effettivamente svolgere la sua attività in modo serio e fecondo, occorre che si interessi alle situazioni personali e alle condizioni di vita dei suoi allievi. Un rapporto di insegnamento implica in definitiva un rapporto tra persone che si conoscono e si comprendono più da vicino.

Ciò che, però, più distingue un insegnante da un altro professionista è la reciprocità e continuità dell'impegno. Egli non può limitarsi a visitare, diagnosticare e prescrivere una medicina, bensì con continuità stare vicino ai suoi allievi, quotidianamente stimolare il loro impegno. Questi sono nella condizione di chiedere e sollecitare con pari continuità l'impegno del loro insegnante. Perché esistano risultati in termini di apprendimento, è neces-

sario che sia l'insegnante, sia l'allievo si applichino con costanza e dedizione in una convergenza di intenti, spesso in seguito ad attente negoziazioni.

Il fondamento della specificità della professionalità docente appare, dunque, costituito non solo dal rapporto che un adulto attua nei riguardi di un giovane uomo, che deve essere iniziato alla vita sociale e collettiva, ma anche, e talora soprattutto, dalla stessa condizione umana da ambedue condivisa nella sua radice più profonda e comune, e dalla relazione, segnata da reciprocità, che si stabilisce tra due persone, nonostante le evidenti, e necessarie, asimmetrie nella conoscenza, nella competenza, nella responsabilità.

Ciò che fa, dunque, di questa attività umana un impegno altamente morale è che essa è direttamente rivolta verso altre persone con caratteri di continuità e sistematicità. Giudizi e condotte derivati da che cosa si intenda per equo, giusto, retto, virtuoso, o meno, sono sempre presenti. Nel trattare i vari problemi pratici o contenutistici e nei comportamenti e nelle scelte concrete egli indica esplicitamente o implicitamente che cosa si debba o si possa intendere per onestà, giustizia, tolleranza, considerazione per gli altri. L'allievo o l'allieva, come più volte sottolineato, li «coglie» osservando, imitando, discutendo ciò che l'insegnante fa in classe.

Da queste semplici considerazioni appare evidente come l'azione di insegnamento risulti largamente caratterizzata dalle sue dimensioni morali. E come l'educazione morale sia largamente dipendente dalla qualità morale delle azioni di insegnamento.

Nell'approfondire un poco il discorso, mi limiterò a indicare tre aree proprie dell'azione di insegnamento, aree che possono essere rilette nella prospettiva individuale e che di certo influiscono sulla crescita morale dell'allievo. Queste aree sono: lo spirito di ricerca, la conoscenza e la competenza; il prendersi cura, il dedicarsi agli altri; la libertà e la giustizia.

La ricerca, la conoscenza e la competenza

In primo luogo occorre indicare, come componente essenziale dell'azione di insegnamento, l'impegno nel nutrire le menti e nel promuovere la capacità e l'autocontrollo nel pensare, cioè il sapersi porre i problemi e cercare coscientemente di risolverli in modo critico e costruttivo. Lo sforzo nell'agire razionalmente bene implica una prioritaria ricerca di ciò che è bene per me e per gli altri, di ciò che può dare senso alla mia vita e alla vita dell'intera comunità di appartenenza o dell'umanità come tale. Occorre da questo punto di vista contrastare quella che è stata chiamata l'eclisse della ragione, rivalutando la ricerca della verità come un valore morale che caratterizza la condizione umana. Ciò risulta sempre più vero sia dal punto di vista ontologico, cioè dal punto di vista della natura intima dell'essere umano, sia deontologico, considerando l'obbligo di valorizzare le doti di natura, sia teleolo-

gico, tenendo presenti le conseguenze della mancanza di razionalità nella vita politica e democratica.

Indagare, cercare, senza basi di conoscenza è una frode. Conoscenza senza ricerca è impossibile. Questo impegno per la conoscenza, secondo vari studiosi, ha tre fonti: il desiderio di immortalità, l'obbligo di registrare i nostri pensieri per noi stessi e per le future generazioni e una prudente considerazione dei benefici che si possono aumentare attraverso una conoscenza ben fondata. Ma conoscenza non come accumulazione di informazioni, bensì come andare oltre verso l'interpretazione, il significato, la comprensione, la spiegazione. In una parola, la conoscenza è il guadagno che otteniamo dalla ricerca, ma questa è stimolata e sostenuta da ciò che conosciamo.

Questo non può essere fatto nell'isolamento, soprattutto nel caso in esame. Hanna Arendt ha reso bene questo punto: «Gli uomini, almeno fino a quando vivono e agiscono in questo mondo, possono sperimentare la significatività solo perché possono parlare tra loro e con se stessi alla ricerca di senso». La ricerca condivisa di senso e di significato sta al cuore del processo educativo scolastico. Il fatto che il primo e più interessato a questo sia proprio l'insegnante produce alla lunga una profonda influenza nella disponibilità e nell'impegno degli alunni a seguire le stesse strade, non solo a scuola, ma nella vita, accanto e oltre la scuola.

Un detto comune afferma che le cose che val la pena di fare, val la pena di farle bene. Segni di incompetenza ci circondano da presso sempre più ogni giorno. Ragioni per spiegarlo possono essere trovate nell'aumento di complessità della nostra società, ma anche nella mancanza di serio impegno. Ci sono anche indizi che le stesse organizzazioni sociali, politiche e sindacali possono, talora, coprire e proteggere l'incompetenza.

La competenza tuttavia è la più naturale aspirazione dell'essere umano. Amiamo il riconoscimento, il successo, non il fallimento; l'eccellenza, non la mediocrità. Competenza e competizione hanno la stessa radice latina. Ma la competizione in questo caso dovrebbe essere con noi stessi e questo si può chiamare apprendimento. Un'etica della competenza e dell'impegno mostrata nel fare e nell'imparare a fare bene le cose che sono degne di esser fatte bene è un impegno che è già al servizio degli altri, in modo serio, non banale o debole.

Il prendersi cura, il dedicarsi all'altro

Il lamento più profondo dell'uomo è spesso quello di essere o sentirsi solo, di non trovare o di non avere nessuno intorno a sé che sia preoccupato per lui, che si prenda cura realmente di lui e del suo bene. Prendersi cura di qualcuno significa costruire una relazione interpersonale profonda, basata sulla stima reciproca e il reciproco aiuto, il rispetto, la disponibilità, la

fiducia. È una relazione empatica che appare come una versione anche affettiva della «regola d'oro»: fai agli altri quello che vorresti fosse fatto a te. Si tratta di saper percepire la realtà altrui, di sentire quello che l'altro sente il più intimamente possibile, e di agire di conseguenza. Cioè, essere «spinti ad agire come se fosse nel nostro bene, mentre in realtà è per il bene dell'altro» (Noddings). L'impegno morale implicato nel prendersi cura dell'altro richiede d'altronde un impegno e una continuità che va oltre, anche se non contraddice, forme naturali di dedizione e di affetto, in quanto esso è perseverante, prudente, saggio.

Nell'agire dell'insegnante questa cura si esplica in varie maniere. In primo luogo cercando di costruire un clima di relazioni positive, una piattaforma comunicativa valida e stabile, basati su un'accettazione profonda e sincera della realtà di ciascun alunno. Quindi, un'attenzione costante alle difficoltà, incertezze e sensi di inadeguatezza che facilmente possono emergere nell'attività di apprendimento, manifestando non solo comprensione e fornendo parole di incoraggiamento, ma esplicando un impegno attivo per aiutare a superare tali situazioni di disagio. Infine, manifestando il proprio interesse per le possibili situazioni difficili di tipo personale, familiare e sociale dei singoli alunni, cercando quando possibile di dare una mano, o almeno di far percepire il fatto che ne teniamo conto, che siamo sensibili a esse.

Non è cosa semplice alle volte, sia per le condizioni proprie nelle quali si trovano questi alunni e per il loro carattere non sempre facile, sia per le situazioni personali in cui ci si trova: mancanza di tempo, impegni urgenti, stati d'animo non sempre sereni e pacati. Qui emerge un indiscutibile campo di decisione morale, dove prudenza e forza d'animo si incontrano per agire nella direzione più equa e più giusta.

Libertà e giustizia

Libertà e giustizia sono aspirazioni e dimensioni fondamentali della condizione umana; a tutti compete l'obbligo di una loro promozione e protezione. Per questo nascono norme e leggi. Certamente anche gli insegnanti non sono angeli, e anche ai loro comportamenti umani occorre dare norme e regole di convivenza. Norme e regole sempre modificabili e migliorabili, dati contesti e situazioni diversi, ma anche sempre riconducibili a principi generali di riferimento, come il principio di equità, basato sulla reciprocità delle situazioni. Persino una delle branche più moderne e vivaci della matematica, la teoria della probabilità, si fonda in una delle sue impostazioni più significative sull'equità delle scommesse. Una scommessa è equa se è sempre possibile invertire le parti senza danno per alcuno dei due scommettitori.

Rispetto della dignità e integrità della persona, però, implicano anche impegno per creare le condizioni interne ed esterne perché ciascuno possa giun-

gere a una crescita e maturazione adeguate nella capacità di scelta e di azione umana libera e responsabile. In genere questo avviene nel promuovere quelle disposizioni interne che favoriscono l'esercizio e l'acquisizione stabile e consapevole di tale capacità, e nel contrastare condizionamenti negativi che bloccano o riducono tale esercizio e acquisizione stabile. Ma certo il metodo educativo più rispettoso della libertà e responsabilità personale sta nell'agire in modo da costituire testimonianza viva e modello esemplare di condotta prudente e responsabile.

L'esperienza diretta dell'esercizio della giustizia nella vita scolastica da parte dei docenti e dei responsabili della scuola costituisce anch'essa un polo di riferimento non secondario, né ininfluente, di orientamento morale del giovane. D'altronde qui si gioca anche gran parte della moralità del singolo insegnante, come della comunità scolastica nel suo insieme.

G. Gatti insiste su questo punto in maniera appassionata: «... l'insegnante è tenuto all'esercizio competente e serio della sua professione in forza di un obbligo ... di giustizia commutativa, di quel tipo di giustizia, per intenderci, che nel caso di una colpevole violazione fa insorgere l'obbligo della restituzione.

Questo debito stretto di giustizia nei confronti degli allievi, ma anche delle loro famiglie e dell'intera società, investe tutti gli ambiti della professione e quindi la preparazione culturale e pedagogica, remota e prossima, l'aggiornamento e la formazione permanente, lo svolgimento delle lezioni, la correzione dei compiti e le interrogazioni, i consigli di classe e i colloqui con i genitori, la sperimentazione didattica e la guida intellettuale individuale.

Anche se non espressamente contemplata in nessun contratto collettivo di lavoro, va considerata come dovere di giustizia contrattuale ... [la] "passione per l'insegnamento e per l'educazione" ... che resta ... un tratto essenziale della personalità morale dell'insegnante.

Vanno considerate come intimamente collegate con gli obblighi di giustizia, inerenti allo svolgimento della professione di insegnante, le esigenze di saggia imparzialità nella valutazione delle capacità, diligenza, profitto, attitudini degli allievi, che legge e tradizione affidano in misura considerevole ai docenti e ai loro organi collegiali».

Apprendistato morale

Anche l'educazione morale, dunque, può essere considerata sotto il profilo di un vero e proprio apprendistato. Ciò che ci aiuta a sviluppare l'essere autocontrollati, equi o gran lavoratori è in primo luogo costituito dagli esempi evidenziati dagli altri; quindi ci aiuta la pratica personale sia quando riesce, sia quando fallisce; e, ancora, altra pratica con nuovi successi e nuovi fallimenti, attuata però sempre più agevolmente e con coerenza. In materia di

morale, afferma ad esempio Ryle, come nelle abilità e nelle arti, noi apprendiamo prima dall'osservare come fanno gli altri; poi dall'esercitarci sotto la guida, la sollecitazione, talora il rimprovero di altri; infine, dall'esser capaci di esercitarci da soli.

Quindi occorre considerare un'ulteriore componente dell'apprendistato, oltre quella pratica, cognitiva ed affettiva, componente che sta emergendo come decisiva nel mondo della scuola, come in quelli del lavoro e della vita pubblica. Non basta parlare di riscoperta dell'etica nel lavoro, il problema dell'etica sta nel fatto che i valori, cioè i motivi che guidano il comportamento morale, non si celebrano parlandone, ma si celebrano agendo, si costruiscono attraverso un apprendistato.

Divento buono, nel mondo del lavoro, come nella vita sociale, nella vita politica, nella vita familiare, nella vita pubblica perché agisco bene in riferimento a certi valori, non perché li proclamo. Il comportamento buono si acquisisce comportandosi bene: si impara a risolvere problemi risolvendo problemi, non studiando in teoria quali sono le strade per risolverli. L'esperto non è qualcuno che segue rigidamente certe regole, ma che sa affrontare, capire le situazioni e trovare le soluzioni che sono molto più ricche di contributi, di adattamento, di avvicinamento alle possibilità offerte.

Occorre a questo punto riprendere il discorso relativo allo spazio di apprendimento ed educativo costituito dalla scuola e dalla classe. Una comunità scolastica o di formazione professionale diventa realmente educante non solo e non tanto perché proclama a voce o per iscritto valori educativi validi e significativi, ma soprattutto perché questo ethos è effettivamente condiviso dai suoi membri come riferimento morale fondamentale e a esso ci si sforza di riferire le scelte, le relazioni, i comportamenti personali e sociali. L'apprendistato morale è guidato certamente da singoli maestri (più o meno buoni), ma soprattutto stimolato e sostenuto dall'appartenenza a una comunità che incarna nella vita quotidiana i valori che vuole promuovere.

CONCLUSIONE

Da quanto più volte sottolineato deriva la nuova centralità non solo dell'apprendistato pratico, ma soprattutto di quello cognitivo, affettivo ed etico, che deve portare a capacità di autocontrollo, di gestione di sé e del proprio futuro e di partecipazione alla gestione della comunità nella quale si è inseriti. Questa credo sia la sfida centrale della formazione oggi. Questo vale per una formazione che parte dalla scuola materna e arriva fino alla fine della propria esistenza professionale, ma direi anche della propria esistenza.

Il principio della formazione permanente, che diventa formazione continua nel mondo del lavoro, richiede oggi di promuovere questi apprendistati

accanto allo sviluppo culturale e allo sviluppo di competenze specifiche. Solo a queste condizioni, a mio giudizio, si favorirà quella mobilità culturale, lavorativa e sociale di cui la società di oggi sembra avere bisogno.

Le trasformazioni socio-economiche, del mondo del lavoro, culturali e anche ecclesiali esigono non piccoli, né semplici adattamenti. Questi devono trovare simmetricamente una persona che sia in grado di controllarli: deve essere lei a saper scegliere che cosa fare e come farla; a saper partecipare e inserirsi positivamente in questo dinamismo; a non subire tutto passivamente e senza capire; a non dipendere anche affettivamente da questi cambiamenti, vissuti come oppressione e annullamento di sé; a orientarsi eticamente, a scegliere e ad agire bene.

L'apprendistato esige la presenza di maestri, di esperti. Nelle botteghe si imparava dal maestro, dalla sua testimonianza viva, dal suo saper fare, dal suo sapere e dal suo saper essere. Ora credo che bisogna riconquistare quest'idea del laboratorio-comunità formativa dove i maestri, cioè insegnanti, formatori, dirigenti e personale di servizio diventano anche testimoni di come si gestiscono non solo le attività pratiche, ma anche i processi cognitivi, i processi affettivi, i problemi etici. Occorre riconquistare il ruolo dell'insegnante, del formatore, del maestro che è capace di dire: «Questa situazione complessa, questa conoscenza impegnativa, questa difficile scelta puoi piano piano imparare ad affrontarla in maniera positiva e io ti faccio vedere come». È questa una grande sfida all'educazione scolastica e alla formazione professionale, ma soprattutto una grande sfida nella formazione dei formatori.

Dalla classe al gruppo primario

MARIO POLLO

PREMESSA

Nella scuola la classe assai raramente viene considerata un gruppo primario e quindi una risorsa educativa. Di solito essa è vista come una sorta di contenitore più o meno grande di individui con i quali l'insegnante sviluppa una relazione duale, l'unica che viene considerata necessaria e utile allo svolgimento del processo educativo. Le relazioni tra gli allievi nel contesto della classe sono quasi sempre prese in considerazione solo come potenziale elemento di disturbo e di interferenza nella comunicazione insegnante/allievi. Al massimo queste relazioni sono ritenute utili in particolari attività integrative extracurricolari finalizzate alla socializzazione.

Ora, senza voler negare il ruolo fondante per il processo educativo scolastico della relazione insegnante allievi, è però necessario sottolineare che la classe in quanto gruppo può costituire una importante risorsa educativa.

Non si comprende infatti perché il gruppo, che costituisce il cuore di forme educative e terapeutiche che vanno da quelle utilizzate nel recupero dei tossicodipendenti o dei giovani del disagio, a quelle tipiche dell'educazione extrascolastica all'interno di associazioni e di centri di aggregazione giovanile, non debba avere alcun ruolo nel più importante, insieme alla famiglia, luogo educativo della vita sociale organizzata: la scuola.

Considerare la classe scolastica come un gruppo educativo arricchirebbe l'offerta educativa della scuola e le consentirebbe di affrontare meglio le sfide che l'attuale cultura sociale le pone, specialmente dal versante della formazione della persona.

PERCHÉ IL GRUPPO È UN LUOGO EDUCATIVO

È una acquisizione abbastanza recente, anche se non recentissima, la consapevolezza che il piccolo gruppo è un luogo terapeutico ed educativo. Le scienze dell'uomo hanno in questo ultimo secolo svelato che il gruppo primario è in grado di attivare complesse dinamiche psicosociali che, se ben controllate, rivelano un elevato potenziale sia pedagogico che terapeutico.

La presa di coscienza

La chiave di queste dinamiche è costituita dalla presa di coscienza, ovvero da quel fenomeno psicosociale che si articola nei cinque momenti distinti, anche se tra loro interrelati e conseguenti, che sono costituiti da:

1. Il confronto sperimentale, pratico, tra le categorie di pensiero, l'immagine che la persona ha di sé con i suoi comportamenti reali quali emergono e sono vissuti nella sua esperienza quotidiana.

2. La constatazione da parte della persona che vive questo confronto di quanto vi è di falso, di distorto, di inadeguato nelle sue categorie, nella sua immagine e quindi, nei suoi «a priori».

3. La sottomissione di questo scarto tra l'immagine e la realtà del proprio Sé, che altro non è che la falsa coscienza, alla riflessione razionale in modo da mettere in crisi sia gli atteggiamenti automatici che la persona esprime nella sua vita quotidiana, sia i giudizi e le categorie con cui esamina se stessa, gli altri e la realtà in generale.

4. Questa operazione rende possibile alla persona l'abbandono degli «a priori» della falsa coscienza, degli automatismi comportamentali, per scoprire, infine, un nuovo volto della realtà, di se stessa e dagli altri.

5. Questo mutamento di orientamento della coscienza libera la persona dal peso condizionante del suo passato e la rende più disponibile, attraverso un presente riscoperto, a giocare la sua vita nella prospettiva del futuro. Ad essere cioè progettuale nel governo della sua esistenza.

Questo processo psicosociale consente di dare un forte impulso alla crescita e allo sviluppo della coscienza. Della capacità, cioè, dell'uomo di esercitare un efficace controllo, nel segno della libertà e dell'autonomia, sulla propria vita individuale e collettiva. Lo sviluppo della coscienza è il dato che caratterizza oramai da circa tre millenni la storia della cultura dell'uomo occidentale.

La conquista della libertà passa necessariamente attraverso la sottrazione da parte della persona di sempre maggiori frammenti della propria vita all'inconscio, per porli sotto il dominio della sua coscienza. La libertà ha senso solo se la vita dell'uomo è libera da tutte quelle costrizioni che rendono automatici e obbligati i suoi comportamenti e le sue scelte mentali e pratiche. Dagli influssi, cioè, che gli provengono da quella regione oscura della sua personalità che è comunemente detta inconscio.

Ora il processo di presa di coscienza prima descritto non va confuso con il processo di sviluppo e di maturazione della coscienza in generale. Infatti esso ne rappresenta solo una parte. Quella che consente alla persona una partecipazione più libera e matura alla vita sociale e, nello stesso tempo,

una maggiore capacità di fare e realizzare la dimensione progettuale della sua esistenza.

La presa di coscienza appena descritta favorisce l'innescare nella personalità del membro del gruppo di una maturazione che lo porta ad ampliare il dominio della propria coscienza anche in altre direzioni.

Quelle importanti ai fini dell'educazione del giovane sono tre.

La prima riguarda la scoperta dell'unità dell'individuo con gli altri uomini pur sviluppando, contemporaneamente, un rafforzamento della coscienza della sua diversità. La seconda riguarda la presa di coscienza della solidarietà che correla inestricabilmente l'individuo con il suo prossimo e con l'umanità. La terza, invece, tocca la sfera misteriosa del senso globale dell'esistenza umana.

La presa di coscienza dell'unità nella diversità

La presa di coscienza dell'unità nella diversità è la scoperta di quell'unità che deriva dalla rischiosa e difficile apertura che un essere umano compie verso un altro essere al fine di costruire scopi comuni di vita. Questo senza perdere quella diversità che deriva a ogni uomo dal mantenere, anzi dal potenziare, nell'incontro-scontro con gli altri e con la natura, la propria irripetibile personalità individuale. Il gruppo offre un contesto utile ed efficace allo sviluppo, attraverso le relazioni di comunicazioni, dell'esperienza di rafforzamento della propria identità individuale simultaneamente a quello della percezione di se stessi come una parte, ben distinta ma comunque parte, di quel tutto che è costituito dalla realtà del mondo.

Questo è necessario, perché molto spesso la formazione della coscienza individuale avviene a spese del rapporto armonico dell'uomo con la realtà. L'individualismo spesso crea tensione e conflitto tra l'uomo e il proprio ambiente naturale e sociale, oppure stimola una sorta di narcisismo che impedisce di incorporare nella propria coscienza la realtà esterna. L'uomo, in questo caso, vive teso solo ad appagare i propri bisogni e a dare espressione al proprio desiderio, incurante del legame di appartenenza vitale che lo lega con tutto il mondo. Il disastro ecologico è frutto di questa ipertrofia narcisistica e razionalistica della coscienza umana, tipica della civiltà industriale. Un uomo integrale deve perciò sviluppare la propria individualità cosciente, all'interno di un rapporto armonico con la realtà in cui vive, di cui deve sentirsi parte solidale.

La presa di coscienza della solidarietà con l'umanità

La presa di coscienza della solidarietà con l'umanità, invece, avviene con l'acquisizione da parte della persona della sua appartenenza solidale all'umanità e al cosmo.

Questa presa di coscienza è resa possibile dal fatto che nel piccolo gruppo, e nel mondo vitale in genere, le comunicazioni, e quindi le relazioni tra le persone, sono del tipo «a faccia a faccia». Non sono cioè mediate da particolari strumenti che non siano quelli dell'apparato fisiologico umano. In genere si tratta di comunicazioni di tipo orale, gestuale e corporeo.

Il fatto che la comunicazione interna dei piccoli gruppi sia prevalentemente orale non è scevro di conseguenze. Infatti la comunicazione parlata possiede alcuni caratteri esclusivi. Essa comporta un forte coinvolgimento sensoriale, affettivo ed emotivo tra i comunicanti; possiede, cioè, la capacità di esprimere in modo assai potente gli stati affettivi delle relazioni interpersonali, perché in essa è presente la modalità analogica del linguaggio. Basta pensare al numero di parole che occorrono in un romanzo per descrivere un'espressione orale come un grido, un pianto o una risata, la cui espressività nel parlato invece è immediata.

La comunicazione orale consente anche una minor privacy, un minor individualismo e una minore segretezza.

Con la parola parlata si sperimenta necessariamente un rapporto emotivamente più coinvolgente di quello offerto da altre forme di comunicazione umana.

Il gruppo, in quanto luogo di comunicazione parlata, può costituire il luogo di questa esperienza, parziale ma assai significativa, di unità affettiva con gli altri. È proprio l'uso della parola parlata che fa del gruppo uno dei luoghi ideali per la sperimentazione della solidarietà con le altre persone, pur mantenendo vivo il senso della propria distinta individualità.

Da quanto sinora detto emerge che il gruppo primario è un luogo in cui circolano quei particolari significati che collegano l'uomo a una esperienza profonda di unità con l'umanità e con il cosmo. Nel gruppo la comunicazione è segnata da una forte tonalità affettiva e da un forte senso di appartenenza al tutto. In esso, tuttavia, circolano anche le informazioni che appartengono alla sfera dei processi cognitivi.

Nel gruppo sono fortemente mescolati dati e sentimenti, emozioni e concettualizzazioni, in una misura qualitativamente e quantitativamente diversa da quella che si riscontra nella normale partecipazione alla vita delle organizzazioni in cui si articola il sistema sociale.

La presa di coscienza del senso globale della vita

Nel gruppo non si pongono solamente i problemi relativi all'identità e alla relazione con gli altri, ma anche quelli relativi al significato unitario della vita.

Infatti nel gruppo l'uomo, e il giovane in particolare, comunicando, vivendo gli scambi sociali, affettivi e conoscitivi, rideisegna, ridefinisce, amplia o restringe, unifica o frantuma, il proprio mondo e gli orizzonti di senso, al fine di dare una risposta ai più elementari e inquietanti quesiti sul per-

ché della vita. Ecco allora porsi il problema della vita quotidiana e delle opacità del suo senso, costituito dalla monotonia della routine. Ecco la trascendenza che balena oltre l'orizzonte, laddove tutto è mistero e silenzio.

Molti gruppi, specialmente quelli non educativi o terapeutici, di fronte al formarsi di queste domande o offrono risposte banalizzanti che riflettono pregiudizi, schemi riduttivi di interpretazione della realtà presenti nella cultura sociale che abitano, oppure semplicemente li rimuovono.

Tuttavia questi gruppi, anche quando rimuovono i problemi del senso, incidono sul senso della vita dei loro membri.

Queste tre prese di coscienza non esauriscono certamente tutte le possibili scoperte di sé e della realtà che la persona può attuare. Sono però quelle necessarie alla crescita di una personalità umana non narcisista ed egocentrica, incapace di cogliere la vita al di là del limitato orizzonte del proprio desiderio e dei propri bisogni.

Un uomo integrale deve vivere in questa profondità di estensione del proprio legame con gli altri, con il mondo e con le profondità del proprio inconscio individuale e collettivo. E questo è tanto più necessario in un'epoca, in un momento della vita economico-sociale in cui l'egoismo sembra essere divenuto l'unica ragione di vita. Cosa altro sono, infatti, certe contemporanee mitologie del successo, della moda, del corpo e del piacere in genere, se non raffinate forme di egocentrismo, o peggio di narcisismo?

Il gruppo può dare una mano affinché queste prese di coscienza/antidoto si sviluppino, esaltando così il suo potenziale educativo profondo.

È però necessario precisare che il gruppo diviene luogo educativo solo quando al suo interno si sviluppano *particolari condizioni*. Infatti la formazione di un gruppo primario non è sufficiente a garantire il raggiungimento delle finalità educative cui si è appena accennato.

È bene ricordare che molti gruppi sono luoghi di regressione della personalità umana e non della sua evoluzione. Per garantire che il gruppo sia un luogo educativo è necessario sviluppare una specifica azione di animazione. Tuttavia prima di entrare nel merito di questa animazione è necessario ricordare anche un'altra funzione sottostante a quella della presa di coscienza che il gruppo svolge. Funzione questa che può essere di sostegno sia alla liberazione di sé e alla crescita dell'autonomia dell'individuo, sia al suo imprigionamento all'interno del conformismo di gruppo e della sua regressione nella dipendenza.

IL BISOGNO DI APPROVAZIONE E QUELLO DI CERTEZZA

La coscienza si basa sulla percezione di se stessi come esistenti nel mondo e della differenza e somiglianza con gli altri uomini. Sia la conferma di sé

come esistente, sia la comprensione della propria differenza, avvengono grazie alla comunicazione che la persona stabilisce con se stessa, gli altri e la natura. La comunicazione, infatti, disegna l'identità dell'individuo e lo conferma come esistente.

Accanto al bisogno di identità e di conferma di esistenza ve ne sono altri due parimenti fondamentali: quello di approvazione e quello di certezza, ai quali la comunicazione, e in questo caso la comunicazione di gruppo, dà risposta.

Perché l'uomo possa vivere con una certa fiducia in sé, una certa sicurezza, è necessario che si senta accettato e approvato dalle altre persone e dai gruppi sociali con e nei quali vive. Gli individui più forti si accontentano di essere approvati da poche persone che ritengono significative. Quelli più deboli hanno invece bisogno di essere approvati da tutti. È interessante osservare che l'approvazione di se stessa la persona non la ottiene tanto dal contenuto di una risposta a una sua domanda specifica, quanto più in generale dal modo con cui gli altri relazionano abitualmente con lei all'interno della comunicazione di gruppo.

Lo stesso avviene per la risposta al bisogno di certezza che ogni persona si porta dentro. Se è vero che ogni persona deve sentirsi esistente e approvata per vivere con un minimo di equilibrio e di sicurezza, è altrettanto vero che deve sentirsi rassicurata che le opinioni, le credenze, i valori e le informazioni che possiede sono vere e quindi condivise dagli altri membri del gruppo.

La trama di relazioni che il gruppo sviluppa, prima di servire al raggiungimento dello scopo del gruppo stesso, serve a dare una risposta a questi bisogni fondamentali dei suoi membri. È necessario tenere presente questa realtà per comprendere perché il gruppo può sostenere sia il formarsi di conformismi sociali o di gruppo stesso, sia il processo attraverso cui la persona si libera dai conformismi e dalle dipendenze dovuti o alla sua partecipazione ad altri gruppi nel corso della vita sociale quotidiana o a sue scelte esistenziali personali pregresse.

Il gruppo è come tutti i luoghi umani ambivalente, in quanto i processi che offre servono sia alla evoluzione che alla regressione della persona.

Scopo dell'animazione di gruppo è quello di favorire l'evoluzione controllando nello stesso tempo le potenzialità regressive del gruppo.

La classe è, anche se non riconosciuta come tale, un gruppo primario che produce conformismi o ribellioni o devianze, regressioni o evoluzioni, sicurezze o insicurezze. Il problema è che normalmente gli insegnanti hanno uno scarso controllo su queste funzioni del gruppo, e spesso si limitano a subirle riconoscendo che quella è una buona classe, mentre la tal'altra è pestifera. La causa del fatto che una classe sia buona o cattiva viene attribuita alle qualità personali degli allievi che le formano e non alle particolari

dinamiche di gruppo che quella classe vive. E questo è profondamente sbagliato. Lavorare sulle dinamiche di gruppo delle classi impedirebbe che ragazzi che sono capitati in classi in cui si sviluppano dinamiche regressive siano etichettati come o indisciplinati o poco dotati, al di là delle loro effettive potenzialità personali.

IL GRUPPO CLASSE COME GRUPPO PENDOLARE

Prima di entrare nel merito dei problemi dell'animazione del gruppo classe è necessario ricordare che, affinché un gruppo sviluppi pienamente le proprie potenzialità educative, è necessario che esso non sia esclusivamente un *gruppo centrato sul compito*, ovvero un gruppo che esiste per fare qualcosa: un lavoro, una discussione, una attività sportiva, una gita, passare il tempo, ecc. Infatti i gruppi esclusivamente centrati sul compito difficilmente vivono quei processi evolutivi che innescano, ad esempio, nei loro membri i processi di presa di coscienza prima descritti, e tantomeno favoriscono la nascita al loro interno di relazioni autentiche e di una conoscenza reciproca più profonda.

Il gruppo che, invece, favorisce questi processi è quello *centrato su se stesso*, ovvero quel gruppo la cui esistenza è finalizzata all'approfondimento delle relazioni tra i suoi membri e dei vissuti del gruppo stesso. Quando, ad esempio, in un gruppo si discute dei conflitti tra alcune persone o della mancanza di armonia e unità, il gruppo è centrato su se stesso.

I gruppi terapeutici sono gruppi centrati su se stessi.

Una classe non è però un gruppo terapeutico e, di solito, essa esiste perché deve consentire ai giovani la realizzazione di alcuni particolari apprendimenti istituzionalmente definiti. Questo significa che non potrà mai fare a meno di essere un gruppo centrato sul compito.

La soluzione a questa doppia esigenza: la maturazione esistenziale del gruppo/classe e lo svolgimento del suo compito di apprendimento, consiste nella trasformazione della classe in un gruppo pendolare. Dove l'espressione gruppo pendolare significa semplicemente che il gruppo/classe deve oscillare periodicamente dalla centratura sul compito a quella su se stesso. L'insegnante deve, cioè, programmare l'attività della classe in modo che i momenti, normali, in cui questa è centrata sul compito, e svolge quindi l'attività per cui esiste, siano intervallati da momenti in cui i membri del gruppo sviluppano le loro relazioni, riflettono su di esse e sulla vita della classe/gruppo in quanto tale.

L'ANIMAZIONE DEL GRUPPO CLASSE

La trasformazione della classe in un gruppo educativo richiede perciò due distinte forme di animazione, che rappresentano i due poli del pendolarismo.

La prima legata all'utilizzo maggiore della classe intesa come gruppo di lavoro per attività tipiche dell'apprendimento scolastico come quelle di ricerca, di confronto e discussione, di progettazione e gestione di attività sia curricolari che extracurricolari. La seconda legata alla costruzione di interazioni autentiche tra i membri del gruppo classe, inteso come gruppo centrato su se stesso.

Il protagonismo come obiettivo di base dell'animazione del gruppo classe

L'attività che in una classe può far da base comune a queste due forme di lavoro di gruppo è quella finalizzata a rendere possibile il protagonismo degli studenti.

Dove il protagonismo deve essere considerato semplicemente un modo globale da parte dello studente di rapportarsi alla scuola che gli consente di scoprire sia la sua identità personale, e quindi la sua unicità individuale, sia la responsabilità del suo agire sociale. Infatti quando si parla di protagonismo si fa riferimento essenzialmente a due dimensioni: quella individuale e quella sociale.

Il protagonismo individuale riguarda in modo particolare la possibilità da parte del giovane di percepire la scuola come luogo della propria autorealizzazione e della connessa scoperta di essere una persona originale e irripetibile.

Come si vede questa dimensione del protagonismo è raggiungibile attraverso quei processi che sono stati chiamati di presa di coscienza e che richiedono, prevalentemente, la centratura del gruppo pendolare su se stesso.

Il protagonismo sociale riguarda, invece, la partecipazione alla vita della scuola segnata dalla assunzione di responsabilità, oltre che nei confronti della propria crescita, anche verso quella dei propri coetanei. Chiaramente questo tipo di protagonismo si realizza quasi esclusivamente all'interno del gruppo centrato sul compito.

Come si vede, l'azione tesa alla costruzione del protagonismo dello studente a scuola richiede l'utilizzo del gruppo pendolare, in quanto richiede la centratura del gruppo sia sul compito che su se stesso, e quindi fa dell'azione tesa a costruire il protagonismo il centro del lavoro di animazione della classe come gruppo.

Partendo perciò dalle esigenze del protagonismo, la classe può essere costituita come gruppo di lavoro che deve progettare e realizzare alcune attività specifiche. Nella programmazione dell'attività della classe come gruppo di lavoro occorre prevedere momenti in cui la classe si rivolge a se stessa, analizzando lo stato delle relazioni tra i suoi membri, con gli insegnanti, la scuola e l'ambiente sociale più generale, sui problemi di organizzazione interna rispetto allo svolgimento dei suoi compiti, sui suoi vissuti, ecc.

Nella progettazione della classe occorre tenere conto che l'obiettivo del protagonismo nella scuola si realizza concretamente in quattro azioni:

1. il *progettare* iniziative, incontri e attività con la conseguente capacità di formulare obiettivi e di individuare gli strumenti e le risorse necessari per la loro realizzazione;

2. *l'agire* per trasformare la realtà;

3. il *negoziare* ovvero scoprire la differenza, l'altro e la capacità di composizione dei conflitti generali dalla diversità;

4. *l'assunzione di responsabilità e corresponsabilità* connessa alla stimolazione dei giovani a rendersi portavoce oltre che dei propri bisogni di quelli che, a volte in modo sommerso, vivono i propri coetanei e che non trovano espressione.

In una classe queste quattro azioni possono essere sviluppate in molte attività: la ricerca su un argomento tipico di una disciplina del curriculum; la prevenzione della tossicodipendenza e del disagio; il miglioramento della qualità della vita a scuola; una iniziativa di solidarietà concreta verso l'ambiente sociale di cui la scuola fa parte.

Questo tipo di animazione del gruppo classe è forse quello che può essere perseguito più facilmente perché rientra nell'orizzonte dei contenuti. Si può infatti affermare che esso appartenga ancora pienamente all'ambito della didattica, anche se non di quella tradizionale.

L'animazione del gruppo classe centrato su se stesso richiede invece un cambiamento della prospettiva tradizionale dell'insegnamento in quanto non è centrata su alcun contenuto ma sullo sviluppo delle relazioni autentiche sia all'interno del gruppo classe che dell'insegnante con esso.

L'animazione del gruppo classe, nei momenti di centratura su se stesso, deve essere finalizzata alla creazione delle interazioni. Infatti la maturazione di questo tipo di gruppo è strettamente legata allo sviluppo delle interazioni.

La costruzione di relazioni autentiche nel gruppo classe

La parola *interazione* indica una comunicazione in cui l'invio del messaggio da parte di uno dei comunicanti è seguito da una risposta (*feed-back*) da parte di chi lo riceve. Questa risposta per creare l'interazione deve comunicare l'effetto che il messaggio ha prodotto in chi lo ha ricevuto.

A

Nella comunicazione tra le persone esistono tre tipi di *feed-back* o risposte, due soli però sono quelli che creano l'interazione: l'informazione e la reazione personale.

Informazione

Questo tipo di risposta consiste nella richiesta, da parte di chi riceve il messaggio, di conferma circa la sua esatta comprensione. Ciò avviene tutte le volte che chi ha ricevuto il messaggio, ad esempio, dice: «Se ho ben capito, tu vuoi dire che ...», oppure: «Sbaglio, o tu affermi che ...», ecc. Chi ha inviato il messaggio quando riceve questo tipo di *feed-back* può confermare all'altro comunicante se ha correttamente interpretato il messaggio, oppure chiarirlo ulteriormente eliminando le distorsioni di interpretazioni che l'altro ha prodotto.

Reazione personale

Questo particolare tipo di *feed-back* è quello in cui chi ha ricevuto il messaggio comunica a chi lo ha inviato l'effetto che il messaggio ha prodotto in lui. Esempi di questo tipo di *feed-back* sono le espressioni del tipo: «Quello che tu hai detto mi ha profondamente ferito», oppure: «Le tue idee non sono molto convincenti ma per la stima che ho di te appoggerò la tua iniziativa». Questo tipo di *feed-back* nella vita quotidiana di solito è soggetto a più o meno radicali censure per i più svariati motivi, uno dei quali è costituito dalle regole della buona educazione o del «*bon ton*». Spesso però la censura è motivata dal timore di perdere l'amicizia, la simpatia o l'appartenenza a un dato gruppo sociale. In questo tipo di *feed-back*, sia quando viene espresso sia quando viene censurato, gioca un ruolo fondamentale l'affettività dei comunicanti.

La reazione giudicante

Si ha questo tipo di *feed-back* quando chi riceve il messaggio dà una risposta in cui esprime una valutazione, non richiesta, sul comportamento, sulla personalità o sulle idee di chi ha inviato il messaggio. Esempi di questo tipo di *feed-back* sono risposte come: «Non ti accorgi che diventi aggressivo tutte le volte che qualcuno cerca di aprirti gli occhi su quella particolare situazione?», oppure: «Forse sei depresso perché domani dovrai riprendere a lavorare».

Di queste tre categorie di *feed-back*, come già detto, quelle che favoriscono realmente lo stabilirsi di una comunicazione personale in grado di avvicinare le persone, aumentando la loro conoscenza e comprensione reciproca, sono le prime due. Infatti la terza categoria, quella della reazione giudicante, rischia di allontanare le persone, perché tende a far scattare i meccanismi di difesa in chi la riceve. Può essere utile solo tra persone che hanno già stabilito tra di loro un discreto livello di intimità e che, di comune accordo, cercano di aiutarsi a capire le parti più oscure di se stesse.

L'interazione è importante perché attraverso di essa le persone aumentano la loro conoscenza reciproca e perché produce sempre un aumento della partecipazione e della coesione dei gruppi umani in cui essa avviene. I gruppi umani più maturi, più uniti e in cui c'è un maggior livello di partecipazione sono, infatti, quelli in cui le interazioni sono molto sviluppate sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo.

La finestra di Johari

Il modello teorico della finestra di Johari aiuta a comprendere meglio il ruolo dell'interazione.

	Nota a sé	Ignota a sé
Nota agli altri	1 Area nota	2 Area cieca
Ignota agli altri	3 Area nascosta	4 Area ignota

Questa finestra rappresenta infatti una persona quando comunica, ovvero quando è in relazione con un'altra persona. Secondo questo modello una persona mentre comunica può essere pensata come una finestra composta da quattro parti o aree.

La prima area è quella parte della persona che è simultaneamente nota alla persona che comunica e a quella, o quelle, con cui è in comunicazione. È chiaro che più le persone si conoscono e più quest'area è grande.

La seconda area rappresenta quella parte della personalità di chi comunica che è visibile dalle persone con cui comunica ma non da lui. Si tratta, a livello superficiale, dei tic, degli intercalari caratteristici che la persona usa nel discorso e, a livello più profondo, di quegli aspetti della personalità sgradevoli che chi comunica non percepisce ma che, al contrario, gli altri percepiscono assai chiaramente. È la zona d'ombra, della falsa coscienza di sé che ogni persona possiede.

La terza area, quella nascosta, è quella parte più personale e intima della persona, fatta dai suoi sentimenti, dalle sue aspirazioni, dai suoi desideri, dai suoi sogni, dai suoi ricordi, dai suoi drammi e dalle sue felicità interiori, che non sono note alle persone con cui entra in comunicazione. È in altre parole la parte privata della persona.

La quarta area, infine, è formata da quella parte della personalità inconscia sia alla persona che comunica sia a quelle con cui è in comunicazione.

Pur essendo ignota, questa parte della personalità influenza i comportamenti comunicativi di chi comunica.

L'effetto dell'interazione è quello di allargare l'area nota a spese delle altre tre aree, in quanto permette a ogni comunicante di far conoscere all'altro parte dell'area nascosta e, nello stesso tempo, di venire a conoscenza anche di parte della propria area cieca, acquisendo quindi una più avanzata coscienza di sé. Oltre a questo è stato anche notato che buone interazioni favoriscono anche l'affioramento alla coscienza di piccole parti dell'area ignota.

L'interazione, oltre a sviluppare rapporti umani più ricchi e autentici e a far maturare la vita di gruppo, favorisce anche lo sviluppo della presa di coscienza delle persone che la vivono e quindi fa crescere in esse una più realistica accettazione di se stesse e rende possibile il loro cambiamento in senso evolutivo.

L'interazione non si costruisce immediatamente nei rapporti umani, solo perché la si vuole costruire, in quanto è il frutto di una faticosa e lenta conquista. La vita quotidiana non offre molte interazioni poiché propone più spesso rapporti di parallazione, ovvero rapporti basati su comunicazioni monodirezionali, in cui ognuno comunica i propri significati personali soggettivi, senza curarsi se l'altro li percepisce correttamente oppure se, cosa più facile, attribuisce al messaggio ricevuto un proprio significato personale diverso da quello inteso da chi ha trasmesso lo stesso messaggio. Questo significa che nella vita quotidiana spesso si crede di comunicare ma, di fatto, si dà vita solo a monologhi a due, a tre, a quattro o a enne persone in cui ognuno dei comunicanti rimane prigioniero della propria soggettività senza costruire una reale conoscenza fondata sulla costruzione di significati comuni.

Uno degli obiettivi specifici dell'animazione di gruppo è, invece, quello della costruzione tra le persone che partecipano al processo educativo e tra queste e gli adulti-educatori delle vere interazioni. Oltre tutto, l'interazione è la misura della coesione e della partecipazione di un gruppo umano. Far maturare un qualsiasi gruppo significa, di fatto, far crescere e sviluppare le interazioni tra i suoi membri.

La relazione solidale come parte della comunicazione autentica

Come si è visto, l'interazione può essere definita una forma di comunicazione autentica in quanto consente ai comunicanti sia di migliorare la propria conoscenza reciproca, sia di costruire realmente significati comuni. Si è anche visto che l'interazione nasce sempre dall'esistenza al proprio interno del feed-back, senza il quale essa non potrebbe realizzare la sua principale finalità, che è quella di creare un «mondo comune» tra le persone, che renda loro possibile l'unità senza per questo rinunciare allo sviluppo delle loro originali e irripetibili caratteristiche individuali. Infatti uno degli scopi dell'interazione, in quanto comunicazione autentica, è appunto la creazione

di vincoli di coesione e di solidarietà tra le persone ma senza che questi soffochino la loro indipendenza di giudizio e la loro libertà di azione.

Questo obiettivo è tutt'altro che facilmente perseguibile, perché la vita sociale, anche all'interno dei rapporti educativi, normalmente propone forme di comunicazione che o legano gli individui a relazioni che fanno loro smarrire i confini della propria autonomia e della propria libertà o, al contrario, fanno vivere esperienze comunicative che incrementano la prigione del loro isolamento nella soggettività.

La costruzione della relazione solidale, e perciò della comunicazione autentica tra le persone, anche se non facile è possibile, a patto però di accettarne di costruirla attraverso una ricerca paziente che si sviluppi in un cammino faticoso, fatto di successi e di insuccessi, ma comunque arricchente per la personalità umana degli allievi e dell'insegnante-animatore, specialmente se il cammino condurrà alla meta. Anche l'insuccesso, comunque, al di là dell'amarezza che il non raggiungimento della meta può provocare, è una esperienza evolutiva per gli insegnanti-animatori e per gli allievi che si sono impegnati sinceramente e con generosità nella ricerca della comunicazione/relazione autentica.

Il cammino verso la relazione solidale attraverso la comunicazione autentica

Se è vero che il feed-back offre all'interazione la base su cui costruire la comunicazione autentica, è altrettanto vero che esso da solo non è in grado di consentirne il raggiungimento. Infatti la realizzazione di una comunicazione autentica richiede almeno quattro passi o obiettivi intermedi. Questi passi, come si vedrà tra poco, non sono assolutamente accorgimenti tecnici ma altrettante «conversioni» personali che nascendo dall'animatore si estendono al gruppo dei giovani.

La prima tappa è costituita dal riconoscimento e dall'accettazione da parte della persona della propria identità personale e quindi del proprio progetto personale di vita. Occorre chiarire che questo riconoscimento e questa accettazione dell'identità personale non si esauriscono nella presa di coscienza del proprio corpo, della propria psiche e delle proprie condizioni economiche e sociali. Infatti essi richiedono che la persona scopra il senso e il significato che lei conferisce alla realtà e che dipende dal modo in cui assume la propria esistenza.

In altre parole, il riconoscimento e l'accettazione di sé dipendono dal senso che si dà al proprio corpo, alla propria psiche e alla realtà socio-economica che si abita.

L'identico corpo, l'identica psiche e le identiche condizioni socio-economiche possono dar vita a differenti progetti esistenziali a seconda del senso che ad essi viene attribuito da chi li possiede.

La scoperta del proprio modo di interpretare la realtà e conseguentemente dell'assunzione cosciente e responsabile del proprio progetto di vita è un passaggio indispensabile nella costruzione della comunicazione autentica. Non è però un paradosso, ma la realtà, la constatazione che questo passaggio viene favorito dalla sperimentazione delle interazioni, nel senso che la ricerca della comunicazione autentica aiuta la persona a raggiungere questo risultato.

La seconda tappa è data dal riconoscimento e dall'accettazione dei limiti e delle possibilità che la realtà offre. In altre parole, questo significa che la persona deve sviluppare una concezione realistica del mondo e della vita e quindi riformulare il proprio adattamento all'ambiente naturale e sociale in modo da poter esprimere il massimo di se stessa all'interno delle condizioni sociali, economiche, culturali e naturali in cui vive.

La terza tappa viene raggiunta, invece, con il riconoscimento e con l'accettazione integrale degli altri e della loro identità e dei loro progetti di vita. Questo significa non solo la conquista della tolleranza, ma la capacità di capire gli altri, di interpretare, cioè, correttamente il loro modo di porsi nei confronti di se stessi, degli altri e del mondo. Questo esige uno sforzo di decentramento, un mettersi «nei panni» degli altri, cercando di capire il senso che questi danno della propria vita, di se stessi e delle proprie azioni.

La quarta tappa è la decisione a cooperare, ovvero a vivere un rapporto solidale, di mutuo aiuto, con gli altri al fine di favorire il proprio e l'altrui cambiamento verso una forma più autentica di vita. Questo significa che la comunicazione scopre al di là del rapporto Io-Tu quello del Noi. È questa indubbiamente la fase finale del cammino verso la costruzione di una comunicazione interpersonale autentica. Tuttavia perché questa tappa sia raggiunta, come del resto anche le altre tre, è necessario che la persona mentre compie il proprio cammino verso di essa, eviti, quando comunica, *tre comportamenti*.

Il primo è costituito dall'evitare ogni giudizio di valore sull'altro. Dare un giudizio di valore significa, infatti, non accogliere l'altro nell'immediatezza e nella genuinità del suo vissuto, ma in funzione del proprio personale sistema di valori, oltre che dei propri pregiudizi e immagini stereotipe della realtà.

L'unico modo per superare questo modo di percepire l'altro consiste nel considerare i propri giudizi di valore come informazioni sulla propria identità e sul proprio progetto di vita.

In pratica questo vuol dire che se nei confronti di una persona emetto un certo giudizio di valore, io devo utilizzare questo giudizio per capire il mio modo di dare senso alla realtà. Dal mio modo di giudicare non devo pretendere, quindi, la conoscenza degli altri ma solo di me stesso.

Questo modo di porsi nei confronti degli altri favorisce normalmente i primi passi e quindi la crescita della comunicazione interpersonale.

Il secondo comportamento da evitare riguarda non più la formulazione di giudizi di valore ma l'applicazione di etichette a sé e agli altri, magari sulla

base di teorie psicologiche o di modelli culturali. Dire di una persona che è introversa significa che, invece di capire quella persona sulla base del suo comportamento concreto nel rapporto di comunicazione, si cercherà di osservare in quella persona i comportamenti e gli atteggiamenti che confermano l'etichetta che le si è data.

Lo stesso discorso vale anche nei propri confronti. Darsi un'etichetta significa limitare la propria capacità di capire il proprio modo di essere e di dare senso alla vita.

Il terzo comportamento da superare riguarda il considerare l'io e il Tu che entrano in comunicazione come un accostamento più o meno accidentale di due entità separate. Occorre a questo proposito ricordare che l'io e il Tu possono entrare in comunicazione solo perché esiste un Noi che viene prima dell'io e del Tu.

Se non esistesse un Noi (natura, società, cultura) non esisterebbe alcun io e alcun Tu, perché l'uomo non maturerebbe la sua coscienza, la sua libertà e la sua autonomia personale. Il bambino conquista il suo io e diventa uomo solo perché c'è un Noi che si prende cura di lui, lo nutre, lo educa, gli insegna il linguaggio e lo introduce in una data società e cultura sociale.

Tra gli uomini esiste un Noi che è sottostante al loro io, anche se occorre sottolineare che è attraverso i rapporti io-Tu che viene continuamente trasformato e ricostruito il Noi.

Come si è visto, la comunicazione interpersonale autentica, e quindi la relazione solidale, non è ottenibile «tecnicamente» dall'animatore con qualche espediente più o meno complicato, ma è il frutto di un lavoro di trasformazione di se stessi compiuto insieme agli altri.

La comunicazione autentica, tuttavia, per realizzarsi pienamente deve raggiungere un ulteriore obiettivo. Deve cioè arricchirsi anche della dimensione tipica del *dialogo*. La dialogicità, infatti, è l'unica forma di comunicazione umana che rispetta e valorizza la diversità dei comunicanti, diversamente dalla dialettica che, invece, l'abolisce.

Per questo motivo si richiede che la comunicazione promossa dall'animazione di gruppo sia interattiva, autentica, solidale e dialogica.

La costruzione del dialogo nel gruppo classe

La costruzione della capacità degli allievi di dialogare tra di loro, con gli insegnanti, con i genitori e in genere con gli altri è un altro obiettivo dell'animazione del gruppo classe centrato su se stesso. Un obiettivo che tra l'altro, come del resto i precedenti, serve anche all'animazione del gruppo classe centrato sul compito.

Questo anche perché molto spesso il gruppo classe è simultaneamente centrato sia sul compito che su se stesso.

Per lo sviluppo della capacità di dialogare nella classe vengono qui suggeriti sette principi, desunti con molta libertà, e probabilmente arbitrarietà, dall'opera *Semiosfera* di Lotman, che si intrecciano nel dialogo concreto e formano un unico atteggiamento. La loro distinzione analitica ha perciò uno scopo meramente didattico. Essi però, se applicati con umiltà e coerenza, producono realmente dialogo.

La somiglianza e la differenza

Il primo principio, già introdotto parlando dell'asimmetria educativa, può essere riassunto in questa considerazione: perché non ci sia solo una semplice trasmissione ma un vero scambio, reciprocamente arricchente, tra i comunicanti deve esistere non solo una somiglianza ma anche una differenza. Infatti, quando i comunicanti sono perfettamente identici la comunicazione è inutile, e quando invece sono completamente differenti la comunicazione è impossibile. Questo significa che sia chi offre l'aiuto e sia chi lo riceve deve, da un lato, valorizzare la propria differenza specifica perché questa arricchisce la comunicazione e, dall'altro lato, ricercare quel qualcosa in comune che renda possibile la comunicazione.

L'aspetto della valorizzazione della differenza dovrebbe mettere in guardia contro le concezioni e le prassi terapeutiche e educative che tendono, per fortuna quasi sempre con poco successo, a omologare le persone riducendo le distanze generazionali, le differenze culturali e personali, oltre alla specificità dei vari ruoli all'interno della relazione di aiuto. Queste operazioni sono disastrose perché, abolendo la differenza uccidono la comunicazione.

La reciprocità

Il secondo principio è quello della reciprocità, ovvero la constatazione che il tempo della trasmissione deve essere seguito dal tempo della ricezione. Questo significa che ogni partner del dialogo non deve solo preoccuparsi di emettere messaggi, ma anche di produrre dopo di esso spazi di silenzio in cui poter ascoltare i messaggi dell'altro.

Produrre spazi di silenzio non deve essere semplicemente inteso come un passivo tacere, ma come un'azione tesa a produrre la conoscenza dell'altro. Questo significa che il silenzio è il far tacere se stessi, la propria visione del mondo, le proprie precomprensioni, i propri pregiudizi per cercare di cogliere l'altro nella sua autenticità e, soprattutto, dal suo punto di vista. Questa azione è necessaria sia per mettere in valore l'identità dell'altro, sia per rendere fattibile il dialogo. Infatti un terzo principio del dialogo è costituito dalla constatazione che esso è possibile solo se i dialoganti hanno in sé l'immagine dell'altro.

L'introiezione dell'immagine dell'altro

Senza l'interiorizzazione di una corretta immagine dell'altro nessun dialogo è, di fatto, possibile. Le incomprensioni e l'incapacità di stabilire un dialogo sono spesso il frutto della interiorizzazione di una immagine distorta o carente dell'altro.

Questo significa che il dialogo deve essere preceduto da un processo conoscitivo in cui i protagonisti cercano di costruirsi una corretta immagine dei partner del dialogo. Ad esempio è fondamentale, per la costruzione del dialogo nella relazione di aiuto, che gli operatori abbiano una corretta immagine degli utenti, delle loro condizioni esistenziali, personali e sociali e, allo stesso modo, è necessario che gli utenti abbiano una corretta immagine degli operatori e delle loro condizioni.

Il terzo testo

Il quarto principio che è alla base del dialogo afferma che, affinché questi si realizzi, è necessario che il «testo» trasmesso e quello ricevuto formino, da un terzo punto di vista, un unico testo. Questo significa che il testo che viene trasmesso, prevenendo la risposta, deve contenere gli elementi necessari alla sua traduzione nel linguaggio del ricevente. Un esempio evidente di questo tipo di testo è dato dalla comunicazione della madre con il bambino molto piccolo. Infatti la madre quando parla al bambino introduce nella sua comunicazione, accanto agli elementi verbali, gli elementi mimici simili a quelli che il bambino utilizza per comunicare con lei.

Allo stesso modo un operatore che parli con un utente deve introdurre nel suo linguaggio alcuni elementi tipici del linguaggio di questi, pur senza rinunciare alla sua identità linguistica.

La ciclicità

Il dialogo richiede che quando uno dei due comunicanti è in fase espansiva l'altro sia in intervallo. Questo significa, ad esempio, che quando un comunicante è nella fase euforica, ovvero è in una fase di forte e intensa espressività, l'altro deve essere in una fase depressa, ossia deve essere in una posizione di silenzio e di ascolto. Infatti due comunicanti entrambi euforici o depressi non riescono a dialogare. Nel primo caso perché si sovrappongono, nel secondo perché creano un clima di faticoso e imbarazzato silenzio.

Il riferimento all'esperienza

Affinché la differenza di linguaggio dei comunicanti produca la comunicazione e non la sua impossibilità, deve avere come riferimento un'esperienza comune, che consenta ai differenti linguaggi di confrontarsi con uno stesso evento. Questo consente ai comunicanti di tradurre nel proprio lin-

guaggio quello dell'altro e nello stesso tempo di acquisirlo. Il dialogo richiede sempre il riferimento a esperienze fisiche o mentali comuni. Anche il racconto di una storia può costituire una esperienza comune tra narratore e ascoltatore in grado di supportare il dialogo che si sviluppa a partire da essa.

Lo spazio del dialogo

Ogni partecipante al dialogo è nello stesso tempo partner del dialogo e spazio del dialogo. Lo spazio del dialogo, infatti, non è esterno ma interno ai comunicanti. Sono i comunicanti che creano un maggiore o un minore spazio del dialogo.

Questo significa che lo spazio del dialogo è un fatto interiore ai comunicanti prima ancora di essere il frutto di situazioni e di circostanze a loro esterne. Il dialogo è frutto di una conversione personale, prima ancora di esserlo delle favorevoli o sfavorevoli condizioni in cui esso si svolge.

CONCLUSIONE

Questo insieme complesso di dimensioni che si sono esplorate per comprendere la comunicazione interpersonale autentica sono la radice del metodo dell'animazione del gruppo classe centrato su se stesso, sia perché devono tessere, almeno come ricerca, la relazione insegnante-allievi, sia perché devono tessere i rapporti che gli allievi sviluppano nella loro classe e nella loro vita quotidiana. Senza questo tentativo di costruzione della comunicazione autentica nessun lavoro sul e con il gruppo classe può essere efficace.

L'animazione del gruppo classe non è nient'altro che il lavoro per creare nella classe una rete di interazioni autentiche e solidali, in grado di aiutare i giovani a esprimere la propria autentica identità personale, sviluppare una coscienza di sé e della realtà priva di mistificazioni e a scoprire attraverso l'altro il senso etico del proprio agire.

Le azioni della classe in quanto gruppo di lavoro trarranno un forte beneficio da questo clima di gruppo, anche perché è oramai provato che esso libera la capacità dei giovani di apprendere e li motiva a un sapere che non ha sede solo nella razionalità critica del cervello ma anche nelle regioni dei sentimenti e delle emozioni di cui il cuore è l'emblema.

L'insegnante animatore: realtà o utopia?

Riflessioni di un'insegnante

MARGHERITA DAL LAGO

L'ESPERIENZA

La mia è una riflessione sull'esperienza.

Non dunque un contributo sistematico in grado di coniugare le esigenze dell'animazione culturale e quelle dei processi didattici.

Si tratta di guardare, anche sorridendo, quello che tutti i giorni abbiamo fatto per anni, e lasciarsi interrogare, oggi, da una scuola che diventa sempre più un'esperienza sofferta per gli allievi e per gli insegnanti.

Ho per tanto tempo creduto...

All'università nessuno me l'ha mai detto, ma io sono uscita con la convinzione (se così si può dire) di aver capito che cosa volesse dire insegnare.

Voleva dire «sapere» determinate cose.

Voleva dire «avere una certa competenza» su determinati argomenti.

Voleva dire «avere la buona volontà» di raccontare agli altri, i giovani, quello che io avevo imparato.

Con una punta di presunzione potevo dire: in fondo, gli allievi sono ignoranti e io... Io lo sono un po' di meno.

Gli studenti dovevano imparare le cose che io avevo imparato su le «sudate carte» e a loro andava detto chiaro e tondo che studiare è anche fatica. La testa bisogna rompersela sui libri; non basta pensare di passare cinque ore ad ascoltare uno che parla di cose che non interessano.

E il nodo del problema era qui: io mi appassionavo a Dante e loro ... niente. Io parlavo degli «intrighi» della storia ed esigevo che sapessero perché le cose erano andate così, e loro ... non erano neppure sfiorati dal problema.

E sentivo gli insegnanti che si lamentavano: non studiano, non sanno niente, non si interessano di niente ...

... che l'insegnante fosse ...

Tutti lo dicono: l'insegnante è quello che ha il coltello dalla parte del manico.

L'insegnante, se vuole, mette a ko anche l'allievo che ha studiato un sacco.

L'insegnante può salire in cattedra e avere in mano il terribile spaurachio del registro; può dare tranquillamente (o non tanto tranquillamente) un quattro o un sei. Può fare la sua ora di scuola e poi uscire lasciandosi dietro «pianti e lai» o qualche sventagliata di parolacce.

Ma l'insegnante, spesso, non era più tanto sicuro di essere questo «potente» a cui tutto veniva permesso.

A volte ho messo la grinta per far vedere che la scuola è una cosa seria e che, se credo al rispetto della persona, credo anche che il rapporto insegnante-alunno si imposti sul rispetto.

L'insegnante, spesso, sperimenta la sua insicurezza: perché quello che ha studiato sembra insufficiente; perché... i programmi non si finiscono mai; perché i ragazzi stanno «a posto» solo se si mostrano i denti o si ha il pugno di ferro.

E il nodo è qui: dopo la parentesi sessantottesca di una scuola autogestita, in cui l'insegnante osava chiedere la parola, tanti sono stati tentati di rimettere le cose al loro posto.

Io sono l'insegnante e tu l'allievo.

Io sono qui, al di qua della cattedra, e tu sei di là.

Io ho una «certa cultura» e tu devi imparare.

La scuola è una cosa seria. Torniamo ai libri. Torniamo a studiare più che a cercare. Torniamo a imparare date, formule, autori e opere e poi ... si parlerà d'altro. Siamo tentati di autoritarismo. Un po' tutti, credo.

Perché in questi ultimi dieci anni abbiamo vissuto le situazioni più strane e ci sono nati, dentro, molti interrogativi.

Abbiamo visto i movimenti giovanili alternarsi: la pantera si è mossa a più riprese a scuotere l'indifferenza.

Il patteggiamento tra studenti e Ministero della Pubblica Istruzione c'è stato.

Ma in tutto questo c'è una scuola che continua ad andare avanti con i suoi metodi e che ben poco viene scalfita, alla fine, dalle puntuali manifestazioni di piazza.

La voglia di ordine e di efficienza, che è anche voglia di avere voce in capitolo senza dover fare i conti con molti, è in fondo la tendenza politica più accreditata.

Così si afferma ancora una volta un assioma: più si dice di voler cambiare, più tutto resta come prima.

Gli allievi ci guardano così

Gli allievi ci vedono, a volte, severi, distaccati, un po' troppo autoritari. Sentono che l'assillo per i programmi viene prima dell'interesse per la loro persona; prima i programmi e poi gli studenti.

Un ritmo serrato è richiesto dalla quantità di cose da imparare: chi segue

segue e gli altri ... pazienza! La selezione scolastica continua ad essere un fatto normale!

Ogni insegnante ha la sua strada, il suo programma di interrogazioni, di compiti; ha le sue esigenze.

La vita non sfiora la scuola. Eppure, lo riconoscono, è una scuola seria in cui si può imparare. Ma i problemi sociali sono lontani dalla nostra vita. Troppo spesso, dicono gli studenti, i metodi di insegnamento sono vecchi, o meglio non li coinvolgono per niente.

Così tra la cattedra e i banchi c'è un abisso, più largo o più stretto, ma sempre un distacco che non si riesce a colmare: «loro», i giovani, si portano dentro gli stessi interrogativi che ci portiamo noi: solo l'angolatura è diversa.

Spesso gli insegnanti non si chiedono in maniera rigorosa dove vanno a finire i ragazzi che sono respinti o quelli che evadono l'obbligo scolastico.

Fanno quello che possono a scuola, al massimo.

Mi ha colpito molto un articolo comparso recentemente: si parla di un «esercizio di desaparecidos» riferendosi ai 35.000 ragazzi che ogni anno abbandonano la scuola.

Tutti sanno che gli abbandoni dopo il primo anno di scuola secondaria sono molti. E che la formazione professionale non li ricupera. E che la riforma scolastica o l'innalzamento dell'obbligo non risolveranno da soli questo problema.

Non tutti sanno quello che emerge da un'indagine altrettanto recente condotta dall'Ufficio per la Giustizia Minorile del Ministero di Grazia e Giustizia: nel 1991 sono entrati negli istituti di pena 1085 giovani di cui il 62% non aveva la licenza media e il 16% neppure quella elementare. «Mancano in particolare — ha affermato Amalia Ghisani commentando i dati — percorsi formativi personalizzati e una struttura più flessibile che possa coniugare l'esigenza dei programmi con la realtà sociale in cui il singolo istituto opera».

DOMANDE DENTRO LA NOSTRA VITA

Ci è capitato di fare gli animatori di un gruppo spontaneo e di trovarci, poi, insegnanti in un gruppo/classe: sentiamo un clima diverso. Si cercano strade per farci accettare da una parte e dall'altra, ma le difficoltà sono enormemente diverse.

Essere insegnante-animatore è allora possibile?

O è solo un'illusione nel tentativo di fare una scuola diversa, un ricupero di rapporti interpersonali che però non hanno alcuna relazione con la realtà «scuola», con la realtà «cultura» (i cosiddetti «contenuti»)?

La coesione a cui tende la storia di un gruppo spontaneo è possibile in un gruppo/classe?

Se il problema dell'accettazione dell'altro è vero per ogni gruppo, esso sembra accentuarsi in una classe, in cui a volte emergono conflittualità legate al profitto scolastico, a complessi di inferiorità, a interessi diversi o a una indifferenza diffusa che genera un clima pesante.

Se un insegnante-animatore deve essere una persona significativa nel gruppo/classe, cosa c'è da cambiare?

A volte si sono tentate strade diverse; spesso l'insuccesso ha scoraggiato la ricerca di modi nuovi di presenza.

Si fa molto meno fatica a ripetere gli schemi di una cultura già fatta e di un rapporto insegnante-alunno codificato dai ruoli tradizionali che domandarci, insieme, quali strategie sono ancora possibili per creare una scuola che sia «qualitativamente» diversa.

L'orizzonte in cui svolgere la riflessione

La riflessione sull'identità dell'animatore e i tentativi di cercare una nuova identità per l'insegnante ha portato a chiarire che il gruppo spontaneo non è identificabile con il gruppo/classe. E neppure il modello di animatore del tempo libero è un cliché che vale tout-court per l'insegnante.

Ci sono tuttavia alcuni punti fermi che costituiscono l'orizzonte dentro cui continuare la ricerca.

— Si tratta di accettare i giovani così come sono, con il loro linguaggio, il loro modo di comportarsi, le loro reazioni, con la storia che hanno alle spalle, con la vita che tessono oltre le ore di scuola.

Senza questa preoccupazione noi rendiamo ancor più frammentaria la loro esperienza scolastica e questa non incide in alcun modo sulla loro ricerca di dar senso alla vita.

— Si tratta di «ridimensionare» il nostro modo di concepire la cultura.

Noi non abbiamo una verità unica e irrefutabile da trasmettere invariata. Né siamo la verità. Ripensare la nostra opera educativa dentro un contesto pluralistico ci permette di educare a un senso critico che coinvolge gli adolescenti a ricercare il perché delle affermazioni.

Essi non devono «ri-dirci» le nostre parole, imparare per ripetere i nostri schemi, ma devono diventare capaci di selezionare, dentro le tante proposte, le tante interpretazioni dei fenomeni, dei fatti, quello che sembra vero e saper motivare il perché delle loro scelte.

Allora la scuola non è né astratto pluralismo né dogmatismo: è luogo di confronto e di dibattito, è momento in cui si impara a esprimere idee anche diverse, ma con la sincera ricerca di individuare prospettive, soluzioni diversificate a uno stesso problema, ma non ugualmente allineate.

— Si tratta di riappropriarsi della consapevolezza che la scuola può essere una proposta di liberazione se, fondata sulla fiducia reciproca, aiuta a trovare strade di libere scelte.

Non dovrebbero esistere le etichette né per gli allievi né per i professori. È possibile, invece, fare strada insieme; insieme riscoprire la progettualità educativa della scuola, nella scuola.

Il processo educativo nella logica dell'animazione è questa graduale consapevolezza delle risorse che sono in noi, giovani e adulti.

Quando ci si esprime in termini di «qualità della vita», ci si riferisce allo star bene nella propria pelle, come i rapporti sereni e costruttivi con l'ambiente in cui si vive.

Il dialogo non potrebbe anche chiamarsi «strategia dell'incontro», scambio di risorse, ricerca comune di identità personale e sociale?

— Si tratta di non pensare più che la cultura è quella che sta dentro i libri di testo, dentro i manuali che sono stati adottati: c'è sì una cultura «fatta» che è storia dell'uomo, ma c'è ancora una cultura che «è da fare», e che bisogna «imparare a fare».

Questo comunque è un discorso scomodo.

Perché richiede a noi insegnanti un continuo aggiornamento.

Ci richiede di rimettere in discussione tutto quello che abbiamo imparato, tenendo d'occhio i ragazzi che abbiamo davanti, con i loro interessi e l'evoluzione della scienza, della cultura, di quella marea di informazioni che bombardano la gente d'oggi, la quale non sa «selezionare» quello che giova a crescere.

Cultura non è forse questa elaborazione dei significati e dei valori che è interdipendente con il sistema dei mezzi di comunicazione di massa?

E come mai, spesso, il mondo degli insegnanti si ostina a guardare con sospetto «la scuola parallela», senza domandarsi piuttosto come mai fa più scuola la TV delle cinque ore passate sui banchi?

— Si tratta di ripensare il rapporto autorità-libertà che, in termini scolastici, potrebbe significare anche questo: io, insegnante, ho una parola da dire su questo problema, ma certamente anche tu, alunno, puoi averne una.

Io posso dirti dove puoi cercare soluzioni a questo o a quel problema (autorità, cultura esistente, radici nel passato), e tu puoi cercare altre strade e approdare ad altre conclusioni, ma con motivi seri (è la tua libertà, la cultura che stai costruendo).

— Si tratta di lasciar da parte la distinzione tra ore di scuola e tempo libero, tra interessi scolastici e interessi extrascolastici, per aiutare semplicemente gli allievi ad allargare la gamma degli interessi che portano dentro.

Ma questo ci impegna a prospettare il fascino di cose belle da scoprire, di cose che si possono «inventare».

Perché gli interessi culturali non possono appartenere al tempo libero? L'importante è fare con passione le cose che si «vogliono» fare.

Anche la scuola ha, per certi aspetti, margini di tempo libero se lascia spazio alla creatività, alla ricerca, a formulazioni diverse dalle «cose di sem-

pre», a linguaggi che la cultura ha già fatto propri e che noi abbiamo escluso dalla scuola (ma perché?).

Le domande che sono dentro la nostra vita potrebbero continuare. Mi pare importante raggrupparne ancora alcune che nascono dalla constatazione che oggi non esiste più, neppure nella scuola, il primato del pensiero logico e formale. I codici visivi, scritti e orali si mescolano continuamente nel grande puzzle che compone la cultura giovanile.

Se non vuole condannarsi alla marginalità, la scuola deve essere urgentemente ripensata. E nessuno meglio degli insegnanti è in grado di farlo.

L'animazione è una strategia in questa direzione.

Primo: perché sollecita il cambiamento.

Secondo: perché parla di cultura in termini più ampi e comprensivi.

Terzo: perché valorizza l'esistente come punto di partenza verso quello che ancora non c'è.

Mi sembrano buone ragioni per pensare.

VERSO DOVE CAMMINARE

I problemi aperti sono tanti. Sarebbe ingenuo pensare che si possano risolvere semplicisticamente.

Tentando di rileggere la mia fatica di domandarmi continuamente come innestare nella cultura questi giovani, che vivono oggi, ma che domani dovranno essere capaci di ricercare da soli, tento di prospettare alcuni livelli, alcune piste attorno alle quali ripensare l'identità dell'insegnante animatore.

Sul piano dell'essere

L'insegnante-animatore non è un ponte radio, un trasmettitore innocuo di una cultura standardizzata e che risente di una biblioteca «monocolore».

Egli deve cercare per sé strade di creatività.

Allora prospettare più «il come» si può risolvere un problema, anziché darne la ricetta, comporta uscire da modelli prestabiliti e da soluzioni uniche.

L'insegnante-animatore non è prigioniero delle cose che sa. Conosce la storia e ha esperienza, ma è capace di adattamento. Sa cambiare anche i suoi programmi se l'interesse dei giovani lo spinge in altra direzione, ma ha tanto chiara la meta a cui vuole arrivare che non è qualunquista, non va avanti «a caso» a seconda del vento che spira in classe.

Non è il dittatore che concede la parola o che ha bisogno di essere applaudito (un bisogno frustrato, per la verità). Ma ricerca uno stile di relazione in cui sa di dare e ricevere: lo scambio non avviene mai in un'unica direzione.

I ragazzi ci danno molto se abbiamo orecchie per sentire e cuore per accogliere.

È certo che per rileggere il nostro modo di far scuola, per ripensare i contenuti oggettivi di quello che vorremmo trasmettere, ci serve una competenza professionale che non è data una volta per sempre. Oggi rientra nella nostra competenza anche essere sufficientemente informati dei programmi culturali trasmessi dalla TV; fa parte della nostra cultura anche la capacità di «leggere» i fenomeni socioculturali del nostro tempo; diventa indispensabile documentarsi: essere, in altri termini, in atteggiamento di formazione continua.

E per poter animare un gruppo-classe è urgente saper guardare alle dinamiche che scattano in certe situazioni: ci sono momenti di tensione, momenti in cui occorre sdrammatizzare, momenti in cui, invece, è necessario svegliare dal torpore, momenti di lavoro serrato e momenti più... distesi.

Per poter distinguere i «momenti» occorre a noi una maturità umana che sa sorridere quando i giovani ci contestano, che sa prendere sul serio quello che a loro fa problema, che sa mediare le situazioni dell'ambiente. È la maturità che permette di guardare a noi e agli avvenimenti con obiettività e distacco, ma senza freddezza; con un sorriso, ma senza ironia; con condivisione, ma senza lasciarci travolgere dall'emotività o dall'ansia.

In questa maturità umana, per poter animare, dovremmo imparare ad ascoltare e a dialogare molto.

Ascoltare vuol dire permettere ai giovani di interrompere, di intervenire, di poter aprire la bocca senza essere giudicati. Ascoltare vuol dire accogliere senza pregiudizi. E questo ascolto è un dono.

E imparare a dialogare vuol dire accettare le provocazioni, gli interrogativi. Nessun contributo, neanche piccolo, va banalizzato. Nessuna intuizione va accantonata.

Un insegnante-animatore, a mio parere, ha il compito di amplificare quello che gli allievi percepiscono appena, di portare alla luce quello che può essere solo una «pallida idea».

E poi aiutare a dialogare vuol dire, ancora, suscitare domande: è triste quando i giovani hanno niente da chiedere, si accontentano delle nostre spiegazioni. E tutto così fin troppo chiaro! Ma chissà se è chiaro solo perché non li abbiamo neppure sfiorati!

Ed è, inoltre, trovare la strada per dar voce a quelli che non hanno voce, aiutare a verbalizzare i problemi, le attese che si portano dentro.

Di fatto, noi come insegnanti non potremo mai dire che è scattato il processo di apprendimento fino a quando un adolescente non è diventato capace di «verbalizzare» quello che ha in testa.

Quando non lo sanno fare non è sempre colpa loro. Qualche volta, forse, tocca a noi innestare un meccanismo di dialogo che permetta di superare la difficoltà di sintonizzarsi con il nostro modo logico, deduttivo (e, per questo, giusto?) di esporre i contenuti.

Oserei dire che un'altra dimensione dell'essere animatore in classe è quella di saper guardare in avanti.

Saper guardare in prospettiva è di chi ha radici nel passato, ma sa di educare giovani per domani; questo domani è alla nostra porta con mille segni, mille indizi per cui dobbiamo avere occhi: verso dove cammina la cultura? È una domanda che ci tiene sempre aperti al cambiamento.

La didattica va necessariamente rivista alla luce delle tecnologie che hanno invaso il tempo libero. Per colmare il divario tra vita e scuola, per arricchire e integrare le nozioni, per moltiplicare i percorsi di apprendimento.

Fare scuola sullo scorcio del 2000 esige un cambio. E saper cambiare, non lasciarsi cristallizzare da nessuno schema, è requisito essenziale per un animatore.

Sul piano delle relazioni

Ci sentiamo dire: «La scuola non mi dà niente. C'è solo qualche insegnante che tenta un aggancio umano ...».

In bocca agli adolescenti queste sono considerazioni deluse e amare.

Certamente i giovani che entrano in classe ogni mattina, oggi, non guardano alla scuola con grandi attese. La scuola non è più elemento di mobilità sociale. Studiare tanto: perché? Quando hai un diploma in tasca che te ne fai? Lo nascondi, mentre cerchi disperatamente un lavoro.

Gli adolescenti sono demotivati allo studio perché non hanno prospettive.

Ma liquidare il discorso così sarebbe semplicistico.

A me pare ancora possibile il discorso di una cultura che «tocca me». È pensare a una cultura che coinvolge l'allievo nel processo di apprendimento. È pensare a una scuola dove chi programma non è solo il professore, ma «si fa insieme». Si procede per obiettivi, per realizzazioni, per verifiche. Saranno tentativi poveri, limitati, ma saranno tentativi che aiutano l'allievo a percepire che la cultura ha bisogno di «passare» attraverso il filtro della sua esperienza per diventare tale.

Una relazione umana ricca di fiducia, che lascia spazio alla persona, che rispetta profondamente le idee, anche divergenti, deve sfociare in modalità nuove di utilizzare gli strumenti classici delle nostre verifiche (interrogazioni, esercitazioni scritte e orali, prove pratiche, ecc.).

Una relazione umana positiva ammette il dialogo non solo a parole. Permette di poter pensare, di poter giungere a sintesi critiche personali.

C'è una questione di fondo sottesa a queste affermazioni: la concezione di persona.

L'animazione la intende «aperta», dialogica, che gradualmente cammina verso livelli di consapevolezza critica sempre più alti.

Crede che lo «scambio culturale» sia possibile perché i ruoli non sono ri-

gidamente inquadrati. È su queste premesse che si fonda una relazione educativa capace di puntare anche sulle risorse dei giovani.

Sul piano delle cose da insegnare

Giovani capaci di sintesi personali: è una prospettiva... ideale! Ma sono poi tanti che arrivano a sintesi personali?

Svegliare gli interessi ci sembra impossibile e ci arrendiamo di fronte all'indifferenza con cui aprono e sfogliano le pagine; cambiano libro, cambiano insegnante con la stessa aria rassegnata.

Visto che prendere il libro e «spiegare», pagina dopo pagina, serve fino a un certo punto, ci si può chiedere se è possibile cambiare il modo di insegnare.

Io credo di sì.

Ci sono problemi che toccano, da sempre, l'esistenza dell'uomo e che si affacciano anche a questa generazione della vita quotidiana in cerca di un senso.

Che senso ha l'amore, la vita, la morte, l'uomo e il suo dolore, l'uomo e la sua ansia di verità ...: sono interrogativi anche dei nostri adolescenti.

E allora non sarà possibile «ri-leggere» la letteratura italiana e straniera in questa chiave?

Riproporre la filosofia come ricerca di senso lungo i secoli e non come teoria confezionata?

Offrire chiavi di lettura dei fenomeni perché imparino un metodo di lavoro?

Non sarà possibile ripercorrere il cammino della storia dell'uomo puntando sulla ricerca della libertà: una ricerca così travagliata, che ha conosciuto i momenti più contraddittori, che ha conosciuto le spartizioni fatte intorno a un tavolino da grandi potenze, ma che ha conosciuto anche le lotte dei poveri condotte con «armi» ben diverse da quelle di guerra, le «invenzioni» del popolo per difendere i piccoli o i grandi diritti di cui aveva coscienza?

Trasformare la scuola o concepire la cultura in termini di animazione richiede agli insegnanti di saper riformulare le cose imparate a partire dagli interessi degli allievi, facendo loro percepire che anche quello che sembra lontano dalla vita è, in realtà, vicino. Ma sapendo anche distinguere tra quello che si deve sapere e quello che si può sapere, tra l'essenziale e il marginale.

Mi pare sia possibile «ri-pensare» le cose di sempre (la cultura già fatta) in termini che tocchino la vita e che aprano prospettive sulla cultura che è in divenire.

Qui si gioca l'educazione critica, sistematica, per cui la scuola è scuola e non si confonde con il tempo libero.

Qui si profila una nuova figura di insegnante: uno che «abilita a imparare».

Sul piano della comunità educativa

Per chi crede nella scuola e va in classe con molto amore nonostante la fatica, questi discorsi sono, forse, scontati.

Tentativi ne facciamo. Ciascuno fa i propri, all'interno della specifica materia.

Ma il rapporto scuola-animazione richiede qualcosa di più. Non si può procedere per strade parallele, conoscendoci appena, incontrandoci sulla porta della classe allo scambio dell'ora e ritrovandoci, poi, come consiglio di classe, nei momenti ufficiali, a dettare giudizi o voti.

C'è un nucleo di valori condivisi che fanno il progetto educativo a cui, insieme, crediamo. Ma non basta che ogni insegnante ci creda per conto proprio.

Gli adolescenti devono respirare il clima di condivisione di cui si parla nel progetto. Devono vedere che gli insegnanti non si ignorano, che hanno stima gli uni degli altri, che condividono non solo i valori educativi, ma che ricercano anche, pur nella diversità, metodi convergenti a livello didattico, criteri comuni di valutazione.

Lo sforzo isolato di un insegnante animatore è vanificato se non è sostenuto da una comunità (consiglio di classe) che condivide strategie educative e metodologiche, che ricerca una convergenza non solo ideale, che si sforza di coordinare le nozioni per aiutare i ragazzi a far sintesi, la loro sintesi, delle cose a volte così disparate che ognuno può dire.

Non si può pensare una scuola in termini di animazione senza coinvolgere tutto il consiglio di classe, e senza tener conto che i ragazzi sono persone che hanno il diritto di crescere e di pensare, di vivere e di sentirsi amati.

Un ambiente crea un clima.

Sono ormai vent'anni che si parla di interdisciplinarietà. L'animazione provoca a intraprendere seriamente almeno qualche tentativo.

Vedendoci lavorare insieme, ciascuno con le proprie originali competenze e creatività, i giovani respirerebbero un clima di ricerca e di confronto che nessun'altra lezione riuscirà a chiarire.

Un ambiente crea un clima

Ho parlato di comunità di educatori in senso ristretto, riferendomi, in particolare, al consiglio di classe, ai professori animatori, cioè a coloro che sono a diretto, quotidiano contatto con gli adolescenti e che devono ripensare il proprio modo di proporre la cultura.

Ma c'è la comunità più vasta.

È il clima che gli adolescenti respirano quando al mattino entrano a scuola.

È il vedere che qualcuno sta già aspettando il loro arrivo.

È la simpatia che li accoglie mentre sono ancora in «tilt» per mille motivi.

È la condivisione anche della paura delle interrogazioni del giorno, del compito che è un'incognita; è il guardare in fretta la pagina non ancora aperta.

C'è una comunità più ampia che crea l'ambiente familiare in cui gli allievi sentono di essere un po' di casa: conoscono gli angoli; sanno che le porte sono aperte; si sentono al sicuro non tanto perché è un ambiente ovattato, in cui gli urti sono smussati, ma perché «si sentono accolti per quello che sono».

L'ambiente che tutta la comunità educativa è chiamata a creare dovrebbe essere carico di fascino. Un fascino non legato alle grandi proposte, alle grandi feste (è così bella la festa quando si può... saltare la scuola), ma un fascino quotidiano che nasce da un'integrazione di proposte, in cui la libertà di scelta e iniziative educative si incrociano.

Gli educatori non hanno paura di parlare, vivendo, di valori come la giustizia, la ricerca della verità, la pace, la propria fede; gli adolescenti sentono che l'ambiente non è lontano dai problemi che si agitano nel loro cuore o che hanno colto nel volantinaggio incontrato sulla strada che li portava a scuola.

La comunità educativa tutta intera, nella scuola di ispirazione cristiana poi, garantisce il clima di fede, anche se rispetta il cammino che ciascuno fa.

Le proposte religiose non sono un qualcosa di «appiccicato» al resto della routine quotidiana. Nella globalità dell'esperienza della vita trovano posto lo studio della letteratura e la discussione sui problemi dell'uomo, l'approfondimento scientifico e la celebrazione della vita anche nel suo mistero.

La comunità educante accompagna il cammino di libertà di ogni giovane. Rispetta il ritmo di crescita di ciascuno, senza impazienze, senza scadenze.

Facendo esperienza di libertà, il giovane impara a fare scelte libere, a domandarsi quale apporto è chiamato a dare, per chi deve decidersi.

Un ambiente propositivo e liberante ci impegna a grosse revisioni, forse, perché una volta ancora dobbiamo lasciare da parte molti dei nostri schemi per riprendere il cammino dal punto di partenza dei giovani. Ci impegna nel rischio e nella speranza: perché dare fiducia ai giovani è anche questo.

Ma il giorno in cui i giovani saranno con noi protagonisti nel creare il clima dell'ambiente educativo, quel giorno conosceranno la responsabilità e sapranno assumersi anche il compito di aiutare gli altri, sapranno farsi carico dei più poveri, dei più deboli, di tutti quelli che, tante volte, sono dimenticati anche dentro le nostre case.

OSIAMO ANCORA CREDERE E SPERARE

Il divario tra quanto sogniamo e quanto riusciamo a realizzare potrebbe farci incrociare le braccia delusi e stanchi.

Ma poiché il nostro impegno nella scuola ci chiama a «scommettere» sui giovani, a giocare la nostra vita nello sforzo di aprire strade di novità su questa terra, allora osiamo andare avanti; ci facciamo coraggio nel rimettere in discussione le piccole sicurezze che avevamo per ricercare con povertà, ma con onestà, il modo per trasformare la nostra presenza educativa.

Perché parlando di animazione si tratta, in definitiva, di parlare chiaramente di presenza.

Stare in mezzo ai giovani diventa indispensabile per capire il loro linguaggio, per accogliere i loro interessi, per sentire i loro giudizi, per provocare le loro domande inesprese.

Osiamo credere e sperare che quando arriverà il giorno in cui crollerà la paura del registro, dei segni rossi e blu, resterà, molto più forte, il legame che è cresciuto negli anni di scuola, un giorno dopo l'altro.

Sapremo di non aver fatto imparare tutto lo scibile umano, ma sperimenteremo che la fatica fatta per dare agli allievi le chiavi per costruirsi una propria cultura non è stata vana.

Se gli anni di scuola avranno lasciato una traccia, non saranno passati per niente.

E se un giorno, qualcuno, in una delle svolte della vita, ritornerà a raccontarci gli interrogativi che porta nell'anima, ci accorgeremo che il tempo per educarli a prendere in mano la propria vita non è stato tempo sprecato.

Per ripensare la prassi educativa: la progettazione come strumento

MARIO DELPIANO

Ciò che mi sta a cuore e intendo focalizzare in questo intervento è la risposta al quesito: Come fare? Da che cosa cominciare per ripensare profondamente l'educazione all'interno dell'esperienza scolastica? Cosa attivare per non lasciare che tutto rimanga al livello del sogno ad occhi aperti, o della semplice intuizione, della riflessione accademica e di circostanza? Perché tutto non sia lasciato alla sola buona volontà, ma quanto scritto finora possa essere ripensato con i piedi per terra e acquisisca il sapore della quotidianità, dell'esperienza gestita nel contesto delle relazioni vissute tra docenti, giovani e genitori. L'obiettivo è dunque preciso e circoscritto: fornire alcune indicazioni di metodo in grado di favorire alla comunità educante l'individuazione di alcune *ipotesi operative*, e con esse attivare un confronto allargato e rivisitare la qualità dell'educazione nella prassi educativa scolastica.

PREMESSA

La riflessione precedente riferita ai processi culturali in atto e ai profondi cambiamenti nell'autocomprensione dell'esperienza scolastica da parte dei soggetti direttamente coinvolti, ma anche il tentativo di ricomprensione di questa prassi all'interno di un quadro culturale animato da una visione credente della vita e dell'educazione, sono contributi preziosi che possono ispirare e sorreggere scelte concrete e coraggiose di rivisitazione della prassi pedagogica e di cambiamento in qualità della comunicazione vitale, e perciò culturale, proprio dentro l'istituzione scolastica considerata anzitutto come comunità e ambiente educativo aperto.

Un intervento dunque finalizzato a fornire una risposta all'interrogativo: «Che cosa possiamo fare in concreto, e dove cominciare per cambiare qualcosa e consolidare il nuovo che cresce?».

I soggetti

Il primo elemento da chiarire si riferisce alla identificazione dei soggetti, che sono molteplici, e che debbono essere coinvolti in questo processo di ritorno verso la realtà per produrre cambiamenti.

I differenti soggetti (docenti, allievi, genitori, altri operatori educativi in contatto con il sistema di relazioni che è la scuola) sono tutti chiamati a esercitare la responsabilità della gestione e a prender parte in prima persona al cambiamento. Essi debbono poter divenire un soggetto collettivo, con una propria unità capace di accogliere e valorizzare le differenze, senza omologare, e con una propria definita identità, anche se in divenire e per nulla arroccata: questo soggetto è appunto la «comunità educativa» dell'ambiente scuola.

Quanto detto non esclude la possibilità che il mio discorso sia riferito anzitutto a un gruppo ristretto che appare oggi quello più direttamente coinvolto e si ritrovi a dover gestire con il maggior carico di responsabilità l'attivazione di processi allargati di presa di coscienza e di impegno di cambiamento. Mi riferisco ai docenti in quanto collegialità articolata.

Collegio docenti, Consiglio di classe e, a monte, il Consiglio di Istituto, possono auto-comprendersi e costituirsi, ai diversi livelli, come «gruppi animatori» impegnati a coinvolgere (il come sarà tutto da definire) la comunità educativa in tutte le sue componenti, nello sforzo di rivisitazione, di ripensamento, ma anche di consolidamento della prassi educativa corrente.

La prassi educativa

Il secondo elemento che voglio richiamare è la prassi corrente, quella delineata dal «punto di vista» dell'educativo.

Essa rappresenta il dato già esistente, da cui partire e muovere, su cui costruire il cambiamento.

L'educazione è una realtà già espressa oggi nella prassi scolastica. Non c'è tutto da reinventare daccapo.

L'educazione attraversa, magari più spesso in maniera implicita e intenzionalmente poco consapevole, la prassi di scolarizzazione corrente, cioè il quotidiano fare, comunicare e vivere a scuola, con tutta la sua complessità, la ricchezza spesso sommersa e la problematicità più spesso in mostra di sé. Non è possibile negare l'esperienza e la prassi esistente quale grande *potenziale di risorse*, di relazioni, di contenuti immessi in circuito, di esperienza anche codificata.

Nella prassi quotidiana viene giocata una pluralità, a volte anche incompatibile, di modelli e di stili educativi, senza che i soggetti abbiano contrattato una pur minima convergenza sulle cose fondamentali.

Per di più spesso questo «disimpegno comunicativo» nel definire l'educazione, da parte di coloro che hanno maggiori responsabilità viene contrabbandato per pluralismo, dimenticando come, oltre il pluralismo, sta la condivisione e la convivialità delle differenze vissute come ricchezza e come parzialità. Nella prassi scolastica tutto ciò è quello che è stato definito il livello dei

curricoli impliciti o nascosti, anzitutto perché non detti, non dichiarati, ma più spesso ancora perché non portati alla consapevolezza, e che attraversano ogni ambiente educativo, e l'esperienza scolastica del tutto in particolare, con tutto il loro effetto di disturbo, di disorientamento, di barriera alla comunicazione.

Se questa è più spesso la situazione di partenza, allora quel che è da sviluppare come prioritario nel sistema scuola in quanto ambiente educativo è *l'autocoscienza collettiva* di tutti i soggetti intorno alla prassi della comunicazione culturale ed educativa al fine di renderla più trasparente e rilanciarne la qualità.

La progettualità: strumento per rivisitare la prassi

Il mio intervento perciò sollecita a *rivisitare la prassi* corrente, l'educazione formale o informale che, consapevole o no, volente o nolente, ciascun soggetto comunitario fa passare nel sistema di spazio/tempo/relazioni che è la scuola.

Sollecita perciò a guardare a quello che di fatto si fa e accade nella scuola: questo è il punto di partenza.

Ma questa opera di «rivisitazione» finalizzata al cambiamento necessita di una «mediazione culturale», di uno strumento che permetta un processo continuo di circolarità tra prassi e riflessione su di essa.

Questa mediazione sull'operativo è costituita dallo strumento della «progettazione educativa».

La progettazione educativa della scuola è lo strumento simbolico, non materiale, che orienta, regola e misura quelle tante cose (attività) che si fanno nel quotidiano scolastico e che non possono essere buttate lì a caso, né continuare a rimanerci per il semplice fatto che ci sono sempre state, ma esigono invece di essere piuttosto «pensate» come frutto di una pianificazione, appunto progettate, intenzionalmente perseguite perché rispondenti a finalità dichiarate e condivise.

Attraverso lo strumento della progettazione e della sua continua revisione diverrà possibile per ciascuna comunità educativa scolastica individuare *alcune direzioni* di cambiamento, compiere qualche piccola ulteriore scelta di progetto, capaci di rendere la prassi più espressiva dell'intenzionalità coltivata.

Per questo diventa insostituibile, come primo passo verso l'operativo, l'individuazione *dei nodi problematici e delle urgenze* emergenti in ciascuna concretissima situazione scolastico-educativa.

I MOMENTI DI SVILUPPO DELLA PROGETTAZIONE

Rivisitare la prassi attraverso lo strumento del progetto vuol dire ripercorrere il cammino stesso della progettazione educativa.

Alcune tappe sono un po' come le condizioni preliminari e di avvio della progettazione; le elenco solamente, anche se rappresentano la parte più impegnativa e per così dire di «orizzonte». Forse possono apparire lontane dall'operativo; in realtà lo sono nella misura in cui si collocano come scelte a monte, e di conseguenza vengono a orientare e condizionare potentemente le scelte concrete, la stessa organizzazione delle relazioni, la distribuzione del potere, l'articolazione dei contenuti, la scansione dei tempi e degli spazi.

Le prime tappe per delineare orizzonte e contesto

La prima tappa per un fruttuoso incontro verso l'operativo è rappresentata dall'affrontare il compito che, esso solo, assicura la possibilità di incontro e di collaborazione: il lavoro preliminare di *esplicitazione delle precomprensioni culturali condivise* del progetto educativo della comunità scolastica.

Viviamo in un tempo di pluralismo accentuato e di frantumazione dell'unità culturale attorno a una qualche ideologia egemone.

Facciamo tutti i giorni l'esperienza in cui, pur usando tutti le stesse parole, non riusciamo più a capirci e a comunicare in profondità.

Il pluralismo delle visioni culturali accentua la polisemia. E allora ci accorgiamo che, pur utilizzando le stesse parole, in realtà ci riferiamo a realtà molto diverse. La ragione di ciò è da ritrovare nel fatto che sembrano accentuarsi e differenziarsi sempre più visioni del mondo soggettive ed estremamente individualizzate, nelle quali la differenza viene esaltata a scapito dell'uniformità.

Non basta dare per scontate le precomprensioni culturali stampate come cappello nell'opuscolo dei programmi ministeriali; né sbandierare documenti per quanto «autorevoli» prodotti da altri per imporre dall'alto soluzioni di convergenza. Essi costituiscono un prezioso contributo di memoria e di esperienza, ma non possono mai sostituirsi a quello che è il lavoro preliminare ad ogni azione educativa: la ricerca faticosa e appassionata di confronto, di convergenza, di messa in comune, nel rispetto e nella valorizzazione delle differenti visioni del mondo considerate una risorsa; per uno scambio che dia vita a un vero e proprio *«patto interculturale sull'educativo»* tra i soggetti direttamente coinvolti.

La sfida che proviene dal pluralismo può essere elaborata solo se scommettiamo sulla possibilità di un incontro nella differenza delle visioni del mondo al fine di attivare un processo reciproco e fecondo di scambio, per far nascere un *piccolo mondo comune*, un frammento di visione della realtà condiviso e su cui ritrovarsi per dilatarlo e farlo crescere col tempo.

Nello scambio profondo delle visioni del mondo ognuno si lascia trascinare

in un pezzo di mondo dell'altro e al pari tempo ospita l'altro nel proprio mondo. E in tal modo nascono le convergenze e la condivisione.

Il confronto e la condivisione progressiva potranno condurre all'esplicitazione delle «precomprensioni culturali» condivise e che soggiacciono a ciascuna opera di progettazione: costituiranno le coordinate antropologiche (quale modello d'uomo maturo noi vogliamo essere e giocare nella relazione con il mondo giovanile), le coordinate educative (quale comunicazione sul terreno della cultura tra persone diverse per storia, età e cultura e come realizzare lo scambio), quelle teologiche (quale rapporto tra uomo e Dio, tra processo di umanizzazione ed evangelizzazione, tra vita quotidiana e felicità come pienezza di vita).

La mediazione analitica

La seconda tappa è invece costituita dal *momento di analisi* della situazione e del contesto.

Il momento della mediazione analitica consiste nell'analisi della situazione reale di partenza in cui si è collocati e sul cui sfondo (il contesto culturale, educativo, istituzionale) emergono i problemi.

Chiamare per nome i problemi è forse l'elemento che costituisce il punto di partenza di ciascuna rivisitazione della prassi educativa e scolastica corrente.

L'analisi della situazione in contesto può essere articolata su due versanti:

— *sul versante della domanda proveniente* dal mondo dei destinatari, per far emergere, al di là di tutte le analisi sociologiche e psicosociali, «la domanda educativa» dei ragazzi, adolescenti e giovani che sfida oggi l'educativo scolastico. Occorre individuare i bisogni, espliciti o impliciti, dei giovani che si accolgono nell'ambiente scuola e leggerli quali potenziali domande culturali, di radicamento nella memoria culturale e di cambiamento;

— *sul versante dell'offerta dell'istituzione*: per misurare quanto l'attuale prassi educativa scolastica sia in grado di accogliere, valorizzare ed educare le domande giovanili; per verificare quanto l'offerta della prassi corrente sia una reale offerta di comunicazione culturale rispettosa delle differenze (differenza intergenerazionale anzitutto tra adulti e giovani, ma anche differenza di genere, le culture del maschile e del femminile, e ciascuna altra differenza: etno-culturale, geografico-culturale, religioso-culturale, fino alla differenza irriducibile di ogni soggettività).

Dall'analisi dello stato della comunicazione culturale tra domande giovanili di radicamento e di cambiamento e offerte educative della scuola si potranno enucleare gli elementi per *l'individuazione e la formulazione dei «nodi-problemi educativi»* da affrontare nella rivisitazione della prassi attraverso la rivisitazione della progettualità.

È infatti sulla individuazione condivisa dei problemi che può nascere anche progettualità, strategia e prassi comune di cambiamento.

LE ULTERIORI TAPPE DELLA PROGETTAZIONE

Operare per progetti significa a questo punto operare per obiettivi. Rivisitare la prassi educativa significa allora provare a esplicitare quelli che spesso risultano essere di fatto gli obiettivi impliciti perseguiti, quelli mai definiti e dati per scontati, o verificare quelli esplicitamente dichiarati e assunti, o chiedersi, magari anche per la prima volta come comunità educativa: «Dove vogliamo andare? Cioè quali cambiamenti intendiamo produrre nei soggetti, singoli o collettivi che siano, o quali acquisizioni intendiamo consolidare e rafforzare?».

La ridefinizione degli obiettivi educativi per tutti

Si può operare una verifica e di conseguenza una riformulazione degli obiettivi educativi dell'educazione scolastica. Naturalmente mi riferisco proprio agli obiettivi educativi, al di là e oltre gli obiettivi didattici disciplinari e magari anche interdisciplinari.

Sono proprio gli obiettivi educativi con il loro impianto sistematico e a itinerario (in sequenza e in progressività secondo una loro logica educativa) che «regolano» e orientano alla selezione di alcuni obiettivi specifici su altri, e quindi vengono a definire priorità e urgenze di strategia.

Su questo terreno qualche passo più spedito in direzione dell'operativo sembra possibile. In particolare per la ridefinizione degli obiettivi occorrerà dare risposte condivise attorno ad alcuni interrogativi prioritari. Anzitutto:

— Quali sono i «*giovani destinatari*» (i «*compagni di strada*») da privilegiare nelle singole istituzioni scolastiche? Privilegiare in questo senso non significa riproporre una cultura del privilegio e della meritocrazia. Tutt'altro! Intendo invece richiamare al dato di realtà: non tutti i ragazzi e gli adolescenti partono con gli stessi vantaggi, motivazioni, interessi, preparazione e prerequisiti richiesti. Alcuni risultano svantaggiati, deprivati culturalmente e socialmente.

Una comunità educativa scolastica che intenda essere educativa e umanizzatrice per tutti non può chiudere gli occhi sulla realtà. Dovrà assumere tutta la sua responsabilità per concentrare la maggiore attenzione sui deprivati e svantaggiati affinché anzitutto a questi soggetti, e in maniera prioritaria, vengano assicurate quelle possibilità di crescita e cambiamento che si intendono assicurare a tutti nella stessa definizione degli obiettivi educativi.

E proprio al livello della definizione degli obiettivi educativi (oltre che

naturalmente di quelli didattici) si pone anzitutto il problema dell'attenzione prioritaria a coloro che presentano maggiori difficoltà nel cammino educativo (difficoltà di socializzazione, di linguaggi, di apprendimento, di comunicazione e relazionalità). È questo un aspetto qualificante e discriminante della capacità educativa dell'ambiente scuola.

L'affermazione e la condivisione del criterio della «scelta degli ultimi» (dei soggetti del disagio e delle diverse povertà) per poter davvero camminare con tutti diventa perciò un punto caldo di ricerca e condivisione nella comunità educativa.

La ridefinizione degli obiettivi comporterà la verifica della tipologia dei reali destinatari di fatto, al di là degli intenti dichiarati con solennità; e ad essa può seguire anche la rivisitazione dei criteri di accettazione e di dimissione.

A ciò si conetterà anche la preoccupazione di assicurare una progressività sugli obiettivi educativi e quindi l'attenzione alle soglie minime di partenza.

— Un interrogativo a monte ci accompagna: ridefinire *obiettivi educativi per chi* e in funzione del cambiamento di quali soggetti?

Nella prospettiva assunta l'educazione non è un processo a senso unico; la previsione di cambiamenti nelle persone riguarderà sempre tutti i soggetti coinvolti nei processi di comunicazione come condivisione culturale: dunque andranno formulati obiettivi di cambiamento per tutti i componenti della comunità educativa (docenti, genitori ...).

— Un terzo nodo da affrontare è la qualità della definizione degli obiettivi educativi. Cosa è un obiettivo di cambiamento e/o di consolidamento a livello educativo?

A livello educativo gli obiettivi vanno espressi e considerati in termini di *atteggiamento* e non solo di «comportamento» o di «conoscenza». Atteggiamento dice competenza consolidata e stabilizzata a entrare e mantenersi in relazione con gli altri e con la realtà in un certo modo.

Qui mi sembra opportuno il riferimento alla necessità di un cambiamento intorno alle false sicurezze che a volte governano i processi formativi: l'operazionalizzazione degli obiettivi (soprattutto in termini comportamentali, verbali o gestuali che siano) in vista della verificabilità non è tutto, né può essere l'ultima parola, anche se conserva la sua importanza per avere a disposizione indicatori di cambiamento concreti.

Anche l'operazionalizzazione va relativizzata. I cambiamenti osservabili nell'ambiente educativo sono sempre e solo indici rivelatori di una realtà sempre solo fotografata in maniera puntuale, e mai assicurata e garantita una volta per tutte, dal momento appunto che è in gioco sempre la libertà e la reversibilità delle scelte. Saper fare, saper agire nei linguaggi verbali o comportamentali, non è ancora necessariamente saper essere: è sempre solo «possibilità di saper essere in - relazione - con» da giocare in ogni istante dell'agire responsabile.

E questo agire, dal punto di vista del cambiamento nell'educativo, è sempre un agire a rischio, una scommessa sulla realtà e sull'uomo.

LA RIVISITAZIONE DEL «COME» SI EDUCA NELLA SCUOLA

Andare all'operativo vuol dire soprattutto rivisitare le «*scelte di metodo*», del «come, dove, quando, con che cosa?», che caratterizzano l'educazione nella scuola.

Il metodo in educazione comporta una serie di operazioni raccordate e sequenziali come: la raccolta, la selezione e la organizzazione delle risorse presenti, attivate o attivabili, nell'ambiente scuola visto come sistema aperto. E ciò in vista dell'accadimento della «comunicazione educativa», quale interazione e scambio tra soggetti differenti che si incontrano sul terreno della cultura.

Il cuore del metodo è dato dunque dalla relazione educativa tra i soggetti in quanto luogo di comunicazione culturale.

Liberare le risorse congelate

Per questo è necessario riscoprire e valorizzare tutta una serie di risorse già presenti nel sistema scuola, ma il più delle volte congelate o accantonate, allorquando predomina la nevrosi ossessiva del controllo dei processi di insegnamento-apprendimento, cioè quando quello che è uno strumento-risorsa qualificante della scuola (la didattica) diventa esso stesso fine imperante che divora tutto il resto.

Dunque per recensire e valorizzare le risorse inutilizzate occorre gettare lo sguardo altrove, e far venire alla luce ciò che rimane nascosto: anzitutto l'esperienza di vita e i bisogni dei giovani; le reti di relazioni informali e i livelli affettivo-relazionali della comunicazione, un modo diverso di considerare i soggetti come risorsa, i contenuti linguistici circolanti non codificati nelle rigide discipline... In sintesi: uno sguardo diverso sul mondo scuola come risorsa.

In secondo luogo si richiede anche un modo particolare di pensare al sistema educativo scuola: pensarlo in termini di *sistema aperto*. E dunque aprirsi alle risorse esterne (soggetti, culture, aggregazioni, proposte, beni materiali e simbolici) per immetterle nel circuito della comunicazione scolastica. Certo, senza lasciarsi invadere dall'esterno, ma filtrandolo e regolandone lo scambio in funzione della realizzazione degli obiettivi educativi.

Poste queste precondizioni di metodo, occorre rivisitare le strategie della prassi educativa scolastica per elaborare condivise risposte concrete a una serie di problemi che qui esprimo prevalentemente attraverso interrogativi.

La qualità della relazione educativa

Come assicurare e poi migliorare la qualità della comunicazione educativa sul terreno della cultura e in particolare della *relazione educativa* nella scuola?

Quale tipo di relazione da identificare nella scuola come relazione educativa: solo quella tra insegnante e studente? Ma è davvero e sempre «educativa» ed è la principale in un tempo di predominio della orizzontalità? E come ripensare tale relazione orizzontale senza svuotarla di potenziale educativo?

Cosa fare per passare dall'intervento sulla massa e sulla classe (gruppo secondario centrato sulla produzione culturale) al «*gruppo di tipo primario*»: luogo unico della qualità educativa delle relazioni? Quali altri gruppi, luoghi di appartenenza vitale, offrire all'interno della esperienza scuola, in un tempo di pluriappartenenza?

Come far sì che i rapporti tra le persone si qualificano come rapporti personalizzati (più che individualizzati), capaci di riconoscere la differenza e l'unicità di ciascuno? Come garantire perciò relazioni tra le persone tali che superino il livello delle relazioni formali, funzionali e strumentali, opportunistiche e occasionali, e, più ancora, vengano dissolti i rapporti di concorrenzialità, di dominio e di arrivismo e di selettività?

Quale spazio assicurare alla *figura specifica dell'educatore* (docente e non docente), come garante della funzione educativa del gruppo e dell'ambiente? Quali nuovi ruoli e funzioni diversificate e complementari possiamo immaginare per servire la comunicazione educativa sul terreno della cultura all'interno del sistema scuola?

La scuola: ambiente accogliente per i giovani

Pensare la scuola come luogo educativo dal punto di vista della strategia e del metodo significa pensare ad esso come organizzazione di spazi/tempi/relazioni tra persone appositamente predisposti e strutturati in rapporto alle finalità educative specificate.

L'ambiente capace di *accogliere* le persone al loro reale livello di interesse, di bisogno e di esperienza elaborata, è costituito, all'interno di un'istituzione educativa, dal *clima* quale preconditione per lo sviluppo di spazi di comunicazione vitale. L'ambiente sarà allora articolato e strutturato in modo che sia capace di accogliere la domanda giovanile nella sua frammentarietà e globalità insieme, senza selezionare bisogni e interessi per espungerli, ma al fine di immergerli nel circolo virtuoso della comunicazione culturale e offrirsi così come spazio educativo.

Ambiente in quanto sistema di rapporti anche organizzati, oltre quelli informali da incentivare, significa perciò predisposizione di *strutture di comunicazione e di partecipazione* dei soggetti ai diversi livelli e nelle diverse forme.

L'esperienza della vita per fare cultura

Nell'ambiente scuola tende a prevalere la preoccupazione dei «contenuti» da trasmettere e da far assimilare. Per questo chi meglio ripete le cose come sono state dette dall'insegnante è spesso considerato come colui che sa a dovere.

Certo, la preoccupazione per i contenuti rappresenta forse un antidoto positivo in termini di obiettivo per assicurare l'identità giovanile di oggi: in un tempo di grande smemoratezza e di presentismo senz'ali di futuro, vuole perseguire il radicamento dei giovani nella memoria linguistico-culturale e la sua elaborazione in termini «critici e sistematici», in quanto «saperi», quale risorsa per progettare se stessi e il futuro del mondo.

Il problema educativo nasce quando ci si pone un interrogativo: che cosa è contenuto in educazione? E che rapporti tra «cultura fatta» e «cultura da fare»?

In prospettiva educativa *l'esperienza* è il contenuto dei processi da mettere in circuito virtuoso; certo non l'esperienza grezza senza parole e senza simboli. L'esperienza muta, senza parole, non è nemmeno esperienza umana. È umana quando fiorisce nella ricchezza dei linguaggi.

Di conseguenza le esperienze umane diventano «le unità di lavoro» per favorire il cambiamento dei soggetti.

Ecco allora una serie di interrogativi su cui attivare il confronto e l'elaborazione di metodo: come rendere accessibile l'immane riserva di esperienza accumulata lungo la storia nelle differenti culture alle nuove generazioni spesso indifferenti al passato eppure cariche di domande vitali e di potenziali interrogativi culturali? Come raccordarsi con, e riportare proprio dentro la scuola l'esperienza dei giovani vissuta al di fuori? Come valorizzare e partire proprio dall'esperienza quotidiana, spesso anche drammatica, che essi svestono puntualmente prima di varcare la soglia della scuola, come il casco sul motorino parcheggiato fuori dell'edificio?

Inoltre quali esperienze privilegiare all'interno dell'istituzione scolastica, in modo che gli stessi contenuti culturali-disciplinari si raccordino da una parte all'esperienza vissuta dai soggetti, e dall'altra si aggancino alle reali domande educative esplicite o implicite dei soggetti? E più radicalmente ancora: quali i «temi-problema» a partire dalla situazione attuale e dalla condizione giovanile possono essere assunti oggi come «temi generatori» di cultura nuova che le generazioni a venire devono poter essere in grado di avviare ad elaborazione?

Strumenti, tecniche, linguaggi

Infine il discorso sugli strumenti e tecniche.

Gli strumenti, materiali e simbolici, le tecniche sono anch'essi risorse da selezionare, valorizzare e immettere nel circuito della comunicazione.

Essi, nella organizzazione delle risorse, acquistano il significato di valore strumentale, cioè rappresentano una mediazione dell'uomo che agisce sulla realtà. In un tempo di espansione ed egemonia della cultura tecnologica e strumentale, spesso i mezzi-strumenti (materiali o simbolici) tendono a prevalere e predominare tra le risorse; a costituirsi essi stessi come finalità-obiettivi, oltrepassando in tal modo lo stesso discorso metodologico e strategico; mezzi, strumenti e tecniche tendono al contempo a divenire essi stessi contenuti. Il caso più lampante assai ricorrente nella scuola è la sostituzione dei linguaggi all'esperienza.

Dal punto di vista progettuale mi sembra sia importante, in riferimento al tema mezzi-strumenti, sottolineare alcune direzioni di innovazione e di creatività del discorso di metodo nell'educativo:

— la riaffermazione del primato, all'interno del discorso metodologico, della comunicazione educativa e culturale su tutti gli strumenti e mezzi; questo vuol dire che mezzi e strumenti sono da pensare come «protesi», prolungamenti-facilitatori della capacità comunicativa dei soggetti e amplificatori delle capacità della stessa rete comunicativa;

— in secondo luogo nella selezione dei mezzi strumenti vorrei richiamare l'attenzione sui linguaggi, mezzi-strumenti privilegiati per la comunicazione educativa.

Come può soprattutto la scuola oggi riscoprire e rivalutare i «linguaggi dimenticati», cioè quell'insieme di linguaggi simbolici (iconici, gestuali, corporei, dell'immaginazione e narrativi) che spesso vengono marginalizzati e considerati irrilevanti nella comunicazione culturale, privando in tal modo le nuove generazioni della possibilità di collocarsi in maniera creativa e attiva, oltre che critica e consapevole, nella comunità della comunicazione globale?

Come offrire ai giovani la possibilità di accedere a una competenza nella comunicazione che tocchi i livelli più profondi dell'esistenza nella storia, cioè il livello del *senso* dell'esistenza personale e quello delle *ragioni vitali* sulle quali soltanto può fondarsi ogni possibilità di futuro per la società e la stessa cultura occidentale?

Le direzioni strategiche di lavoro sul metodo potranno essere quelle esplicitate dai seguenti interrogativi: quali *strumenti e tecniche* individuare e privilegiare per lo sviluppo della comunicazione sul terreno della cultura onde far sbocciare la «parola» sulla esperienza di vita dei giovani e sul suo senso? Quali linguaggi nuovi da accogliere e codici da assumere nel circuito della comunicazione educativa a scuola in rapporto ai diversi livelli di esperienza da elaborare (esperienze di significato funzionali, esperienze di valore e di qualità della vita, esperienze di senso all'esistenza)?

Ancora: quali tecniche e strumenti di comunicazione da introdurre per attivare, facilitare e qualificare la comunicazione tra tutti i soggetti (indivi-

duali e collettivi) e in particolare tra educatori e gruppo-classe? Quali mezzi strumenti tecnologici e simbolici sono oggi da valorizzare e da introdurre che siano compatibili con le priorità delle scelte di metodo e compatibili con gli obiettivi?

CONCLUSIONE

È all'interno del quadro globale della progettazione come delineato che si dà la possibilità di intravedere alcune direzioni di rinnovamento della prassi; non si tratta di elaborare megaprogetti, o produrre altra carta stampata da eclissare poi nei cassette.

Il fronte dell'impegno è quello di essere in grado di avviare processi di cambiamento a partire da alcuni nodi-problema per scommettere su alcune scelte prioritarie che potranno guidare e riorientare la prassi e ricadere sulla programmazione educativa e didattica annuale.

Essi costituiranno anche i punti concreti di verifica e di valutazione ricorrente e terminale del processo in atto. Anche verifica e valutazione verranno allora a costituire una risorsa ulteriore e preziosa per assicurare il controllo possibile e la regolazione dei processi educativi, pur nella consapevolezza che tutta l'azione educativa, proprio perché tale, resta sempre «aperta», mai chiusa e assicurata una volta per tutte, con la sua ampia e ineliminabile dose di inverificabilità, di imprevedibilità e di indeterminazione: continua infatti ad essere, la prassi educativa a scuola, scommessa sul futuro e sull'uomo.

Quale scuola per l'educazione

Mettendo a frutto la personale esperienza e le preziose indicazioni che i diversi interventi hanno offerto in questo volume, ci si può trovare d'accordo su alcune linee conclusive, che vengono rilanciate a tutti gli operatori della scuola, come contributo per una sua qualificazione educativa più intensa.

La scuola nella società complessa

Anche la scuola, come tutte le agenzie formative, è fortemente segnata dalle dinamiche della società complessa, al cui interno è collocata.

Questa consapevolezza porta a riconoscere l'esistenza di una serie di dati di fatto, che danno da pensare a chi opera nella scuola:

- Sono ormai superate le vecchie concezioni che ponevano la scuola:
 - come spazio sicuro e protetto, fuori dalla mischia dei problemi;
 - come cinghia di trasmissione della società.
- La scuola sembra lo specchio del sistema più vasto della vita, con le sue contraddizioni, i suoi problemi, i segni di speranza e i germi di rinnovamento.

Alcuni fatti sono di facile constatazione:

- la frequente penalizzazione dei giovani delle classi meno abbienti;
- la demotivazione e la sfiducia di molti insegnanti per ragioni strutturali e istituzionali di difficile controllo;
- il riferimento solo strumentale di tanti giovani (come area di parcheggio o di scambio di sistemi simbolici: relazioni, prestigio...);
- lo scollamento tra le domande giovanili e la capacità di elaborazione degli adulti, in uno spazio che invece dovrebbe risultare ottimale al dialogo.

La funzione della scuola

Chi opera nella scuola, confrontato con i problemi della nostra società e consapevole delle possibilità «reali» della scuola attuale, si chiede: può la scuola aiutare a «far star bene» i giovani di oggi in questa situazione sociale?

III La risposta che ci siamo dati, mettendo a confronto le nostre esperienze, è positiva: la scuola ha ancora le risorse sufficienti per aiutare i giovani

a «star bene». Lo affermiamo come scommessa seria, consapevole, giocata nella speranza e in un impegno di progettazione.

Le difficoltà non mancano. Lo riconosciamo in un atteggiamento di professionalità matura: quelle che investono la scuola stessa e quelle che investono il sistema sociale più vasto, in cui la scuola è inserita.

□ Esistono segni positivi, che fondano una speranza capace di fare i conti anche con il livello strutturale dei problemi.

Uno, frequentemente citato, è costituito dalle iniziative che girano attorno al «progetto giovani» e al «progetto ragazzi» del Ministero PI.

□ La scuola può aiutare a «far star bene» attraverso l'assunzione di una precisa e impegnativa responsabilità educativa.

Abbiamo riflettuto con molta attenzione sulla indicazione. L'educazione non è una cosa in più, che la scuola è chiamata ad assicurare. Al contrario, l'educazione è una qualità che percorre tutti gli interventi.

La nostra fiducia sull'incidenza dell'educazione non chiude assolutamente gli occhi di fronte alla complessità delle difficoltà. L'educazione è strumento «debole»: uno strumento (per fortuna) non onnipotente, destinato a far nascere germi di «qualità nuova di vita», che ciascuno farà poi maturare in libertà e verità.

Quale educazione

Complessità e pluralismo investono anche la comprensione di cosa è «educazione». Per poter scommettere seriamente sulla forza della scuola a partire dall'educazione, abbiamo sentito il bisogno di confrontare i modelli di «educazione» che facciamo nostri in termini operativi. Solo così possiamo scommettere «assieme» sulla scuola.

□ La definizione di educazione non è un'operazione teorica, da realizzare fuori della mischia dei problemi.

Al contrario, è necessario costruire insieme un «progetto» (per dire in situazione cosa è educazione e come intendiamo proseguitarla) come condizione per collaborare seriamente tra persone che sono e restano «diverse» per visioni culturali.

L'attenzione all'educazione si è tradotta subito in ricerca delle condizioni per la costruzione di un «progetto». Ci siamo accordati sulle seguenti:

- ha come soggetto tutta la comunità educante, alla ricerca di valori comuni e condivisi;
- mira a definire qualcosa di operativo, capace di far dialogare sulla realtà le facili dichiarazioni di principio e le operazioni concrete successive;
- sa tenere aperti i canali di verifica;
- è «governato» a livello istituzionale: attraverso organismi e figure competenti.

□ Il «progetto» viene costruito attorno a un «minimo», capace di crescere di intensità e responsabilità, nel confronto disponibile, non rassegnato, dialettico.

Lo diciamo con forza, a partire dalla fiducia sulla buona volontà delle persone e sulla passione educativa che sa crescere progressivamente.

□ Abbiamo individuato questo «minimo» su cui chiedere l'iniziale convergenza proprio attorno all'impegno di «far star bene».

L'impegno di «far star bene» significa l'attenzione, continua e convergente, verso la «salute» di tutti. E cioè:

- star bene con se stessi;
- con gli altri, attraverso relazioni promozionali;
- in un contesto sociale, progressivamente allargato, «pieno di salute», soprattutto per i più poveri;
- attraverso istituzioni capaci di farsene carico.

Questa è dunque la figura di educazione che la scuola è chiamata ad assumere: aiutare le generazioni emergenti ad affrontare i compiti di sviluppo, sociale e culturale, rendendo ciascuno partecipante attivo e critico dei processi in cui è inserito.

In altre parole, l'impegno educativo connota la responsabilità, progressivamente allargata, di restituire a ciascuno:

- la gioia di vivere;
- la libertà operosa di sperare;
- la capacità di reale protagonismo.

□ Questa figura di educazione pone al centro della strutturazione di personalità una ricostruzione dell'identità:

— capace di superare l'accettazione rassegnata della frammentazione interiore, a cui sembra condurre quella ricostruzione d'identità «debole» che è pensata solo come armonizzazione possibile e pragmatica di fronte alla molteplicità disorganica delle proposte che l'attuale situazione sociale e culturale lancia;

— verso una ricostruzione d'identità che diventi passaggio dalla semplice preoccupazione di differenziazione verso la costruzione di un Io che sa scoprire il proprio nome segreto, nel profondo del senso unico e irripetibile della personale esistenza;

— e questo attraverso una abilitazione educativa a dirsi nel silenzio di una interiorità continuamente ricercata e affermata contro ogni tentativo di spossamento e di manipolazione.

In quanto scuola

La scuola aiuta a «far star bene» attraverso una educazione realizzata secondo le modalità «istituzionali» del suo essere «scuola»: un'agenzia educativa specificamente diversa da altre agenzie educative.

□ Queste modalità vanno reinventate e riespresse, in un confronto disponibile e critico:

— con i mutamenti strutturali in atto: per esempio, il nuovo rapporto numerico tra studenti e docenti, un riequilibrio dell'uso delle risorse, una maggior attenzione sul profilo...;

— e culturali: per esempio, il clima nuovo dopo la crisi delle forti speranze ideologiche, la diffusa situazione multiculturale e multirazziale, la forte soggettivizzazione, la ricerca di intensi rapporti relazionali...

□ Nella elaborazione di una nuova immagine di scuola ha peso il confronto «educativo» con la spontanea domanda giovanile.

Diventa importante «raccolgere» (e cioè accogliere e interpretare) questa domanda, spesso silenziosa, disturbata o sofferente.

Sul piano operativo, in ordine ai compiti della scuola, abbiamo constatato che la capacità di «raccolgere» la domanda giovanile comporta concretamente:

— l'impegno di prendere atto delle attese di cui i giovani caricano la scuola (molte ricerche documentano, per esempio, che i giovani cercano nella scuola quella relazionalità intensa che purtroppo faticano a trovare altrove);

— l'impegno di assicurare una disponibilità reale, fatta del superamento sia dell'ipotesi assecdativa che di quella del rifiuto stizzoso;

— verso un modello che sa assumere, interpretare ed elaborare le attese spontanee dei giovani e le apre verso nuove domande, più mature e più autenticamente promozionali.

□ Una ipotesi verso cui si è creata convergenza è stata quella che porta a immaginare la scuola come un «ecosistema formativo», in dialogo con le altre agenzie formative presenti sul territorio. Sulla scorta di interessanti suggerimenti, pensiamo alla scuola:

— come luogo di riflessione critica sull'esperienza e sui messaggi;

— come luogo di coordinamento delle opportunità formative diffuse sul territorio;

— come stimolo all'innovazione e al cambiamento.

Incrociando queste esigenze, abbiamo elaborato una figura di scuola capace di farsi carico dell'educazione per aiutare a «star bene».

Essa è stata proposta, in modo articolato, da diversi interventi e dalle sintesi dei lavori di commissione. Non ripetiamo in queste conclusioni le annotazioni già formulate in altro contesto.

Vogliamo soltanto sottolineare alcuni elementi che sono parsi di particolare importanza.

I numeri che seguono esprimono globalmente la nostra proposta.

1. La scuola diventa «casa della sapienza» ad alcune precise condizioni:

- il sapere, che costituisce l'oggetto specifico della scuola, investe l'ambito
- delle conoscenze

- e della coscienza
- per educare ad apprendere, in vista di una progressiva maturazione del sé di ogni persona;
 - attraverso
 - la gestione e la produzione della «cultura data» di cui la scuola fa memoria;
 - l'elaborazione di una nuova cultura verso l'invenzione del futuro;
 - la verifica dei modelli di comportamento che riscuotano consenso nell'ambiente scolastico
 - e dello stile dei rapporti interpersonali;
 - in un equilibrio tra gruppo e persona,
 - per raggiungere ogni persona nella sua individualità
 - in e attraverso quella realtà gruppale che è (e deve positivamente diventare) la classe, utilizzandone saggiamente le potenzialità e controllandone educativamente i limiti;
 - luogo privilegiato sono le «discipline scolastiche», da restituire alla loro valenza educativa e alla loro capacità di produrre sapienza.

2. La gestione e produzione sapiente della cultura permette quella ristrutturazione dell'identità personale in cui abbiamo individuato uno dei compiti dell'educazione in un tempo di complessità.

La scuola assolve questo compito quando sa gestire cultura secondo questi percorsi:

- riallaccia il presente con il passato e il futuro;
- ritesse il Noi (in chiave diacronica e sincronica) come rete di solidarietà che precede e sostiene l'Io;
- esprime cultura aperta verso una professionalità, capace cioè di farsi carico in modo competente della promozione collettiva.

3. La funzione dell'insegnante-educatore rappresenta il nodo di tutto il processo.

- Questa figura è al centro di una crisi non piccola:
 - nella sua identità e professionalità
 - nel suo ruolo istituzionale
 - nelle attese dei giovani
 - e nella più generale crisi di significatività dell'adulto.
- La scelta dell'educazione rimbalza come riaffermazione della figura e funzione dell'educatore e come «appello» (non solo volontaristico) a riaffermare e a rivisitare il suo ruolo.
 - Suggerisce anche la direzione su cui far procedere la riaffermazione della figura e funzione dell'insegnante-educatore.
 - In sintesi, l'insegnante-educatore
 - è uomo/donna

- caricato di una responsabilità promozionale
- impegnato a far riconoscere anche istituzionalmente questa titolarità
- impegnato a esercitare un servizio capace di procedere dalla «relazionalità» (generalmente ricercata) alla «professionalità docente» (da riconquistare, educando le attese dei giovani)
 - capace di ricostruire quell'autorevolezza che la funzione educativa esige, non sul ruolo, ma sulla competenza e sulla coscienza di essere al servizio di un progetto più grande.

La scuola cattolica

In queste considerazioni conclusive non abbiamo voluto pensare in modo specifico ai problemi e alle prospettive della scuola cattolica.

La ragione è facile e immediata. Non significa disinteresse nei confronti di una istituzione da cui molti di noi provengono e di cui riconosciamo il dono e la responsabilità. Abbiamo preferito non dire nulla in modo formale ed esplicito, perché riconosciamo che la scuola cattolica condivide problemi, tensioni, segni di speranza e responsabilità che investono la scuola in questa società.

Tutto quello che abbiamo detto riguarda direttamente anche la scuola cattolica. Ci sono però alcuni dati di consapevolezza così importanti, da meritare una considerazione specifica.

□ La scuola cattolica assume compiti e prospettive, con un indice più alto di responsabilità:

- per la scelta vocazionale di molti docenti;
 - per la consapevolezza di poter operare in un ambiente più omogeneo e «tranquillo»;
 - per responsabilità verso il carisma «educativo» delle Congregazioni religiose che la gestiscono.
- Questa presa di coscienza e di responsabilità si traduce nell'impegno di inventare e proporre:
- luoghi di proposte alternative (come «esempi» e segni di speranza);
 - luoghi più decisamente propositivi che assicurino il centro della qualità educativa;
 - luoghi di dialogo e confronto più aperto e disponibile.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV., *Animazione culturale e scuola secondaria superiore di ispirazione cristiana*, Dossier in «NPG» 6/1983, pp. 3-32.
- AA.VV., *Educazione e scuola. Quale scuola per l'educazione*, numero speciale di «NPG» 5/1992.
- AA.VV., *Carta dei fondamentali valori umani*, Edizioni Fondazione Internazionale Nova Spes, Roma 1989.
- AA.VV., *Educare nella società complessa. Problemi, Esperienze, Prospettive*, La Scuola, Brescia 1991.
- AA.VV., *L'orientamento nella scuola media*, SEI, Torino 1990.
- AA.VV., *Le discipline come strumenti*, in «Oppidocumenti», n. 3-4, Milano 1979.
- AA.VV., *Percorsi di scelta. Proposte di orientamento*, Maggioli, Rimini 1985.
- AA.VV., *Quale scuola media? Problemi, esigenze, attese*, La Scuola, Brescia 1984.
- AA.VV., *Scuola e orientamento*, Liviana, Padova 1989.
- AMERIO P. et al., *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Il Mulino, Bologna 1990.
- ANTISERI D., *Epistemologia e didattica delle scienze*, Armando, Roma 1977.
- AZIANI P. - DEL BUONO R.M., *Progetto orientamento*, Marietti, Casale Monferrato 1991.
- BATESON G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984.
- BENTIVEGNA S., *Il tempo della scuola*, in: CONSIGLIO NAZIONALE DEI MINORI, *o. c.*, pp. 355-390.
- BERTAGNA G. - CHECCACCI C., *Penelope e gli indovini. La riforma della secondaria superiore tra passato e futuro*, UCIIM, Roma 1992.
- BOCCA G., *Educazione permanente*, Vita e Pensiero, Milano 1993.
- Bosco B. (a cura), *Giovani e vocazione*, Elle Di Ci, Leumann (To) 1994.
- CAMPPELLI E., *Associazionismo e tempo libero*, in: CONSIGLIO NAZIONALE DEI MINORI, *o. c.*, pp. 270-291.
- CAPRETTINI P.P., *La vita di una cultura tra conservazione e mutamento*, in «NPG» 6/1983, pp. 12-20.
- CAVALLI A. - DE LILLO A., *Giovani anni 80. Secondo rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 1988.
- CAVALLI A. - DE LIFIO A., *Giovani anni 90. Terzo rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 1993.

- CENSIS, *La scuola del malessere. Contributi per un'analisi del microsistema sociale*, Angeli, Milano 1983.
- CENSIS, *XVII rapporto/1983 sulla situazione sociale del paese*, Angeli, Milano 1983.
- CENSIS, *25° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1991*, Angeli, Milano 1991.
- CENSIS, *26° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1992*, Angeli, Milano 1992.
- CENSIS, *27° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1993*, Angeli, Milano 1993.
- CESAREO V., *Società complessa e cultura di massa*, in «Aggiornamenti Sociali», 40 (1989), n. 5, pp. 387-395.
- CESAREO V. - REGUZZONI M., *Tendenze d'istruzione nei paesi occidentali*, Angeli, Milano 1986.
- CNPI, *Parere sulla proposta di revisione degli orientamenti delle attività educative per la scuola materna statale*, Roma, 11 febbraio 1991.
- COLZANI G., *Moderno, postmoderno e fede cristiana*, in «Aggiornamenti Sociali», 41 (1990), n. 12, pp. 779-798.
- CONSIGLIO NAZIONALE DEI MINORI, *Secondo Rapporto sulla condizione dei minori in Italia*, Angeli, Milano 1990.
- CORRADINI L., *Educare nella scuola. Cultura, comunità, curriculum*, La Scuola, Brescia 1983.
- COSPES (a cura di Musso A.), *Orientare: chi, come, perché. Manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo*, SEI, Torino 1990.
- CRISTOFORI C., *Stato di moratoria. Le rappresentazioni sociali dei giovani dall'autonomia alla segregazione sociale*, Angeli, Milano 1990.
- CSPG, *Scommettiamo nell'educazione. Sistema preventivo di Don Bosco e situazione giovanile attuale*, Elle Di Ci, Leumann (To) 1988.
- DAMIANO E., *L'azione didattica, per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma 1993.
- DAMIANO E., *Società e modi dell'Educazione. Verso una teoria della scuola, Vita e Pensiero*, Milano 1990.
- DE AUGUSTINIS M., *La comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1993.
- DE BENEDETTI M., *Una nuova dimensione della realtà scolastica*, Dispensa Oppi, Milano 1978.
- DE LUCIA M. (a cura), *Scuole d'Europa. Sistemi a confronto*, Anicia, Roma 1988.
- DE PIERI S., *Orientamento* (Voce in) *Psicologia e azione pastorale* (a cura di B. RAVASIO), Piemme, Roma 1984, pp. 170-191.
- DE PIERI S., *Vocazione* (Voce in) *Dizionario di Pastorale Giovanile*, Elle Di Ci, Leumann (To) 1989.
- DE PIERI S. - TONOLO G. (a cura), *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Armando, Roma 1990.

- DE ROSNEY J., *Il Macroscopio*, Dedalo, Bari 1978.
- DELPIANO M. (a cura), *La relazione cercata. Un progetto di animazione culturale con i preadolescenti*, Elle Di Ci, Leumann (To) 1988.
- DI AGRESTI C., *Analisi comparata delle situazioni di altri paesi*, in «Professionalità», 9 (1989), n. 6, pp. 11-16.
- FAVALE A. (a cura), *Vocazione comune e vocazioni specifiche*, LAS, Roma 1981.
- FERRAROLI L., *Il preadolescente e la scuola*, in: DE PIERI S. - TONOLO G., o. c., pp. 203-210.
- FERRARI C., *Qualche considerazione sul problema dell'uso strumentale delle materie scolastiche in curricoli formativi*, Dispensa Oppi, Milano 1980.
- FERRARI G., *La strutturazione di apprendimento*, in «Quaderno di Progetto Scuola», n. 2, Casale Monf.to 1983.
- GALTON M. - BLYTH A. (Edd.), *Handbook of Primary Education in Europe*, David Fulton, London 1989.
- GARANCINI G., *Esercizio del diritto all'istruzione*, in «Docete», 48 (1994), n. 8, pp. 323-343.
- GARCK GARRIDO J.L., *La struttura della scuola dell'obbligo in Europa alle soglie del secolo XXI*, in: PUSCI L. (a cura), *I giovani in Europa: qualità della scuola, qualità della vita*, Tecnodid, Napoli 1988, pp. 39-52.
- GARELLI F., *La generazione della vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna 1984.
- GIORDANI B., *Risposta dell'uomo alla chiamata di Dio*, Ed. Rogate, Roma 1979.
- HIRSCHMANN A.O., *Felicità privata e felicità pubblica*. Il Mulino, Bologna 1983.
- Innovation in Primary Education. Final Report*, Project No. 8 of the CDCC, Council of Europe, Strasbourg 1988.
- LADERRIÈRE P., *Una nota sull'avvenire dei sistemi di istruzione*, in: CESAREO V. - REGUZZONI M. (a cura), *Tendenze di istruzione nei paesi occidentali*, Angeli, Milano 1986, pp. 167-182.
- Les adolescents à la croisée des chemins*, Ocede, Paris 1989.
- Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation*, Rapport de la XV Session de la Conférence Permanente des Ministres Européens de l'Education. Helsinki, 5-7 mai 1987, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1987.
- LONERGAN B.J.F., *Il metodo in teologia*, Queriniana, Brescia 1971.
- LONERGAN B.J.F., *Insight. A Study of Human Understanding*, Longmans, Green & Co., London 1958.
- LUCISANO P. - LASTRUCCI E., *Apprendere ad insegnare per insegnare ad apprendere*, Borla, Roma 1991.
- LUPO G. (a cura), *Educare all'altro nella scuola*, Elle Di Ci, Leumann (To) 1994.
- LYOTARD J.F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981.
- MACARIO L. et alii, *Orientare educando*, LAS, Roma 1989.
- MALIZIA G., *Scuola cattolica e modelli di sviluppo*, Fidae, Roma 1988a.
- MALIZIA G., *Scuola e strategie educative*, in: Blssou C. - TRENTI Z. (a cura), *Insegnamento della religione e professionalità docente*, Elle Di Ci, Leumann (To) 1988b, pp. 47-81.
- MALIZIA G., *Le scuole europee: confronto tra sistemi*, in «Orientamenti Pedagogici», 38 (1991a), n. 1, pp. 63-94.
- MALIZIA G., *L'università italiana si avvicina all'Europa*, in «Religione & Scuola», (1991b), n. 2, pp. 62-69.
- MARCANTONI M., *Orientamento e territorio*, La Scuola, Brescia 1984.
- MARTELLI S., *Post-modernità e religione*, in «Aggiornamenti Sociali», 42 (1991), n. 5, pp. 335-348.
- MILANESI G., *I giovani nella società complessa. Una lettura educativa della condizione giovanile*, Elle Di Ci, Leumann (To) 1989.
- MONTESPERELLI P., *La maschera e il «puzzle». I giovani fra identità e differenza*, Cittadella, Assisi 1984.
- MONTESPERELLI P., *Pace e solidarietà. Inchiesta sugli studenti di Assisi* (in corso di pubblicazione) 1994.
- MORCELLINI M., *Televisione e consumi culturali nella formazione dei minori. Il tam tam dell'identità*, in: CONSIGLIO NAZIONALE DEI MINORI, o.c., pp. 292-354.
- MORIN E., *La Vie de la Vie*, Ed. du Seuil, Paris 1980.
- MORIN E., *L'industria culturale*, Il Mulino, Bologna 1963.
- MORIN E., *La Connaissance de la Connaissance*, Ed. du Seuil, Paris 1986.
- MORIN E., *La Méthode: La Nature de la Nature*, Ed. du Seuil, Paris 1977.
- MORIN E., *Scienza con coscienza*, Angeli, Milano 1982.
- NANNI C., *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1986.
- NANNI C., *Le domande e le politiche educative nell'Europa degli anni '90*, Dicastero della Pastorale Giovanile - SDB e Centro Internazionale PG - FMA, Roma 1990, pp. 15-46.
- Il nuovo ordinamento della scuola elementare*, Le Monnier, Firenze 1990.
- PALMONARI A. (a cura), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 1993.
- PARENTE M., *Commento sistematico ai nuovi programmi*, Juvenilia, Bergamo 1987.
- PELLERREY M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1979.
- PENATI G., *Interdisciplinarietà*, La Scuola, Brescia 1992.
- Per un approccio globale all'animazione culturale nella scuola*, in «NPG» 6/1983, pp. 4-11.
- PIAGET J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma 1986.
- PIAGET J., *Psychologie et Pédagogie*, Editions Denoël, Paris 1970.
- PIAGET J., *Psychologie et Epistémologie*, Editions Denoël, Paris 1969.

- Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni.* Le proposte della Commissione Brocca, Le Monnier, Firenze 1991.
- Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni.* Le proposte della Commissione Brocca, Le Monnier, Firenze 1992.
- POLLO M., *Animazione e scuola*, in «NPG» 6/1983, pp. 21-24.
- POLLO M., *Educazione come animazione. 1 - I concetti*, Elle Di Ci, Leumann (To) 1991.
- POLLO M., *Educazione come animazione. 2 - Il metodo*, Elle Di Ci, Leumann (To) 1994.
- Polio M., *L'animazione culturale dei giovani. Una proposta educativa*, Elle Di Ci, Leumann (To) 1986.
- PORCHEDDU A., *Insegnamento e comunicazione*, Lisciani e Giunti, Teramo 1984.
- POSTIC N., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro e scolaro*, Armando, Roma 1979.
- QUATTROCCHI P., *Etica Scienza Complessità*, Angeli, Milano 1984.
- REGOLIOSI L., *La prevenzione possibile*, Guirini, Milano 1992.
- REGUZZONI M., *Progresso tecnologico e riforma delle istituzioni scolastiche*, in «Aggiornamenti Sociali», 29 (1978), n. 12, pp. 725-740.
- REGUZZONI M., *Scuola secondaria superiore: riforme a confronto*, in «Aggiornamenti Sociali», 36 (1985), n. 2, pp. 87-104.
- RICOLFI L., *Associazionismo e partecipazione politica*, in: CAVALLI A. - DE LiLio A., o.c., 1993, pp. 103-126.
- RICOLFI L., *Lo Spazio politico e la collocazione della Lega*, in: CAVALLI A. - DE L'IL° A., o.c., 1993, pp. 127-155.
- RICOLFI L. - SCIOLLA L., *Senza padri né maestri*, De Donato, Bari 1980.
- Roccm L., *Insegnamento della religione e altri momenti sapienziali*, in «NPG» 5/1992, pp. 93-100.
- ROGERS C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze 1973.
- ROMEI P., *La qualità della scuola. Idee ed esperienze per una politica di gestione*, McGraw-Hill Libri Italia, Milano 1991.
- ROMEI P., *La scuola come organizzazione*, Angeli, Milano 19893.
- SCARPELLINI C. - STROLOGO E. (a cura), *L'orientamento: problemi teorici e metodi operativi*, La Scuola, Brescia 1976.
- SCHINARDI G., *Discipline umanistiche, identità e relazione*, in «NPG» 5/1992, pp. 75-81.
- SCHWAB J., *La struttura della conoscenza e il curriculum*, Nuova Italia, Firenze 1974.
- SCIOLLA L. - RICOLFI L., *Vent'anni dopo. Saggio su una generazione senza ricordi*, Il Mulino, Bologna 1990.
- SCURATI C. - ZANI G.L., *Verso una nuova scuola materna*, La Scuola, Brescia 1991.
- SKILBECK M., *Curriculum Reform*, OECD, Paris 1990.
- TALAMO P. (a cura), *La scuola dell'autonomia: Una scommessa per il futuro*, Edizioni SISM, Roma 1994.
- TONELLI R., *Pastorale giovanile e animazione. Una collaborazione per la vita e la speranza*, Elle Di Ci, Leumann (To) 1986.
- Trends in European Educational Systems. An Overall Picture*, DECS/Rcch (89) 41, Council of Europe, Strasbourg 1989.
- TREZZI Rossi D., *Cultura del lavoro e professionalità*, in «NPG» 5/1992, pp. 101-108.
- VACCARINI I., *La condizione postmoderna: una sfida per la cultura cristiana*, in «Aggiornamenti Sociali», 41 (1990), n. 2, pp. 119-135.
- VANISCOTTE F., *L'Europa dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1994.
- VECCHI J., *Pastorale giovanile. Una sfida per la comunità ecclesiale*, Elle Di Ci, Leumann (To) 1992.
- VIGLIETTI M., *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1989.
- ZANNIELLO G., *Educazione e orientamento professionale*, Armando, Roma 1987.
- ZANZARRI R., *L'educazione in quanto comunicazione privilegiata*, Lisciani e Giunti, Teramo 1988.
- ZUCCA FORZATTI A., *Discipline tecnico scientifiche*, in «NPG» 5/1992, pp. 83-92.
- ZUCCON G.C. (a cura), *Dossier riforma. Scuola e Formazione Professionale*, in «Professionalità», 14 (1994), n. 19, pp. I-XI.

INDICE

<i>Presentazione</i>	<i>pag.</i>	5
----------------------------	-------------	---

Parte prima

L'ANALISI.

IN ASCOLTO DELLA SITUAZIONE

Il sistema formativo italiano. Problemi e prospettive in un quadro europeo (G. Malizia)	»	13
La formazione e l'Europa della complessità	»	13
L'Italia e la nuova cultura dello sviluppo formativo	»	20
Prospettive di futuro	»	27
La scuola in una società complessa (F. Garelli)	»	30
Il problema degli spazi fisici della scuola	»	30
Le risorse umane: gli insegnanti	»	31
Le risorse umane: gli studenti	»	33
Alcune osservazioni	»	37
Ancora sugli insegnanti: problemi di ruolo e di identità	»	38
Le domande dei giovani verso la scuola (P. Montesperelli)	»	41
Fiducia «selettiva» verso la scuola	»	41
Le domande alla scuola	»	43
Una tipologia riassuntiva	»	46
La scuola come occasione di impegno pubblico	»	47
Conclusioni	»	48
La scuola italiana per l'educazione: una casa comune a diverse culture (L. Corradini)	»	49
Un colpo d'occhio sui problemi più rilevanti del nostro tempo	»	49
Il dilatarsi dei problemi e il restringersi degli orizzonti	»	51
Considerazioni sull'educazione	»	52
I compiti della scuola e la mediazione fra l'istruire e l'educare	»	53
Le trasformazioni della scuola in corso di attuazione	»	57

L'«ideario» e lo «strumentario» del Progetto Giovani '93	61
Giovani e ragazzi fra il '93 e il 2000	63

Parte seconda
L'ORIZZONTE.
SCUOLA TRA EDUCAZIONE,
CULTURA, COMUNICAZIONE

La vita di una cultura tra conservazione e mutamento (G.P. Caprettini)	67
Descrizione di cultura	67
Cultura e comunicazione	70
L'arte del dialogo e il silenzio di Babele: educare a comunicare	72
Conclusione: conservazione e mutamento nella cultura	78
La scuola come casa della sapienza (G. Ferrazzi)	80
Presupposti	80
Il sistema scolastico nell'ecosistema formativo: nuovo ruolo per la scuola	84
Una nuova dimensione della realtà scolastica: la casa della sapienza	87
Le materie scolastiche nel progetto educativo	93
La produzione e l'elaborazione culturale a scuola	97
Conclusioni	103

Parte terza
LA PROSPETTIVA.
SCUOLA, EDUCAZIONE, EDUCAZIONE ALLA FEDE

La dimensione pastorale della scuola di ispirazione cristiana. Problemi e prospettive (R. Tonelli)	107
La prospettiva	108
I compiti	113
Il soggetto: la comunità educante	117
E l'educatore cristiano nella scuola di tutti?	118
La scuola cattolica luogo di evangelizzazione (J. Vecchi) ...	123
Il problema di oggi: la prassi	124
Evangelizzazione: una precisa concezione	125
Due correnti di evangelizzazione nella scuola	127
Verso una sintesi: l'animazione	131
Comunità scolastica in formazione permanente	132
Proposta culturale alternativa	133

Permeazione evangelica	>> 135
Conclusione	>> 137

Parte quarta
IL PROGETTO.
LA SCUOLA PER IL CAMBIAMENTO

L'attenzione educativa nella scuola (C. Nanni)	141
Lo spazio dell'educazione nella scuola	141
I nuovi livelli di problematizzazione dell'educare oggi	144
Linguaggi, ragione e verità nella mediazione educativa scolastica sulla cultura	146
Valore e democrazia per l'educazione della libertà	150
Un'educazione morale per la crescita	152
Conclusione: in una prospettiva di «coeducazione»	154
La scuola come sostegno all'identità personale e alla solidarietà (M. Pollo)	156
L'identità sognata	156
L'identità realizzata	157
La crisi del noi	159
Gli obiettivi educativi della scuola	160
Suggerimenti dell'animazione culturale all'educazione scolastica	161
I valori	165
L'orientamento: teoria e prassi nella scuola (S. De Pieri)	169
Un quadro interpretativo	169
L'orientamento scolastico	175
L'orientamento vocazionale	180
Le istituzioni educative e l'orientamento	182

Parte quinta
L'AZIONE.
LE RISORSE IN UN AMBIENTE

La comunità educativa (G.B. Bosco)	>> 189
L'ipotesi comunitaria nella scuola	>> 190
Il profilo della comunità educativa	>> 192
La comunità educativa in azione	>> 196
Conclusione	>> 205

La comunicazione educativa nell'azione didattica (M. Pellerrey)	»	207
La struttura dell'azione didattica	»	208
La competenza pratico-poietica	»	211
La componente etico-sociale	»	216
Conclusione	»	224
Dalla classe al gruppo primario (M. Pollo)	»	226
Premessa	»	226
Perché il gruppo è un luogo educativo	»	226
Il bisogno di approvazione e quello di certezza	»	230
Il gruppo classe come gruppo pendolare	»	232
L'animazione del gruppo classe	»	232
Conclusione	»	243
L'insegnante animatore: realtà o utopia? Riflessioni di un'in- segnante (M. Dal Lago)	»	244
L'esperienza	»	244
Domande dentro la nostra vita	»	246
Verso dove camminare	»	249
Osiamo ancora credere e sperare	»	254
Per ripensare la prassi educativa: la progettazione come stru- mento (M. Delpiano)	»	256
Premessa	»	256
I momenti di sviluppo della progettazione	»	258
Le ulteriori tappe della progettazione	»	261
La rivisitazione del «come» si educa nella scuola	»	263
Conclusione	»	267
Conclusione: Quale scuola per l'educazione	»	268
Riferimenti bibliografici	»	274