

PROPOSTE PER UNA RIFLESSIONE PEDAGOGICA

EDUCARE L'UOMO NELLA SOCIETÀ



SHOQATA INTERNAZIONALE
PER SOLIDARITETIN

Sussidiario per la formazione

Il testo è stato curato nella sua parte italiana dal prof. Felice E. Crema, docente di Storia della Pedagogia presso l'Università Cattolica di Milano e consulente del Centro di Formazione "Kardinal Mikel Koliqi", Tirana, Albania.

*Per la parte albanese ringraziamo:
per il contributo dato a Miranda Mulgeci, Dorina Yzeiri, Ermira Azermadhi e Luis Sisto.
Per la redazione della lingua albanese. Sig.re Arthur Sula.*

Tirana, Gennaio 2012

Pubblicazione dell'Associazione Internazionale per la Solidarietà SHIS in collaborazione con:



FONDAZIONE AVSI



COOPERAZIONE ITALIANA



**CENTRO DI FORMAZIONE
"KARDINAL MIKEL KOLIQI"**

Il testo sarà disponibile: on line nel formato pdf sul webportale

www.shisalbania.org

*inoltre sarà disponibile nel formato cartaceo presso la biblioteca del Centro di Formazione
"Kardinal Mikel Koliqi", a Tirana.*

Grafica e la Stampa:



Tutti i diritti esclusivamemte per Associazione Internazionale per la Solidarietà (SHIS), Tirana 2012.



SHIS, SEDE LEGALE E AMMINISTRATIVA
Indirizzo: Rr. Vaçe Zela Nr. 19, Tirana, Albania.
Tel/fax +355 4 2263209
e-mail: q.t.koliqi@shisalbania.org

INDICE

PRESENTAZIONE	4
L'EDUCAZIONE COME ESPERIENZA DELL'UOMO. DAL BISOGNO DEL GIOVANE ALLA RESPONSABILITÀ DELL'ADULTO	
1 Francesco Botturi L'EDUCAZIONE COME RISPOSTA AL BISOGNO DI FELICITÀ: RAPPORTO INTERPERSONALE E APPRENDIMENTO	6
2 Luigi Giussani L'EDUCAZIONE COME VERIFICA	10
3 Eugenia Scabini LO SVILUPPO DELLA CAPACITÀ DI RELAZIONE DALLA NASCITA ALL'ADOLESCENZA	15
4 Rosi Rioli ADULTO, BAMBINO, REALTÀ E BISOGNO DI FELICITÀ	17
5 Felice E. Crema OCCASIONI E DOMANDE PER LA CRESCITA	20
EDUCARE NELLA SOCIETÀ LA SCUOLA A COLLOQUIO CON IL SUO CONTESTO DI VITA	
1 Felice E. Crema CERTEZZE EDUCATIVE E SCELTE DIDATTICHE	24
2 Marco Coerezza LA SCUOLA COME COMUNITÀ TRA DESIDERIO E REALTÀ	27
3 Giancarlo Tettamanti QUALE SCUOLA PER QUALE UOMO	32
4 Luigi Ceriani SCUOLA E FAMIGLIA: UNA QUESTIONE DI METODO	35
5 Felice E. Crema IL BAMBINO NELLA FAMIGLIA E NELLA SCUOLA: IL PROGETTO EDUCATIVO	39

PRESENTAZIONE

I brani raccolti in questo testo possono apparire tra loro non sempre omogenei. Infatti essi non vogliono proporre una prospettiva esauriente del problema educativo oggi e neppure esplorare tutto il territorio in cui è possibile ritrovare domande e bisogni, ma anche risorse e risposte, ai bisogni educativi che caratterizzano la nostra società.

Essi, molto più modestamente, intendono proporre spunti che orientino la riflessione verso alcuni punti critici che caratterizzano l'educazione oggi.

Il testo è diviso in due parti.

Nella prima l'attenzione è portata agli aspetti dell'educazione che mettono in luce che cosa essa, fin dalla sua origine, rappresenta per la crescita e lo sviluppo di ogni uomo e vuole quindi aiutare a comprendere l'educazione come processo di umanizzazione. Questo processo non avviene solo nell'educato ma anche nell'adulto chiamato ad essere educatore dalla domanda che fin dalla nascita il bambino, ogni bambino, pone: di essere aiutato ad entrare nella realtà che lo circonda per conoscerla in tutti i suoi aspetti e, attraverso questo percorso, riconoscere se stesso. Accompagnare il soggetto in educazione nel mondo 'altro' e nel mondo 'interno' è certamente l'aspetto più caratterizzante l'educazione come fenomeno umano; ogni uomo che nasce infatti è portatore di una spinta irrefrenabile a prendere coscienza della realtà in tutti i suoi aspetti, condizione necessaria per riconoscere la propria identità di uomo. La domanda generata da questa tensione deve trovare nell'adulto la disponibilità a sostenere e accompagnare l'educato in questo percorso. Dall'incontro tra domanda del bambino e disponibilità dell'adulto di mettersi al servizio della stessa nasce quel fenomeno particolarissimo che chiamiamo 'educazione', che si accompagna alla formazione e all'apprendimento ma che con questi non va confuso. Il rapporto educativo ha infatti al centro un rapporto privilegiato, anche se asimmetrico, con il tema della libertà, dell'educato come dell'educatore.

Su questi aspetti dell'educazione occorre puntare l'attenzione guardando le pagine, in particolare nella prima parte del testo.

Se l'educazione è un rapporto tra adulto e bambino/giovane ciò non significa però che si tratti di un fatto 'privato'. La seconda parte integra perciò questo punto di vista prendendo in considerazione il fatto che l'educazione, come qualunque altra attività dell'uomo,

avviene in un tempo e in uno spazio definiti, si manifesta e si alimenta cioè di un contesto determinato, portatore di caratteristiche cui il rapporto educativo fa inevitabilmente riferimento. Tra i diversi aspetti di contesto che possono essere riconosciuti due appaiono particolarmente significativi: la scuola e la famiglia, le due forme che ogni comunità umana si dà nel momento in cui intende dare dimensione sociale al compito di educare le giovani generazioni.

Questa seconda condizione dell'educazione non va separata dalla prima, che si usa definire 'antropologica', che ne rappresenta anzi il cuore perché l'educazione, in qualunque contesto, non può essere ridotta al pur necessario adattamento ad un determinato contesto socio-culturale che caratterizza la crescita del soggetto in educazione.

I brani raccolti nella seconda parte vogliono essere un aiuto a comprendere meglio il valore 'pubblico' dell'educazione, che si caratterizza come un completamento della dimensione personale dell'educazione. Il rapporto tra i due contesti educativi - famiglia e scuola - è proposto sempre in modo da mettere in luce alcuni inderogabili aspetti della responsabilità professionale dell'insegnante.

I brani raccolti hanno origini differenti: relazioni di convegni o parti di opere di più ampio respiro. Questo appare evidente dallo stile di ciascuno di essi, proprio del contesto in cui sono nati. Anche il taglio specifico con cui gli argomenti sono trattati risente della loro origine. Per questo è stato necessario, in particolare nei testi delle conferenze, operare alcuni tagli per dare maggior compattezza al testo escludendo in generale i passaggi che potevano rendere meno chiaro il tema centrale del contributo. Per rispetto all'autore i punti in cui sono stati tolti i passaggi vengono segnalati con la dicitura

[...omissis...].

È sempre possibile per chi lo desideri ritrovare i passaggi tolti nei testi originali o ampliare la lettura all'intero testo da cui sono stati tratti i brani seguendo i riferimenti bibliografici qui sotto riportati.

Francesco Botturi è docente di Filosofia Morale presso l'Università Cattolica di Milano.

Il testo *'L'educazione come risposta al bisogno di felicità: rapporto interpersonale e apprendimento'* è la relazione tenuta al convegno *Rapporto e apprendimento: l'educazione come risposta al bisogno di felicità della persona*, pubblicata in: R.M. Rioli (a cura di) *Persona, realtà, desiderio di felicità*, Milano, 1992.

Luca Luigi Ceriani, psicoterapeuta, insegna Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università statale di Brescia.

Il testo *'Scuola e famiglia: una questione di metodo'* è tratto dal capitolo 2 di: L. L. Ceriani, *Genitori alla lavagna – idee ed esperienze nella scuola*, Marietti 1820, 2005.

Marco Coerezza, dirigente scolastico, è responsabile della formazione della Associazione di scuole dell'infanzia FISM-AVASM.

Il testo *'La scuola come comunità tra desiderio e realtà'* è la rielaborazione di un articolo pubblicato sul numero di dicembre 2004 della rivista INIZIARE.

Felice Eugenio Crema è docente di Storia dell'Educazione presso l'Università Cattolica di Milano.

Il testo *'Occasioni e domande per la crescita'* è la rielaborazione della relazione tenuta al convegno *Rapporto e apprendimento: l'educazione come risposta al bisogno di felicità della persona*, pubblicata in: R.M. Rioli (a cura di) *Persona, realtà, desiderio di felicità*, Milano, 1992.

Il testo *'Certezze educative e scelte didattiche'* è la rielaborazione della relazione tenuta al Convegno *Il progetto educativo* pubblicata in: R.M. Rioli (a cura di) *Persona, realtà, desiderio di felicità*, Milano, 1992.

Il testo *'Il bambino nella famiglia e nella scuola: il progetto educativo'* è la rielaborazione della relazione tenuta al *Convegno Il progetto educativo* pubblicata in: R.M. Rioli (a cura di) *Persona, realtà, desiderio di felicità*, Milano, 1992.

Luigi Giussani è stato docente di Morale presso l'Università Cattolica di Milano.

Il testo *'L'educazione come verifica'* è composto da tre brani tratti da: L. Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, 1995 [*L'educazione*, pp.13-15; *L'esperienza*, pp.53-54; *La verifica personale dell'ipotesi educativa*, pp.31-37].

Rosa Maria Rioli è pedagoga; dirige un centro di formazione e aggiornamento per insegnanti.

Il testo *'Adulto, bambino, realtà e bisogno di felicità'* è la relazione tenuta al *convegno Rapporto e apprendimento: l'educazione come risposta al bisogno di felicità della persona*, pubblicata in: R.M. Rioli (a cura di), *Persona, realtà, desiderio di felicità*, Milano, 1992.

Eugenia Scabini, docente di Psicologia Sociale della Famiglia, dirige il Centro Studi sulla Famiglia presso l'Università Cattolica di Milano.

Il testo *'Lo sviluppo della capacità di relazione dalla nascita all'adolescenza'* è la relazione tenuta al convegno *Rapporto e apprendimento: l'educazione come risposta al bisogno di felicità della persona*, pubblicato in: R.M. Rioli (a cura di), *Persona, realtà, desiderio di felicità*, Milano, 1992.

Giancarlo Tettamanti dirige la rivista *Cultura oggi*, Trimestrale dell'ISMECC (Istituto Superiore Milanese di Educazione e Cultura); è autore di molti saggi sull'educazione nella famiglia e nella scuola.

Il testo *'Quale scuola per quale uomo'* è il capitolo III di: G. Tettamanti, *L'avventura educativa – Educazione Genitori Scuola Parità*, ITACA, 2004.

*L'educazione come risposta al bisogno di felicità:
tra rapporto interpersonale e apprendimento*

L'EDUCAZIONE COME ESPERIENZA DELL'UOMO

Dal bisogno del giovane, alla responsabilità dell'adulto.

1 L'EDUCAZIONE COME RISPOSTA AL BISOGNO DI FELICITÀ: TRA RAPPORTO INTERPERSONALE E APPRENDIMENTO

≈ Francesco Botturi

Affrontare il tema dell'educazione, della sua natura, di quali aspetti coinvolge nell'uomo, significa fare riferimento a tre aspetti che caratterizzano l'uomo e che, nel loro insieme, ci orientano nel rispondere a questi interrogativi.

Innanzitutto è l'idea della felicità come desiderio costitutivo del cuore dell'uomo che rende ragionevole l'educazione. Questa idea è molto semplice: si cerca di cogliere quale sia il fattore fondativo, ultimo dell'educazione stessa. Il fattore decisivo nell'educazione è che l'uomo abbia un desiderio di felicità, di compimento; solo allora si apre tutto uno spazio perché l'uomo abbia un cammino verso il suo compimento. L'educazione ha come sua premessa alcune idee che si collegano strettamente le une alle altre. La felicità, la persona, il senso unitario della realtà e dunque una concezione culturale, una visione del mondo.

Il fatto che l'uomo sia in una condizione di 'oscurità' rispetto al suo compimento, dà senso al fatto educativo. Il fatto che l'uomo abbia un desiderio di compimento, dà senso ad un cammino da compiere in cui egli possa essere accompagnato e guidato. Laddove viene meno l'idea di una felicità possibile per l'uomo, e quindi il ragionevole tentativo che l'uomo fa per giungere al suo compimento, laddove c'è uno scetticismo a proposito di questo anche l'idea di educazione prima o poi sparisce. Un dato emergente della nostra cultura è la fatica a pensare la stessa idea di educazione perché è venuta meno l'idea unitaria e dinamica dell'uomo, cioè l'idea che l'uomo abbia una identità da realizzare. Se l'uomo non ha una identità da realizzare, prima o poi l'idea di educazione sparisce ed in sostituzione sorge l'idea di informazione, di allenamento delle funzioni. Una caratteristica decisiva della cultura del nostro tempo è la perdita di un'idea unitaria dell'uomo; l'uomo è un frammento, un frammento tra frammenti. Anche nell'antichità l'uomo era visto come parte del cosmo, ma anche come microcosmo che cerca la sua realizzazione armonica in sé e fuori di sé. Di qui si è anche potuto passare all'idea dell'uomo persona, centro del cosmo. Oggi invece non abbiamo più né l'idea di persona né l'idea di cosmo; l'uomo è semplicemente un frammento tra frammenti e non esiste più un'unità né dentro né fuori di lui.

L'idea di felicità comporta l'idea dell'uomo come persona, cioè come microcosmo, come unità interiore che cerca la sua realizzazione armonica in sé e fuori di sé. Quando noi diciamo che l'educazione è "introduzione alla realtà totale", penso che questa frase abbia un significato fondamentale che è in consonanza con quanto abbiamo detto: l'educazione è introduzione, quindi accompagnamento al senso unitario della realtà, che dal punto di vista esistenziale della persona concreta ha un nome preciso: felicità. L'educazione è introdurre a questa realtà totale, al senso unitario che per il soggetto è la sua felicità, e quindi accompagnamento in questo cammino. Naturalmente questo vuole anche dire che porre, rispettare la felicità possibile per l'uomo è, insieme, introdurre un inizio di cultura, di concezione unitaria della realtà. La felicità non è uno stato sentimentale, è anche questo: ma dire che l'uomo ha una vocazione al compimento, che l'uomo non è un frammento disperso tra frammenti senza senso, è anche dare inizio ad una concezione, ad una visione del mondo.

La seconda idea fondamentale è quella del rapporto interpersonale come rapporto di riconoscimento.

Noi parliamo spesso di 'appartenenza' e vediamo questo come dinamismo fondamentale dell'essere persona: l'uomo diventa se stesso in una appartenenza fondamentale. Il compimento possiede in qualche modo l'uomo. Se l'uomo ha una vocazione a qualcosa, è perché l'uomo è posseduto da questo qualcosa, altrimenti non vi sarebbe questa vocazione, questa attrattiva, questo richiamo.

L'uomo appartiene al suo destino, appartiene a Dio, [...omissis...]. Questo è per noi il nome della felicità, l'idea ultima della persona ed il principio culturale dell'esigenza stessa. Ora, quando parliamo di riconoscimento intendiamo parlare dell'aspetto immediatamente sperimentabile, quindi anche psicologico, del rapporto di appartenenza. E' come scoprire che l'appartenere, come legge fondamentale dell'essere uomo, è anche legge empirica, legge del modo attraverso cui l'uomo entra in rapporto con l'altro uomo. E' tanto vero che l'essere dell'uomo è appartenere che la dinamica del suo rapportarsi agli altri è il reciproco riconoscimento.

Uno dei bisogni fondamentali dell'uomo è il suo bisogno di comunicare in senso radicale, di comunicare se stesso nell'essere riconosciuto come soggetto. La prima grande affermazione fondamentale, abbiamo detto, è che l'uomo ha un desiderio di felicità; questo è come lo slancio vitale dell'uomo. All'interno di questo desiderio fondamentale, la felicità, che coincide con l'essere umano, l'uomo ha un bisogno fondamentale, quello di essere riconosciuto.

Certo l'uomo è pieno di tanti altri bisogni, ma la caratteristica umana del bisogno nel senso materiale del termine è che l'uomo vive inevitabilmente i suoi bisogni, i più elementari, i più banali, i più materiali, all'interno del bisogno di riconoscimento. Che cosa c'è di più offensivo che dare qualche cosa con disprezzo? E come dire: "io te lo do, ma misconoscendoti come persona, disprezzandoti come un altro io, come tu"; così come può esserci uno stato di indigenza, profondamente sopportabile in quanto espressione di una partecipazione. Il tessuto della vita è fatto di questi riconoscimenti, dai rapporti più intimi a quelli sociali più anonimi. In realtà tutta la socialità si instaura attraverso lo scambio di contenuti, ma all'interno di un rapporto di riconoscimento o misconoscimento. Attraverso questo riconoscimento l'uomo ha un'unica strada, normale ed equilibrata, per raggiungere la sua stessa identità. A tal punto l'uomo vive di una appartenenza riconosciuta che accede alla sua identità attraverso questo riconoscimento stesso. Ritroviamo il discorso della felicità: la felicità è una questione assolutamente personale eppure ha senso aiutarsi a trovarla, a camminare verso di essa. Così l'identità è ciò che di più personale c'è, è il coincidere con se stessi, in una capacità di autocoscienza - avere come oggetto della propria attenzione se stessi - condizione perché l'uomo funzioni intellettualmente ed affettivamente.

Ma l'uomo a tal punto ha anche bisogno dell'altro e di ricevere dal rapporto con l'altro: sta in questo la possibilità di accedere alla propria identità. I rapporti interpersonali fondamentali sono quei rapporti che propongono il significato primario, che permettono l'accesso alla propria identità, attraverso il riconoscimento, che è l'essere accolti dall'altro, in qualche modo è l'andare ad abitare dentro l'altro. L'io di fronte al mondo è come un soggetto in un deserto. Il riconoscimento è come trovare una abitazione in questo deserto. E' proprio un abitare, un dimorare in un luogo orientato e costruito. L'uomo va ad abitare in un altro e, attraverso questo abitare nell'altro, diventa se stesso. L'uomo viene al mondo cominciando ad abitare in una altra persona.

L'uomo viene al mondo nella sua prima coscienza infantile attraverso l'abitare nella coscienza di qualcun altro: i genitori prima, la maestra, qualche amico poi. Ma l'uomo continuamente nella sua vita viene al mondo andando ad abitare in qualcun altro. Il rapporto coniugale è questo, il rapporto filiale è questo. Comunque l'uomo percepisce sempre di venire alla luce se riesce ad abitare all'interno di un altro. Infine, l'esperienza più radicale è la coscienza di venire al mondo in quanto si è riconosciuti dal Signore del mondo.

Questo è il luogo della libertà. Questo venire alla luce è idealmente una liberazione continua.

[... omissis...]

Ma il riconoscimento, momento così radicale nella vita, lasciato nelle sole mani dell'uomo è ambiguo. Il riconoscimento è davvero la forma

di potere più sottile e più determinante la vita dell'uomo. Il bisogno di riconoscimento è più fondamentale del bisogno di contenuti. Per questo il potere tra gli uomini si realizza molto più nell'aprire e nel chiudere il riconoscimento, nell'ospitare o nel non ospitare l'altro, che non attraverso il fatto di dare o non dare dei contenuti. Credo, ad esempio che il problema delle comunicazioni sociali sia questo: sono strumento di potere-forza perché distribuiscono paradigmi di riconoscimento. "Se tu fai così, sei qualcuno: se non fai così, non sei nessuno. Se hai questo, sei qualcuno: se non hai questo, non sei nessuno". C'è una mitologia inevitabile delle comunicazioni sociali il cui potere non è nei contenuti ma è nel loro costituire un paradigma di riconoscimento sociale.

Il far credere di essere capaci di soddisfare il tuo bisogno di riconoscimento è il principio della signoria tra gli uomini. Questo discorso può essere distribuito a tanti livelli. L'amore tra gli uomini è così ambiguo perché l'infatuazione è il sottile ricatto del far credere di essere all'altezza del bisogno dell'altro. Comunque, con tutta la fundamentalità e l'ambiguità della cosa, la struttura di riconoscimento nel rapporto educativo viene a coincidere con l'esperienza dell'autorità.

Cos'è l'autorità? L'autorità è esattamente quella funzione che nel rapporto mostra una certa capacità di rispondere al bisogno di riconoscimento, quindi di far avvenire l'identità del soggetto. L'autorità è indispensabile ed inevitabile. Chiunque ha una qualche autorità nella sua vita. Le peggiori sono le autorità che l'uomo vive inconsciamente. Se applichiamo il discorso del riconoscimento alla vicenda educativa, il vero riconoscimento ci dà l'idea della autorità: autorità è colui che nel rapporto mostra una certa capacità di rispondere al bisogno di riconoscimento dell'altro.

[... omissis ...]

L'azione educativa è perciò ampia tanto quanto l'esistenza. Certi ambienti - famiglia o scuola - sono luoghi per eccellenza educativi, luoghi in cui con più consapevolezza l'educazione viene messa a tema. Ma sarebbe un grave errore pensare che soltanto la scuola e la famiglia sono educativi. La famiglia ha determinate funzioni, biologiche e vitali, per cui si pone come luogo educativo vincolante; la scuola ha il problema dell'istruzione che la qualifica come luogo educativo: se non ci fosse il bisogno dell'istruzione, si potrebbe benissimo educare le persone dentro altre comunità. L'idea di autorità assume maggior identità e chiarezza se noi la colleghiamo al fenomeno decisivo del riconoscimento della vita dell'uomo. È autorità chi interviene nel rapporto di riconoscimento tra gli uomini con una capacità di accogliere questo bisogno e di volgerlo al suo scopo che è l'avvento, l'accadere dell'identità del soggetto. Allora la buona autorità in fondo è quella che apre ad una verifica: la verifica dell'ipotesi del senso unitario della realtà. La buona autorità è quella che utilizza, per costruire, il rapporto di riconoscimento che si instaura con l'altro,

apre questo spazio di rapporto come verifica del cammino della persona, porta cioè alla luce il problema dell'identità del soggetto, il problema del suo rapporto al destino, il problema del rapporto al senso unitario della realtà ed utilizza lo spazio di riconoscimento esistente per una verifica in questo cammino personale.

Questa è la buona autorità. È chiaro che se l'autorità stessa pone il problema del rapporto come verifica, (il contenuto del rapporto è la verifica di vita nel cammino), l'autorità stessa concepisce il suo potere di riconoscimento come qualcosa che non è autosufficiente, esauriente del bisogno dell'altro. I rapporti strumentalizzanti sono proprio quelli in cui la verifica non si dà, non c'è spazio per la verifica. La buona autorità è di chi vive il suo rapporto di riconoscimento e di potere come uno spazio di verifica per sé e per l'altro soggetto. La verifica diventa così una compagnia umana, in un cammino che è riconosciuto autorevole e significativo per entrambi.

La terza idea è quella che riguarda ciò che qualifica la scuola come scuola, l'istruzione, l'insegnamento. In altri termini, riprendendo quanto già dicevo, la scuola è un'occasione di educazione attraverso l'istruire. Non riesco a capire perché la scuola debba essere luogo di educazione se non attraverso questa funzione di istruzione. Ciò che la specifica è proprio l'istruire. Allora è chiaro che il problema è: quale rapporto ha l'apprendimento con l'educazione, come l'istruire, l'insegnare entra nell'educare?

L'idea fondamentale è questa: l'istruzione con tutte le sue tecniche particolari ed i suoi percorsi specifici partecipa dell'educazione in quanto è un esercizio ed una attivazione delle capacità conoscitive del soggetto. Ci si rende conto che la capacità conoscitiva del soggetto non è estranea o strumentale rispetto al suo cammino di persona verso il destino, verso la felicità. Avremmo una concezione un po' strana dell'uomo altrimenti: che cos'è l'uomo-persona che cammina verso il destino se non un essere costituito dalle sue capacità di conoscenza e di volontà? Anche l'animalità dell'uomo è diversa, strumentalmente ed essenzialmente, perché è una animalità connessa all'intelligenza ed alla volontà. Il rapporto tra istruzione ed educazione si pone nel momento in cui si ha una stima profonda e fondamentale per la capacità conoscitiva dell'uomo, capacità che definisce l'uomo come rapporto alla verità. L'uomo è rapporto con la verità attraverso la conoscenza. Il problema è quello di entrare nella struttura conoscitiva umana per capire come questo può intervenire nel cammino educativo.

Ora alcuni approfondimenti su quanto detto per mostrare la connessione tra i punti precedenti.

Parlando di desiderio e bisogno - desiderio di felicità e bisogno di riconoscimento, di conoscenza e di verità dell'uomo - ho fatto una distinzione importante che ci dice che la struttura umana è come una serie di cerchi concentrici, di cui il cerchio più comprensivo è proprio il desiderio umano. Il desiderio è profondamente razionale.

Ci sono poi all'interno dell'orizzonte del desiderio, in cui l'uomo è proiettato verso la sua realizzazione, bisogni particolari rispetto al desiderio, ma fondamentali, tra cui il bisogno di riconoscimento e il bisogno di conoscenza.

Il desiderio dell'uomo è veramente proiettato all'infinito. Il bisogno di riconoscimento ed il bisogno di conoscenza hanno sempre oggetti particolari, quindi sono due livelli dell'essere umano diversi, ma profondamente interconnessi. Tanto che, di fatto, l'uomo vive il suo desiderio di felicità attraverso il bisogno di riconoscimento ed attraverso il bisogno di conoscenza. Analizziamo più profondamente in che cosa consiste il desiderio di felicità dell'uomo. Che cosa vuol dire che l'uomo desidera la felicità? Pascal definiva l'uomo una "canna pensante". Intendeva dire che l'uomo è in questa situazione paradossale: di essere fragile come la canna di un canneto, un frammento insignificante nell'universo, che qualunque piccolo accidente materiale può distruggere e di essere insieme pensante cioè capace di comprendere lui, piccolo frammento del mondo, il mondo intero. Questo è il paradosso indiscutibile.

Cosa vuol dire questo? Vuol dire richiamare l'attenzione su un fatto fondamentale (che è bello cogliere nei bambini piccoli perché sono proprio all'inizio di questo processo): l'uomo eccede da ogni parte la sua evidente finitezza. Per esempio, l'uomo fa esperienza del tempo: ognuno di noi vive e simultaneamente viviamo, istante per istante, il presente. La psicologia addirittura ci dice che l'uomo vive una capacità di presenza psicologica tra lo 0,5 e i 2 secondi. La presenza che l'uomo vive sono al massimo 2" eppure l'uomo, attraverso l'esperienza del tempo, vive il passato ed il futuro, si dilata infinitamente al di là del suo presente. Altro aspetto: l'uomo vive l'esperienza pensandola. Cosa vuol dire che l'uomo pensa? Vuol dire che l'uomo ha una conoscenza universale delle cose; una conoscenza universale, che certamente impoverisce il concreto con cui l'uomo continuamente entra in contatto. Se penso le cose in termini universali mi sfugge tutta la ricchezza del singolo particolare però ho la possibilità immediata di estendere questa conoscenza dal particolare a tutto ciò che assomiglia a questo particolare. Ad esempio vedo quell'oggetto e dico: "è una sedia". Quando dico "è una sedia", non dico solo quell'oggetto ma tutte le sedie possibili ed immaginabili inserendo una gamma infinitamente ampia di cose che possono servire per sedersi.

Questo vuol dire che l'uomo immediatamente dilata la sua capacità di rapporto con la realtà indefinitamente, illimitatamente. Di qui possiamo cogliere l'esperienza del desiderio: l'uomo in base alla sua conoscenza universale desidera illimitatamente. L'uomo ha coscienza, per quanto implicita, che di diritto tutto è oggetto della sua conoscenza. Se c'è una realtà questa è conoscibile: ci sarà il problema tecnico di riuscire a mettersi nella prospettiva giusta per conoscerla, ma tutto è conoscibile. Perché l'uomo avanza continuamente nel tentativo di conoscere? Perché ha assoluta

certezza che tutto ciò che è, di principio è conoscibile. Così come l'uomo ha la certa coscienza che di diritto tutto è oggetto della sua volontà. Il progresso tecnico è enorme documentazione di questa affermazione. Il progresso tecnico risponde a molti dei bisogni immediati; il suo desiderio più profondo è quello di dominare la situazione ambientale, la situazione materiale in cui si vive. In altri termini: la ragione umana è esigenza di totale conoscenza e spiegazione, la volontà umana è esigenza di totale possesso: totalità non come somma ma come indefinita espansione. Questo è ciò che caratterizza l'uomo e che nell'analisi in piccolo o in grande della vita umana scopriamo con segni molto eloquenti. Questa è la radice del desiderio di felicità dell'uomo, la tensione tra l'illimitata esigenza e potenzialità di conoscere e possedere, la limitazione della piccola cosa dentro la realtà che si è.

Il desiderio di felicità nell'uomo si definisce come confronto costante o interazione tra questi due poli della sua esistenza: da una parte la sua limitazione così evidente, che ha poi una sanzione drastica con la morte e, dall'altra, questo eccedere continuo la sua finitezza col pensiero e la volontà. E' la sua struttura di "canna pensante" che lo costringe a desiderare una condizione in cui la sua capacità di illimitatezza non abbia ostacoli. Il vivere umano è posto in questa inevitabile tensione ad un punto omega in cui sia possibile adeguare le condizioni del suo vivere limitato a questa capacità illimitata. L'uomo non può desiderare estensione ulteriore delle proprie possibilità. Non può non avere il sogno che la realtà materiale abbia una plasticità tale da essere continuamente piegata a questa espansione.

D'altra parte fenomeni come lo sport o come l'arte perché sono così importanti nella storia dell'umanità? L'uomo non ha avuto da sempre la scienza ma ha sempre avuto lo sport e l'arte. Sono esattamente le espressioni di questo desiderio di portarsi al limite delle capacità, di piegare le capacità fisiche, la realtà materiale; esprimono il sogno di indefinita espansione, di armoniosa espansione, di non ostacolo. Perché l'uomo non sopporta che, essendo capace di possedere e conoscere illimitatamente tutto, abbia continuamente contro di sé qualche ostacolo. Questo desiderio:

- è costitutivo, è preconcio. L'uomo è strutturato da questo desiderio, non lo inventa. Non è il prodotto della sua riflessione, al contrario: la riflessione dell'uomo, questo avvenire della propria identità, è proprio il prendere coscienza progressivamente di essere fatto così e quindi la domanda, che poi si pone anche in termini psicologici, che emerge nell'uomo riguarda l'oggetto, il termine di questo cammino e la situazione risolutiva di questo desiderio: che cos'è la felicità?

- è utopico. Etimologicamente, significa 'senza luogo', che 'non ha luogo' e quindi ci dice tutta la drammaticità di questo desiderio. L'uomo non può non vivere se non desiderando questa pacificazione, che la realtà finita non sia di ostacolo alla sua indefinita possibilità di espansione, di possesso, di conoscenza; ma questo inevitabile

dinamismo non ha luogo di realizzazione. L'uomo razionalmente riesce a pensare che dovrebbe superare la morte e l'opacità della materia, che dovrebbe superare la patologia psicologica e la sua alienazione spirituale. L'uomo può allungare o restringere la sua ombra finché vuole, girandosi in tutti i modi, ma non può evitare alla luce di avere un'ombra; allo stesso modo l'uomo non può uscire dal suo desiderare. Nello stesso modo, è pure evidente che questo desiderio non ha nessuna piena soddisfazione; di qui l'enigmaticità della vita. È come se l'uomo vivesse un sogno di cui non conosce la realizzabilità; anzi, analizzando gli elementi che ha a sua disposizione, ha la certezza di non poterlo soddisfare. Questo dramma o conduce al senso religioso o porta indubbiamente al tragico: a meno che, manipolando i dati della esperienza, si giunga a dire che l'uomo è "un frammento nei frammenti". Allora si toglie il problema.

- il significato del desiderio è nel senso religioso. Se l'uomo non è un tragico errore, allora dobbiamo ammettere che il suo baricentro, cioè il Centro di equilibrio dell'uomo, è fuori di lui. La nostra realizzazione dipende da qualcosa esterno ai poteri dell'uomo.

[... omissis ...]

Educare ha come premessa la responsabilità della propria vita personale nei confronti di questo desiderio, cioè l'assumerlo come compito e prima ancora come interrogativo; se non si patisce l'enigma di questo desiderio, anche la fede [... omissis ...] è cosa abbastanza esteriore.

Che rapporto ha il riconoscimento con il desiderio di felicità dell'uomo? È duplice. Il riconoscimento è un'esigenza insopprimibile, è il bisogno tenace e sottile di essere conosciuto prima di tutto (uno che vivesse sconosciuto da tutti rischierebbe di perdere l'equilibrio psichico), di essere stimato, ammirato, benvenuto, anche nel senso eticamente più buono di queste parole.

Perché si da questo bisogno di entrare in rapporto di accoglienza, per affermare sé nell'altro? Perché questo è un aspetto, parziale, inconcluso, insoddisfacente, ma comunque un aspetto del compiersi del desiderio fondamentale.

E che cosa è abitare nell'altro? È essere presenti nella conoscenza e nella volontà e nell'amore dell'altro. Ovvero, è il modo più sottile, più profondo, più intimo con cui l'uomo incomincia ad espandere se stesso e l'altro inizia a non essere opposizione ma accoglienza. L'uomo con questo desiderio di essere ospitato dall'altro realizza inizialmente il suo desiderio di esistere 'illimitatamente'; col riconoscimento si viene a vivere nell'intenzionalità dell'altro, nella conoscenza e nella volontà dell'altro e quindi ad esistere al di là di se stesso. Questo è già rompere un primo limite e superare la differenza che separa. Allora vivere nella conoscenza e nell'amore dell'altro è un germe di attuazione di questo desiderio di vivere illimitatamente, di essere più della propria finitezza, di essere secondo l'illimitata capacità della conoscenza e della volontà.

Il rapporto di riconoscimento fa avvenire la propria identità. L'uomo è attivato nelle sue capacità di volere e di conoscere e quindi prova soddisfazione particolare per questa attivazione delle sue capacità. Ciò evidenzia il valore pedagogico della legge del riconoscimento, uno strumento potente in mano a chi ha autorità per indirizzare l'altro, per aiutarlo a camminare. È inutile far finta di non avere questo potere: il vero problema è usarlo bene. È inutile disfarsi il più presto possibile dei figli e degli allievi, perché è una finzione; è molto più importante usare questo potere per aiutare l'altro, per farlo camminare, per aprirlo all'esercizio della sua diversità. Allora disciplina, premio e punizione sono strumenti delicati ma importanti da usare, sono cose che hanno il loro valore perché sono i modi, soprattutto per chi è più piccolo ed ancora sprovvisto di forte autocoscienza, per ben utilizzare il potere di riconoscimento che si ha sull'altro.

Infine la conoscenza. La conoscenza in un bambino è in minima parte concettuale; egli ci documenta la capacità immaginativa, un dato sul modo di conoscere su cui sarebbe importante una riflessione. Questo faciliterebbe la comprensione di come la conoscenza è partecipe al problema educativo.

Vorrei richiamare alcune cose sulla natura dell'immaginazione umana. L'uomo non è soltanto sensibilità: l'uomo, anche colto, erudito e sviluppato, vive gran parte della sua vita in quel livello intermedio che è l'immaginazione. Però è molto facile avere dell'immaginazione un'idea errata, ridotta, che non permetterebbe più di vederla come luogo privilegiato in cui l'uomo vive in rapporto al suo desiderio, come una forma di conoscenza attraverso cui il desiderio si manifesta. È riduttiva la concezione dell'immaginazione come pura riproduzione delle immagini sensibili, concepita come subordinata alle percezioni sensibili per i più piccoli ed alla concettualità per i più grandi, cioè in sintesi l'immaginazione come immaginazione allegorica. Una allegoria è una immagine che orna, da decoro e quindi espressività e quasi vita ad un concetto o più semplicemente ad un'esperienza sensibile. Un esempio classico e banalissimo è l'immagine della giustizia: una donna con la bilancia in mano, un'immagine che riproduce il concetto giustizia = equità. Questa concezione dell'immaginazione è profondamente carente, cioè elimina tutto l'aspetto di creatività eccedente che invece l'immaginazione ha. Certo l'immaginazione umana è sempre in relazione alla sensibilità e poi, più o meno, ai concetti, ma non è detto che sia esclusivamente riproduttrice in immagine di esperienze sensibili o di esperienze concettuali. C'è invece nell'immaginazione un potere che consiste nell'utilizzare i materiali che vengono dalla percezione sensibile e dall'elaborazione concettuale al fine di esprimere una unità del reale sperimentato, che il reale sperimentato, concettualmente sensitivamente, non dà.

Il caso dell'arte, il caso in cui l'immaginazione ha come uno sviluppo tutto speciale di questo suo potere creativo, ce ne dà l'esempio più chiaro. Che cosa distingue una rappresentazione artistica dalla

allegoria della giustizia? Il fatto che nell'allegoria ogni elemento immaginativo corrisponde ad un elemento sensibile o concettuale già precedentemente conosciuto. Un prodotto d'arte ha esattamente la logica opposta: non c'è nulla che corrisponda ad una previa concetto o anche, se vogliamo, ad una previa esperienza sensitiva perché l'arte non è riproduttrice delle forme, dei colori, della luce, delle linee, della realtà. L'arte contemporanea ha messo in luce in modo particolare che l'espressione non è legata al riprodurre i dati percettivi. C'è una capacità dell'immaginazione di produrre una visione della realtà che è irrealistica ma veritiera, perché esprime realtà e nesso che né l'esperienza sensibile né i concetti sanno dare. C'è un significato unitario, che sta nell'unità delle forme, nell'unità della produzione fantastica, che è intraducibile in termini fotografici, cioè di riproduzione delle realtà fisica, o in termini concettuali. Quanto più un'opera è potente tanto più è evidente che la sua interpretazione è solo interpretazione, cioè un tentativo di dire qualche cosa che è dato in modo assolutamente irrisolvibile, cioè non è trascrivibile né in termini meramente empirici né in termini concettuali.

Nei bimbi c'è un potenziale più o meno ricco, ma per questo l'educazione è allora molto legata al fatto di saper aiutare questa capacità immaginativa creativa. La connessione dell'immaginazione con il desiderio umano sta nel fatto che la conoscenza immaginativa, nella misura in cui non è meramente riproduttiva, è anch'essa profondamente e strutturalmente religiosa. Infatti, evoca sempre un significato, un'unità della realtà etica che è indicibile, attraverso l'analisi concettuale della realtà o attraverso la pura esperienza fisica delle cose; piuttosto è allusione ad un'armonia possibile, che esprime in un modo particolarmente significativo il desiderio umano.

2 L'EDUCAZIONE COME VERIFICA

≈ Luigi Giussani,

A. - L'EDUCAZIONE

L'idea fondamentale di una educazione rivolta ai giovani è il fatto che attraverso di essi si ricostruisce una società; perciò il grande problema della società è innanzitutto educare i giovani (il contrario di quel che avviene adesso).

Il tema principale, per noi, in tutti i nostri discorsi, è l'educazione: come educarci, in che cosa consiste e come si svolge l'educazione, un'educazione che sia vera, cioè corrispondente all'umano. Educazione, dunque, dell'umano, dell'originale che è in noi, che in ognuno si flette in modo diverso, anche se, sostanzialmente

e fondamentalmente, il cuore è sempre lo stesso. Infatti, nella varietà delle espressioni, delle culture e delle consuetudini, il cuore dell'uomo è uno: il cuore mio è il cuore tuo, ed è il medesimo cuore di chi vive lontano da noi, in altri Paesi o continenti.

La prima preoccupazione di un'educazione vera e adeguata è quella di *educare il cuore dell'uomo così come Dio l'ha fatto*. La morale non è nient'altro che continuare l'atteggiamento in cui Dio crea l'uomo di fronte a tutte le cose e nel rapporto con esse, originalmente.

Di tutto quello che si deve dire sull'educazione, a noi importano soprattutto questi punti.

1. Per educare occorre proporre adeguatamente il passato. Senza questa proposta del passato, della conoscenza del passato, della tradizione, il giovane cresce cervellotico o scettico. Se niente propone di privilegiare un'ipotesi di lavoro, il giovane se la inventa, in modo cervellotico, oppure diviene scettico, molto più comodamente, perché non fa neanche la fatica di essere coerente all'ipotesi che si è presa. In *Realtà e giovinezza. La sfida* ho scritto: "È la tradizione consapevolmente abbracciata che offre una totalità di sguardo sulla realtà, offre una ipotesi di significato, un'immagine del destino". Uno entra nel mondo con un'immagine del destino, con un'ipotesi di significato, che non è ancora svolta in libri: è il cuore, come dicevamo prima. "La tradizione, infatti - prosegue il testo -, è come un'ipotesi di lavoro con cui la natura butta l'uomo nel paragone con tutte le cose".
2. Seconda urgenza: il passato può essere proposto ai giovani solo se è presentato *dentro un vissuto presente* che ne sottolinei la corrispondenza con le esigenze ultime del cuore. Vale a dire: dentro un vissuto presente che dia le ragioni di sé. Solo questo vissuto può proporre ed ha il diritto e il dovere di proporre la tradizione, il passato. Ma se il passato non appare, se non è proposto dentro un vissuto presente che cerchi di dare le proprie ragioni, non si può neanche ottenere la terza cosa necessaria all'educazione: la critica.
3. La vera educazione deve essere *un'educazione alla critica*. Fino a dieci anni (adesso forse anche prima), il bambino può ripetere ancora: "L'ha detto la signora maestra, l'ha detto la mamma". Perché? Perché, per natura, chi ama il bambino mette nel suo sacco, sulle spalle, quello che di meglio ha vissuto nella vita, quello che di meglio ha scelto nella vita. Ma, ad un certo punto, la natura da al bambino, a chi era bambino, l'istinto di prendere il sacco e di metterselo davanti agli occhi (in greco si dice *pro-ballo*, da cui deriva l'italiano 'problema'). Deve dunque diventare *pro-blema* quello che ci hanno detto! Se non diventa problema, non diventerà mai maturo e lo si abbandonerà irrazionalmente o lo si terrà irrazionalmente.

Portato il sacco davanti agli occhi, ci si rovista dentro. Sempre in greco, questo 'rovistarci dentro' si dice *krinein, krisis*, da cui deriva

'critica'. La critica, perciò, consiste nel rendersi ragione delle cose, non ha un senso necessariamente negativo.

Dunque, il giovane rovista dentro il sacco e con questa critica paragona quel che vede dentro, cioè quel che gli ha messo sulle spalle la tradizione, con i desideri del suo cuore: il criterio ultimo del giudizio, infatti, è in noi, altrimenti siamo alienati. Ed il criterio ultimo, che è in ciascuno di noi, è identico: è esigenza di vero, di bello, di buono. Al di qua o attraverso tutte le differenze possibili e immaginabili con cui la fantasia può giocare su queste esigenze, queste fondamentalmente rimangono identiche nelle mosse, anche se diverse per i connotati vari delle circostanze dell'esperienza.

La nostra insistenza è sull'*educazione critica*: il ragazzo riceve dal passato attraverso un vissuto presente in cui si imbatte, che gli propone quel passato e gliene dà le ragioni; ma egli deve prendere questo passato e queste ragioni, metterselo davanti agli occhi, paragonarle con il proprio cuore e dire: 'è vero', 'non è vero', 'dubito'. E così, con l'aiuto di una compagnia (senza questa compagnia l'uomo è troppo alla mercé delle tempeste del suo cuore, nel senso non buono e istintivo del termine), può dire: 'Sì' oppure 'No'. Così facendo, prende la sua fisionomia d'uomo.

Abbiamo avuto troppa paura di questa critica, veramente. Oppure, chi non ne ha avuto paura, l'ha applicata senza sapere che cosa fosse, non l'ha applicata bene. La critica è stata ridotta a negatività, per ciò stesso che uno fa problema di una cosa che gli è stata detta. Io ti dico una cosa: porre un interrogativo su questa cosa, domandarsi: 'è vero?', è diventato uguale a dubitarne. L'identità tra problema e dubbio è il disastro della coscienza della gioventù.

Il dubbio è il termine di un'indagine (provvisorio o no, non so), ma il problema è l'invito a capire ciò che ho davanti, a scoprire un bene nuovo, una verità nuova, cioè ad averne una soddisfazione più carica e più matura.

Senza uno di questi fattori: *tradizione, vissuto presente* che propone e dà le ragioni, *critica* - come ringrazio mio padre di avermi abituato a chiedere le ragioni di ogni cosa, quando, tutte le sere prima di addormentarsi, mi ripeteva: "Ti devi chiedere il perché. Chiediti il perché" (lui lo diceva per ben altri motivi!) -, il giovane è foglia fralle lungi dal proprio ramo ("Dove vai tu?", diceva Leopardi), vittima del vento dominante, della sua mutevolezza, vittima di un'opinione pubblica generale creata dal potere reale. Noi vogliamo - e questo è il nostro scopo - liberare i giovani: liberare i giovani dalla schiavitù mentale, dalla omologazione che rende schiavi mentalmente degli altri.

B.- L'ESPERIENZA.

L'esperienza come sviluppo della persona.

La persona prima non esisteva: perciò quello che la costituisce è un dato, un prodotto d'altro.

Questa situazione originale si ripete ad ogni livello dello sviluppo della persona. Ciò che provoca la mia crescita non coincide con me, è altro da me.

Concretamente esperienza è vivere ciò che mi fa crescere

L'esperienza realizza quindi l'incremento della persona attraverso la valorizzazione di un rapporto obiettivo.

a) La persona è innanzitutto consapevolezza. Perciò quello che caratterizza l'esperienza non è tanto il fare, lo stabilire rapporti con la realtà come fatto meccanico: è l'errore implicito nella solita frase 'fare delle esperienze' ove 'esperienza' diventa sinonimo di 'provare'.

Ciò che caratterizza l'esperienza è il *capire* una cosa, lo scoprirne il senso. L'esperienza quindi implica intelligenza del senso delle cose. E il senso delle cose si scopre nella sua connessione con il resto, perciò esperienza significa scoprire a che una determinata cosa serva per il mondo.

b) Ma il senso di una cosa non lo creiamo noi: la connessione che la lega a tutte le cose è oggettiva. La vera esperienza perciò è un dire sì ad una situazione che richiama, è un far nostro ciò che ci viene detto. È dunque sì far nostre le cose, ma in modo da camminare dentro il loro significato oggettivo, che è la Parola di un Altro.

L'esperienza vera mobilita e incrementa la nostra capacità di aderire, la nostra capacità di amare.

La vera esperienza immerge nel ritmo del reale, e fa tendere irresistibilmente ad una unificazione fino all'ultimo aspetto delle cose, cioè fino al significato vero ed esauriente di una cosa.

La natura come luogo dell'esperienza.

Si chiama 'natura' il luogo di quei rapporti obiettivi che sviluppano la persona; cioè la 'natura' è il luogo dell'esperienza.

Caratteristica della natura è quella di costituire una trama organica e gerarchica che solleciti l'esigenza di unità immanente ad ogni persona.

Tale esigenza essenziale trova corrispondenza nella affermazione di Dio; Dio è esattamente il significato unitario cui la natura nella sua obiettiva organicità richiama l'umana coscienza.

L'errore nell'esperienza umana.

Ma l'esigenza di unità - anima della vita cosciente della persona - deve lottare contro forze di divisione anch'esse presenti nell'uomo; forze che lo inclinano a non considerare la connessione obiettiva e a frantumare l'organicità della trama naturale, isolandone i singoli aspetti.

Per la stessa esigenza di unità che l'uomo possiede, l'isolare un singolo rapporto tende inevitabilmente ad assolutizzarlo.

Tutto questo blocca il dinamismo del rapporto evolutivo della

persona, realizzandolo in un seguito di parzialità disarticolate con abnormi affermazioni dell'uno e dell'altro momento.

Di qui tante inadeguate, anche se frequenti, accezioni della parola esperienza: dove cioè per esperienza s'intende reazione immediata a cose proposte, o il moltiplicarsi di legami per mera proliferazione di iniziative, o l'improvviso fascino o disgusto delle cose nuove, o l'affermazione di una propria elaborazione o di un proprio schema, o un ricordo del passato che non rivive come valore del presente, o addirittura un avvenimento citato per bloccare un'aspirazione o per mortificare ideali.

C - VERIFICA PERSONALE DELL'IPOTESI EDUCATIVA

1. Sua necessità

Per rispondere in modo adeguato alle esigenze educative dell'adolescenza non basta proporre con chiarezza un significato delle cose, né basta una intensità di reale autorità in chi lo propone. Occorre suscitare nell'adolescente *personale impegno con la propria origine*; occorre che l'offerta tradizionale sia verificata; e ciò può essere fatto solo *dall'iniziativa del ragazzo* e da nessun altro per lui.

Una delle caratteristiche più gravi di una personalità è la 'forza della convinzione': il flusso creativo, l'apporto costruttivo di una personalità dipende da essa, come continuità e solidità. Ora, la convinzione deriva dal fatto che l'idea abbracciata o ricevuta viene scoperta in connessione vitale con le proprie situazioni, pertinente alle proprie esigenze e progetti. La convinzione sorge come una verifica in cui l'idea o la visione di partenza si dimostra chiave di volta per tutti gli incontri, profondamente riferita a ciò che si vive, e quindi luce risolutiva per le esperienze. Tutta la propria realtà personale si trova in corrispondenza con quell'idea originaria, che fungeva inconsapevolmente da ipotesi, a cui tutto l'essere dell'uomo viene fatto devoto dalla sua validità via via sperimentata.

Proprio perché è decisa nel proporre una visione delle cose, l'educazione vera ha supremo interesse che il giovane si educi ad un paragone continuo non solo con le posizioni altrui, ma anche e soprattutto fra tutto ciò che gli capita e quell'idea offertagli ('tràdita'). L'urgenza di questa sperimentazione personale implica una sollecitazione instancabile alla personale 'responsabilità' del giovane; perché se l'idea è proposta e una collaborazione è offerta dall'educatore, è solo un consapevole impegno del singolo che ne realizzerà il valore e ne sorprenderà la esistenziale validità.

La sollecitazione alla responsabilità personale è ben lontana dall'essere un richiamo astratto - accademico - ad un principio, e più ancora è lontana dal diventare più o meno sottile istigazione a sbarazzarsi di ogni tradizione; essa deve diventare metodo di educazione. Non basta che il giovane senta presente a sé l'annuncio ideale: occorre

che renda presente se stesso al valore ideale, 'facendolo'. La parola continuamente annunciata dall'educatore - in modo ora esplicito, ora implicito - diventa ispiratrice consapevole di vita, paradigma consapevole di azione. "Veritatem facientes in charitate".

L'educazione oggi è manchevole per quel razionalismo di impostazione che dimentica l'importanza dell'impegno esistenziale come condizione per una genuina esperienza di verità, e quindi per una convinzione. Non si può capire la realtà se non 'ci si sta'. Scriveva san Tommaso d'Aquino: "Ex hoc aliquis percipit se animam habere et vivere et esse, quod percipit se sentire et intelligere et alia huiusmodi opera vitae exercere". Si capisce di essere perché si agisce. Quanto più ci si impegna con le proprie energie vitali, tanto più ci si accorge che cosa si è.

Di qui appare come l'educatore odierno pecchi solitamente di superficialità ed astrattezza; educare significa troppo spesso semplicemente chiarire delle idee. Ma una volta che le ragioni sono davanti agli occhi resta ancora molto da fare, perché tali ragioni sono astratte, estranee; sono ancora suoni e parole. Occorre allora un intervento dell'energia, della libertà. Con questa energia posso far aderire tutto il mio essere all'idea e al programma dell'intelligenza. In un primo momento, questa energia parrà unire insieme le due parti dall'esterno, ma se essa saprà continuare lentamente l'idea proposta diventerà 'carne e sangue'.

Anche l'evidenza più geniale non diviene convinzione se 'l'io' non familiarizza con l'oggetto, se non si apre con attenzione e con pazienza all'oggetto, non gli da tempo, non convive con esso: cioè non lo ama. Il razionalismo moderno dimentica e rinnega la fondamentale dipendenza dell'io; dimentica o rinnega la grande, originale sorpresa che è l'evidenza. Un ragazzo di prima liceo, dopo una discussione, definì così l'evidenza: l'accorgersi di una inesorabile presenza. Il razionalismo di oggi dimentica o rinnega che vivere è condividere questa presenza, che perciò c'è una compagnia da accettare lealmente ed intensamente, se si vuol vivere con intelligenza.

La mentalità moderna insegna, purtroppo, ai giovani a seguire le cose fino ad una misura ad essi comunque gradita, e poi basta. Per cui quella 'presenza' è affrontata come spunto per affermare proprie preoccupazioni, propri schemi: non per essere seguita fedelmente fino in fondo. Così, là dove quella presenza non corrisponde a predeterminate preoccupazioni, il fuoco di fila dei "ma" e dei "se" fa così spesso da copertura ad una mancanza di disponibilità e di genuino amore al vero e al bene. Ecco allora quella diffusa paura, quella strana incapacità nei giovani ad affermare l'essere. Questa paura ad affermare l'essere sorge proprio da un mancato impegno con l'essere, sia che quella paura si traduca nel disinteresse in cui i più vivono, sia che si esprima nel 'terrore d'ubriaco' di Montale. Proviamo a pensare quanta intensità di solida adesione all'esistenza (dico all'esistenza, e non a una interpretazione di essa) occorra per seguire tutta la voce della realtà nel suo richiamo analogico, fino

ai valori personali, fino a Dio! È naturale che i ragazzi si fermino subito, prima ancora di cominciare, se non sono aiutati ad aderire sinceramente all'esistenza. Ancora il già citato giornale studentesco commentava:

"Ma è possibile una medicina a tutto questo? Forse l'unico mezzo educativo che possa farci scoprire la vera umanità dell'uomo, la strada che egli deve percorrere per realizzare senza equivoci se stesso, è la cordiale, istintiva, diremmo, attenzione al positivo, in qualunque modo si proponga, attraverso le pagine di un testo, la voce dell'insegnante, l'insuperabile concretezza di un gesto di amore. Il lato amaro della situazione è che la strada verso il positivo, ci sembra oggi di doverla percorrere da soli, e l'amore istintivo, che per essa nutriamo, non sempre sa sorreggerci fino alla meta".

In fondo, è un rilievo che si trova d'accordo con quanto dice Seneca:

"Ti ho riferito queste cose per dimostrarti quanto impetuosi sarebbero gli slanci dei novizi verso le cose più alte, se qualcuno li esortasse, se qualcuno li infiammasse. Invece si erra, un po' per colpa dei discepoli, i quali portano ai maestri il proposito di coltivare l'intelletto o la scienza e non l'animo, e così quella che fu filosofia è divenuta filologia, e quella che fu saggezza, diventa qualcosa che ora chiamiamo scienza".

Se volessimo riassumere, dovremmo dire che psicologicamente la convinzione sorge dalla scoperta che l'intelligenza propone come ipotesi unitaria, ma che l'amore verifica nella dedizione all'esistenza. Perciò, per aiutare l'avvenimento della convinzione, una educazione deve da una parte proporre chiaramente, decisamente un unitario senso delle cose, e dall'altra instancabilmente spingere il giovane a confrontare con quel criterio ogni incontro, ad impegnarsi cioè in una personale esperienza, in una verifica esistenziale.

[...omissis...]

Il metodo decisivo, per impedire ad una certa età tali atteggiamenti, sta nell'aiutare la sperimentazione di ciò che è stato dato, che deve essere posto a confronto con ogni cosa (questo 'ogni' è importante nel confronto, perché altrimenti si cresce unilaterali e schematici).

2. SUE CONDIZIONI

La necessità che *tutte* le esigenze dell'umanità del giovane, che *tutti* gli incontri che egli compie siano messi a confronto con l'ipotesi educativa, esige delle condizioni.

a) Prima condizione perché l'adolescente possa verificare la sua ipotesi, è che egli sia aiutato ad impegnarsi secondo un ideale *nel suo ambiente*, perché è nell'ambiente che attinge spunti, sollecitazioni ed alimentazione la trama di esperienze intime ed esteriori del ragazzo stesso, e quindi è soprattutto nell'impegno con l'ambiente che diverrà chiara la validità dell'educazione data. Nulla di più deleterio, debilitante, ed a lungo andare esasperante per un

adolescente, che il non sentirsi umanamente aiutato ad affrontarlo con la necessaria chiarezza e decisione.

Famiglia e scuola hanno, a questo proposito, responsabilità formative talmente gravide di conseguenze per le convinzioni del giovane, che a mala pena è concepibile la loro massiccia e spesso inconsapevole faciloneria. Mai come oggi l'ambiente, inteso come clima mentale e modo di vita, ha avuto a disposizione strumenti di così dispotica invasione delle coscienze. Oggi più che mai l'educatore o il diseducatore sovrano è l'ambiente con tutte le sue forme espressive. Perciò la crisi si profila in primo luogo come inconsapevolezza che rende gli educatori stessi collaboratori magari incoscienti delle deficienze dell'ambiente, e in secondo luogo come mancata vitalità nell'atteggiamento educativo che non fa combattere con sufficiente energia la negatività dell'ambiente, in quanto attesta tali educatori su posizioni schematicamente tradizionali, formalistiche, invece che portarli a rinnovare l'eterno Verbo redentore nello spirito della nuova lotta.

La cosa ha un'importanza particolare nel mondo studentesco, perché la figura dell'educatore - nel senso più stretto della parola 'l'insegnante' - vi permane in una trama di presenze insinuatrici e sollecitatrici senza paragone più efficace che in altri tipi di vita. Ogni incertezza di fronte all'ambiente si traduce in un cedimento interiore del giovane, in una non-verificazione dell'ideale.

b) La reale dipendenza da un senso totale delle cose esige psicologicamente che la verifica nell'ambiente non sia compiuta in un modo solitario (e perciò indipendente ed 'astratto') dal giovane. Occorre che il suo modo di affrontare tutte le realtà sia vissuto *comunitariamente*.

Poche cose sono così ripetute come questa parola e poche cose sono così mal vissute e innanzitutto mal comprese come questa parola. La comunità è l'unità profonda che nasce dalla convivenza provocata da una comune struttura. Nella nostra insistenza organizzativa, noi confondiamo le associazioni con la comunità. Noi crediamo che si possa fare la comunità come convergenza dal di fuori, come un accordo per fare una data cosa. La comunità, proprio perché è essenziale convivenza, è dimensione interiore, è all'origine dei nostri pensieri e delle nostre azioni; altrimenti non è comunità, ma calcolo. La comunità è un modo di concepire le cose, è un modo di affrontare il problema dell'essere, come dello studio della storia, dell'amore. La comunità, insomma, è un modo con cui ci si accosta a tutte le cose.

In ogni impresa umana veramente educativa la dimensione comunitaria è presente. Basti pensare alla comunità più originaria e più decisiva per l'educazione, la famiglia. Nessun grande genio educatore si mosse mai senza immediatamente generare comunità. Il senso dell'universale genera, inesorabilmente, il senso della comunità. Una ipotesi di senso totale veramente vissuta non può che presentarsi come comunità.

[...omissis...]

E qui soviene il ricordo di tanta impostazione educativa magari 'religiosa', ma individualistica, intimistica o aridamente razionalistica, sia in famiglia come altrove. Essa non riesce a formare personalità veramente aperte ed intimamente coscienti dei valori che affermano. Che la verifica di un valore è data dalla sua capacità di sostenere i rapporti, e prima di tutto i rapporti con le persone, tutte le persone.

Anche la scuola 'neutra', nella sua assenza di preoccupazione ideologica unitaria, è incapace di generare vere comunità: col che priva il giovane di una struttura capitale per la sua stessa personale ricerca (tanto è vera la legge per cui negare un lato dell'umano è contraddirlo nella sua totalità).

La valorizzazione sistematica della responsabilità comunitaria del giovane è dunque indispensabile direttiva pedagogica per un luogo educativo, ideologicamente impegnato, riassuntivo strumento per illuminata convinzione.

c) Altra condizione di una verifica educativa, in certo modo conseguenza delle altre due, è *l'uso del tempo libero*. Il tempo libero è il luogo della più trasparente scelta dell'adolescente: dal suo uso egli stesso può documentare a sé il proprio "interesse" all'ipotesi educativa. Il tempo libero è il punto in cui l'ideale più facilmente da 'dovere' diventa 'fascino', iniziativa esclusiva del giovane, responsabilità coscientemente, generosamente assunta. Una educazione incapace di affascinare il giovane nel suo tempo libero (o peggio, una educazione che si riduca a sperare di potere, non si sa come, invogliare il giovane all'ideale, avallando un uso del tempo libero che non ponga in primissimo piano l'impegno coraggioso con l'ideale stesso) è certamente angusta, non adeguata umanamente.

[...omissis...]

Occorre invece affrontare direttamente, senza infingimenti, il giovane con una seria proposta di impegno con i valori, proprio in quel tempo di cui lui solo può disporre. I giovani intendono subito il richiamo, e restano o se ne vanno. Ma, se restano, il compito educativo è seriamente impostato. Attraverso l'impegno con ideale nel tempo libero, l'adolescente imparerà a perseguire la sua ipotesi anche nel restante tempo, ove la pressione di necessità ed influenze contingenti rende la cosa più difficile per lui.

Ogni impazienza esigente negli educatori (scuola o famiglia) riguardo a questo passaggio è ingiustificata; rivela astrattezza e non consapevolezza della evolutività sicura ma graduale del fenomeno educativo. Sarà perciò fuor di luogo il richiamare l'individuo all'impegno nel 'dovere' scolastico, familiare ecc., come ad una priorità *in contrasto* con una già vissuta dedizione ideale nel tempo libero. È il tempo libero lo spazio più facilmente autentico della personalità del giovane, e su questo occorrerà innanzitutto puntare per richiedere da lui un impegno generoso e personale con l'ideale.

3 LO SVILUPPO DELLA CAPACITÀ DI RELAZIONE DALLA NASCITA ALL'ADOLESCENZA

≈ Eugenia Scabini

La capacità di relazione non è 'una' abilità ma 'la' abilità che definisce l'essere umano. Infatti la nascita psicologica di un essere umano coincide con la sua capacità di mettersi in rapporto con l'altro significativo (la madre) e la sua maturazione con la capacità di stabilite relazioni adeguate, cioè scambi profondi con le persone che costituiscono il suo ambiente familiare e sociale. Questa abilità di relazione ha alcune caratteristiche che la psicologia ha approfondito soprattutto in anni recenti. L'approfondimento ha portato alla luce soprattutto la precocità della capacità di relazione del bambino. Voglio dire che analisi sofisticate del comportamento dei neonati hanno rivelato che il piccolo dell'uomo è un abile quanto sottile competente delle regole di scambio interattivo.

Il bambino è sia in grado di mettere in atto una sorta di azione comune con la madre (attività simultanea) sia in grado di alternarsi ad essa. Per il primo caso cito gli esperimenti di Bruner (1977) che ha ampiamente analizzato il fenomeno della "co-orientazione visiva" grazie al quale madre e bambino tendono a prestare contemporaneamente attenzione allo stesso oggetto e sono in grado di inserirsi ciascuno nella linea di attenzione dell'altro. Per quanto riguarda la capacità di rispettare, di aspettare il proprio turno, importanti sono gli studi di Kaye. Dallo studio di Kaye (1977) emerge che, a partire da una età sorprendentemente precoce, la suzione assume il carattere di una risposta sociale, strutturandosi secondo un'armoniosa alternanza di turni rispetto al modello attività e pausa: quando il bambino succhia, la madre tende ad assumere un atteggiamento passivo, mentre durante le pause essa diventa attiva stimolando in vari modi il neonato. Allorché il bambino ha quindici giorni la regola: "tu finisci il tuo turno e io inizierò il mio" sembra essere già appresa sia dal bambino che dalla madre. Quest'ultima ha infatti ridotto, rispetto ai primi giorni di vita del bambino, la durata delle stimolazioni durante le pause e il bambino da parte sua sembra attendere che la madre abbia terminato il suo turno di attività prima di iniziare a succhiare. L'alternanza dei turni, anche a livello di scambi vocali, è presente molto prima che il bambino acquisisca il linguaggio.

L'accurato studio di Schaffer, Collis e Parsons (1977), in cui i vocalizzi vengono analizzati nel contesto interattivo in cui naturalmente hanno luogo, dimostra che già a un anno, cioè in un periodo ancora preverbale, gli scambi vocali fra il bambino e la madre seguono lo stesso modello di alternanza che caratterizza

gli scambi verbali dei bambini di due anni con la loro madre. A entrambi i livelli di età si verificano infatti poche sovrapposizioni e lo stimolo più utilizzato per iniziare il proprio turno risulta essere il silenzio del partner. Il bambino già durante il periodo preverbale, è quindi in grado di partecipare a interazioni che condividono alcune delle caratteristiche formali del dialogo.

Già ad una età precocissima, e decisamente prima di essere in grado di pronunciare le prime parole, il bambino sembra in grado di partecipare a sequenze interattive che condividono molte delle caratteristiche della conversazione linguistica adulta. Al proposito alcuni Autori tra i quali Bruner e Schaffer sostengono che le interazioni sociali sono la vera radice dello sviluppo mentale. Attraverso il legame di attaccamento a un essere umano significativo (in genere la madre) il bambino acquista quegli schemi cooperativi che sono alla base dello sviluppo del linguaggio.

Oltre al fatto di essere precoce, da quello che ho detto emerge un'altra caratteristica della capacità di relazione del bambino e cioè che essa è un'impresa evolutiva congiunta del bambino con le persone che con lui interagiscono. La straordinaria sincronia interpersonale dimostrata da questi primi scambi rivela infatti sia una innata predisposizione sociale del bambino sia una capacità dell'adulto di mettersi sulla linea d'onda del bambino (le madri ad esempio sono in grado di distinguere tre diversi tipo di pianto del bambino, di fame, di stizza e di dolore, che sono caratterizzati da una diversa sequenza ritmica). Come osserva A. Freud, se la madre stabilisce un rapporto col proprio bambino, oltre che attraverso il contatto fisico anche attraverso la parola, ciò ha influenza sulla qualità della verbalizzazione precoce.

La terza caratteristica è che il bambino è capace di diverse modalità di reazione. A tre settimane il bambino è in grado di distinguere tra comportamento materno e paterno e di reagire in modo differente a ciascuno dei due. Come mostrano i filmati di Brazelton è sufficiente osservare, dietro uno schermo opaco che nasconde il resto del bambino, il movimento di una parte del corpo, addirittura solo il movimento dell'alluce del piede o di un dito di una mano, per sapere in modo certo se il bambino sta interagendo con sua madre o con suo padre. Se si tratta del padre, è il corpo interno che è più reattivo e i suoi movimenti sono più bruschi; se il bambino è in braccio alla madre, il bambino muove gli arti con movimenti lenti, regolari, prevedibili. Se schemi differenziati sono presenti così precocemente, vuol dire che l'essere umano è in grado di legarsi in modo specifico ad ognuno degli esseri umani con i quali entra in relazione significativa.

Queste osservazioni, conducono ad alcune riflessioni, che possiamo così brevemente riassumere:

1. l'uomo si mette in relazione con tutto il suo essere, e quel che di questa relazione riesce a dire è poca cosa, rispetto a

quello che comunica attraverso canali non verbali. Cioè a noi arrivano e noi mandiamo molti più messaggi di quanto coscientemente sappiamo.

2. il bambino ha grandi potenzialità di relazione e perciò la crescita è un itinerario sconfinato che dura tutta la vita. Ma poiché queste potenzialità si sviluppano se gli altri esseri umani vi rispondono adeguatamente, l'evoluzione sociale di un individuo è legata al tipo di famiglia in cui nasce, al tipo di persone che successivamente incontra e alla qualità di interazione che con esse stabilisce.

La psicologia non ci fornisce dunque un'idea troppo ottimistica di sviluppo, come qualcosa di graduale, sicuro e progressivo. Niente di più falso dell'idea che il crescere dell'età e il passare del tempo sia un automatico progresso. La crescita è un processo essenzialmente dinamico e acquisire la buona qualità in alcune relazioni non preserva da fallimenti in altre o dal deterioramento successivo di relazioni inizialmente buone. Perciò più che scandire il discorso per fasi e tappe cronologicamente dettagliate descriverò il processo, la traiettoria, che idealmente porta da una relazione immatura ad una più matura, che nella realtà la linea della crescita passa attraverso crisi maturative.

Dalla fusione al dialogo: così Mark Karpel descrive i poli entro i quali si sviluppa la crescita relazionale umana. Questo slogan può servirci da idea-guida nel descrivere la traiettoria della relazione genitori-figli, così come di tutte le relazioni con altri individui significativi e anche, analogicamente, del rapporto tra individuo e gruppo. La fusione, come si sa, è una modalità prevalente tipica dei primissimi stadi della vita dell'essere umano quando il bambino è molto dipendente dall'adulto e fa quasi tutt'uno con la madre. Sappiamo che dalla nascita ai 3 anni il bambino riesce a stabilire scambi, col mondo esterno e con gli altri bambini, meno egocentrici e più 'realistici'. Dai primissimi stadi in cui gli altri bambini sono un elemento di disturbo nella relazione coi genitori, si passa a un atteggiamento di curiosità e di 'uso' di essi, quasi come giocattoli, fino a stabilire un'attività comune di gioco, anche se intermittente.

All'ingresso della scuola elementare il bambino in genere è in grado di stabilire relazioni durevoli di amicizia e riesce a percepire gli altri bambini come compagni da temere, da amare e con cui competere. L'atteggiamento verso l'adulto è ancora caratterizzato da dipendenza: i confini tra il bambino e l'adulto sono cioè sempre più chiari ma asimmetrici (il bambino è piccolo e l'adulto è grande). Modalità fuse di rapporto non accadono però solo nei primi anni di vita ma accompagnano l'adolescente e anche l'adulto, poco o tanto a seconda della sua maturità e delle situazioni in cui si trova. Così una modalità fusa di relazione può comparire quando e nella misura in cui non si riescono a chiarire i confini tra sé e gli altri. Il rapporto è allora un processo di invischiamento o assorbimento

che una persona (o un gruppo) vive come se divorasse o venisse divorata dall'altro. In questi casi l'atteggiamento è di chiusura, isolamento, oppure si esprime nel cercare esasperatamente amore o approvazione e nell'attaccare l'altro se questi non dà quanto richiesto. Qualsiasi indicazione di diversità, di crescita o cambiamento viene percepita come minaccia per la relazione, e letta in termini di slealtà e tradimento. Si ha un terrore inconfessato delle diversità e delle separazioni. Relazioni fuse sono per altro molto gratificanti perché sollecitano la fantasia consolante anche se illusoria che si possa evitare il fardello della vita e che si possa fare a meno di affrontare i timori, le perdite e il rischio della crescita. La fusione non sviluppa la capacità di modalità differenziate di rapporto che l'essere umano ha, non sviluppa la capacità di conoscenza della realtà e inibisce i bisogni esploratori che l'essere umano ha accanto ai bisogni di attaccamento e cura (sicurezza).

Una seconda modalità intermedia tra la più primitiva fusione e il più maturo dialogo è quella che possiamo chiamare 'fusione ambivalente'. Essa è tipica di un atteggiamento adolescenziale, nel quale l'individuo è in conflitto tra tendenze progressive che portano alla differenziazione e le sempre presenti tendenze regressive che sollecitano il ritorno alla fusione. C'è conflitto tra sentimenti di responsabilità, atteggiamenti di iniziativa, di scambio e ricerca dell'altro tipici di un sé maturo e sentimenti schiacciati di colpa e tentativi di manipolare l'altro, tipici di un sé immaturo. È come se si fosse in bilico, e spesso l'individuo, in particolare l'adolescente, si muove verso l'altro fino a raggiungere una vicinanza che è ritenuta pericolosa perché è quasi una fusione; allora se ne stacca e se ne va psicologicamente distante fino a rimanere isolato; poi si spaventa della solitudine, ecc...

All'interno di queste dinamiche profonde vanno letti molti comportamenti tipici degli adolescenti, a volte incomprensibili all'adulto. È soprattutto l'ambivalenza dell'adolescente a mettere in difficoltà il genitore o l'educatore: il suo continuo far spola tra il polo della vicinanza-fusione e il polo della distanza-separazione. Così l'adolescente presenterà massicce richieste di indipendenza dalla famiglia (e la acuta opposizione di questo periodo verso i genitori, e in generale verso gli adulti, svolge proprio una funzione di distacco dalla dipendenza infantile), alternate a bruschi 'ritorni' o al rifiuto di assumersi gesti anche minimi di autonomia reale. Sull'altro versante, l'adolescente presenterà la stessa instabilità nei confronti di 'amicizie', 'scelte' o 'gruppi', per cui passerà più volte da una totale identificazione-fusione con persone, attività o gruppi ad un abbandono improvviso di tale identificazione, con una sconcertante discontinuità di esperienze. L'adolescente non riesce cioè spesso a tenere uniti e separati l'io e il tu, in modo che si formi il noi.

Difficile è uscire dall'adolescenza, difficile fare i conti con la propria adolescenza, non solo per gli adolescenti ma anche per gli adulti che sono ad essi legati. I genitori innanzitutto e gli educatori. Se è difficile uscire di casa, lasciare cioè il guscio che

protegge, è altrettanto difficile per gli adulti staccarsi dai figli o da chi si vive come figlio. Così superare questo stadio critico della relazione è un'impresa congiunta dell'adolescente e dei suoi genitori e anche, in certa misura, degli educatori. Certamente gli atteggiamenti degli adulti hanno un ruolo non indifferente nel favorire o inibire il processo di crescita della relazione: sono, dice Stierlin, delle vere forze modellatrici. In genere possiamo dire che favoriscono la crescita quelle idee che trasmettono la fiducia degli adulti che il giovane saprà, sarà capace di autonomia e di divenire egli stesso un adulto. Gli adulti, inoltre, aiutano l'adolescente ad emergere lentamente dalla ambivalenza e dalla confusione se, come abbiamo visto, sanno sviluppare nei confronti dei ragazzi pazienza e fiducia, ma anche, contemporaneamente, se sanno porre regole stabili accettando di verificare se esse sono realmente necessarie e - se lo sono - accettando di resistere all'aggressività dell'adolescente che tende, in questo periodo, a ribellarsi a qualsiasi norma (Winnicott, 1971). L'adulto, in una parola, può offrirsi all'adolescente come garante della possibilità di 'continuità' e di quella 'fecondità' che nasce solo da percorsi sufficientemente stabili.

Ma accanto alla fiducia e alla stabilità va pure espressa e non negata la sofferenza che questa crescita implica per l'adolescente e per l'adulto che se lo vede andare via. Con queste parole ho già introdotto quello che si può chiamare 'posizione del dialogo' o 'relazione matura'. Essa è una posizione di intimità a distanza, in cui i poli dell'Io e del Tu sono integrati (non fusi: esistono separatamente ma sono legati) in modo tale da alimentarsi reciprocamente. Nel dialogo si accetta la differenza, l'alterità, il cambiamento, come aspetti di arricchimento reciproco, perché si inseriscono in un contesto di fiducia e vitalità di base, che sono le caratteristiche della relazione umana sana. La relazione matura presuppone due personalità che abbiano raggiunto una loro individuazione e siano perciò in grado di cooperare e di affrontare costruttivamente le difficoltà e le differenze. La relazione matura non è quella senza disaccordi (chi va sempre d'accordo in ogni situazione è generico) e neppure quella costantemente conflittuale e litigiosa ma quella nella quale si tenta con energia e si riesce (almeno in misura accettabile) a comporre le divergenze. E ciò ha una condizione fondamentale, e cioè che gli individui abbiano sia il senso dei propri desideri che quello dei propri limiti. Così, riassumendo, la buona qualità di una relazione è data dalla capacità di equilibrarne bisogni di vicinanza e bisogni di separazione, bisogni di appartenenza e di libertà personale (indipendenza). Analogamente una buona relazione con un gruppo può essere così descritta: ognuno impara ad assumersi le responsabilità dei propri sentimenti, pensieri ed azioni (invece di interpretare solo quelli degli altri) e l'accettazione delle differenze tra i singoli membri e di una certa quota di incertezza e di disaccordo non ostacola il desiderio vivo di raggiungere mete condivise: gli

individui si percepiscono diversi ma empaticamente vicini e ci si sforza di accordare, anche con fatica, le mete del singolo con quelle del gruppo. Se volete, e per mettermi dal punto di vista di un adulto, genitore o educatore, potremmo così descrivere le caratteristiche di un buon rapporto: saper instaurare un legame affettivo profondo e nello stesso tempo saper sopportare quella quota di distacco che ogni crescita implica.

Riferimenti bibliografici

A. Freud: *Normalità e patologia del bambino*, Feltrinelli, Milano, 1969.

W. Winnicott: *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974.

A. Brazelton: *Nascita di una famiglia*, Unicopli, Milano, 1986.

4 ADULTO, BAMBINO, REALTÀ E BISOGNO DI FELICITÀ

≈ Rosa Maria Rioli.

Il nostro lavoro di questi giorni si apre con l'esplorare che cosa lega, che cosa fa sì che il rapporto adulto-bambino da un lato e apprendimento dall'altro siano strettamente collegati. Io colloco, come il prof. Botturi, questo primo nesso fondamentale nel desiderio di felicità che ogni persona ha, sia essa adulto bambino adolescente, giovane o anziano. Questo desiderio che accompagna, si fa sempre più chiaro, sempre più esplicito col passare degli anni, nasce con la persona.

Chi da risposta a questo desiderio di felicità che è già presente nel bambino piccolo? Il bambino piccolo, quando avverte qualcosa che turba il suo stato di benessere, piange: mette in moto un meccanismo tale per cui qualcuno possa provvedere a far tornare lo stato di benessere. Nella primissima infanzia quindi troviamo questo primo grosso anello di saldatura: il bambino impara a far sì che si provveda affinché da uno stato di disagio, di bisogno, possa tornare a uno stato di piacere e di benessere. La prima condizione e il primo più importante veicolo di conoscenza stanno nella mediazione che l'adulto fa tra il bambino e la realtà. Senza mediazione dell'adulto la realtà rimarrebbe a lungo per il bambino estranea, ostile, o per lo meno incomprensibile.

Il processo di crescita del figlio trova la sua centralità nelle attese

della madre; quindi non esiste solo un meccanismo automatico di domanda-risposta per cui il bambino piange e la madre lo nutre, ma siamo in presenza di un articolarsi complesso: nel compiere quest'azione di nutrizione, di accudimento, di coccole (in genere si fa l'esempio del cibo perché è il più evidente), in tutte le situazioni di domanda e risposta si instaura un rapporto, ma in questa operazione si attua anche uno scambio nel quale chi è più grande – la madre - comincia ad investire delle attese sul figlio come 'io' capace di crescere, di progredire, di aggiungere ogni giorno qualcosa di nuovo al suo sviluppo e desidera che questo avvenga. Se una madre pensa che suo figlio non riuscirà a fare una certa cosa, probabilmente questo figlio non la farà mai, non perché non ne abbia le potenzialità, o perché non ne sia strutturalmente capace, ma perché non ne è stato suscitato il desiderio. Se una madre pensa che suo figlio parlerà tardi, lei stessa non investirà una sollecitazione comunicativa; oppure se pensa che camminerà molto tardi perché anche gli altri figli hanno camminato molto tardi, non comincerà tutte le prove che si iniziano per avviare questo processo e quindi lo ritarderà.

C'è un brano di Kirkegaard bellissimo in "Timore e tremore" in cui l'autore parla di grandi figure. nell'elogio ad Abramo dice "L'uomo che ama se stesso diventa grande con se stesso. L'uomo che ama gli altri cresce dentro a questa dedizione agli altri, ma chi ama Dio diventa più grande di tutti. Ognuno diventa grande in rapporto alla sua attesa". Se io, adulto, investo le mie attese in un ideale che magari è tanto più grande di me, ma individuo i passi pur piccoli che mi conducono là, divento più grande di tutti.

Una madre, un padre, non accudiscono il figlio, non lo coccolano non gli insegnano a camminare per fare di lui un giorno, quando sarà grande, ciò che loro vogliono. Questo sarebbe lo stravolgimento di quanto sto affermando. Avere delle attese per i figli non vuol dire strumentalizzarli, dare loro delle cose perché possano diventare quello che noi vogliamo. Avere delle attese significa riuscire a leggere l'oggi, il piccolo passettino che il figlio sa fare, in funzione di come può evolvere, di come può crescere. Allora tutto, ogni progresso, il sorriso, il pianto, le prime parole, il camminare, il correre, il giocare, tutto acquista valore perché è un divenire che si realizza.

Se come genitori e come educatori vivessimo con questa coscienza ciò che abbiamo detto sulla centralità delle attese della madre nel processo di crescita del figlio troverebbe la sua massima conferma; infatti questa coscienza tende a cogliere le potenzialità e a valorizzarle, da piacere al rapporto, ricomprende la possibilità di errore, perché è proiettata in avanti. Se oggi abbiamo sbagliato, domani - o subito - possiamo ricominciare

daccapo. Questo processo fa sì che il figlio 'riconosca' nell'adulto, nella madre, nel padre, nell'educatore, la persona con cui si è in cammino, cioè colui che è garante del proprio crescere.

Che avvenga questo riconoscimento che si diventi significativi uno per l'altro è la prima operazione fondamentale, la condizione perché ogni altra relazione e ogni processo cognitivo possano organizzarsi. Da Spitz, a Erikson, a Rogers, dai loro studi sulla patologia dell'io, si evidenzia che la condizione prima, in senso logico e cronologico, perché l'io possa costituirsi è che l'individuo, la persona, sia un tu per qualcuno. Io non sono nel vuoto, non sono qualcuno che non ha nessi e legami nella situazione che mi circonda, ma io per un altro sono un tu, c'è qualcun altro con cui le cose che faccio, dico, penso possono essere confrontate, condivise e anche 'approve': essere un tu, vuol dire percepire non una divisione ma una solidarietà di fondo, un'appartenenza a qualcuno. La nostra crescita come 'io' appoggia sull'essere riconosciuti stabilmente come 'tu' da uno o più io significativi: per questo il nostro rapporto originario tu-io è con l'io dei genitori.

La seconda condizione è che la nostra storia, la storia del nostro io, sia custodita dalla relazione stabile con uno o più io che ne siano garanti (testimoni dotati di memoria e di consapevolezza del nostro progresso). Ma come può un adulto custodire la storia di un bambino? Solo se lui stesso ha coscienza della propria storia. Solo se so da dove vengo, dove vado, solo se io ho dato risposta al mio bisogno di felicità posso custodire e accompagnare la storia di un altro.

Noi abbiamo bisogno, per esistere umanamente e per raggiungere una identità stabile, di essere confermati nell'essere, attraverso la coscienza e l'amore che gli altri ci rivolgono. Questa affermazione è 'verificata' dall'esperienza di ciascuno, ma è tanto più pregnante quanto più il bambino è piccolo. Il bambino piccolo esiste, cioè vive, perché la madre lo nutre, lo accudisce, lo coccola ... ma attraverso questi gesti passa qualcosa di infinitamente più grande: lo strutturarsi della coscienza di sé. Infatti, prestissimo sorge il primo segnale di questo avvenimento: il bambino diventa capace di essere 'soggetto' di iniziativa, cioè ricambia col sorriso, con la voce, con i gesti, le attenzioni della madre, espone cioè ad un'altra coscienza il proprio sentimento.

L'io del bambino si costituisce se può indirizzare l'iniziativa a dei tu (attraverso la comunicazione) e al mondo, agli oggetti, alla realtà (operando con le progressive conoscenze). È difficile che l'io si recuperi proponendosi a se stesso come oggetto: storicizzarsi, confrontarsi, riflettere ed essere consapevoli sono processi che richiedono la conferma di un tu significativo. Non

esiste da una parte il desiderio di felicità dell'uomo e dall'altra i rapporti così come non esiste da una parte la relazione e dall'altra l'apprendimento. Il fenomeno dell'autismo, che sembra diffondersi progressivamente, è un esempio di ciò che sto dicendo. Paradossalmente il bambino autistico vive al suo estremo limite l'esperienza umana di onnipotenza.

Purtroppo questa stessa tentazione prende spesso gli adulti - gli educatori - senza che questi se ne accorgano. Proprio perché il processo educativo fa 'avvenire' l'altro, è sempre presente il pericolo di farlo avvenire a propria immagine e somiglianza. Da qui per esempio le 'mode' educative. Come negli anni '70 la psicoanalisi di Freud, pur 'salvata' in un certo senso da Erikson, aveva determinato la pedagogia della 'libertà' e della 'spontaneità' per cui, nella scuola materna, bisognava lasciar emergere l'io, permettere tutto, dare sempre fogli bianchi al bambino senza nulla proporre, così, nel corso degli anni '80 ci si è progressivamente avviati verso il percorso contrario. Il bambino ora 'deve' utilizzare tutte le potenzialità del pensiero: a partire da una scuola dell'infanzia condotta per aree, per curricoli, quasi per materie, nella quale il gioco e l'espressione spontanea vengono relegati in tempi 'morti', lasciati liberi dalle cosiddette attività formalmente finalizzate all'apprendimento.

Sia nel primo che nel secondo caso il danno è causato dal concepire una singola teoria come totalizzante. Le teorie psicoanalitiche contengono preziosi spunti per comprendere meglio l'uomo ma vengono spesso usate dai pedagogisti e dagli educatori come se fossero in grado di fornire una spiegazione esauriente di tutto l'uomo. Così anche le teorie cognitivistiche. Accade che si pensi che l'uomo sia 'solo' pensiero, cervello, oppure che l'uomo sia 'solo' affettività, istinto, pulsioni.

Le mode non aiutano ad operare una sintesi tra mente e cuore ed escludono sempre più l'anima, lo spirito. La monotonia e l'unilateralità della prassi educativa sono due aspetti caratteristici e negativi delle mode. La prima azione che dobbiamo evitare è quella di 'fare a pezzi' l'uomo: l'intelligenza infatti accosta il mondo esterno attraverso operazioni cognitive ed emozioni. "Il passero spaventato - dice un proverbio russo - ha paura anche del cespuglio". Sentimenti di paura, di angoscia, possono impedire di conoscere la realtà così come l'equilibrio affettivo può consentire di imparare meglio a leggere e a scrivere. Possiamo davvero dire che i rapporti di riconoscimento possono essere rapporti in cui l'uomo è rinviato ad altro oppure in cui l'uomo è prigioniero della pseudo-onnipotenza di un altro uomo.

Qui si innesta uno dei conflitti spesso riferiti al bambino, che in realtà vive nel cuore dell'adulto: il conflitto tra autonomia e

dipendenza. Ci sono educatori che hanno quasi paura di legare a sé il bambino: per cui quanto più questo impara ad 'andare con le sue gambe', a sbrigliarsela da solo a non dipendere, tanto più l'educatore sente di essere riuscito nel proprio compito. Ci sono invece educatori che vincolano i bambini alla propria persona, sono gelosi se questi si rivolgono ad altri, ricattano moralmente per ottenere obbedienza. Sono i due estremi della perdita di autocoscienza dell'adulto.

L'adulto che vive per sé un'esperienza educativa sa che c'è autonomia perché c'è dipendenza. Il bambino diventa autonomo nell'allacciarsi la scarpa, perché dipende o meglio 'aderisce' ad un adulto che glielo insegna. Una volta che avrà imparato, sarà autosufficiente in questo, ma ci sarà una nuova acquisizione per la quale val la pena esprimere un nuovo atto di adesione. E l'adulto sa che questo processo non finisce mai perché sempre, anche se visse cent'anni, un uomo capisce che la vita è aderire a Qualcuno più grande di lui. Allora tanto l'autonomia come mito, quanto la dipendenza come rapporto di potere si collocano fuori da una logica di libertà. Rendere il bambino libero è rendergli evidente - nel tempo - che il seguire un adulto gli rende vivibile con felicità il rapporto con la realtà. Anche il no, anche il limite, anche porre dei confini concorre a questo: perché senza i no, senza limiti e confini, la realtà diventa minaccia, pericolo, confusione.

Che cosa può garantire che questo 'potere' dell'educatore non diventi arbitrario? Solo che l'adulto faccia lui stesso esperienza per sé di questo. Che l'adulto faccia esperienza di essere a sua volta accompagnato, che tenga la propria coscienza sempre vigile nel riconoscere la libertà come tensione al proprio destino, che nella concretezza della propria vita faccia l'esperienza della grazia. Perché è vero che il male è quanto mai spontaneo nell'uomo.

Come si può, a questo punto, scindere l'educazione dall'apprendimento? Come possiamo pensare di vivere con un bambino con questa coscienza senza seguire il suo bisogno di conoscere la realtà, il mondo, fatti di colori, di forme, di dimensioni, di tempo e di spazio? La realtà che è domandarsi 'perché' e capire; ricordare o dimenticare; avere dubbi e certezze; aspirare e desiderare, volere o temere, amare o odiare; cercare, ritrovare collegamenti tra oggetti, eventi, persone; usare il proprio corpo; accorgersi di vedere, di sentire, di muoversi, di essere in un luogo; essere con, sapere, capire, volere, fare... Tutti questi ed altri ancora sono gli stati dell'io che cresce, che lo rendono consapevole di sé e lo rassicurano sulla sua continuità mentre incessantemente ridefinisce il mondo con la sua propria esperienza.

In questo processo esiste una regola: perché uno stimolo diventi esperienza occorre che venga percepito come significativo, che

trovi cioè un riscontro nell'intero mondo interiore: non solo nella matrice cognitiva quindi, ma anche nell'organizzazione dei bisogni più profondi della persona. Veramente la situazione di apprendimento è un'occasione privilegiata in cui il desiderio di felicità che abbiamo visto essere alla radice di tutta la questione si innesta sullo sviluppo e sul procedimento conoscitivo.

L'apprendimento non si aggiunge al rapporto ma è il contenuto concreto del rapporto. Che il bambino usi la sua intelligenza, la potenzialità del suo pensiero di bambino per 'imparare a vivere' è ciò che permette al rapporto di svolgersi. Erikson afferma che il bambino 'apprende a vivere' nello spazio e nel tempo, nell'atto stesso in cui apprende a vivere organicamente nella forma dello spazio e del tempo propri della sua cultura. I 'tu' significativi di cui dicevamo all'inizio sono i testimoni, vicini al bambino, della cultura in cui egli è nato.

Questo è un discorso importantissimo che dobbiamo approfondire: la citazione da Erikson aiuta a chiarire il concetto di apprendimento. Spesso noi abbiamo un diverso concetto di apprendimento come se l'imparare a vivere fosse una cosa e l'apprendimento un'altra, e cioè denominare il rosso, il giallo, il verde, il blu; il discriminare, il classificare, il seriare, ecc. Chi mi conosce sa che non ho mai sottovalutato l'importanza né della conoscenza dello sviluppo del pensiero del bambino, né dell'educazione a stimolare e a potenziare le risorse di tipo cognitivo. Anzi, la mia vita con bambini deprivati culturalmente, mi ha resa molto attenta a questi processi. Tuttavia soffro profondamente quando vedo scindere le due componenti: la vita da una parte e la 'lezione' dall'altra. Soffro perché questa è un'azione violenta: è come se qualcuno obbligasse me a leggere un libro di cui non comprendo il significato o se qualcuno mi chiedesse di fare una cosa di cui non capisco il senso per la mia vita. Il diritto a comprendere il significato per la propria persona di ciò che si fa non solo è un diritto a qualunque età ma è una condizione perché scatti un interesse stabile tra l'allievo e il contenuto dell'insegnamento, e ciò rappresenta una condizione necessaria per l'apprendimento. Mi è capitato di conoscere insegnanti instancabili nel dare tutte le nozioni possibili: di fronte a un mazzolino di fiori di campo denominano il colore, separano i fiori a gambo lungo da quelli a gambo corto, citano il nome scientifico del 'Non ti scordar di me' perché il bambino deve sapere che il suo vero nome è 'myosotis'. Come se prima e dopo di noi non ci fosse nessuno, come se oltre a noi ci fosse il vuoto, come se questi bambini non avessero padre, madre, amici, e un'altra scuola dopo la nostra.

[... omissis...]

5 OCCASIONI E DOMANDE PER LA CRESCITA

≈ Felice E. Crema

Il tema "Occasioni e domande per la crescita" è un tema che ognuno di voi potrebbe svolgere meglio di me - e questa affermazione non è formale - perché realmente le occasioni e le domande, quelle che possono essere usate e possono diventare fruttifere nel lavoro scolastico, sono quelle che vengono identificate all'intero del rapporto tra insegnante e allievo, quale si costituisce concretamente in ogni situazione. L'intervento dell'esperto, di qualcuno che indichi alcuni problemi, alcune possibilità, non ha senso se non in quanto aiuta ad identificare meglio ciò che avviene nella realtà in cui operare direttamente. Il primo problema dell'insegnante non è quello di imparare dei contenuti (o dei metodi), ma è quello di riconoscere contenuti e metodi all'interno della sua condizione. Non c'è un sapere distinto dall'atto educativo, o meglio c'è, ma da frutto solamente quando è visto strettamente legato all'operatività. Aldo Agazzi ama ripetere che "l'educazione non è una scienza, è un'arte". La pedagogia, non l'educazione, è una scienza. Voi non siete qui per diventare pedagogisti, ma per essere meglio e più consapevolmente educatori.

Educazione ed istruzione

Questo non significa che l'educatore sia un personaggio che segue l'estro del momento, ma che esso si pone in una maniera, immediata, intuitiva, di fronte al suo compito e, così facendo, coglie necessità e bisogni e soprattutto le ragioni per acquisire le tecniche e le competenze necessarie per rispondere ad essi. Non sempre l'educatore segue un progetto teorico, mentre sempre è partecipe di una vicenda umana; il rischio maggiore è quello di una separazione tra rapporto e competenza.

[... omissis ...]

L'immagine che vogliamo riproporre può certamente essere discussa, ma non acriticamente rifiutata in nome del progresso dell'ideale pedagogico.

Consapevolezza umana e responsabilità educativa.

Il punto di partenza proposto ci indica alcuni elementi significativi. Il primo è che questa immagine di scuola richiede una responsabilità alla scuola e all'insegnante e queste sono due responsabilità in qualche modo tra loro distinguibili (anche se

non separabili!). Se il cuore del rapporto, della relazione che si instaura nella scuola è di tipo educativo, esso non può sorreggersi solo in virtù di una forma, ma piuttosto in virtù di una posizione umana dell'insegnante e di una coscienza dell'istituzione scolastica che riconosca questo fatto e che quindi lo permetta, lo aiuti e lo sostenga, negli operatori innanzitutto e poi anche negli allievi e nelle famiglie.

La responsabilità dell'attività scolastica deve essere assunta più direttamente dalle persone che in essa sono coinvolte. La accentuazione dell'educazione come responsabilità personale e della necessità di una 'coscienza educativa' dell'insegnante è stata però spesso tradotta in spontaneismo: la professionalità è stata cioè giocata secondo una percezione del rapporto con gli allievi troppo immediata e legata alla contingenza. Questa è una scelta possibile, ma non l'unica. E' possibile perché non tradisce quanto detto in premessa ma nega però un aspetto del compito, per noi, per voi che lavorate nelle scuole, altrettanto essenziale del termine educazione: l'affermazione che c'è una diretta responsabilità educativa, e che questa responsabilità coinvolge l'intera persona, significa non fare riferimento alla opinione che io posso avere sul problema, ma ad una lettura di me stesso, della scuola, del mio rapporto con l'allievo, del rapporto degli allievi tra loro.

Questo qualcosa viene normalmente tradotto con il termine 'professionalità'. Tale espressione è però equivoca. Essa infatti sembra rivolta a definire gli aspetti di competenza tecnica necessari all'insegnamento come logicamente distinti dagli aspetti 'educativi' (o umani) del compito dell'insegnante. L'esigenza di una competenza specifica, 'tecnica', può (e deve) invece trovare le sue ragioni prime nella lettura consapevole del rapporto docente-discente in una scuola che si connota prima di tutto come rapporto tra persone che, per essere aderente alle esigenze scolastiche per cui è nato, deve ritrovare, verificare, se necessario inventare, delle tecniche che permettano un miglior perseguimento dei fini scolastici che vogliamo perseguire, rendendo possibile in questo modo anche il perseguimento dei fini educativi che sono propri della 'umanità', dell'adulto e del giovane.

[... omissis ...]

Detto così può sembrare un'affermazione ovvia, ma se proviamo a leggere la nostra attività scolastica o il modo in cui noi pensiamo a ciò che dobbiamo fare nella scuola, essa appare capace di fondare un giudizio estremamente concreto, cioè aderente alla realtà in cui operiamo. Prendiamo ad esempio il tema dell'educazione religiosa: ci si chiede se sia un tema distinto oppure solo una parte dell'area relazionale-affettiva; ma se guardiamo alle attività che la traducono in azione didattica appare immediato collocare

l'aspetto religioso all'interno dell'area relazionale-sociale, e sarebbe altrettanto facile collocarla nell'area del cognitivo. Se guardiamo però a che cosa identifica specificatamente la dimensione religiosa nell'esperienza percepiamo che in essa è presente qualcosa di irriducibile alla dimensione relazionale-affettiva, relazionale-sociale, cognitiva: ci rendiamo conto cioè che questi differenti approcci presentano punti di vista distinti, che coprono aspetti specifici, particolari, originali, e quindi da prendere in considerazione per se stessi, ma che non esauriscono e quindi non spiegano il fenomeno che riconosciamo come 'religioso'.

Una prima evidenza che emerge, che sembra offrire già un'indicazione concreta, è che se l'attività scolastica si fonda sulla dimensione educativa, questa non può che esprimersi a partire dalla consapevolezza comunque espressa dall'educatore. La possibile differenza tra dimensione religiosa e dimensione relazionale (o sociale, o cognitiva) può essere colta solo se prima è riconosciuta nella posizione dell'adulto. Ciò non significa affrontare la dimensione epistemologica del problema ma cogliere i punti distintivi del fenomeno in oggetto all'interno della propria esperienza: solo a questa condizione sono in grado di riproporlo in modo significativo all'interno dell'attività della classe, e non di sostenerlo a partire da una lettura di tipo puramente formale, che peraltro l'allievo non è in grado di cogliere in quanto è il gesto, è ciò che fa, è l'esperienza che può coinvolgerlo.

Questa riflessione deve determinare la formulazione di un progetto educativo: infatti esso non consiste nell'indicazione di valori astratti, di una serie di ideali in cui ci riconosciamo, ma propone la rilettura delle dinamiche umane che in noi vivono e che noi coscientemente riproponiamo come struttura della realtà anche nella scuola.

In questo senso il progetto educativo rappresenta, prima che un appuntamento per gli allievi, l'espressione di una presa di coscienza degli insegnanti.

Educazione per quale uomo?

Un secondo svolgimento del tema può aiutarci a dare ulteriore concretezza al discorso. Le occasioni e le domande educative sono innanzitutto espressione dell'esperienza vissuta da un lato dagli insegnanti e dall'altro dall'allievo che, non possiamo dimenticare, è inserito in una realtà più ampia di quella scolastica. Accanto alla scuola infatti ci sono un 'prima' e un 'dopo' ed anche un 'durante' che è diverso dalla scuola stessa. Questo significa che occorre guardare all'allievo secondo tutta l'ampiezza della sua esperienza: noi lavoriamo 'con' e non 'per' bambini/ragazzi a partire dai 4/5 anni; lavoriamo cioè per l'uomo che è già presente nell'allievo. Il rischio che più facilmente si corre, in particolare

quando si hanno di fronte bambini, è però quello di interpretare questa posizione, di per sé corretta, come se l'allievo non stesse vivendo un'età particolare in cui il cambiamento è caratteristica stabilmente presente. Per questo non ci possiamo accontentare di lavorare con lui, come lui chiede. Il rischio di lavorare solo sull'interesse, e i bambini hanno interessi molto vivi e assoluti, è pari a quello di proporre un impegno solo con aspetti formali della conoscenza. Se l'educazione è un'introduzione alla realtà totale allora la realtà totale non coincide con l'allievo e con ciò che lui può definire nella propria esperienza.

È vero che il bambino è una realtà compiuta in sé, ma è anche vero che è una realtà che sta cambiando. Uscendo dall'infanzia diventa sempre più evidente che si vive quel momento in funzione del dopo, e questo atteggiamento evidenzia un aspetto assolutamente caratteristico della legge dello sviluppo umano, quella che viene chiamata 'evoluitività'. Questo significa che il modo in cui a questa età si vivono le occasioni e si presentano le domande educative deve necessariamente essere tenuto presente, ma nello stesso tempo non deve essere assolutizzato. L'interesse che viene espresso va rispettato: dobbiamo ricordarci però che il nostro primo compito è dare un senso a quell'interesse e questo può avvenire solo se diamo un aiuto a cogliere da un lato le radici e dall'altro lo sviluppo dell'interesse stesso. Allora la domanda, l'interesse espresso, deve essere orientato a far emergere una traiettoria, un percorso cioè in cui sono distinguibili un 'prima' e di un 'dopo', in modo tale che l'allievo stesso percepisca che ciò che compie non ha valore assoluto ma relativo, indica piuttosto una 'direzione': è cioè parte di una storia, non intesa in senso puramente cronologico, ma come percorso attraverso cui si manifesta un significato.

Che cosa deve acquisire l'allievo sotto il profilo dello sviluppo della persona? Deve acquisire la percezione che lui stesso si trova a camminare in un percorso che lo porterà a raggiungere delle mete e che questo è il cammino, che non è soltanto individuale, attraverso cui oggi ridico quello che facevo ieri con una comprensione maggiore e così prendo fiducia nel fatto che ciò che faccio oggi non è soltanto ciò che mi appare nel momento in cui lo faccio, ma è anche qualcosa di più, che capirò domani o dopodomani e che, in ogni caso, mi rimane come domanda aperta: e questo è il compito della fase evolutiva dell'uomo, proiettata verso l'entrata nell'età adulta.

Questo atteggiamento ha moltissima importanza per l'aspetto cognitivo, ma non solo; potremmo anzi dire che questa dinamica deve essere acquisita prima per gli altri aspetti della personalità: inoltre diventa elemento essenziale per identificare le attività e gli interessi che meglio si prestano ad una attività educativa da svolgersi in modo tale da far percepire al bambino questa possibilità di crescita, anche nella consapevolezza di sé. Dire che l'allievo,

in quanto persona, è un valore non deve voler dire familismo, non deve voler dire che il bambino deve rimanere chiuso nel suo orizzonte; è il bambino stesso a rifiutare questo, e non dobbiamo costringerlo a rimanerci. Nel momento in cui s'accorge (alla scuola elementare di più, ma già alla scuola dell'infanzia) che ciò che gli sembrava molto bello ieri, oggi non gli interessa più - perché l'interesse cambia in ragione di ciò che il soggetto in età evolutiva ritiene importante per la sua crescita - il bambino, ma anche l'adolescente sia pure in modi spesso meno visibili, tende a scartare tutto quello che ha sostenuto quell'interesse e l'attività ad esso collegata. È possibile, anzi doveroso, collocare correttamente in questo processo, far emergere il problema dei significati, a condizione che questo avvenga mettendolo in evidenza all'interno di attività particolari che compiamo con lui, e in particolare attraverso le scelte che noi facciamo rispetto alle attività e alle modalità con cui noi le attuiamo. Anche le attività motorie che, in particolare nell'infanzia e nella fanciullezza, rappresentano una modalità di azione spontaneamente adottata, possono rappresentare una importante occasione per questo.

[... omissis ...]

Noi percepiamo l'utilità di una conoscenza in relazione ad una funzione. Anche chi arriva a studiare, ad approfondire una tecnica, lo fa sempre in relazione a qualcosa di più grande; anche se questo può molto spesso apparire come un dato meramente quantitativo (più grande = più ampio) se percorriamo fino in fondo la strada delineata arriviamo a porre una domanda che riguarda il 'che serve' per giungere al 'che significa'. Quindi la domanda, l'occasione presenti e su cui noi possiamo strutturare l'attività didattica diventano occasione di crescita integrale per l'allievo se sono portati a questa dimensione. E' possibile che il bambino si interessi solo alla tecnica, ma solo apparentemente: se non siamo attenti a questo, non sviluppiamo cioè l'occasione dal punto di vista educativo accontentandoci di quel che emerge dalle scelte operative dell'allievo perdiamo una occasione, probabilmente la più decisiva per l'educazione anche nella scuola.

Storia, cultura, ambiente e responsabilità educativa

L'ultimo punto riguarda l'osservazione che oggi alla scuola, soprattutto dell'infanzia, è di fatto attribuita una responsabilità che probabilmente ieri non c'era, o c'era in minore misura: quella cioè di aiutare il bambino a cogliersi all'interno di una storia, in senso vero e reale. Che cosa significa questo? Per un certo verso sappiamo tutti che cosa intendiamo usando questa espressione: dobbiamo aiutare al bambino a comprendere che esiste una realtà adulta che si comprende, si riconosce e vive per lo stesso significato.

Ho però l'impressione che spesso non si vada al di là di questo. Andare al di là non vuol dire aggiungere qualcosa ma semplicemente cercare di capire che cosa significa veramente, che estensione ha concretamente questa affermazione che deve essere letta, prima che in chiave sociologica, in chiave culturale. Occorre, ad esempio, aiutare il bambino a capire che la storia non è solo sincronica, ma anche diacronica; che la storia che sta nascendo (la sua personale storia) si colloca in una storia che ha un passato e che, proprio per questo, avrà anche un futuro. Questa è una responsabilità che emerge oggi con forza per la scuola, proprio perché oggi questa dimensione è messa in discussione dai grandi cambiamenti che sollecitano la società e che per questo molto spesso portano esiti che vanno al di là della volontà delle singole persone.

I problemi e le carenze che emergono nella dimensione educativo-familiare sono in tantissimi casi legate alla mancata consapevolezza di questo aspetto: che spesso però può essere superato solo in minima parte dalla famiglia perché è la conseguenza di una condizione che stanno vivendo anche i genitori; se i genitori, ormai adulti, non si sono sentiti inseriti in una storia - e a maggior ragione se dalla loro storia intendono prendere le distanze - se non hanno quindi la possibilità di riconoscere le proprie radici - ma tutti abbiamo radici! -, difficilmente riusciranno a rendere presente una proposta ai loro figli.

La domanda che dobbiamo porci è allora: come l'allievo è messo in grado di percepire la presenza di una radice, di una 'storia' nella sua esperienza? Questo non avviene perché qualcuno si mette a spiegargli che cosa è successo ieri, l'altro ieri, ecc. ma perché coglie espressioni, trova presenti fatti, oggetti (presenti non a titolo 'archeologico' ma 'operativo') come elementi operanti nella sua esperienza, nella sua vita. La letteratura, l'arte hanno un grande potenziale nell'offrire occasioni perché questo avvenga. Il linguaggio è uno strumento potente in questo percorso che propone diverse tappe. Nei bambini dai 3 ai 6 anni il problema della comprensione del linguaggio non si pone come nei bambini della scuola elementare, perché essi stanno ancora formando il loro linguaggio: la parola che non capiscono non costituisce quindi per loro un ostacolo, ma è semplicemente una cosa da capire, da imparare. Continuando ad imparare, così come hanno imparato le altre parole, che nessuno ha insegnato loro, ad una ad una. Non si deve avere paura di usare materiale che appare linguisticamente troppo difficile e che non sembra quindi usabile almeno secondo il nostro metro: gli allievi, in particolare nei primi anni del loro percorso scolastico, sono molto ricettivi.

Il problema è quindi più presente nell'insegnante, la cui responsabilità verso la competenza culturale che propone agli allievi è pari, se non maggiore, della responsabilità che trova

risposta in competenze contenutistiche e metodologiche. Solo in questo modo è in grado di operare scelte non solo legate ad una pura tecnicità. Sono tante le cose che didatticamente possono funzionare: noi non possiamo scegliere a livello didattico semplicemente secondo il criterio dell'efficienza e della funzionalità: occorre che la scelta sia misurata con un giudizio che abbia di fronte il bambino, i suoi bisogni di oggi, e soprattutto la direzione verso cui si muove (la crescita). Allora fra le cose che funzionano dobbiamo essere in grado di scegliere, ma occorre che la scelta sia fatta a partire dalla domanda che noi vogliamo sviluppare. Qui sta il nesso tra dimensione educativa e dimensione didattica: questo nesso non può essere formalizzato secondo un criterio scientifico o logico, ma solo stabilendo un rapporto culturale, cioè educativo. C'è una comprensione del problema didattico che nasce dall'orientamento educativo dell'adulto e quindi dalla scelta antropologica che noi abbiamo fatto. Questa scelta deve arrivare al livello didattico non attraverso un procedimento meccanico - criterio di efficienza - ma attraverso un orientamento che indica di quali strumenti didattici si ha bisogno per scegliere poi quelli più interessanti, più attuali, che meglio rispondono all'obiettivo di arrivare alla fine di una giornata di lavoro a scuola avendo fatto, in modo coinvolgente per l'allievo, un cammino nella direzione della scoperta del significato delle cose e della realtà tutta, quindi anche di se stesso: in altre parole in direzione della sua crescita.

EDUCARE NELLA SOCIETÀ

La scuola a colloquio con il suo contesto di vita

6 CERTEZZE EDUCATIVE E SCELTE DIDATTICHE

≈ Felice E. Crema

Il tema che il convegno ha posto “La libertà: condizione per fare scuola” è certamente già presente dentro la scuola che facciamo noi - perché tutti noi stiamo già facendo scuola, non ci stiamo preparando a fare scuola ma stiamo già vivendo la condizione di insegnanti -. Quindi la questione che dobbiamo avere di fronte è quella di misurarci su come la libertà sia già per noi condizione per fare scuola e come lo può diventare maggiormente. Il tema: “certezze educative e scelte didattiche”, diventa più chiaro nel senso che non è il tentativo di individuare quali sono le scelte educative, quali le scelte didattiche, ma si tratta di capire, di riconoscere, di comprendere meglio il rapporto tra il primo livello - certezze educative - condizione perché esista la libertà, perché la libertà come progettualità possa diventare fatto, e scelta didattica come fatto, perché la scelta didattica è la scuola in atto, è ciò che facciamo concretamente dentro la realtà della scuola.

Quattro sono i punti su cui articolare il discorso.

1. Cosa pensiamo che la scuola, e in particolare la scuola di base, sia.

La scuola - a partire da quella dell'infanzia che pone il problema nei suoi termini più radicali - ha ragione di esistere in quanto è in grado di svolgere un compito che ha l'allievo come riferimento ultimo di giudizio. Certamente la scuola nei suoi diversi gradi è chiamata ad assolvere anche compiti diversi e più specifici, e deve quindi essere in grado di registrarsi a partire anche da altre prospettive, ma in ultima analisi noi possiamo orientare efficacemente (ed efficientemente) la nostra azione se abbiamo di fronte il percorso che il bambino deve fare. Qualunque altro compito che noi possiamo attribuire ai diversi gradi scolastici deve essere verificato a partire da questa prima e fondamentale prospettiva. Al crescere dell'età, quando nella scuola si definiscono più chiaramente

obiettivi formali di apprendimento, questo rimane vero anche se certamente mutano le forme con cui dobbiamo renderlo presente nella scuola.

Questa osservazione, che può sembrare una ovvietà ben presente a tutti, almeno a tutti gli insegnanti, ha bisogno di essere richiamata perché troppo spesso rimane un enunciato che non incide (o incide minimamente) sulle scelte didattiche, a partire dalla organizzazione complessiva della scuola. Forse non ci ricordiamo a sufficienza che i problemi che ci si presentano nella nostra azione didattica non sono che i modi con cui dobbiamo rendere reale quella ovvietà, che la scuola è per l'allievo.

Un secondo punto va aggiunto, un po' meno ovvio nella letteratura e nella riflessione che di solito si fa sulla scuola, in particolare quella dell'infanzia, anzi per certi aspetti contestato dalla stessa riflessione pedagogica: la scuola è per l'allievo ed ha come compito essenziale quello di rendere l'allievo più consapevole di sé e della realtà in cui è.

Questo aspetto appare meno ovvio di quello precedente perché oggi si tende ad attribuire alla scuola (anche in quella dell'infanzia) compiti più particolari. Dire che la scuola deve rendere il bambino più consapevole di sé e della realtà in cui si trova non è sinonimo di socializzazione, di apprendimento, di scuola abilitativa, anche se certamente aspetti di socializzazione, di apprendimento, di abilità possono, anzi devono, essere presenti; la scuola però deve affrontare questi come compiti particolari, strade attraverso cui far crescere l'intera persona dell'allievo. Infatti il punto fondante la relazione didattico-educativa riguarda innanzitutto il rapporto tra la persona 'insegnante' e la persona 'allievo'; renderlo più consapevole di sé e della realtà è esattamente il compito dell'educazione. Dire che la scuola ha su di sé un dovere, un compito che riguarda l'educazione delle giovani generazioni non rimane una semplice affermazione solo a condizione che esso porti ad avere attenzione alla modalità con cui l'insegnante, (maestro, educatore) è dentro la scuola per il bambino; significa accettare e riconoscere che l'educatore è dentro la scuola innanzitutto di fronte alla persona del bambino.

2. Dietro la questione delle 'certezze educative' - primo termine del tema che ci siamo dati ~ sta la posizione dell'insegnante.

In un rapporto educativo la certezza educativa nasce dall'esperienza umana che l'insegnante fa. Questo non è però un esito automatico: non per il fatto che uno si sente uomo allora è anche educatore. Qual è il passaggio che deve essere attraversato perché la mia esperienza possa diventare educativa? È nel fatto che questa esperienza possa essere percepita. Caratteristica dell'esperienza, dobbiamo ricordarlo, è la consapevolezza, potremmo dire una cultura, e non semplicemente l'insieme della vita vissuta. Non è

ciò che io mi sento addosso (mi accade), ma l'insieme della vita vissuta consapevolmente che determina una specifica percezione di sé e della realtà: diventa educativa quando questa percezione di sé, questa cultura, ha esplicitamente di fronte anche il secondo termine del rapporto, cioè l'educato (bambino, allievo, ecc.). Quindi le certezze educative trovano la loro consistenza, la loro persuasività, nella capacità di proporre l'esperienza umana che sto vivendo come termine di paragone in un rapporto.

Questa, che si può definire una 'posizione umana', può e deve dar luogo anche allo svolgimento di una riflessione in vista di una sua più consapevole comprensione. Una riflessione che non parta dalla propria esperienza in atto sarà in ultima analisi inconsistente e porta con sé il rischio di diventare divergente e separata dall'atto che io compio nel momento in cui mi pongo come insegnante. È un appuntamento decisivo per l'esercizio del compito di insegnare e la separazione tra i due aspetti, l'esperienza e la tecnica didattica, ha come esito la caduta del possibile interesse dell'allievo e, di conseguenza, un grande impoverimento nei risultati dell'apprendimento. Ciò che insegniamo rischia di diventare un tema di cui non sia stato enunciato il titolo e che per questo si presenta molto difficile da comprendere nel senso profondo e vero del suo svolgimento; e il contesto dell'insegnamento non faciliterà in alcun modo la acquisizione di ciò che viene insegnato, per quanto fatto di cose buone, utili, intelligenti. Di conseguenza spesso, coloro che più sentono questo, rischiano di diventare non più insegnanti ma 'studiosi' delle discipline che insegnano o, se preoccupati delle tecniche didattiche, dei metodi di insegnamento. Le certezze educative rappresentano ciò che io possiedo in quanto consapevole della mia vita.

Voglio spendere due parole ancora per evitare un rischio possibile se ci fermiamo a questo punto. Queste certezze umane che si radicano nell'esperienza diventano educative quando sono dirette e ripensate di fronte all'allievo, alla luce di questa domanda: come l'allievo coglie l'esperienza che comunico, come può diventare partner attivo nel contesto definito dalla comunicazione dell'esperienza? La risposta a questa domanda rappresenta un riferimento essenziale alla definizione della didattica nei suoi aspetti tanto metodologici quanto di contenuto. Le tecniche didattiche non devono essere confuse con questo che rappresenta il punto di partenza della didattica e che, staccate da questo inizio, rischiano di diventare pericolose in quanto fonte di equivoci.

La didattica nella sua origine è il modo con cui io rendo presente all'allievo le certezze educative, cioè il modo con cui gli rendo presente me stesso. Qui c'è già un primo criterio di scelta: anche se in tutti i momenti del nostro rapporto io posso rendere presente la mia esperienza all'allievo, ce ne saranno alcuni più adeguati ed altri meno, alcuni che più facilmente, con maggiore sinteticità, con maggiore chiarezza potranno far emergere questo legame

significativo (portatore di un giudizio) ed altri meno efficaci di fronte a questo obiettivo. Addirittura posso scoprire che alcuni momenti non solo non rendono presente, ma sono anzi produttori di equivoci perché, pur apparendo a me proposte significative, non sono percepite così dall'allievo.

La certezza educativa, che è propria dell'insegnante (adulto-educatore) non può quindi ignorare l'allievo che deve essere riconosciuto come partner attivo del rapporto didattico. Questo rapporto infatti è comune all'insegnante e all'allievo, anche se evidentemente diverse sono le responsabilità dell'uno e dell'altro; il fine, l'obiettivo è invece comune, come comune è l'azione. Si stacca da questa posizione sia chi dice: "in fondo io sono l'insegnante, il lato didattico è una mia responsabilità, mia è l'iniziativa: quindi l'allievo bene o male deve starci; io devo stare attento a non compiere scelte sbagliate però poi l'allievo deve starci" come chi dice: "tutto sommato il lato didattico deve corrispondere all'interesse dell'allievo e quindi dobbiamo preoccuparci solo di questo". Anche questa seconda posizione non è giusta perché non riconosce che l'atto didattico è comune: per cui ad esso devono poter essere presenti, con le loro caratteristiche umane e di ruolo sia l'insegnante che l'allievo.

3. Questo ci porta a cogliere un aspetto decisivo che possiamo identificare nella domanda: che cosa significa avere di fronte l'allievo come partner dell'azione didattica?

Questa espressione viene usata in tanti modi diversi. Non si parla di bambino come portatore di interessi ma come portatore di significato. È vero che il bambino è portatore di interessi ed è in grado di esprimere interessi; è vero però anche che la capacità di capire quali tra gli interessi espressi dall'allievo sono interessi profondi e quali sono invece interessi contingenti, legati a situazioni indotte stimolate dal contesto (pensiamo alla forte sollecitazione che viene dall'area dei mass-media e dal mondo virtuale) e quali invece sono espressione di un più profondo bisogno della persona e per questo strade per un aiuto alla sua crescita.

La differenza tra questi diversi interessi può essere colta solo prendendo in considerazione l'allievo come ricercatore/portatore di significati prima che come portatore di interessi. Assumere questo punto di vista non rappresenta una scelta soggettiva, accanto a cui altre posizioni sono legittimamente presenti. Essa è la condizione per potere riconoscere che l'allievo stesso è già portatore di significato ed è a partire da questo che mi è possibile giudicare quali tra gli interessi che esprime siano o no positivi in vista di un cammino comune.

Il legame tra scuola e famiglia che spesso si riconosce trova la sua giustificazione più vera in questo punto: l'allievo/figlio, portatore di

significati, porta la famiglia dentro la scuola perché è in essa che sorgono e si manifestano in primo luogo i significati da lui adottati. Chiunque sta con i bambini, ma anche con soggetti di età più avanzata, sa che i valori, i significati di cui lui è portatore, implicano sempre un altro, in maniera diretta, immediata. In questo senso il problema del rapporto con la famiglia è essenziale anche per l'atto didattico, non perché la famiglia debba venire a dire alla scuola: 'si fa così...' ma perché essa rappresenta una presenza inevitabile, e per questo attiva anche all'interno del contesto della scuola, che deve quindi essere riconosciuta innanzi tutto per questo suo specialissimo legame con l'allievo/figlio come portatore di significati.

Il primo passo quindi è quello di riconoscere l'allievo portatore di significati e a partire da questo riconoscimento si stabilirà un accordo o un disaccordo, un potenziale incontro o un potenziale scontro, ma questo è un problema che si presenta con prospettive di soluzioni positive solo in un momento successivo. Perché la questione abbia senso occorre, infatti, che noi (l'insegnante, la scuola) accettiamo la famiglia come termine di un rapporto in cui essa ha un suo peso, un suo valore e su cui non abbiamo potere. Anche strutturare questo rapporto a partire da un nostro giudizio sulle scelte di valore (o sui comportamenti fondamentali) della famiglia rappresenta l'esercizio di un potere, che noi troviamo intollerabile quando viene esercitato dalla famiglia. Per meglio comprendere questo punto, essenziale nel determinare la qualità e l'efficacia del rapporto tra scuola e famiglia, occorre ancora ricordare che non porre il proprio giudizio sulla famiglia come fondamento del rapporto stesso non significa non avere un proprio giudizio ma solo che esso non rappresenta il fondamento di un rapporto in cui questo giudizio dovrà rendersi presente (disponibile a modificarsi) secondo i tempi e i modi che ogni rapporto avrà.

4. Il rapporto tra certezze educative e scelte didattiche è il rapporto su cui innanzitutto cade l'aspetto valutativo della mia attività di insegnante che va quindi riconosciuto in primo luogo come rivolto a se stessi, o meglio alle proprie scelte operative e professionali.

Ciò è conseguenza del fatto che il potere di iniziativa sulle scelte didattiche rappresenta il primo (e principale) modo con cui si esprime il compito dell'insegnante (ma faremmo forse meglio a dire della scuola). Se ho il potere di iniziativa rispetto alla scelta didattica, allora una valutazione degli effetti di questa iniziativa non può che essere rivolta innanzitutto verso di me.

Certamente sull'esito della scelta compiuta hanno grande influenza le condizioni del contesto, scolastico e sociale, ma questo non mi esime dalla responsabilità di identificare la proposta didattica

anche tenendo conto di queste condizioni. Il problema non può essere occasione per un rinvio ad altre responsabilità (non ho una condizione adeguata; il bambino non è in grado, fa fatica perché...). Certamente tutto ciò ha una conseguenza diretta e importante sulle scelte (e sugli esiti) ma non esiste situazione che non possa trovare una modalità didattica più adeguata. In altre parole la scelta didattica non rappresenta una variabile indipendente ma deve inserirsi nelle specifiche condizioni di contesto (scolastico, culturale, ambientale, ecc.) e definirsi a partire sia dagli obiettivi di apprendimento sia dalle finalità educative che ci proponiamo. Le domande-guida cui devo dare risposta sono: 'quale proposta deve essere offerta all'allievo', 'come posso rendere questa proposta comprensibile ed accettabile dagli allievi', 'come posso farla accettare da loro'. Noi saremo in grado di sollecitare l'apprendimento, e di creare un rapporto educativo, solo in quanto l'allievo, e quindi la famiglia che sta alle sue spalle, è riconosciuto nelle sue specifiche caratteristiche. Se questo non accade non dobbiamo meravigliarci se emerge, nell'allievo e nella sua famiglia, un atteggiamento specularmente opposto che comporta o l'indifferenza verso la scuola (e le attività che propone) o la pretesa che la scuola sia 'su misura' del proprio figlio. Se la famiglia abbassa la testa di fronte alla proposta della scuola viene a cadere uno dei più potenti strumenti di motivazione all'impegno per l'allievo. E questo è uno degli aspetti che generano sofferenza e/o indifferenza anche negli insegnanti.

Un atteggiamento positivo della famiglia verso la scuola dipende in larga misura dalla presenza di un atteggiamento positivo della scuola verso la famiglia. Per questo hanno grande influenza i primi anni di scolarizzazione, in particolare nella scuola dell'infanzia quando i genitori normalmente sono attenti, in senso positivo, alla scuola. È in questi anni che la collaborazione tra scuola e famiglia appare più naturale, per certi aspetti fisiologica. Successivamente, nelle scuole elementari, medie, superiori la spinta ad un rapporto diminuisce in relazione al modificarsi del rapporto tra genitori e figli. Questo non significa che deve cessare ma solo che deve fare posto ad un soggetto, l'allievo/figlio, che matura nel tempo scelte e responsabilità, e anche di questo si dovrà tener conto nell'impostare le scelte didattiche adeguate al grado scolastico in cui si insegna.

La condizione della scuola dell'infanzia rappresenta però il momento del maggior investimento, il tempo in cui il rapporto tra genitori e insegnanti è in grado di generare per tutti una grande ricchezza. Per questo, in questo primo grado scolastico è essenziale rispettare i criteri che sono stati ricordati: diversamente avremo solo disinteresse o pretesa, dall'una come dall'altra parte. Il fatto che l'insegnante nel riconoscere i problemi della didattica, quindi della sua attività di insegnamento, trovi in questo rapporto una occasione o uno stimolo a mettere in discussione se stesso, - che non vuol dire mettersi in crisi, che non vuol dire: 'ho sbagliato tutto'

ma rendersi disponibile a rivedere le scelte, paragonare le proprie ipotesi con altre, accettare come punto di partenza il fatto avvenuto, la realtà concreta - permette un giudizio sereno e accettabile su tutti gli altri elementi che compongono l'atto didattico, perché il giudizio è sempre accompagnato dalla indicazione positiva di cambiamento, per sé e per gli altri.

Questo quarto e conclusivo punto di riflessione rappresenta la cartina di tornasole di tutto il discorso precedente. Noi possiamo accettare teoricamente ciò che è stato richiamato nei primi tre punti, ma se non lo poniamo come criterio di giudizio per l'attività concreta rimane un discorso astratto, qualcosa di cui parlare, anche approfondendolo, ma che rimane al di fuori della scuola reale, cioè della nostra attività educativa. Parlo come punto di riferimento della valutazione, del bilancio, quindi della programmazione della propria attività da invece un impatto di concretezza cui è difficile sfuggire.

7 LA SCUOLA COME COMUNITÀ TRA DESIDERIO E REALTÀ

≈ Marco Coerezza

In molti dei testi legislativi che parlano di scuola si fa riferimento ad essa qualificandola come un comunità nei termini di un dato di fatto: la scuola è una comunità, quasi dando per scontato l'esistenza di questa qualificazione sia nella coscienza di chi nella scuola vive, sia nei fatti dell'operatività quotidiana.

Il testo più esplicito è il D.P.R. 249/1998, che ha promulgato lo Statuto degli Studenti e delle Studentesse, che definisce la scuola come "un luogo di formazione e di educazione, una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni" (art.1,2). La stessa Legge 53/2003 e il D.P.R. 59/2003, pur non parlando esplicitamente di scuola come comunità, ne sottintendono l'esistenza quando insistono moltissimo sulla collaborazione tra scuola e famiglia come condizione fondamentale per la realizzazione della personalizzazione del percorso formativo e del suo successo in rapporto alla crescita dell'alunno. Una collaborazione che ha risvolti importanti e nuovi su diversi piani dell'agire scolastico:

- quello formativo (cooperazione alla costruzione del piano formativo personalizzato)
- quello organizzativo (libertà di scelta dell'orario di frequenza alla scuola)

- quello valutativo (cooperazione nella costruzione del portfolio delle competenze, ossia nella individuazione di materiali scolastici e nella stesura di 'annotazioni' di genitori, che influiscono anche sulla valutazione).

Di fronte a questo scenario, frutto anche della recente introduzione del principio di sussidiarietà nella Costituzione della Repubblica Italiana che ha indotto il legislatore a considerare genitori e studenti non come dei semplici fruitori del servizio offerto dagli erogatori del medesimo, ma in certo senso come dei co-protagonisti dell'attività educativa della scuola, si rimane colpiti entrando nelle scuole, quelle vere, quelle che frequentiamo tutti i giorni, dalla desolazione e dalla solitudine nella quale si vive (o si sopravvive). Viene da pensare che i documenti legislativi rischiano di descrivere (e di prendere decisione su) una 'realtà che non c'è' o che si desidererebbe realizzare.

Ultimamente poi, di fronte alle sfide poste dalla legge di riforma, si assiste a qualcosa di più tragico: la paura, quasi ossessiva, del rapporto, soprattutto con i genitori, imposto o prescritto dalla normativa, nel quale ciascuno è spinto a giocare la sua libertà.

Mi colpisce questa situazione paradossale che potrebbe diventare schizofrenica se non facciamo i conti con la realtà; tutti, sia le persone che vivono nelle Istituzioni Scolastiche e che offrono il loro tempo e la loro competenza perché accada l'educazione, sia le Istituzioni che a quei principi normativi si devono conformare per realizzare la loro *mission*.

Per fare i conti con la realtà è necessario evitare sia l'astrattezza di un discorso sia il moralismo di una prescrizione comportamentale che finirebbero per irritare o per lasciare nella totale indifferenza chi vive sulla sua pelle la fatica del lavoro educativo quotidiano. Mi sembra allora interessante partire da due domande per ricostruire un percorso di lavoro da sostenere dentro la scuola con chi ci sta: a quali *condizioni* è possibile parlare in concreto di scuola come comunità? Quali sono gli ambiti nei quali si esprime la scuola come comunità?

Scuola e comunità: un problema aperto.

"Nell'Occidente pre-moderno (la comunità) rappresentava la naturale unità in cui un insieme di persone convivevano, che si componeva nella 'societas', insieme strutturato di tutte le comunità. La comunità si presenta come un *fatto* in cui emerge l'idea unitaria dell'uomo che in essa vive, originata da valori che si esprimono in una cultura e in forme adeguate ai rapporti sociali ed economici propri dell'epoca" (Crema, 1988).

È sotto gli occhi di tutti che oggi questa concezione di 'comunità' è in crisi, "spesso ricondotta a forma di pura sopravvivenza del passato, anche se sovente evocata come modalità per affrontare situazioni di crisi". La causa di questa situazione è da ricondurre all'imposi-

della cultura della modernità, con i suoi tratti laicisti e immanentisti. Interessante, nella riflessione del prof. Crema, è la sottolineatura della riduzione della parola comunità stessa che, oltre a perdere il carattere di 'fatto' legato all'evidenza esistenziale del legame costitutivo dell'identità della persona, "assume un significato generico, legato ad aspetti formali, prevalentemente descrittivo di un punto di vista particolare attraverso cui viene colta la persona, per altro appartenente contemporaneamente a più di una (comunità)" (Crema, 1988). Assistiamo ad una frammentazione dell'appartenenza, che della comunità costituisce l'aspetto espressivo della coscienza con la quale l'uomo vive il suo legame con questo luogo sorgivo della sua umanità, tante quante sono le diverse comunità alle quali ciascuno appartiene e ognuna di queste comunità, non avendo più alcun riferimento comune e condiviso, risponde a logiche e a universi comportamentali distinti, spesso in conflitto fra loro.

[...omissis...]

Per una 'scuola della comunità'.

Nella prospettiva tracciata sinteticamente nel paragrafo precedente dobbiamo riprendere le due questioni alle quali accennavo all'inizio:

1. a quali *condizioni* è possibile parlare in concreto di 'scuola della comunità'?
2. quali sono gli *ambiti* nei quali si esprime la scuola come comunità?

1. Nell'affrontare la questione delle *condizioni* che rendono possibile impostare e rendono praticabile il concetto di 'scuola della comunità' non si può prescindere dalla realtà che viviamo e che appare caratterizzata fortemente da una frammentazione dei rapporti sociali e da un accentuato pluralismo culturale. Individuare queste condizioni vuol dire indicare per quale ragione la parola 'comunità' non finisce per essere ridotta ad "una dimensione chiusa, impermeabile al cambiamento" e riconoscere alla scuola una funzione che le permetta di "essere rispettosa di ciò che la comunità le chiede senza con questo diventare strumento di pura e semplice *riproduzione sociale*" (Crema, 1988).

In riferimento alla 'comunità' possiamo distinguere, con un certo grado di approssimazione, ma con verità, due tipi di condizioni: quelle materiali (un territorio comune di riferimento, un sistema di rapporti regolati tra i membri a livello istituzionale, economico e sociale) e quelle ideali (il modo di concepire la vita nella sua interezza) il cui intreccio costruisce la trama e l'ordito del tessuto comunitario. Questo intreccio, sul piano della coscienza degli uomini che insistono su quel territorio e vivono quel sistema di rapporti ordinati, è il riconoscimento di una 'unità di valori' condivisa e che determina la vita concreta di ciascuno. In questo senso possiamo dire con una frase sintetica che il fondamento della comunità è la comunione.

Semplificando al massimo possiamo ammettere che dal punto di vista delle 'condizioni materiali' la scuola è facilmente identificabile come una comunità perché essa è definita da un luogo preciso e da un sistema ordinato di rapporti; dal punto di vista delle 'condizioni ideali' invece l'identificazione sembra più difficile e sembra richiedere qualche sforzo di riflessione maggiore.

Riflettendo sulla mia esperienza riconosco che ci sono almeno cinque componenti fondamentali utili per arrivare a distinguere le 'condizioni ideali' che identificano la scuola come scuola:

- il riconoscimento della *persona* come identità definita da un rapporto di appartenenza costitutivo. L'io, la persona si percepisce innanzi tutto come 'essere di' e da questa consapevolezza scaturisce la possibilità di un 'essere con';
- il riconoscimento della *libertà* (educativa, d'insegnamento e di apprendimento) come architrave portante, fondativa del far scuola, cioè della sua operosità;
- la concezione della *professione* non nei termini di una funzione specialistica, ma specifica. Una funzione specialistica infatti si sviluppa su una distinzione esclusiva rispetto ad altre funzioni e non ammette nessuna sovrapposizione con funzioni ad essa riconducibili; è la concezione dell'insegnamento come tecnica. Diversamente, la funzione specifica si realizza a partire dal riconoscimento della sua originalità (la scuola non è né una famiglia né un'associazione sportiva o culturale e ha come fine di educare attraverso l'istruzione) e, di conseguenza, del suo limite (l'educazione di una persona non si esaurisce nell'istruzione, men che meno nell'istruzione scolastica). Quando l'insegnante riconosce la sua funzione in termini di specificità e non di specializzazione va alla ricerca della reciprocità cioè di un rapporto di completamento con altre funzioni correlate all'insegnamento perché il fine ultimo è quello di educare la persona; e questo è un compito condiviso soprattutto con chi vive rispetto al figlio un 'diritto-dovere' costituzionalmente garantito: i genitori. Tralasciando il discorso sul piano istituzionale il *compito educativo della famiglia* può essere definito con tre termini sintetici: primario, originario e globale. Primario perché viene prima di ogni altro: quando uno viene al mondo incontra un padre e una madre e non il suo insegnante; originale perché è all'origine della sua identità di persona; ed è globale perché dura per tutta la vita e un uomo o una donna non perdono mai il loro compito educativo nei confronti di un figlio, a differenza di quanto succede all'insegnante; infine è globale perché riguarda la totalità della vita e non solo un aspetto. In termini speculari si può definire la *funzione educativa della scuola* ancora con tre termini: secondaria, cioè che

viene dopo e viene dopo per e in funzione di una scelta che la famiglia fa in ordine alla scelta dei collaboratori dell'educazione dei propri figli; derivata cioè determinata da questa scelta di altri; specifica relativamente al tempo e al contenuto.

- l'incardinamento della funzione didattica sulla funzione educativa (si educa attraverso l'istruzione e si istruisce per far crescere la persona nella sua globalità e unità) e la finalizzazione dell'insegnamento all'apprendimento (concetto di personalizzazione).
- il riconoscimento della non sovrapposibilità esaustiva tra la funzione educativa e la funzione della scuola e tra la funzione della scuola e la funzione d'insegnamento. In altre parole, il bambino non è educato e non cresce per il semplice fatto che frequenta la scuola e la scuola non educa solo e unicamente perché c'è un insegnante che insegna, nemmeno se insegna benissimo. La scuola svolge il suo compito educativo dentro una comunità e quindi in rapporto di reciprocità con altri soggetti con i quali deve trovare modi e strumenti per vivere questa reciprocità in termini di corresponsabilità, cioè di responsabilità operosamente condivisa. Inoltre, anche al suo interno la funzione educativa della scuola, proprio perché la scuola è una comunità, è più ampia della funzione docente perché ogni gesto, dalle pulizie alla gita scolastica, passando attraverso la didattica, o sostiene la crescita del bambino oppure la ostacola. Non c'è possibilità di indifferenza nell'educazione. Dato che - tutti lo sappiamo bene - anche nella scuola non si educa con un discorso ma con la testimonianza, con la comunicazione di sé, con la vita vissuta e giudicata, non possiamo fare nessuna distinzione e attribuire livelli di importanza diversi, nella realtà, nella concretezza della vita scolastica, ai diversi momenti in cui la *mission* della scuola si svolge.

Una scuola è una comunità in quanto luogo espressivo di persone che, vivendo la propria libertà nell'esercizio del compito specifico loro affidato, ricercano una condivisione operativa fondata su una comunione ideale, senza voler esaurire la responsabilità educativa nel proprio ambito.

2. Gli *ambiti* nei quali si esprime la 'scuola come comunità' sono tre: la gestione, la direzione e la conduzione.

La *gestione* è l'ambito nel quale si realizza l'ideale che ha dato origine alla scuola nei termini di una risposta organica alle esigenze formative dei cittadini che vivono in quel dato ambiente. Il gestore è da un lato il custode dell'identità e del carisma educativo della scuola o perché direttamente e originariamente implicato nella nascita dell'istituzione oppure perché investito dalla responsabilità di portare a compimento, nel presente, la tradizione che gli è stata consegnata. Dall'altro lato, il gestore

rappresenta colui che determina, ricerca, organizza e verifica l'insieme ordinato di persone, mezzi e strutture per mezzo del quale intende perseguire con efficacia i propri fini istituzionali. In questa sua funzione egli è il garante della totalità e dell'unità dell'opera in quanto istituzione capace di esprimere una lealtà con la propria origine e una progettualità formativa attenta alle esigenze delle persone che la frequentano. Ovviamente do per scontato che l'istituzione che ha un gestore ben individuato non è solo autonoma sotto il profilo pedagogico e organizzativo, ma libera sotto il profilo istituzionale. Questo significa che, nel quadro di norme generali di riferimento (per esempio la Costituzione oppure le norme generali sull'istruzione), questa scuola ha in sé la capacità di darsi dei fini istituzionali da perseguire. A questo livello occorre rilevare che mentre tale capacità caratterizza lo status giuridico delle scuole paritarie, per le scuole statali non si pone neppure come possibilità; non è un caso che mentre le prime hanno uno Statuto e un POF (Piano dell'Offerta Formativa) le seconde possiedono solo un POF.

Il gestore in questa responsabilità vive una libertà d'intrapresa che ha come origine e criterio ultimo di riferimento e di giudizio la comunità di riferimento dell'istituzione (nel nostro caso della scuola). Quest'ultima, nella tradizione di molte scuole paritarie, ha nei soci la sua figura più espressiva, mentre nella scuola statale, che per cinquant'anni è stata scuola governativa, con l'introduzione dell'autonomia scolastica e del principio costituzionale di sussidiarietà si è trasformata in un nodo gordiano che si deve necessariamente e urgentemente sciogliere anche se tale soluzione si presenta tutt'altro che facile, sia come individuazione, sia come applicazione. In questo quadro, e mi riferisco alla scuola più definita nel suo assetto giuridico, il gestore è colui che sceglie a chi affidare la direzione e la conduzione della scuola, determina in concreto l'operatività della scuola stessa e ne verifica i risultati in termini di efficacia ed efficienza.

La *direzione* è l'ambito di governo della progettualità formativa e organizzativa della scuola. Essa vive di una doppia fedeltà: la prima nei confronti del gestore che le ha affidato il compito di ordinare persone, mezzi e strutture allo scopo istituzionale; la seconda nei confronti della realtà interna (le istanze che provengono dal personale, docente e non docente, e dai bambini) ed esterna (i genitori, le altre istituzioni formative del territorio e le istituzioni preposte al governo nazionale della scuola). Chi dirige la scuola è chiamato a vivere una profonda comunione con l'identità originaria (e quindi con il gestore) e un'unità con i soggetti che dell'impresa sono gli artefici materiali: docenti, genitori e bambini. Questa unità si concreta nella corresponsabilità, cioè nel sentirsi reciprocamente investiti di un compito grave e importante come l'educazione di una persona che può essere vissuto e portato a compimento solo nel rispetto della reciproca libertà (d'insegnamento, di educazione e di apprendimento).

La funzione del dirigente è quella di essere *'testimone'*, cioè luogo espressivo dell'identità culturale e pedagogica della scuola. Ci sono due accezioni che approfondiscono meglio questa funzione. Innanzi tutto il dirigente è testimone perché è una *'presenza'*, è lì, vede, è uno sguardo che l'altro percepisce rivolto a sé. Bisogna essere grati di questa presenza perché è sicuramente meno soddisfacente lavorare senza che qualcuno abbia questo occhio benevolo sul lavoro di tutti, senza che qualcuno veda e abbracci anche la fatica di molti rapporti, sia con i bambini, sia con le famiglie. Questa benevolenza non è da interpretare come un atteggiamento sentimentale e paternalista, ma come una posizione di critica costruttiva perché la conoscenza accade solo se uno si sente sorretto nella correzione (correggere è sempre un 'reggere con'). Chi dirige è un po' come 'l'amico critico'. Così sarà veramente possibile crescere dentro il particolare (e non morire) e far crescere la bellezza di una quotidianità vissuta con piena consapevolezza del suo valore pedagogico. Sarà possibile valorizzare pienamente la grande attenzione che le educatrici pongono nella cura dei bambini che arriva fino al dettaglio, fino alla cura di 'quel bambino lì'; e sarà possibile sostenere e rinvigorire la capacità di rendere ragione, dal punto di vista pedagogico e didattico, dell'esperienza che si vive e si propone dentro la scuola. C'è poi un'altra accezione del termine testimone: *'colui che reca testimonianza'*. In mezzo alla confusione culturale di questo tempo il dirigente è colui che afferma e dimostra quotidianamente che il centro della scuola è la missionarietà.

[...omissis...]

In questo sta la natura pubblica del nostro servizio, cioè la sua utilità civile come aiuto alla costruzione di una civiltà veramente umana perché non si può costruire qualcosa di buono se non c'è un punto, un fulcro sul quale far leva, una roccia sulla quale posare il piede.

La figura del dirigente si situa poi in un *'trafficato crocevia'* dove s'incrociano i bisogni e le attese di diversi soggetti: le insegnanti, i bambini, i genitori, il gestore, le insegnanti della scuola elementare, il territorio, gli specialisti dei bambini in difficoltà, ... Per questo la funzione dirigente ha bisogno di essere sorretta e confortata, cioè deve avere un luogo nel quale l'appartenenza sia vissuta come vitale sorgente della propria identità professionale e non come un fatto estrinseco o un accidente del tutto estraneo al modo di concepirsi e al modo di sentire le cose. L'appartenenza non è tanto da intendersi come un fatto sentimentale ('stiamo bene insieme'), cioè come una percezione emotiva superficiale (che può esserci, ma potrebbe anche non esserci) determinata dal temperamento e dal carattere di ciascuno; l'appartenenza è la coscienza di essere parte di un'unità, di un popolo. Appartenere vuol dire sapere 'di chi sono'; e sapere di chi sono io vuol dire sapere di chi è l'altro che è accanto a me: non è mio, ma di Colui che ci ha creati. Tutti e due siamo di un Altro; questo è

un giudizio (riguarda la ragione) carico di affezione (è un'energia di adesione) che permette di 'radicarsi' in un luogo per portare frutto perché questo frutto sia duraturo nel tempo.

Dall'appartenenza nasce una *comunità* come espressione dell'io, della libertà personale perché se mi ritiro la comunità viene meno. E siccome la persona per esprimersi deve comunicare, cioè donare qualcosa di sé all'altro, possiamo dire che l'azione libera è essenzialmente determinata dall'amore che nutro per l'altro. Così le condizioni che l'io trova nella sua azione (leggi, vincoli, regole, ...) non sono subite e tollerate come un nemico o un estraneo con cui venire a patti per delimitare il campo; esse sono accettate, fatte proprie come se fossero nate dalla volontà stessa dell'io: la legge diventa libertà. L'ideale della comunità non è l'equilibrio della giustizia, ma la comprensione e l'assimilazione dell'amore.

A differenza della comunità la *collettività* deriva da una situazione che la persona subisce; essa è un gruppo, un insieme di individui trattenuti in unità da un criterio che non coincide con il loro io, con la loro coscienza e volontà, ma s'impone dall'esterno e obbliga l'io ad un calcolo, a legarsi calcolando puntigliosamente 'a quali condizioni' ciò possa avvenire. (Molto sindacalismo nascente e molta attenzione al contratto - quasi un feticcio - nasce da questo calcolo). Così ciò che tiene insieme la collettività non è tanto la persona, quanto qualcosa alla quale la persona si deve 'adattare' per riuscire a vivere (o peggio a sopravvivere) e ad esprimersi almeno un po'. È un calcolo la cui codificazione sociale è la legge. La collettività è retta dalla legge e il suo ideale è la giustizia, cioè quella misura, quel calcolo di equilibrio che permette la convivenza dei singoli partecipanti con il massimo di limitazione possibile. La condizione inevitabile della collettività è la delimitazione della persona: in essa l'io si sente costretto e trattato come 'cosa'.

C'è un luogo nella scuola dove questa appartenenza, questa saldatura tra la vita e la professione può essere condivisa: è il collegio degli insegnanti. Il collegio è il luogo dove maggiormente si esprime la responsabilità del dirigente; possiamo definirlo anche come il luogo della memoria e dell'apprendimento.

Innanzitutto il collegio è un *luogo*, cioè l'ambito dell'azione consapevole della persona che vive un'appartenenza. Il collegio è uno dei luoghi espressivi della comunione vissuta tra le persone che operano nella scuola sul versante educativo e didattico; ed è un *luogo guidato*: a questo livello la funzione e la responsabilità del dirigente è fondamentale. Il collegio pertanto è il luogo in cui, lentamente, il dirigente cura il passaggio dalla collettività alla comunità e il permanere nel tempo della seconda.

Le persone con cui lavoriamo, come noi stessi peraltro, sono persone in carne e ossa con le loro rigidità, a volte molto forti, ma anche con le loro aperture e con la disponibilità a fare un passo per cambiare se si sentono accolte e abbracciate nella loro reale

umanità. Occorre che qualcuno ponga uno sguardo attento e benevolo su questo movimento e che lo accompagni.

Se questo accade, accade un 'miracolo, una cosa dell'altro mondo, perché normalmente questa idea che il collegio possa servire ad un'educazione reciproca è assolutamente estranea; al massimo, se c'è equilibrio, può essere vissuto come un luogo dove si decidono delle iniziative comuni o condivise, ma mai come luogo nel quale possono essere messe in discussione le capacità vere o presunte dell'insegnante.

Il collegio è il *luogo della memoria*. È il luogo dove l'azione diventa gesto, cioè si carica di tutto il valore e il significato che fonda l'impegno educativo. Nel gesto posto dalla persona adulta responsabile dentro la scuola, con i bambini o con gli altri adulti, c'è e si esprime il desiderio che per ciascuno si compia il destino di felicità che si porta nel cuore. L'azione diventa gesto quando aiuta le persone a realizzare il destino per cui sono state create, attraverso le circostanze più semplici e la concretezza di un'esistenza piena di gusto. In questo l'aspetto istituzionale ed organizzativo sono come lo scheletro e la pelle senza dei quali il corpo non potrebbe muoversi e vivere. Per questo è importante dare ogni volta le ragioni di quello che si fa perché ciascuno sia aiutato a tornare all'origine e ogni gesto sia un '*nuovo inizio*', cioè aiuti a rivivere ciò che dà senso al cammino. In questo modo la vita della scuola diventa una storia da raccontare, da narrare per mostrare la sua bellezza e la sua verità.

Il collegio è poi il *luogo dell'apprendimento*. Apprendere vuol dire rendersi conto, prendere coscienza di ciò che accade ed è accaduto, cioè verificare il nesso tra la circostanza e il fine, il significato ultimo verso il quale siamo protesi. Le nostre scuole hanno storie esemplari da questo punto di vista: dalla piccole cose quotidiane che accadono dentro ciascuna sezione, ai fatti grandi che accadono a livello istituzionale. Se prendiamo coscienza del significato di ciò che accade in noi e tra noi apprendiamo qualcosa di interessante: ci accorgiamo che l'educazione accade nella vita di un popolo, almeno come orizzonte dello sguardo con il quale mi rapporto con ogni singolo bambino e mai dentro l'isolamento di un rapporto individuale.

La conduzione è il luogo dell'operosità, del far scuola quotidiano dove la progettualità si sviluppa e si dipana nell'incontro tra libertà d'intrapresa, libertà d'insegnamento, libertà di apprendimento e libertà di educazione, al fine di costruire un percorso formativo che accompagni la persona a crescere nella sua globalità e unità. La conduzione è il luogo dove si esprime la scuola come comunità e attraverso questa via mostra le ragioni del suo esserci, della sua presenza. L'insegnante attraverso la didattica cerca di tradurre il progetto educativo della scuola in opportunità formative per il bambino; il bambino, aderendo e impegnandosi con la proposta formativa a lui donata, assimila le intenzioni dell'insegnante e le trasforma in fattori di crescita; i genitori condividendo la proposta educativa della scuola e coinvolgendosi nella sua vita trovano un aiuto

per vivere più intensamente il loro compito educativo diventando corresponsabili della crescita globale del figlio come persona.

Accanto a questa dimensione personale della conduzione va evidenziata anche una dimensione strutturale che fa da supporto all'esercizio concreto della funzione stessa e che le diverse figure espressive collaborano a costruire. Questa dimensione strutturale fa riferimento alla trama ordinata di rapporti che si costituiscono tra i soggetti e all'organizzazione dei mezzi per raggiungere il fine per il quale l'istituzione, nel nostro caso specifico la scuola, esiste e opera.

Una conclusione ... provvisoria

La costruzione di una scuola della comunità e come comunità necessita di una chiara coscienza del compito che ci è affidato; è affidato a tutti: gestore, insegnanti, altri operatori, genitori.

Il compito consiste nel prendere sempre più coscienza della scuola a cui vogliamo appartenere. L'immagine della scuola che viene delineata nel contesto culturale attuale è quella di un contenitore di contenuti, come se la scuola fosse una scatola (grande o piccola, alta o bassa, ma sempre una scatola) nella quale mettere i progetti o i laboratori o qualunque altra cosa solletichi la nostra fantasia. In questa cultura del 'nulla gaio', della totale indifferenza per ciò che accade, si pensa di dare un senso alla vita ammobiliando con suppellettili varie il tempo e lo spazio scolastico.

Noi invece desideriamo 'abitare' in una scuola viva, cioè in un ambito nel quale la vita, con la sua multiforme capacità espressiva, possa entrare e svilupparsi nella sua pienezza, ponendo domande e problemi, senza dare nulla per scontato, ma facendo lievitare tutto alla luce dell'incontro tra persone. La scuola, quindi, come luogo abitato da persone che sono la 'cifra', la misura del valore di quel luogo; non da sole, ma insieme: una comunione ideale dentro un'amicizia operativa. Un'amicizia tanto ordinata nella sua operosità, quanto coesa nella sua identità.

Così, in questa amicizia operativa fondata su una comunione ideale, ogni funzione acquista spessore e rilevanza umana e culturale:

- la *gestione* come atto di indirizzo e di supporto alla specifica missione della scuola. La natura del gestore non è determinata da un ruolo oppure da una funzione particolare, ma da un fatto ontologico: la sua coincidenza con l'origine dell'opera (in questo senso il gestore è il custode dell'identità dell'opera). Chiunque nel tempo assume questo compito lo fa in quanto vive un'immanenza all'origine, allo scopo di svilupparla e farla crescere (in questo c'è anche lo spazio per il cambiamento).
- la *direzione* e la *conduzione* che hanno il compito di dare sviluppo concreto all'identità dell'opera secondo quel livello di operatività specifica che coincide con il compito storico affidatole: educare attraverso l'istruire.

- la *professione docente* e la *didattica*. Se la scuola rimane un contenitore di contenuti che altri decidono per noi, la didattica finisce per trasformarsi in un meccanismo applicativo di norme o modelli (o mode) decisi da altri e dei quali io posso solo determinare il come, ma non il perché. Questo tipo di didattica non ci interessa perché la didattica che ci corrisponde è l'azione di una persona per far essere ed esprimere un'altra persona come tale. Per questa ragione diciamo, come riconosce anche la Costituzione, che la professione dell'insegnante deve assumere i contorni di una professione libera, cioè della persona compiuta nella coscienza di un'appartenenza inclusiva e aperta al dialogo con chi condivide, secondo modalità differenti, la stessa responsabilità educativa nei confronti del bambino.
- la *partecipazione alla costruzione dell'opera* da parte dei genitori e della comunità di riferimento rendendo vivibile in questo modo quell'oltre della scuola dal quale essa trae ragione d'essere e vigore nell'agire.

Riferimenti bibliografici

F. E. Crema, *Il rapporto scuola comunità. Aspetti storico-istituzionali*, in AAVV, *L'altra faccia della scuola*, Armando Editore, 1988

8 QUALE SCUOLA PER QUALE UOMO

≈ Giancarlo Tettamanti

Il momento attuale sembra caratterizzarsi come occasione - forse irripetibile - di riflessione e di verifica su alcuni interrogativi che, come persone, come credenti, come cittadini, come associazione, ognuno è tenuto a porsi circa l'educazione delle giovani generazioni, con particolare riguardo al mondo della scuola, e quindi al concretizzarsi dell'impegno educativo-formativo a livello di genitori e operatori scolastici, nonché di responsabilità operativa tanto a livello ecclesiale che a livello civile. Nell'interrogarsi, in ultima analisi, su che uomo e che scuola si vuole, per che tipo di società, con che tipo di cultura e con quale corresponsabilità ideale ed operativa, occorre sottolineare che non ci sarà innovazione culturale ed esistenziale se non si attiverà una nuova, profonda, efficace azione educativa. In quest'ottica famiglia e scuola rappresentano le istituzioni fondamentali per una crescita culturale e morale delle giovani generazioni, così come le istituzioni ecclesiali e civili sono gli ambiti di presenza in cui sostenere le istanze educative di base. Il

tutto in una prospettiva di promozione della libertà di educazione, di apprendimento, di insegnamento, nonché di sostegno autentico della scuola

[... omissis ...]

Presupposti fondamentali

La riflessione circa il concretizzarsi di una proposta educativo-formativa, richiede l'individuazione di alcuni presupposti fondamentali.

- L'esistenza umana è fondamentalmente un essere 'se stessi - con gli altri - nel mondo', nell'orizzonte dell'invito a condividere per sempre con i fratelli la vita in Dio, e la sua dimensione escatologica. "La trascendenza della persona esige che la persona appartenga a se stessa: essa è un soggetto. Ma non è nemmeno un soggetto puro o un soggetto isolato. Inserito in collettività, egli si forma per mezzo di esse ed in esse. Queste, nei suoi riguardi, non sono onnipotenti, tuttavia sono ambienti naturali della sua formazione: famiglia, società civile, comunità ecclesiale sono vie aperte verso l'umanità" (E. Mounier, *Il personalismo*).

- In questo contesto, la formazione è il faticoso cammino di crescita che ogni uomo è chiamato a percorrere a livello individuale (essere se stessi), interpersonale (con gli altri) e in rapporto alle cose e alla storia (nel mondo).

- La dimensione della 'persona' nel suo aspetto religioso è la ricerca del senso ultimo di tutta la realtà, che la coinvolge nella sua integralità: totalità di caratteri - spirito e corpo; intelligenza e sentimento; libertà e affettività; totalità di relazioni - col mondo materiale; col mondo spirituale -.

- Ogni persona è chiamata ad essere protagonista della propria storia, della propria formazione, in un processo dinamico di crescita in cui progressivamente aumenta la propria corresponsabilità e diminuisce la responsabilità supplente delle altre persone nei suoi riguardi.

- Al dovere di ogni uomo di essere 'se stesso - con gli altri - nel mondo' corrisponde il diritto di ricevere tutti gli aiuti, i mezzi, le proposte, gli stimoli, per poter effettivamente operare il processo di personale maturazione, della propria responsabilità personale.

- La scuola, in questo processo di crescita, diventa un 'momento' del lungo cammino che l'uomo deve percorrere sulla strada della sua formazione e della sua realizzazione come 'persona': un cammino che trova nella 'famiglia' il luogo primario di educazione e che prosegue oltre la scuola, nella società dove l'uomo è chiamato ad interagire e a giocare interamente la sua 'identità'. - Il 'momento scuola' è il luogo dove si elaborano informazioni, dove si produce e si veicola cultura, dove si conosce per poter essere, dove tuttavia l'istruzione è solo un aspetto dell'educazione: tutto deve essere subordinato all'educazione globale della persona.

Domande essenziali

I presupposti indicati sollecitano a dare risposte a domande fondamentali: cosa si intende per educazione? cosa si intende per educazione religiosa? cosa si intende per scuola?

- Per educazione si intende promuovere la crescita della libertà dell'altro dentro una proposta di cammino concreto: educazione che non è un ruolo, ma la dimensione dell'adulto educatore; cioè la dimensione implicita di ogni rapporto fra persone, una comunicazione di sé, quindi del proprio rapportarsi alla realtà. "L'attività della persona è libertà, è conversione all'unità di un fine e di una fede" (E. Mounier, *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*).

[... omissis...]

- Per scuola si intende il luogo dove si realizzano le aspirazioni storiche fondamentali e le esigenze essenziali del fatto educativo: è infatti attraverso la scuola che trovano concretezza realizzativa aspirazioni di libertà e di uguaglianza (libertà dalle dipendenze di carattere culturale e uguaglianza nella acquisizione delle opportunità espressive e vocazionali).

[... omissis ...]

"L'educazione formata sulla persona non potrà essere che 'totale': essa interessa l'uomo intero, tutta la sua concezione e tutto il suo atteggiamento di vita. In questa prospettiva non si può concepire l'educazione in modo neutrale" (E. Mounier, *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*).

- La responsabilità educativa nella scuola delle singole componenti (gestori, docenti, genitori, studenti) deve essere continuamente recuperata e motivata: in quest'ottica, il problema di fondo non è tanto la precisazione ed il rispetto delle diverse funzioni, e quindi di funzioni interscambiabili fra loro, quanto l'instaurarsi di rapporti veri tra le persone, sollecitanti ed esprimenti la comunicazione della propria esperienza umana, culturale ed esistenziale.

- Conseguentemente, la condizione metodologica fondante la capacità di far scuola è che un ambito adulto riconosca come vocazione l'educazione svolta in ogni suo aspetto e, aggregandosi, ponga in atto un luogo educativo innanzi tutto per gli adulti stessi che, in quanto lo è per loro, diventa educativo, cioè motivante e personalizzante nel lavoro culturale, per i giovani.

Che scuola vogliamo?

La scuola che desideriamo venga realizzata è una scuola aperta e partecipata; rispettosa del diritto-dovere delle famiglie all'educazione e alla sua libertà; capace di farsi carico della responsabilità di rispondere al bisogno educativo dei giovani e di assicurare alla persona che cresce l'insieme di valori, di criteri di giudizio, di conoscenze, di abilità, che le consentano di svilupparsi

integralmente ed armonicamente e di inserirsi, da adulta, nel sistema della solidarietà sociale. Vogliamo quindi una scuola che - assumendo la 'persona' come unico punto di riferimento del suo operare - sia momento autentico e concreto di:

a) *crescita umana* attraverso la maturazione in dimensione:

- *personale*: assunzione, educazione, soluzione dei veri problemi personali dei giovani che, pur distinti secondo le età, sono di natura: fisica (sanità e formazione fisico-sportiva); psicologica (capacità di pensare e di ragionare); affettiva (maturazione nel rispetto dei ruoli); relazionale (rapporti interpersonali); culturale (assimilazione ed elaborazione di una cultura generale e specializzata); etica (libertà e coscienza secondo un quadro di valori specifici e riconosciuti);
- *sociale*: socializzazione della personalità e della condotta di ciascun alunno/studente (solidarietà, amicizia, corresponsabilità, collaborazione) attraverso anche l'assunzione e la soluzione di istanze sociali con una attenzione alla formazione partecipata;
- *trascendente*: approfondimento (in direzione sociale, etica e religiosa) dei grandi problemi esistenti che emergono dalla attività culturale e formativa, con l'acquisizione (attraverso la risposta ai grandi interrogativi: perché la vita? perché l'uomo? perché la felicità? perché la sofferenza? perché la morte? quale il destino dell'uomo?) di un quadro personale e comunitario di valori universali capaci di ispirare e di orientare un progetto di vita presente e futura;

b) *orientamento vocazionale* attraverso il rifiuto di:

- obiettivi di selezione;
- integrazione passiva e acritica;
- conservazioni;
- gerarchie preconcrete nelle aree disciplinari;
- proposizione di programmi aventi fine a se stessi;
- e mediante la proposizione di un continuo riferimento alla educazione in posizione critica nei riguardi dei disvalori oggi presenti nella società e perciò tesi:
- ad un orientamento *personale* vitale: impegno, amore, apertura, sincerità, creatività, non violenza, attenzione e dedizione ai più deboli;
- ad un orientamento *scolastico-professionale* mediante una corretta ed adeguata conoscenza e scelta di criteri capaci di motivare, come:
- valutazione obiettiva e critica dei diversi aspetti della vita e del suo articolarsi nel contesto esistenziale attuale;
- integrazione in maniera attiva e propositiva nel sistema educativo-formativo e nella più vasta comunità sociale;
- scoperta di una precisa identità;

c) *preparazione culturale e professionale* attraverso processi:

- di acquisizione delle conoscenze e delle competenze richieste;

- di sviluppo e di organizzazione di una personalità adeguata;
- di auto-valutazione globale delle capacità e degli impegni in rapporto all'orientamento vocazionale;
- di sviluppo progressivo di personali gerarchie di impegno e di metodo nelle diverse materie (specialmente opzionali ed elettive) in rapporto alla scelta fatta;
- di preparazione graduale, corretta e sufficiente alla vita sociale, amministrativa e politica;

d) *formazione religiosa*, quale irrinunciabile elemento di formazione integrale, che - pur nel rispetto delle diverse confessioni e delle intime convinzioni dei cittadini - sia materia di sviluppo programmabile e realizzabile nei suoi obiettivi didattici e pedagogici e secondo contenuti, metodi e criteri di valutazione specifici, tendenti comunque a concretizzare una strutturazione completa della personalità dell'alunno/studente: con essa possono essere valorizzate le conoscenze circa le posizioni culturali e storiche di ognuno e di tutti, nonché tutti quei saperi essenziali che affondano le proprie radici nei valori e nelle dimensioni esistenziali altrettanto di ciascuno e di tutti.

Quale uomo e quale società?

Nel contesto degli obiettivi generali evidenziati, le scelte di un progetto educativo e di un piano formativo passano attraverso l'individuazione di 'che uomo educare' e cioè:

- capace di pensare e ragionare, perciò informato, critico e creativo;
- responsabile, perciò in grado di operare scelte autonome e coerenti;
- attento nelle trasformazioni in atto riguardanti la cultura, il costume, la giustizia;
- impegnato nella liberazione propria ed altrui dal bisogno e dalla miseria, dall'asservimento alla ricchezza e al consumismo, dalle manipolazioni dei mass-media e dalle strumentalizzazioni ideologiche, dalle prepotenze e dalle violenze;
- rispettoso delle convinzioni proprie e delle posizioni altrui;
- guidato nel suo agire, dal riconoscimento costante e coerente dei valori universali;
- capace di organizzare il proprio tempo e metodo di studio e di lavoro, e disposto alla educazione permanente e alla formazione ricorrente.

La società nella quale viviamo riteniamo debba essere:

- ricostruita a 'misura d'uomo' in tutti i suoi aspetti di organizzazione e di funzionamento;
- resa più attenta alla democrazia e al pluralismo, e cioè: più rispettosa delle formazioni sociali in essa emergenti e quindi della libertà di espressione, di iniziativa e di associazione, e

perciò rispettosa e garante delle identità di ognuno e di tutti; bisognosa perciò di maggiori informazioni, di più attente partecipazioni, di più profonda tolleranza e di più qualificante dialogo;

- caratterizzata da una partecipazione attiva e responsabile: alla vita sociale; alla vita professionale; alla vita amministrativa; alla vita culturale; alla vita politica;
- concretamente poggiata su un autentico senso della libertà personale e di gruppo.

Quale cultura, quale professione e quale salvezza?

La cultura che riteniamo possa contribuire a modificare i processi disumanizzanti in atto nella società è quella:

- prodotta con sforzo di partecipazione, di ricerca, di azione personale e di gruppo;
- privilegiante i processi critici (del proprio e dell'altrui pensiero) e creativi (di nuove interrogazioni e soluzioni);
- tesa ad un armonico ed organico umanesimo integrale;
- capace di incarnarsi nell'attualità (situazioni, problemi, sensibilità) ricuperando il passato (esperienze e tradizioni) per vivere coscientemente il presente e per proiettarsi verso un futuro di uomini autenticamente liberi e responsabili.

L'impegno è quello di aiutare i giovani ad individuare un tipo di professione-lavoro che risponda alle proprie attitudini e alle proprie esigenze personali (vocazionali), cioè frutto:

- del riconoscimento dell'essenziale qualità personalizzante e socializzante di ogni scelta e pratica di lavoro e di professione;
- di una stima e valorizzazione anche del lavoro manuale come espressione del proprio essere;
- di una valorizzazione della dimensione umanistica, scientifica, culturale, etica e religiosa di ogni lavoro e professione;
- di una anticipazione (ove possibile) nel lavoro scolastico della metodologia e dei valori dell'impegno professionale futuro;
- di una integrazione delle proprie scelte entro quadri di giustizia sociale generale;
- di una polivalenza sostanziale e metodologica di preparazione (dove e per quanto possibile).
- L'obiettivo [... omissis ...] è quello di procedere nell'aiuto delle giovani generazioni teso al destino ultimo di ognuno, e cioè ad una salvezza:

[... omissis ...]

Con quale corresponsabilità ideale ed operativa?

È certo che volere qualcosa significa anche impegnarsi perché quanto desiderato e voluto si possa concretamente realizzare. L'attività scolastica presuppone adesione ideale e corresponsabilità

operativa. L'ipotesi di un lavoro individuale e comunitario passa attraverso vari stadi.

a) L'aiuto concreto alle famiglie, a ciascuna famiglia - soggetto culturale e sociale - e al corpo docente, nel difficile lavoro di sensibilizzazione e di coscientizzazione circa i propri diritti/doveri e le proprie responsabilità educative:

- attraverso incontri particolari e specifici ruotanti attorno a temi di carattere morale, psicologico, educativo, sociale, relazionale, interessanti le varie fasce di età dei figli (scuola materna, scuola di base, scuola professionale e secondaria superiore);
- attraverso un processo di rapporto dialogico e promozionale in ordine ai percorsi educativi/formativi degli alunni e mediante una comune verifica della qualità dell'insegnamento (attuazione del progetto educativo di istituto e conseguente verifica);
- attraverso un lavoro di sensibilizzazione, di coinvolgimento e di proposizione nelle scelte che la comunità andrà assumendosi nel decorso dei giorni e dei mesi in ordine ai problemi scolastici e non.

b) La traduzione e la verifica comunitaria dei valori che come persone e come cittadini, caratterizzano e contraddistinguono ognuno, nonché la verifica dell'istruzione impartita dalla scuola e della qualità dell'ambiente umano che essa riesce a realizzare; traduzione e verifica che esigono riflessione e discernimento in un contesto vero di informazione e di assimilazione, di confronto e di coinvolgimento, di corresponsabilità decisionale, cui tutti sono chiamati - indipendentemente dal ruolo, dalla condizione e dallo stato sociale, dalle capacità intellettuali e dalla età - a dare il proprio apporto in spirito di reale 'comunione', nonché l'individuazione e la proposizione di soluzioni concrete ai molteplici problemi esistenziali che ci circondano.

c) La partecipazione responsabile ed attiva - ai vari livelli - in un contesto dialogico che esclude qualsivoglia tipo di 'conformismo' e che esige una disponibilità e presenze qualificate tese:

- al superamento da parte delle famiglie di qualsivoglia mentalità rinunciataria circa i propri compiti, e perciò di abbandono del pregiudizio della incompetenza e conseguentemente della delega in bianco (e, al limite, della pura e semplice contestazione dall'esterno); e da parte degli insegnanti e del personale amministrativo l'abbandono della mentalità fin qui dominante fondata sull'insindacabilità e sull'autosufficienza della scuola (frutto di una pretesa funzionalistica spesso improduttore);
- all'assunzione di un atteggiamento di apertura culturale, di ricerca e di rinnovamento;
- alla individuazione e alla valorizzazione delle responsabilità delle singole componenti la scuola;
- alla concretizzazione di una vera 'comunità educante' dove

il lavoro di insieme è presupposto per l'individuazione di corretti giudizi e di credibili atteggiamenti in ordine ai valori universali insieme vissuti con la finalità educativa;

- alla realizzazione di una prospettiva capace di ritrovare e rifondare autentiche spinte collaborative, all'interno di una rinnovata coscienza del ruolo e delle responsabilità educative di ognuno e di tutti;
- alla formazione di reti educative e formative con le altre scuole [...omissis...] in un contesto propositivo sul territorio, teso a rispondere ai bisogni e alle attese della comunità.

d) La presenza in tutti quei luoghi ove si decidono le politiche educative, [...omissis...], al fine di prendere parte alla realizzazione del mondo vitale, rispondendo concretamente anche alla esigenza di una società civile attiva e propositiva

[...omissis...].

e) L'impegno di creare occasioni di incontro, di confronto, di verifica, di amicizia, di impegno, di responsabilità. In parole più semplici: vere occasioni di crescita per e con i giovani in un rapporto di solidarietà tra le diverse generazioni, capace di rispondere ai loro concreti bisogni, in grado di sconfiggere il disimpegno, il disinteresse, la noia, motivante una rinnovata amicizia e comprensione in un quadro globale di crescita esistenziale non soltanto all'interno della comunità scolastica, ma anche nella comunità religiosa e nella comunità civile, entrambe bisognose di coscienze impegnate e responsabili, disponibili e fedeli.

9 SCUOLA E FAMIGLIA: UNA QUESTIONE DI METODO

≈ Luca Luigi Ceriani,

Adolescenza e scuola

La scuola costituisce un ambito relazionale che, soprattutto nella fase dell'adolescenza, assume molta importanza, vista la quantità e la qualità di tempo che i ragazzi vi trascorrono. Tra scuola e adolescenza esiste un legame di forte interdipendenza dovuto al fatto che questa età si scontra continuamente con i problemi derivati dall'inserimento nella futura scuola superiore, problemi relativi sia all'ingresso sia alla transizione da un contesto scolastico protetto ad un altro nuovo e maggiormente problematico.

La scuola costituisce lo strumento principale di esplorazione, forse il primo luogo in cui il ragazzo ha la possibilità di provare le diverse alternative, di sperimentare e di conoscere differenti ruoli, in cui tenta di misurarsi con le difficoltà. Sappiamo per

esperienza che l'adolescenza è un periodo complesso dal punto di vista emotivo e relazionale. Occorre, però, partire dal presupposto che l'adolescenza non deve essere considerata una malattia da curare, ma un periodo caratterizzato dall'avvicinarsi di problematiche e difficoltà tipiche di una fase evolutiva della crescita. È un passaggio dall'età infantile all'età adulta in cui la persona ha bisogno di spazi che la contengano e di punti di riferimento normativi che le permettano, contemporaneamente, di sperimentarsi e di progredire verso la propria individuazione. È il 'sistema formativo', inteso come insieme costituito da diverse agenzie educative (scuola, famiglia, enti locali, ecc.), che si rende responsabile di facilitare o di complicare il processo di individualizzazione dell'adolescente, nella misura in cui risponde più o meno adeguatamente ai suoi bisogni fondamentali.

Disagio e insuccesso scolastico.

In ambito pedagogico l'espressione 'insuccesso scolastico' indica una serie di problematiche e significati che con il tempo sono andati trasformandosi, assumendo nuove accezioni: "L'insuccesso scolastico, considerando gli alunni come indicatori, si manifesta secondo una vasta gamma di possibilità reali e semantiche: bocciatura, ripetenza, dispersione scolastica (o abbandono o mortalità), disagio, scarsa rilevanza che l'apprendimento ha nella vita dei ragazzi anche quando essi abbiano ottenuto un sufficiente successo scolastico" (Bertolini, 1996). Attualmente l'insuccesso scolastico viene studiato sia come manifestazione di determinate situazioni riguardanti gli studenti sia come risultato dell'inadeguatezza dell'istituzione scolastica nell'affrontare e risolvere problemi e difficoltà degli alunni. Adottando quindi una prospettiva allargata, che eviti di privilegiare uno dei due protagonisti, si può parlare di insuccesso degli scolari e di insuccesso della scuola.

È comunque evidente che tutte queste situazioni relative all'insuccesso scolastico rimandano alle più ampie problematiche di disagio giovanile e del disagio scolastico. Nella letteratura scientifica sono state date diverse definizioni di disagio e tutte hanno posto in evidenza due elementi cruciali: i compiti evolutivi che l'adolescente deve affrontare nell'avviarsi verso l'età adulta e le sue difficoltà incontrate nel confronto con la società. Regoliosi tenta una sintesi delle differenti accezioni del termine disagio raccogliendole in tre categorie, poste su tre livelli; egli distingue: "a) un disagio evolutivo endogeno, legato alla transizione dell'età adolescenziale. Riguarda la totalità dei giovani e fa parte del naturale processo di crescita dell'individuo. b) un disagio socio-culturale esogeno, legato ai condizionamenti della società complessa. Riguarda giovani che vivono in sistemi sociali come il nostro, ed è una condizione diffusa, condivisa dagli stessi adulti. c) un disagio cronicizzante,

legato all'interazione dei fattori-rischio individuali e locali con le precedenti forme di disagio. Riguarda una minoranza di giovani e specifiche aree ambientali, caratterizzate da povertà materialistiche e post-materialistiche. È questa la forma di disagio più grave, che 'prepara il terreno', in un certo senso, al disadattamento vero e proprio" (Regoliosi, 1994). Nello specifico il disagio scolastico si riferisce a una situazione di difficoltà e sofferenza da parte degli studenti (bambini o adolescenti) sia rispetto agli studi e all'apprendimento sia rispetto alle relazioni interpersonali con compagni e insegnanti.

La funzione socializzante della scuola

Sembra dunque che ci sia un nesso molto stretto tra il fenomeno dell'insuccesso scolastico e quello del disadattamento minorile: la stragrande maggioranza dei soggetti considerati disadattati ha infatti alle spalle una storia scolastica piuttosto travagliata. Tra i fattori responsabili di queste situazioni ve ne sono alcuni di natura esterna alla scuola, di ordine economico, sociale e politico e altri interni ad essa. Questi ultimi si riferiscono alle modalità con cui la scuola realizza le sue attività; in particolare il sistema scolastico non sembra più in grado - lo abbiamo ribadito più volte - di porsi in sintonia con gli allievi e di cogliere e ascoltare i loro bisogni. Gli insegnanti stessi raramente si interessano del mondo dei ragazzi se non per assumere atteggiamenti moralistici e paternalistici, mentre i ragazzi invece aspirerebbero a un coinvolgimento dei docenti nelle loro attività e nei loro interessi extrascolastici. Quando ciò succede, tuttavia, capita spesso che gli insegnanti tendano a eccedere in senso opposto, ponendosi in una posizione simmetrica rispetto agli allievi.

La scuola appare dunque molto separata dalla realtà che i ragazzi vivono all'esterno e anche le proposte che avanza risultano talvolta noiose e astratte, quasi contrastanti con il mondo esterno. Ma analogamente si registra la lontananza tra il bisogno di socializzazione dei ragazzi e l'atteggiamento di svalutazione che la scuola spesso assume in proposito; come testimoniano i dati IARD, infatti, quasi il 50% degli studenti riconosce in quella socializzante una tra le più importanti funzioni della scuola, contro il 30% del corpo docente. Dal nostro punto di vista questa asimmetria a proposito del valore attribuito alla funzione socializzante è molto più di un'asimmetria tra 'domanda' e 'offerta': essa tocca un punto nevralgico del problema scuola, se è vero che l'educazione al legame è un momento imprescindibile dell'educazione scolastica. Il fatto che gli insegnanti non la percepiscano come prioritaria indica, ancora una volta, che il problema è di ordine culturale generale. La questione del disagio scolastico non può essere affrontata seriamente senza partire da questa constatazione e concentrandosi esclusivamente su questioni tecnico-didattiche.

Il difficile rapporto tra scuola e famiglia

Il rapporto allievo-insegnante si iscrive nel più ampio e non meno complesso rapporto tra scuola e famiglia. Abbiamo già visto come, in un contesto di crisi in cui il 'futuro-minaccia' porta tutti a considerare l'acquisizione di competenze un requisito imprescindibile, la famiglia tenda a premere (in modo esplicito o implicito) sulla scuola affinché i figli vengano equipaggiati al meglio per affrontare la lotta per la vita. La scuola, dal canto suo, tende ad accettare questa richiesta di conoscenza specializzata e utilitaristica, in cambio di un disimpegno nel campo che in realtà è il più decisivo, quello dell'educazione al legame e alla socialità, quello dell'offerta di un universo di senso coerente in cui fondare le categorie del sapere. Il rapporto tra scuola e famiglia riveste in ogni caso un'enorme importanza e se da un lato può essere conflittuale dall'altro rappresenta un'opportunità imperdibile, soprattutto nei casi di disadattamento e di disagio. Vediamo dunque come si articola questo difficile rapporto, cominciando con una riflessione sul secondo termine di questa relazione.

La famiglia rappresenta il "più importante contesto formativo e di socializzazione del soggetto in età evolutiva" (Mantovani, 1989) e numerose ricerche psicologiche hanno evidenziato che i primi anni di vita hanno un'importanza decisiva sia per la formazione degli atteggiamenti di fronte alla realtà (ad esempio di fiducia o di sfiducia), sia per l'acquisizione delle capacità intellettuali di base e per lo sviluppo dei rapporti affettivi. In genere il bambino trascorre in casa i primi tre anni di vita e l'influenza della famiglia sul suo sviluppo è praticamente esclusiva; anche quando inizia a frequentare la scuola materna ed elementare i genitori rimangono comunque il principale punto di riferimento.

Gli studi sul rapporto che la famiglia instaura con la scuola sono, soprattutto in Italia, piuttosto scarsi e spesso è stata trascurata la distinzione dei ruoli e delle funzioni di queste due agenzie. Il rapporto scuola-famiglia rappresenta una risorsa culturale estremamente negletta. In molti casi questa relazione è innanzitutto misconosciuta o combattuta o ridimensionata sia dalla famiglia sia dalla scuola. Spesso è la famiglia stessa che, non avendo consapevolezza della propria natura e del proprio compito, vive questo rapporto in termini di antagonismo, rinunciando così a qualsiasi tipo di collaborazione. L'implicita divisione dei compiti tra famiglia e scuola, per cui alla prima è assegnato il primato sull'educazione sociale e affettiva mentre alla seconda spetta quello sull'educazione cognitiva e intellettuale, è figlia di un percorso storico che non è stato né pacifico né scontato. Ancora un secolo fa, la scuola era considerata una minaccia per la famiglia e per i suoi valori. "L'intero sistema formativo, rivolto a gruppi ristretti, soprattutto nelle fasce medio-alte, era pensato e realizzato sul doppio binario scuola-famiglia. La famiglia si assumeva in proprio l'onere

di sostenere la carriera scolastica dei figli con interventi di ogni genere: dal supporto nel fare i compiti al sostegno motivazionale, dalla ricerca al pagamento di lezioni private per integrare la preparazione. Seguire i figli a casa richiedeva anche un determinato tipo di genitore: competente, convinto dell'importanza della scuola, disposto a fornire aiuto con continuità, ai figli" (Gatti, 1992). Attualmente, nell'odierna società complessa, è emersa in maniera inequivocabile l'inevitabilità di integrare il ruolo della famiglia con quello delle altre istituzioni educative (scuola, associazioni ecc.) affinché il soggetto possa acquisire uno sviluppo completo ed equilibrato. Per un'efficace collaborazione tra famiglia e scuola, Petter evidenzia come siano indispensabili due premesse iniziali: "La prima consiste nella piena consapevolezza della fondamentale importanza che la famiglia ha, già nel suo ambito, sia sul piano della formazione della personalità del bambino, sia su quello dell'acquisizione di conoscenze. La seconda è la consapevolezza del grande contributo che le famiglie possono portare all'attività della scuola stessa" (Petter, 1998). In sintesi: da un lato è utile definire la peculiarità dei diversi ruoli, dall'altro è importante mantenere l'educazione scolastica e quella familiare su piani complementari e interdipendenti, che si integrino a vicenda senza mai sostituirsi l'una con l'altra.

Alcune ricerche hanno posto in evidenza quattro possibili tipi di rapporto dei genitori con la scuola:

1. di collaborazione, che si manifesta nella piena adesione della famiglia al lavoro istruttivo e formativo degli insegnanti;
2. di delega, ossia un'accettazione tacita dell'operato dei docenti;
3. di contributo, implicante l'assunzione di un proprio ruolo specifico e la disponibilità a cooperare con loro;
4. di mandato, reso esplicito dalla concessione alla scuola di completa libertà d'azione e dall'assenza d'intervento nelle sue attività.

Tra educazione e istruzione

Famiglia e scuola, pertanto, non possono essere tenute separate in quanto entrambe sono coinvolte nella formazione dei giovani; se da una parte esse devono agire con metodi e contenuti propri senza contrapporsi, dall'altra devono impegnarsi a gestire attività diverse finalizzate però ad avviare gli alunni all'acquisizione di un'autonomia responsabile. Soprattutto oggi, in una simile situazione di complessità, è indispensabile che i diversi centri di formazione dei giovani agiscano nel rispetto delle loro specificità ma che al contempo creino una rete di rapporti significativi che operi con l'unico fine di rendere i soggetti autonomi e responsabili, aiutandoli nei loro compiti evolutivi.

Una collaborazione di questo tipo tra scuola e famiglia risulta però molto difficile da realizzare; a tal fine non è da sottovalutare, da un lato, il frequente rifiuto da parte degli insegnanti dell'intromissione dei genitori nei loro spazi e nelle loro funzioni e, dall'altro, la carenza della famiglia dal punto di vista educativo e relazionale, la sua incapacità nell'assolvere la funzione di sostegno e guida per i figli, delegando alla scuola questo suo peculiare compito. Molti studi rivelano infatti che per buona parte degli insegnanti e degli operatori scolastici "il coinvolgimento dei genitori è considerato qualcosa di facoltativo, una sorta di favore che si accorda ai genitori..." per lo più "percepiti come eccessivamente invadenti o deleganti, incompetenti o perlomeno in difficoltà a gestire la funzione educativa che loro spetta e che quindi gettano sulla scuola aspettative educative non giustificate e violano i confini che gli insegnanti tentano di stabilire per definire le differenze tra il loro compito educativo e quello dei genitori" (R. Milani, 1999).

Le conseguenze di una simile situazione risultano negative soprattutto per gli allievi; aumenta infatti lo scetticismo e il disimpegno nei giovani, mentre cresce il conflitto nonché la reciproca indifferenza tra famiglie e scuola. Man mano che si passa da un grado all'altro dell'istruzione, svanisce il diritto/dovere della partecipazione dei genitori e della collaborazione tra questi e i docenti.

È necessario quindi partire dal presupposto che è impossibile assegnare alla scuola il solo compito di istruire e alla famiglia quello di educare, piuttosto bisognerebbe integrare le due dimensioni nell'unico aspetto della formazione.

In un simile contesto culturale, in cui la fragilità della famiglia è palese, la scuola non deve ridursi a puro luogo di insegnamento e acquisizione di conoscenze ma dovrebbe essere in grado di esercitare sugli alunni un'azione formatrice corrispondente alle esigenze psico-affettive dei minori in difficoltà. In questa prospettiva l'insegnante può diventare un modello positivo di adulto soprattutto per quei ragazzi che ne vengono privati all'interno dell'ambito domestico. Non che la scuola debba assumersi in toto un ruolo che compete alla famiglia: abbiamo già visto che l'ideale non è una delega in bianco alla scuola, ma nemmeno una severa divisione dei campi d'azione, bensì un'interazione ben coordinata e orientata alla crescita armoniosa dei bambini e dei ragazzi. Naturalmente non si tratta di un coordinamento facile e senza ostacoli.

Nella *Convenzione europea dei diritti dell'uomo* (1952) si ribadisce che lo Stato, in materia di formazione e di scuola, deve rispettare il diritto dei genitori di educare i figli secondo i propri valori; la famiglia, però è parte di un dato contesto sociale che opera attraverso enti intermedi, tra cui la scuola. A tal proposito

Brezinka sottolinea che il contributo della scuola deve orientarsi verso ciò che è definito dalla legge come meta educativa senza però interferire con i legami affettivi e le convinzioni personali del singolo" (Brezinka, 1992). Brezinka osserva però che se la ripartizione dei compiti tra famiglia e scuola è chiara sul piano giuridico, non lo è altrettanto su quello dei fatti, a causa dell'impreparazione o della mancata volontà delle parti; in un simile scenario s'impone come inevitabile un nuovo patto tra genitori e insegnanti che imponga ai primi di non entrare nel merito dei contenuti delle varie discipline e dei metodi scelti dai docenti e veda negli altri l'impegno di riconoscere ai genitori lo spazio d'intervento relativamente ai modelli organizzativi e comunicativi. In particolare, è auspicabile che ci sia la sinergia tra famiglia a scuola in particolari aree quali l'orientamento educativo, la formazione civica, i valori morali, la coeducazione ai sessi. (Galli, 2000)

Riferimenti bibliografici

- S. Mantovani, *Il bambino e la sua famiglia*, in R. Massa, *Problemi e teorie dell'educazione*, EIT, Milano, 1989
- W. Brezinka, *Morale ed educazione*, Armando, Roma, 1992
- R. Gatti, *Super Sapere*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- L. Regogliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1994
- R Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996
- G. Petter, *Lavorare insieme nella scuola. Aspetti psicologici della collaborazione fra insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze, 1998
- R. Milani, *La famiglia: partner o cliente della scuola?*, in D. Ianes - M. Tortello (a cura di): *La qualità dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento, 1999
- N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2000

10 IL BAMBINO NELLA FAMIGLIA E NELLA SCUOLA: IL PROGETTO EDUCATIVO

≈ Felice E. Crema

Quando parliamo di scuola, e in particolare della scuola dell'infanzia, non possiamo che far riferimento innanzitutto ad una esperienza educativa; anche quando si parla di scuola elementare, e a maggior ragione di scuola secondaria, certamente siamo di fronte ad un'esperienza educativa, che però è mediata e sostenuta da un supporto - di tipo cognitivo (programmi, materie, conoscenze), o di tipo operativo se si tratta di scuola professionale - che in qualche modo ci permette di definire almeno un aspetto del rapporto scolastico. Se noi invece vogliamo definire la fisionomia della scuola dell'infanzia, non possiamo prescindere dal fatto che il bambino che entra in questa scuola vi trova solo una possibilità: vivere un'esperienza che, da un lato sia in grado di confermarlo nella sua identità che sta emergendo e, dall'altro, sia in grado di offrire uno sviluppo all'esperienza umana e familiare che già sta compiendo. Questo significa affermare che l'esperienza della scuola dell'infanzia per il bambino è innanzitutto l'esperienza di un rapporto personale.

Oggi si tende ad appiattare l'esperienza della scuola dell'infanzia definendola 'scuola del grado preparatorio' (o pre-elementare): espressioni tutte legate ad una definizione del ruolo di questa scuola che tende a formalizzarne il compito, irrigidendone la fisionomia istituzionale. A me sembra che questo sia errato non solo perché, come dicevamo prima, il bambino si presenta alla scuola dell'infanzia con una sua esperienza di relazione personale svolta nella famiglia, ma anche per il fatto che la scuola dell'infanzia è chiamata innanzitutto ad offrire uno svolgimento più ampio e compiuto che questa stessa esperienza. Formalizzando e irrigidendo gli obiettivi didattici diminuirebbe fortemente l'elasticità del rapporto tra esperienza familiare ed esperienza scolastica sia dal punto di vista soggettivo del bambino sia dal punto di vista del rapporto tra scuola e famiglia. Una socializzazione libera, infatti, è quella che mette il soggetto in relazione con altri soggetti, capacità questa che nel bambino deve essere sostenuta a partire da una relazione esistente di cui l'adulto è garante, guida e compagno.

La qualità della relazione educativa: identità e appartenenza.

La proposta educativa della scuola materna passa attraverso la capacità dell'educatrice di avere un rapporto consapevole, significativo, orientato nei confronti di ogni bambino della sezione. Il suo compito primario non è porsi alla guida del gruppo ma sostenere un complesso di relazioni, non tutte omologabili a modelli

predeterminati, orientandole e, se necessario, promuovendole.

Ciò significa, in concreto, che l'educatrice dovrà avere due attenzioni fondamentali:

- riconoscere il bambino come portatore di una specificità o particolarità. Don Milani diceva che la cosa più ingiusta è fare parti uguali tra persone disuguali. Ora, i bambini sono tutti diversi uno dall'altro, portatori di bisogni particolari; porsi con un atteggiamento egualitario, astratto dal concreto rapporto che il bambino propone all'educatrice, vuol dire compiere un atto, anche se inconsapevole, di ingiustizia. Il bambino ha bisogno di essere colto per quello che è nel momento in cui entra nella classe, non attraverso un modello o standard che può avere solo un valore regolativo generale nel determinare atteggiamenti, comportamenti e proposte dell'insegnante, invitandolo a identificare, nella pluralità dei rapporti, gli aspetti più incidenti e decisivi, al fine di una 'oggettivazione' dei rapporti stessi.
- cogliere il bambino come portatore di una identità. Ciò significa anche porsi una domanda sulla esperienza familiare del bambino, cogliere il bambino come coinvolto in un rapporto fortemente caratterizzato che può essere positivo o negativo, ma che va innanzitutto accettato come un dato costitutivo del bambino e, come tale, non da giudicare, ma innanzitutto da accogliere.

Questi due punti ci aiutano a fare un passo avanti, ad entrare nel concetto di 'diversità'. Non si tratta soltanto di cogliere la specificità di ciascun bambino, per un certo verso evidenza clamorosa, sotto l'aspetto puramente psicologico, del carattere e del comportamento, ma di coglierne le radici nella interiorità del bambino. Riconoscere la diversità come identità, accettare che questa sia determinata dalla famiglia quale è, significa innanzitutto riconoscere che l'identità del bambino è legata ad una 'appartenenza' senza la quale il bambino non esisterebbe, non solo sotto il profilo biologico o comportamentale. Per questo anche se l'esperienza familiare fosse, sotto molti aspetti, evidentemente negativa, essa deve essere comunque riconosciuta come fonte della identità del bambino e quindi non solo come un dato ma come una possibilità, probabilmente la più significativa, per iniziare e per proseguire un cammino positivo insieme al bambino stesso.

Un esempio può forse aiutarci a cogliere, sia pure solo analogicamente, quanto detto sul rapporto bambino-famiglia e sull'atteggiamento dell'educatore che si voglia porre come tale. Un bambino arriva a scuola con evidenti e gravi disturbi del linguaggio. Prima di discutere sul come e il perché questo sia avvenuto, di provvedere ad apprestare strumenti di intervento adeguati ad aiutarlo a migliorare la sua capacità espressiva, è necessario accoglierlo come è, con la sua difficoltà che diventa così la più significativa possibilità di instaurare un positivo rapporto e non un impedimento ad un 'normale' inserimento.

Anche l'esperienza vissuta in famiglia potrà essere positiva o negativa, ma è comunque esperienza del bambino e non può essere né contestata né ignorata; questo atteggiamento verrebbe immediatamente percepito dal bambino come se, nel momento in cui si instaura un nuovo rapporto, una parte di lui fosse in qualche modo messa da parte. Se fosse contestata, la contestazione sarebbe inefficace, perché non sorretta da una relazione sufficientemente salda dal punto di vista educativo: il bambino si sentirebbe giudicato in alcuni suoi aspetti e atteggiamenti senza che ancora abbia maturato la consapevolezza e le possibilità di un differente cammino. L'accoglienza del bambino comporta quindi anche l'accoglienza della sua esperienza familiare.

Questo non significa naturalmente accoglienza di ogni suo aspetto particolare ma accettazione e riconoscimento del valore oggettivo che per il bambino ha l'esperienza familiare che non deve, per questo, essere posta dalla scuola in esplicita, voluta, contrapposizione.

Specificità delle proposte educative della scuola.

Il secondo compito, dopo l'accoglienza, è quello di far emergere le caratteristiche che sostengono positivamente l'esperienza educativa cui il bambino è chiamato nella scuola.

Come abbiamo visto il punto di partenza non può essere il confronto con l'esperienza familiare né la correzione di comportamenti, o tanto meno delle inclinazioni temperamentali, ma la presentazione di una possibilità di rapporto positivo fondato sulle caratteristiche proprie del progetto educativo della scuola e presenti innanzitutto attraverso la concreta posizione dell'educatrice.

Rendere operativo nella classe il progetto educativo della scuola non significa, ovviamente, parlarne ma prima di tutto registrare la propria posizione di educatore, cioè di adulto coinvolto direttamente e personalmente in un rapporto a partire dai valori che sostengono il modello pedagogico-educativo fatto proprio dalla scuola. Su questo punto, molto spesso, si discute e spesso con idee non molto chiare. Frequentemente, infatti, si afferma che la scuola deve avere un suo progetto educativo costituito da valori, obiettivi, metodologie.

Questa affermazione mi trova concorde, a condizione che il progetto educativo sia visto essenzialmente come punto di riferimento dell'insegnante e non, schematicamente, come una serie di principi da tradurre nella vita concreta della classe. Pretendere che il progetto educativo diventi in qualche modo il modello secondo cui organizzare, anche tecnicamente, l'attività della sezione significa compiere un errore di prospettiva. Fra progetto pedagogico e modello didattico c'è infatti uno stacco che non deve diventare separazione: il progetto pedagogico-educativo rappresenta innanzitutto il punto di riferimento per l'insegnante; il progetto didattico rappresenta la struttura che sorregge l'attività comune all'educatore e al bambino. Il progetto educativo cioè, deve essere in grado di sostenere l'insegnante. di renderlo consapevole della sua attività di educatore; è solo attraverso

la sua mediazione che esso tocca il bambino: non dicendo quello che si deve fare, ma aiutando a cogliere il valore dell'azione che si propone al di là dei suoi aspetti funzionali.

Soltanto se io capisco che devo essere compagno di ogni singolo bambino imposterò l'attività della sezione in modo che questo diventi possibile; solo se io capisco che la finalità è di aiutare i bambini ad incontrare, non il gruppo, ma altri bambini (Aldo, Filippo, Maria...) farò scelte che aiutino e favoriscano questi rapporti. Le attività, le scelte, i modi con cui questo avviene possono essere anche molto diversi e tuttavia saranno tutti significati dalla 'intenzionalità' del progetto educativo reso presente dalla persona dell'insegnante.

Il progetto educativo propone finalità generali che io posso tradurre in modalità didattiche anche molto diverse; un esito interessante in questa prospettiva è che l'esistenza di un preciso progetto pedagogico della scuola non rappresenta un vincolo, ma una positiva condizione per la libertà dell'insegnante nelle decisioni relative alle attività della classe. L'insegnante infatti proprio in quanto 'incarna' questo progetto, nel concreto del suo far scuola deve avere riconosciuta la possibilità di tradurlo nelle forme che sembreranno più idonee (autonomia didattica).

Queste forme, per altro, mutano: non solo infatti i bambini, ma anche i gruppi-classe sono sempre tra loro diversi. Chi ha già esperienza sa che ogni volta che si inizia l'anno, il problema di cogliere le possibilità di rapporto con i propri allievi si ripropone. L'esperienza serve quindi perché aiuta a capire meglio i problemi, non perché dia soluzioni predeterminate. I problemi mutano nella loro modalità; mutano le soluzioni possibili e adeguate ma rimangono stabili i punti di riferimento, valori e criteri attraverso cui cogliere l'orientamento e la direzione verso cui guardare per cercare le soluzioni più idonee.

Il rapporto delineato tra livello educativo e livello didattico non ha evidentemente valore solo nella scuola materna; nella scuola materna però esso assume un carattere particolare. [...omissis...] Il problema è quindi riconoscere in che cosa consiste la specificità delle scuole materne rispetto agli altri ordini scolastici.

Potremmo indicare con una prima approssimazione tre aspetti:

1. il primo aspetto è riconoscibile se consideriamo l'educazione come 'introduzione alla realtà'. In quanto esprime un movimento delle persone, l'educazione coinvolge già la dimensione affettiva e quella cognitiva. La scuola materna, sotto questo profilo, amplia la dimensione familiare, ma rimane metodologicamente vicina alla famiglia stessa nello svolgimento di questo compito.
2. il secondo, che abbiamo già ricordato all'inizio, è la socializzazione intesa come possibilità di relazioni significative, oltre la dimensione familiare, con i pari età. Questa affermazione non deve essere colta come contraddittoria rispetto a quanto detto fino ad ora a condizione che il rapporto con i pari età sia inteso come relazione interpersonale e che il compito educativo

sia volto, come dicevamo, a sostenere la dinamica di questi rapporti.

3. il terzo aspetto è quello abilitativo (si pensi al linguaggio e alla manualità) per cui la scuola materna è chiamata a dare sicurezza e oggettività alle stesse. Occorre però ricordare sempre che le abilità su cui lavora la scuola materna non sono nuove per il bambino ma corrispondono prevalentemente a quelle attinenti le comunicazioni e le relazioni, già emerse e strutturate nel contesto delle relazioni familiari.

Non solo quindi sotto il profilo educativo, ma anche sotto il profilo cognitivo e abilitativo, la scuola materna non deve rappresentare un 'universo' separato da quello familiare. Il bambino è uno ed anche la realtà cui introdursi è una: i punti di riferimento fondamentali che il bambino deve essere aiutato a cogliere nella realtà sono gli stessi, anche se ciò avviene attraverso due strade distinte, perché famiglia e scuola sono ambiti sociologicamente distinti: la valenza fondamentale e il peso dell'educazione-compagnia dell'adulto, rispetto ad ogni singolo bambino, rimangono però fermi. Il bambino stesso chiede questo: non è 'mammismo' il fatto che il bambino a tre, quattro o anche cinque, sei anni (ma che in anni successivi), sempre alla ricerca di punti di riferimento di cui si possa fidare nel suo cammino di introduzione alla realtà, tenda a cogliere nell'insegnante una figura in alcuni casi complementare, in altri sostitutiva di quella materna.

L'apporto della famiglia

Attraverso quanto detto finora emerge, anche se non analiticamente, la posizione della famiglia rispetto alla scuola. Occorre chiarire subito che la famiglia, rispetto alla scuola, non è il committente di un servizio e non chiede perciò alla scuola di fare determinate cose invece di altre. Essa è prima di tutto una realtà che la scuola deve assumere per accogliere e comprendere il bambino. L'identità del bambino è fortemente segnata dalla famiglia, sia perché valori e modelli sono stati assunti dalla famiglia, sia perché, in modo molto più profondo, il bambino percepisce se stesso come 'appartenente' alla famiglia, o meglio, alle persone che concretamente formano la famiglia, in primo luogo il padre e la madre.

Accogliere il bambino significa quindi accogliere la famiglia a cui appartiene come un dato in sé positivo. Da questo punto di vista il rapporto tra famiglia e scuola è possibile solo se fondato sulla dimensione educativa ed il progetto educativo deve essere garante di questo rapporto. Infatti, come abbiamo visto, parlare di progetto educativo non significa volgersi all'operatività ma guardare ad una consapevolezza; non è una capacità tecnica che determina il progetto educativo, ma la coscienza che l'educatore ha di se stesso come educatore e come uomo.

Io sono educatore perché sono uomo, non perché ho acquisito determinate capacità professionali.

Questo vale per gli insegnanti come per i genitori, anche se viene

oggi spesso e volentieri dimenticato. Porsi il problema del progetto educativo significa prima di tutto cercare di identificare quali sono gli orizzonti e i valori secondo cui si definisce e a partire dai quali prende ordine la mia esperienza umana e, quindi secondo cui io sono disposto ad accompagnare il bambino che devo educare. Il progetto educativo è in primo luogo occasione per verificare la posizione umana dell'educatore e in secondo luogo aiuto a determinare caratteristiche e finalità che la scuola in quanto istituzione intende porre a fondamento della sua attività educativa.

Un progetto educativo può non essere significativamente diverso per una scuola materna o per una scuola secondaria; certamente avrà flessioni diverse, ma tendenzialmente, in situazioni culturali analoghe, si articolerà su valori e rapporti simili. Per questo dovrebbe essere possibile la partecipazione dei genitori e il loro contributo alla formulazione del progetto educativo; come pure il fatto che la stesura del progetto educativo non rappresenta la 'carta ideologica' della scuola, ma la delineazione del percorso di vissuto umano fatto dagli adulti-educatori. Per questo lo scarto che la singola insegnante o la singola famiglia possono avvertire rispetto ad esso non sarà mai origine di una divisione, ma di un rapporto più approfondito; in questo senso la proposta educativa cristiana non sarà mai clericale, non escluderà nessuno, ma sarà sempre aperta e capace di porsi come termine di riferimento per qualunque esperienza realmente umana.

Quanto più sarà vera la posizione umana di coloro che definiscono la proposta, tanto più essa sarà aperta e capace di accogliere posizioni umane diverse non negando o vincolando l'ideale ma prendendone coscienza in modo più maturo e quindi più universale. Per questo è molto importante determinare il progetto educativo non come una griglia di obiettivi da raggiungere, ma come punti di riferimento che 'trascendono' ciò che io posso essere o fare nella situazione concreta.

Il progetto didattico si caratterizza in modo profondamente diverso, perché, date alcune finalità particolari che io devo raggiungere, esso è lo strumento che mi permette di organizzare attività, strumenti, tempi in modo tale da raggiungerle. Esso quindi attiene all'area del 'potere' (ciò che io posso attuare realisticamente qui e ora), mentre il progetto educativo si riferisce all'area dell'ideale, del 'valore', di ciò che è vero anche se non sarà mai completamente manifesto, di ciò che è presente ma con cui io non sarò mai totalmente in sintonia, perché questa è la condizione dell'uomo; lo scarto tra ciò che in esso è compreso e la realtà deve quindi essere non solo preventivato, ma riconosciuto come parte del progetto educativo stesso.

Il rischio dell'insegnante, dalla materna all'università, è quello di porsi nei confronti dell'allievo e del suo compito di insegnante, con la tentazione di risolvere e comprendere pienamente il rapporto che si instaura tra sé e l'allievo. Ora, porsi come educatore, significa invece riconoscere che c'è comunque uno scarto in questo rapporto e che questo scarto non può essere padroneggiato da nessuno.

Questa non è un'affermazione banale perché cambia profondamente (e questo non vale solo per l'insegnante, ma anche per i genitori)

il rapporto tra educatore ed educando, introduce in esso a pieno titolo la nozione di libertà intesa innanzitutto non come autonomia ma come riconoscimento di una 'vocazione' particolare e originaria per ogni uomo, nei cui confronti solo la persona interessata, fosse anche un bambino di tre-quattro anni, ha una responsabilità. Anche il bambino di tre-quattro anni, infatti, è già di fronte al problema della sua vita e del significato che essa ha e deve quindi essere sollecitato ad affrontarla; l'adulto in questo lo può aiutare, accompagnare, ma non sostituire.

Se io immagino invece il rapporto educativo come un insieme di tecniche che devo combinare secondo un criterio ottimale, non riconosco nei fatti uno spazio alla libertà, al fatto cioè che ciascuno di noi è chiamato a dare una risposta alla chiamata, alla domanda della vita; ma in questo modo negano il fine essenziale dell'educazione: condurre il giovane a prendere coscienza che alla domanda che la vita gli pone deve essere data una risposta personale consapevole. Per questo è vero che il progetto educativo vale innanzitutto per l'educatore ed è attraverso la sua persona che si rende presente al bambino. Ma se l'identità di un bambino, in particolare nell'infanzia, è fortemente connotata dalle relazioni famigliari, e non solo, come abbiamo visto, per una dipendenza psicologica ma per il riconoscimento di una appartenenza come dimensione fondante il suo essere, il rapporto tra allievo e famiglia è e deve essere colto dall'educatore anche nei suoi aspetti concreti come un elemento costitutivo dell'identità del bambino stesso e quindi come elemento 'positivo'.

Questa accettazione deve però avvenire in modo comprensibile non soltanto alla scuola o ai genitori, ma al bambino stesso. L'insegnante (o la scuola) può essere preoccupatissima di conoscere la realtà famigliare del bambino, può essere attenta a non urtare la sensibilità del bambino su alcuni temi: se questo non è chiaramente percepito dall'allievo è come se per lui questo non fosse vero.

Una sintonia positiva tra la scuola e la famiglia deve esprimersi non soltanto attraverso categorie concettuali, che al bambino sfuggono, ma attraverso elementi concreti che devono far parte della esperienza della scuola, in particolare di quella dell'infanzia. Per fare un esempio molto semplice: se il bambino vede, anche se in modo occasionale, che quando viene accompagnato a scuola c'è un saluto cordiale e non formale tra insegnante e genitore, questo è già un fatto di grande importanza perché fa percepire una relazione positiva tra insegnante e genitore. Il problema dell'apporto della famiglia alla vita della scuola deve quindi passare attraverso gesti, anche molto semplici, che siano però significativi tanto per gli adulti quanto per i bambini.

Il possibile scarto che può emergere tra l'impostazione educativa della scuola e l'impostazione educativa della famiglia non deve, in ogni caso, essere colto come occasione di divisione o, peggio, di separazione e antagonismo, ma come una diversità che sollecita l'allievo ad orientarsi avendo come riferimento da un lato la figura del genitore e dall'altro quella dell'insegnante. Qualora il bambino non percepisse come possibile un incontro tra i due ambiti di riferimento, scuola e famiglia,

si sentirebbe chiamato a scegliere, in un momento in cui non è ancora in grado di fare questa scelta in quanto ha ancora bisogno, sia pure in modo diverso, dell'una e dell'altra esperienza che per questo devono essere, ma anche presentarsi, in una profonda sintonia.

Un progetto educativo comune quindi, deve essere segnato da gesti comuni che uniscano i soggetti responsabili di questo progetto. La famiglia può capire questa esigenza del figlio a partire dal figlio, innanzitutto attraverso l'esperienza reale che egli fa a scuola. Per questo occorre aiutare i genitori a parlare della scuola per cogliere l'esperienza della classe attraverso il figlio. Per questo il confronto tra educatore e genitore non può saltare gli aspetti concreti, e quindi particolari, della vita scolastica del bambino, ma attraverso questi dovrà essere in grado di far emergere l'orizzonte educativo che caratterizza la scuola da un lato e la famiglia dall'altro.

In questo senso il progetto educativo può essere di grande aiuto. Esso, infatti, si pone come termine di confronto e di paragone con cui liberamente educatori e genitori possono (devono) confrontare la concretezza di un'esperienza. La libertà della persona potrà così manifestarsi come maturazione di una posizione umana responsabile sia nei confronti dell'esperienza educativa sia nei confronti dei valori che attraverso di essa vengono proposti.

La famiglia quindi, presente nella scuola attraverso il figlio e attraverso il contatto diretto con l'insegnante, rappresenterà così anche uno stimolo affinché la scuola mantenga chiara e non ideologica la sua vocazione educativa. Il compito della scuola non è infatti quello di 'decondizionare' il bambino, ma quello di aiutarlo a far emergere e a riconoscere nella propria esperienza i fattori che la costituiscono e la sostengono. Ciò non significa giudicare l'esperienza familiare ma renderla vera, farne cioè emergere la positività che è comunque presente in ogni esperienza umana e quindi in ogni esperienza familiare. Ma lo stesso potremmo dire dell'esperienza scolastica e del compito che la famiglia assume nei confronti di essa.

Proprio per le difficoltà che si incontrano oggi a leggere nella scuola condizioni effettivamente in grado di concorrere positivamente all'educazione, riconoscere la famiglia come concreto valore è punto di partenza necessario all'insegnante per riconoscere se stesso nella scuola come educatore prima che come tecnico della formazione. La tentazione, i rischi per l'insegnante sono due: quello di rimanere chiuso in un discorso 'tecnologico', in cui quello che vale è la coerenza formale del discorso e la 'scientificità' della proposta didattica; quello di vivere il progetto educativo non come punto di riferimento per l'educatore, ma come schema da applicare al bambino.

Da queste due posizioni deriva una modalità di incontro con i genitori sui valori educativi intellettualistica ed astratta, che non riconosce alle famiglie 'concrete' valore per quello che sono, e che, per questo, ha come esito o lo scontro, spesso latente, o l'ignorarsi reciproco, ambedue scelte che non possono sostenere una positiva crescita dell'allievo.