

Progettualità ed orientamento nella nuova scuola dell'autonomia

Bruno FORTE
Presidente Nazionale AIMC

La "novità" cifra dell'Evangelo e criterio per la costruzione dell'identità

L'incontro con Nicodemo, maestro in Israele che va di notte da Gesù, può costituire icona della ricerca e della pedagogia della novità di vita: "Rabbi, sappiamo che sei un maestro venuto da Dio...". Gli rispose Gesù: "In verità, in verità ti dico, se uno non rinasce dall'alto non può vedere il Regno di Dio". Gli disse Nicodemo: "Come può un uomo rinascere quando è vecchio? Può forse entrare una seconda volta nel grembo di sua madre e rinascere?". Gli rispose Gesù: "In verità, in verità ti dico, se uno non nasce da acqua e da Spirito, non può entrare nel Regno di Dio" (Gv. 3,2-5).

La novità, proposta nella sua radicalità, implica una metanoia, cambiamento di mente e di cuore della persona nel pensare se stessa, la sua storia "privata" e diviene stile visibile, portatore di novità sociale nella costruzione "pubblica" di un mondo nuovo e di una umanità rinnovata.

La notte nella quale l'incontro avviene può essere metafora del nostro tempo che, nonostante il progresso delle scienze e delle tecnologie, pare vivere una transizione della quale non sempre si intravedono albori di un nuovo giorno. La messa in campo di resistenze di tipo difensivo (sono vecchio, sono portatore di una cultura stabilizzata...) può quasi indurci a pensare che cambiare sia impossibile. Ma la novità non può considerarsi come un bene da conservare quale tesoro geloso, poiché assume i connotati della responsabilità nella missione sociale per elaborare comunitariamente risposte politiche, fecondate dallo Spirito, nella città e della città, alle domande dei bambini, dei ragazzi e dei giovani che sono il segno tangibile della novità

Il cristiano è "homo viator" che scruta i segni del tempo e, come professionista della scuola, si pone quale intellettuale che si preoccupa di "intus-legere", leggere dentro, in profondità poiché sa che l'Omega della storia ricapitola in sé tutte le cose e tutta la verità, oggi dispersa in frammenti, che fanno parte di quelle grandi opere di Dio che continuano. "Ecco, faccio una cosa nuova: proprio ora germoglia, non ve ne

accorgete? (Is. 43, 19).

Se nascere è "cadere dentro il tempo", ri-nascere è un continuo imparare a vivere dalla vita. Le riflessioni sull'apprendimento continuo alla luce dell'accelerazione della società contemporanea, definita come "società conoscitiva", ripropongono il tema del "continuare a nascere" e della prosecuzione della responsabilità genitoriale del "prendersi cura", nella responsabilità educativa.

"Il bambino dopo il parto non differisce dal bambino prima del parto; egli non è capace di conoscere gli oggetti appartenenti al mondo esterno, non è capace di nutrirsi da solo, è completamente dipendente dalla madre e morirebbe senza il suo aiuto. Effettivamente il processo della nascita continua. Il bambino comincia ad individuare gli oggetti che lo circondano, a reagire affettivamente, ad afferrare le cose, a coordinare i propri movimenti, a camminare. Ma la nascita continua. Il bambino impara a parlare, impara l'uso e la funzione delle cose, impara a mettersi in relazione con gli altri, ad evitare le punizioni e ad ottenere approvazione e simpatia. Lentamente la persona che cresce impara ad amare, a sviluppare la ragione, a vedere il mondo obiettivamente. Essa comincia a sviluppare le sue capacità, ad acquisire il senso della propria individualità, a dominare la seduzione dei sensi per il raggiungimento della vita integrata. Il parto è, dunque, soltanto l'inizio di una nascita in senso più lato. Tutta la vita di un individuo non è altro che il *processo di far nascere se stesso*; in realtà, dovremmo essere completamente nati quando moriremo, benché sia tragico destino della maggior parte degli uomini, morire prima di essere nati"¹.

E per il credente anche la morte, nel nome di Colui che fa nuove tutte le cose in un cielo nuovo ed in una terra nuova (Ap. 21), è un "dies natalis". Affrontare la dimensione della novità non significa assumere un nuovismo di maniera, ma piuttosto andare alla radice della costruzione dell'identità, che si esprime nei connotati di progettualità, di orientamento e di autonomia. Persona può derivare dal greco *pròsopon* - lo sguardo rivolto innanzi - come capacità di gettarsi avanti, ma anche "a favore" della propria crescita identitaria, personale e sociale. A differenza degli animali, l'uomo ha questo connotato di potenzialità nel prevedere, ipotizzare e valutare come possibilità di scelta tra diverse opzioni, in altri termini di progettare il proprio intervento. Tra i caratteri definienti l'identità personale, va colta la valenza dell'autonomia come capacità di autoregolarsi, esercitando la propria libertà in termini di responsabilità; l'autonomia è scopo e carattere del processo di formazione che tende all'inutilità dell'educatore che fa sempre più spazio al soggetto educando.

L'autonomia è costitutiva ed originaria della persona ed ha bisogno di

condizioni per esprimersi in pienezza, tra le quali, da privilegiare, è la via educativa con la scelta delle metodologie attive che portino l'allievo a "mettersi in gioco", assumendo il suo spazio di responsabilità nel proprio processo formativo ed apprenditivo che, in definitiva, risulta sempre percorso di autoformazione che durerà, come atteggiamento costante, lungo le diverse stagioni della vita.

Orientamento significa assumere una direzione, un "senso di marcia" nella propria vita per diventare costruttore di significati. Nel contesto della modernità, anche il giovane risulta "fratturato", portatore di un "io diviso" e, quindi, di un'identità debole con diverse biografie fatte di molte maschere e, forse, di nessun volto; una frattura che si esprime nell'essere "homo currens", piuttosto che "sapiens", più consumatore che costruttore di senso "aeconomicus", pensato in una prospettiva di efficienza e di produttività, spettacolarizzato e mediato in uno scarto tra realtà e virtualità, genitalizzato, cioè piegato alla sola corporeità senza che questa sia fecondata da tensione spirituale. L'identità interiore nella quale progettazione, autonomia ed orientamento dovrebbero fondersi in una logica unitaria, tendono, invece, a disperdersi in polarità alternative: tra narcisismo e correlazione, cioè tra ripiegamento nella solitudine ed apertura verso un amore oblativo; tra distruttività e creatività, cioè tra una vita non vissuta nella sua pienezza ed in tutte le sue positività; tra incesto e fraternità, cioè tra incapacità di liberarsi da un'appartenenza schiavizzante e capacità di realizzare nell'autonomia rapporti paritari strutturanti; tra conformismo gregario ed individualità, cioè tra il dissolvimento della propria identità per un'apparente sicurezza in un'appartenenza indistinta e la costruzione di una coscienza di sé come "io" in un rapporto con il "tu" per il "noi"; tra irrazionalità e ragione in un abbandono all'emotività e all'istintualità senza comporre, in una sintesi di sapienza che integra slanci della mente e vibrazioni del cuore, tenerezza e progettualità².

Per ricomporre ed integrare attraverso un processo dinamico, le diverse valenze personali nel superamento della "dispersione biografica", la via è ancora quella della "relazione educativa" come spazio per restituire senso alle domande ed alle risposte, in direzione opposta alla cultura nichilista che ha portato alla perdita della capacità stessa di porsi e porre domande oltre che a quella di darsi e di dare delle risposte "sensate".

La scuola laboratorio di umanità

Alla scuola è affidata una consegna sociale: diventare una comunità, che interagisce con la più vasta comunità sociale e civile (art. 1 DPR 416/74). La legge, in realtà, rende esplicita un'antropologia della scuola nel tratto del diventare

co-umanità, luogo di confronto tra generazioni e di assunzione di padronanza di alfabeti culturali per decodificare la realtà e per svolgere, da un lato, funzione di controllo critico delle informazioni e, dall'altro, costruzione attiva e partecipe di significati.

Nella stessa radice antropologica, si colloca l'idea del laboratorio, del cumlaborare, del con-versare, richiamando la direzione di una partecipazione solidale per la costruzione di un progetto comune. Anche il carattere della pluralità declina l'antropologia scolastica nel senso che i "plures", portatori di diverse identità, storie e vissuti personali e sociali, tendono a costruire una convivialità come cum-vivere che si esprime nella relazionalità e nella dialogicità. "Plures" non "alii", persone che riconoscono nella diversità una comunanza e non un'estranea indifferenza è il senso dell'appartenenza ad un'impresa collettiva, che domanda un coinvolgimento di tutti i soggetti in campo poiché la scuola è sentita come "nostra", volto dei volti. Essa è, anche, luogo di un'espressione asimmetrica che, forse, si tenta in qualche modo di camuffare anche attraverso il pur legittimo elaborare lo statuto degli studenti e delle studentesse. Le categorie dell'adulità e della giovanilità si incontrano e si confrontano in maniera dinamica, ma, perché ci sia scuola, occorre che ci sia un maestro, "magis" in umanità, in consapevolezza, in responsabilità, in autorità che si ponga quale guida e modello per l'allievo affinché sia possibile un accompagnamento ed un equipaggiamento nel processo di inculturazione per l'ingresso consapevole nel mondo dei saperi e dei significati.

La scuola è luogo della frontiera tra il passato ed il futuro e, per dirla con don Milani, tra lo sviluppo del senso della legalità e l'esigenza di leggi migliori. In questo senso è "ottavo sacramento" come dono di liberazione e di coscientizzazione piena, che vede nell'insegnante una guida alla soglia della mente, realizzando quella "pedagogia della soglia" che si esprime nel fornire al ragazzo gli strumenti e le ragioni perché possa lui decidere in scienza e coscienza; così i docenti diventano responsabili della responsabilità dei giovani loro affidati.

Il motore della relazione educativa sta nel creare una circolarità positiva tra docenti ed allievi di segno incoraggiante e stimante nella scoperta della reciprocità e della fecondità dello scambio. L'asimmetria implica il mantenimento di un equilibrio perché non si sbilanci in direzione di prevaricazione, di espropriazione e di possesso. Kafka nella "Lettera al padre" coglie proprio uno sbilanciamento dell'asimmetria educativa tra un uomo pesante ed un fanciullo delicato; il padre gli ha dato il "senso della sua nullità", della disistima, ma Kafka finisce per sentire che, sotto quell'apparenza gigantesca del padre, c'era tutt'altra cosa: un uomo che avrebbe avuto bisogno dell' "aiuto dei suoi figli"... ma, forse, non lo sapeva o non se ne era accorto,

troppo preoccupato di sé. In questa relazione esasperata ed espropriante, forse ci possiamo riconoscere come educatori quando sappiamo essere solo maestri e non diventare anche noi discepoli, ascoltatori della Parola, oltre che dispensatori di parole.

La scuola della progettualità

Siamo ormai abituati ad un "consumo" del termine "progetto" che ha inflazionato l'esperienza scolastica di questi ultimi tempi, pensato spesso come risposta emergenziale ad alcuni mali sociali che si dovevano tradurre in contenuti sommatori, all'interno del percorso scolastico, perseguendo un'idea erronea di scuola "totale", segnata dal peccato dell'onnipotenza formativa. Se l'impotenza educativa è un male, poiché porta ad una rinuncia, ad un'omissione nei confronti del rischio, del coraggio e della responsabilità di educare, parimenti negativa è la concezione onnipotente la scuola deve riconoscere i suoi limiti, essa è "formazione sociale", sicuramente di importanza cruciale, ma una tra le molte che costruiscono il sistema formativo; la famiglia è certamente la prima e fondativa formazione naturale che non può venir sostituita dalla scuola, anzi la scuola ha bisogno di una forte pedagogia familiare su cui radicare il proprio intervento da un lato e, dall'altro, chiamare in causa, in corresponsabilità attiva, la famiglia stessa. Analogo orientamento va assunto nei confronti delle altre articolazioni sociali che costruiscono il tessuto formativo del territorio, parrocchia, mondo sportivo, associazionismo giovanile... La scuola deve, perciò, definire i suoi limiti, i suoi confini affinché sia possibile delineare una sua identità, la cui percezione è necessaria sia all'interno, nella direzione del rafforzamento del senso di appartenenza, sia in vista di chiara visibilità e percettibilità esterne, assumendo il costume del rendicontare circa gli esiti attesi e quelli effettivamente perseguiti. Individuiamo due fattori importanti.

Il fattore tempo. La scolarità non è carattere che appartiene a tutta la vita, ma solamente ad alcuni periodi, anche se ora, questi, si sono dilatati. Ma l'azione della scuola prosegue e si sviluppa oltre se stessa, nel costruire comportamenti, atteggiamenti verso sé, gli altri, il mondo e verso la cultura, il sapere in quanto tale, per cui se la scuola è "tempo a termine", non può ritenersi concluso l'atteggiamento del continuare ad imparare lungo tutta la vita, imparando dal vivere stesso ed anche dall'esercizio professionale. Nell'incompletezza formativa della scuola, sta un nucleo generatore di atteggiamenti nuovi, non nel senso depositario della cultura, ma nel senso costruzionista della stessa; nell'esperienza esistenziale del bambino, del ragazzo e del giovane, la scuola occupa un tempo parziale per cui non si può far tutto a scuola, ma le esperienze plurali del vissuto dei ragazzi devono diventare oggetto per una ricostruzione intellettuale nel tempo scolastico.

Il fattore luogo. Diffusa è la concezione che ci viene anche dagli antichi che la scuola è "preparazione alla vita". Ci pare necessario puntualizzare come la scuola stessa debba essere pensata come luogo significativo di vita; un luogo speciale, che non può ritenersi separato dagli altri, anche se occorre che, lo stesso, sia organizzato in modo funzionale e dinamico perché si realizzi il percorso-processo di apprendimento intenzionale e sistematico, attraverso l'esercizio della funzione programmata, intenzionale e strutturata anch'essa, di insegnamento. La scuola non può essere, allora, soltanto un contenitore, ma deve diventare luogo simbolico-identitario della comunità in cui i giovani si incontrano tra loro in uno scambio paritario, ma incontrano anche gli adulti, docenti, genitori e testimoni della comunità sociale per cui la scuola diventa "aula allargata" al contesto più ampio di appartenenza, integrando forme di apprendimento mediato dagli strumenti della cultura, anche tecnologica, con l'apprendimento per "presa diretta", cioè in situazione, attraverso scambi integrati tra scuola e comunità come accesso ai luoghi del patrimonio storico, artistico, ambientale, alle botteghe artigianali ed alle industrie.

In questa prospettiva, va colta e utilizzata la Direttiva n. 133/96 contenente "Iniziative per valorizzare il ruolo culturale e sociale delle scuole ed incoraggiare la loro apertura al territorio". Dalla scuola dei progetti è opportuno passare alla ricerca ed alla costruzione del "progetto scuola"; la progettualità, infatti, si esprime in modalità del "ragionare", mettendo in atto azioni razionali finalizzate ad uno scopo, fondate eticamente nella costruzione collettiva, negoziata di significati.

Un grande architetto come Le Corbousier, operando su un territorio, aveva imparato a conoscerlo per, poi, sviluppare progetti di trasformazione urbanistica, utilizzando diversi strumenti via via più personalizzati e meno asettici: il sorvolo con l'aeroplano, la macchina fotografica, lo schizzo che conteneva già alcune interpretazioni ed embrioni di idee progettuali. Accanto ad alcuni abbozzi di progetti, appuntava: "il segreto sta nel guardare, riguardare, osservare, vedere, immaginare, inventare, creare...". Tracciava, in questo modo, un itinerario di progressiva conoscenza, partendo dall'osservazione, in modo tale da sollecitare un processo di identificazione di un'idea progettuale che si concretizza nella realtà. Anche la scuola diventa luogo progettuale nella misura in cui i professionisti sono in grado di leggerne i contorni, di valutarne le esperienze condotte, di reinterpretarle e di tradurle in un processo dinamico e continuo di ricostruzione di esperienze e di percorsi, nati dalla partecipazione di genitori, studenti, docenti perché nella "vivente interpretazione" si possano riconoscere. È nella quotidianità del fare scuola che, in realtà, si concretizza la tensione progettuale. Essa non è fatta tanto di parole, ma piuttosto di

azioni, gesti, regole, riti organizzativi e relazionali, che costruiscono l'insieme e definiscono il "clima" di una scuola.

Il convincimento da cui muovere parte proprio dalla centralità del curricolo, soprattutto di quello "clandestino", nascosto, implicito, modo, cioè, in cui la scuola esprime il suo atteggiamento verso gli alunni, vive le dinamiche relazionali tra ragazzi e tra adulti, materializza le proprie idee sulla cultura, sulla visione del mondo e della storia, sulle modalità attraverso le quali organizza spazi, tempi, da come si pensa in rapporto con il territorio che la circonda. Il curricolo di una scuola, infatti, non è profilato soltanto da contenuti, da metodologie, da valori dichiarati ma, soprattutto, da pratiche attraverso le quali la scuola traduce in azioni le proposte formative. "Cosa insegna, quali modalità di pensiero e quali registri linguistici effettivamente colpiscono gli alunni, non possono essere isolati dalla posizione che ha la scuola nella vita e nella cultura dei suoi studenti. Perché il curricolo di scuola non riguarda solo degli argomenti. Il principale contenuto della scuola, vista culturalmente, è la scuola stessa. È così che la maggior parte degli studenti la vivono e questo determina il significato che le attribuiscono³.

Il processo di riforme in atto sta sottolineando l'importanza dei "saperi" che sono certamente una delle fonti per la costruzione del curricolo nazionale. Si pensa ancora alla definizione degli standard qualitativi, ma ci pare che tutto questo non tenga conto della costruzione che le scuole hanno contribuito a realizzare come espressione della loro autonomia culturale, attraverso i percorsi di sperimentazione che hanno visto docenti e dirigenti mobilitarsi in un coinvolgimento positivo, nella delineazione di curricoli materiali.

Siamo convinti che, se la scuola è il nuovo vero centro del sistema dell'istruzione non possa non fornire un contributo significativo alla costruzione del curricolo nazionale imparando dalle azioni e trasformando la riflessione sulle azioni formative in vera e propria teoria dell'educazione. È indispensabile definire un curricolo nazionale che indichi i tracciati di contenuti e di significati tali da rafforzare un'identità nazionale della scuola di un Paese, come contributo al rafforzamento della sua identità sociale. Oltre alla definizione di un quadro curricolare nazionale, si aprono spazi di progettualità per la scuola attraverso la costruzione integrata del "curricolo di comunità". In altri termini, la scuola coglie i fermenti del proprio territorio, le antropologie presenti in esso per delineare un percorso che valorizzi il patrimonio storico, culturale, etico-sociale che, nella comunità, si esprime facendolo diventare percorso scolastico, utilizzando le discipline in senso formativo e favorendo una "conversazione" interdisciplinare verso una unità formativa. In particolare, il curricolo integrato, nazionale e di comunità, si caratterizzerà intorno ad

alcuni paradigmi che connotano il *pensiero complesso*:

- è un pensiero costitutivamente "aperto", mai "chiuso" e definitivo, che punta ad una conoscenza "multidimensionale" e non "settoriale", che si pone l'obiettivo di non poter essere "pensiero completo", ma aperto all'ulteriorità ed allo sviluppo;
- è un pensiero perennemente "ricorsivo" e "circolare" poiché non soltanto la parte è nel tutto, ma anche il tutto è nella parte e il tutto è più della somma delle parti. Ciò implica l'abbandono di una "logica lineare", di causa-effetto, verso una spiegazione "circolare"⁴;
- è un pensiero costantemente "implicativo" e mai "esclusivo", che mira a comprendere ogni realtà, parlando di ciò che è, ma anche di ciò che essa non è;
- è un pensiero flessibile che punta alla costruzione di "strategie" di intervento come capacità di ipotizzare un progetto di massima e di utilizzare le informazioni, secondo una logica dinamica e modificabile in itinere.

Questi tratti del pensare fanno sì che esso divenga esistenziale. Non si tratta, allora, di costruire un curriculum che comporti il "pensiero unico", ma un "pensare plurale" che implica il dover cercare, mobilitando le proprie forze e le proprie idee, non concentrando lo sforzo nell'avere, del possedere un bagaglio statico di conoscenze e di dati, ma abilitando la capacità di usare strumenti per continuare a sviluppare il pensare; non come "pensiero già pensato da altri". È il criterio guida per una società della conoscenza e per una democraticità conoscitiva, che ha messo definitivamente in crisi l'idea che la conoscenza proceda in termini di pura accumulazione.

Superare il "pensiero unico" valorizza le diversità e le responsabilità, andando oltre l'omologazione che comporta una dimensione narcisistica, che spinge ad amare unicamente ciò che ci assomiglia. Questo pone alla scuola un problema importante: dare la padronanza della "parola" (don Milani), in termini di linguaggio quale costruzione condivisa con una grammatica ed una sintassi convenzionate, che esige un percorso che può sempre evolvere poiché nasciamo immersi in un linguaggio, ma, nascendo, non sappiamo usarlo in quanto esso è frutto di un percorso di apprendimento. Vi è differenza sostanziale rispetto alla comunicazione che ha il carattere di istantaneità, dal momento che tutto è comunicazione e, questa, dipende dal contesto, dall'abilità del ricevente, ma anche dalle suggestioni e dalle tecniche che possono deformare la stessa comunicazione (vedi linguaggio pubblicitario).

La scuola, allora, deve fornire padronanza di linguaggi consapevoli e via via sempre più ricchi, al fine di leggere e padroneggiare la complessità. Quando ci

riferiamo alla scuola, pensiamo ad una scuola "situata", caratterizzata da quegli specifici alunni, da quella comunità professionale, da quella unità territoriale nella quale la scuola opera.

È così che si profila il centro del sistema scolastico nella sua unità identitaria: la scuola come unità formativa, valutativa, professionale e sociale. Si tratta, allora, di comprendere, attraverso una riflessività diffusa da parte di studenti, docenti, genitori, quali siano le reali proposte educative che, quella scuola offre, puntando ad un'analisi conoscitiva della realtà, del suo funzionamento, dei suoi modelli organizzativi nella convinzione che essi non sono neutri, ma veicolatori di messaggi che possono, alle volte, anche contrastare i valori educativi dichiarati. È importante, allora, esplicitare gli impliciti, consentendo ai diversi soggetti di partecipare ad una narrazione collettiva, in grado di interpretare il sentire, il pensare, il vivere la scuola.

Parliamo di un'analisi della realtà esplorata nei suoi punti di forza ed anche in quelli di debolezza, pensando in termini di autovalutazione come comprensione e valorizzazione delle esperienze condotte, operando in logica di arricchimento e di sviluppo problematizzando, scegliendo e decidendo. Analizzare significa anche prevenire le difficoltà, individuare le resistenze, valutare le opportunità in vista della costruzione di percorsi innovativi.

Ma una scuola è portatrice di una sua storia che si stratifica nei suoi assetti e nei suoi stili, storia che segna il profilo, le attese, gli investimenti, anche affettivi, da parte della comunità di cui la scuola stessa è espressione. Occorre muovere da una "memoria" di ciò che si è realizzato, quale fonte di apprendimento in vista del miglioramento che non può non fare i conti su ciò che si è costruito nel tempo.

Una ricerca finalizzata all'indice di significatività arricchisce la qualità scolastica in dimensione valoriale; la mediazione culturale ed umana assume i caratteri di mediazione educativa propria della scuola, attraverso i saperi. L'antropologia cristiana va colta come spazio di ricerca e di sviluppo, non come protezione o difensività, ma piuttosto come una chiave di lettura che dà senso alla proposta formativa della scuola. Il clima nel quale si sostanzia il vivere scolastico, si arricchirà di significati positivi che regoleranno i comportamenti di docenti e alunni in termini di "stima".

Nell'unità scolastica si verrà costruendo una rete di scambi ad alta fiducia presupposto essenziale perché si realizzi e si rafforzi il senso di appartenenza ad un'impresa comune in cui fini individuali e collettivi non sono pensati in termini oppositivi, ma di promozione e di integrazione. Lo sviluppo della stima deve

costituire obiettivo trasversale dell'operare scolastico perché non avvenga che la scuola distribuisca fallimenti e sviluppi percezioni di inadeguatezza appresa proprio attraverso le azioni quotidiane del fare scuola.

Una progettualità alta passa, infatti, attraverso il quotidiano scolastico, nei modi di organizzare la vita della classe, nell'alternare lezione al lavoro di gruppo, a gruppi di discussione, a spazi di iniziativa diretta da parte degli stessi alunni, ad attività di aiuto reciproco e di lavoro a coppie..., diviene modalità di lotta contro l'esclusione e la dispersione, rafforzando la motivazione ad andare a scuola. È lo stare in situazione, costruire un lavoro quotidiano, ponderato e programmato che dà qualità alla scuola, non sono sufficienti, infatti, episodi estemporanei che non fanno parte del tessuto scolastico a poter colmare vuoti e dare illusioni di qualità. Si pone, piuttosto, un problema di visibilità della progettazione scolastica nei confronti delle famiglie e del territorio, ma, allora, la scuola pensa a costruire una sua modalità di comunicazione, utilizzando documentazioni monografiche di percorsi, mostre finali dalle quali si possa cogliere il percorso realizzato, sequenze di diapositive o video che illustrino alcuni passaggi significativi del vivere la scuola, aprire spazi di dibattito e confronto tra studenti e tra questi e i genitori: sono alcune modalità intelligenti e promettenti per "comunicare la scuola".

Anche le norme vanno pensate non come vincoli ma, piuttosto, come risorse. La Direttiva 254/95 relativa alla Carta dei servizi scolastici, che prevede la costruzione di un progetto educativo di scuola, può diventare interessante opportunità per rendere la scuola trasparente e coinvolgente nei confronti dei diversi soggetti che la costruiscono a condizione che non si assuma la logica burocratica dell'adempimento per arricchire la "scuola di carta", ma piuttosto, come occasione per fare della scuola un positivo centro "di interesse" da parte delle diverse componenti, ciascuna partecipe e portatrice della propria visione sulla scuola, che deriva dall'essere studente, genitore, docente. Il Progetto Educativo di Istituto non potrà pensarsi come documento totale e terminale, ma in quella logica aperta alla riprogettazione continua, che cresce su se stessa, imparando dall'esperienza ed arricchendo l'offerta in termini di opportunità qualitative.

Come sono fondamentali momenti di negoziazione iniziale, così parimenti lo sono tappe di valutazione intermedia e finale, per valorizzare ciò che si è realizzato, per cogliere gli scarti tra esiti attesi ed esiti raggiunti, per continuare a crescere insieme, nella capacità comunitaria di costruire il progetto della propria scuola.

Questo potrà essere un prezioso itinerario di formazione delle diverse componenti se "nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano tra loro, con la mediazione del mondo"⁵. E il solo modo di trasformare il

presente e la sua cultura è entrarci dentro, per poi farne l'oggetto della trasformazione⁶.

La scuola dell'orientamento

Successo, soldi, sesso paiono costituire gli orientamenti ai quali la società dei consumi tende ad indirizzare i giovani. Il "senso", la direzione, il significato, il punto di riferimento per intraprendere un viaggio vitale hanno bisogno di alcune bussole costituite, prima di tutto, da persone "quasi" perfette. Orientamento richiama il riferimento all'Oriente, al sole, quasi ad indicare che c'è bisogno di una fonte luminosa per indirizzare i passi verso una meta ricercata ed attesa. Ma come è possibile orientare attraverso l'educazione in una società disorientata?⁷.

Si registra una diffusa insicurezza nell'orientamento verso i valori che comporta un'insicurezza nell'educazione. Questa si traduce in rinuncia, prima di tutto, da parte dei genitori e, poi, anche in tentazione da parte dei docenti, che colgono una ambiguità che è scolpita sulle pietre. Sul palazzo di Viale Trastevere compare la scritta Ministero della Pubblica Istruzione, ma riemerge una scritta sottostante: Ministero dell'Educazione nazionale. Le due scritte veicolano certamente il peso della storia, ma pongono chiaramente in contrasto i due termini "educazione ed istruzione" che hanno caratterizzato un ambiguo ondeggiare tra la prevalenza dell'uno sull'altro. Al presente, ci pare che sia rilevabile una smemoratezza collettiva intorno ai significati che uniscono e si sposti l'attenzione sui contenuti e, quindi, sull'istruttività quasi a voler profilare l'idea di uno studente-utente da soddisfare semplicemente in termini di abilità.

Nel Rapporto Unesco si definiscono i pilastri-base dell'educazione dai quali traspare la necessità di un'integrazione inscindibile tra dimensione materiale e spirituale, tra competenze cognitive ed etiche in un'integrazione tra un necessario mix di pragmatismo ed utopia che non possono non connotare il percorso formativo.

Imparare a conoscere come necessità di una cultura generale sempre più solida ed ampia; imparare a fare come competenza professionale; imparare a vivere con gli altri come capacità di cooperare e di sperimentare positivamente la convivialità delle differenze; imparare ad essere come responsabilità, autonomia di giudizio e tensione ai valori etico-sociali: sono gli ingredienti dell'educazione per il XXI secolo⁸.

Nella cultura scolastica si è contrapposto il "pensare al fare", la "mente al cuore" costruendo su queste basi una gerarchizzazione delle scuole ed una diseguaglianza formativa che ha poi compromesso, di fatto, l'esercizio dei diritti di

cittadinanza. Se assumiamo un diverso punto di vista, possiamo ritenere come il soggetto, fin da bambino, "fa senso", è un epistemologo che possiede teorie ingenuie sulla realtà, che lo portano alla necessità di imparare il dire dal fare. Si può superare un vero e proprio "inganno: credere di poter vivere il proprio essere persona in alternativa al fare. Attraverso l'azione si esprime il pensiero, si agiscono i sentimenti, si esprime e si arricchisce la fantasia, prende forma la decisione, acquista valore e dimensione la vita sociale"⁹.

Si aprono importanti prospettive di pertinenza epistemologica dell'apprendimento che si realizza durante l'azione, fortemente ancorato al contesto, apprendendo dall'azione. Il nucleo centrale del rapporto scuola/lavoro sta in questo superamento, in una riconciliazione culturale che contestualizzi sapere e fare in logica apprenditiva di tipo interattivo-sistemico. Se pensiamo alla scuola come "tutto sapere" e alla vita professionale come "tutto fare", annulliamo qualsiasi prospettiva di formazione lungo tutto l'arco della vita e richiudiamo la scuola nella "preparatorietà".

Dare dignità culturale al lavoro significa superare il paradigma applicazionista, ricollocando il fare come forma originaria del sapere, anzi altro modo di sapere che non deriva dai saperi disciplinari, ma che autonomamente può diventare oggetto di riflessione scientifica. Il lavoro non va interpretato in chiave meramente funzionalistica: "Il lavoro porta su di sé un particolare segno dell'uomo e dell'umanità, il segno di una persona operante in una comunità di persone; e questo segno determina la sua qualifica interiore e costituisce, in un certo senso, la sua stessa natura" e si amplia nell'annuncio del Vangelo del lavoro poiché Colui che lo proclamava, era, Egli stesso, "Uomo del lavoro"¹⁰.

Che la scuola si riproponga in termini culturali nuovi in rapporto con il lavoro, implica la ricomposizione in un nuovo umanesimo della dicotomia "otium/negotium", cultura della mano e della corporeità con cultura del cuore e della mente. Nelle forme plurali dell'intelligenza si colloca quella della mano come straordinario veicolo atto a concretizzare e ad esprimere mente e cuore, influenzando decisamente sull'immagine di sé in quanto "persona che si mette alla prova". Già nei Programmi del '79 della scuola media veniva proposta l'orientatività quale criterio pedagogico definiente la stessa natura della scuola media unica e, nel contempo, base per una autentica democratizzazione della cultura. La pratica educativa, però, andò snaturando la fecondità del dettato programmatico chiudendo, ad esempio, l'educazione tecnica all'interno di un libro e di canoniche lezioni frontali per cui il dire soppiantò il fare.

Quando inizia l'orientamento? La risposta è di facile immediatezza: con la nascita, in quanto tutta l'avventura umana personale e sociale svolge una funzione orientante. Anzi, più il bambino è piccolo più grande ed implicita si concretizza l'esperienza orientativa. Se i genitori sono i primi "oggetti transazionali" che fanno da "ponte" tra il bambino e se stesso, gli altri, il mondo, queste primarie relazioni svolgono una fondamentale funzione "di direzione". L'identità di genere, l'idea positiva o negativa del sé corporeo, il gioco delle attese ("farà l'ingegnere come il nonno, il medico come lo zio, l'avvocato come la madre...") comunicano attraverso la gestualità, gli atteggiamenti, gli apprezzamenti, i toni della voce... un decisivo "orientamento" verso il futuro. - Sai fare -, - non sai fare -, approvazione o disapprovazione vengono reinterpretate e riformulate nel - so fare -, - non sono capace -.

La famiglia è certamente il contesto nel quale si costruisce il primo processo orientativo ed è, perciò, necessario che la scuola che viene "seconda" conosca e comprenda il sentire, l'atteggiarsi e il tipo di "investimento" che i genitori hanno nei confronti del figlio, se lo apprezzano così come egli è, oppure se intendono costruirsi un figlio diverso ed amano un "figlio virtuale".

L'orientamento coincide con il processo di ricerca della propria identità e continua anch'esso per tutta la vita come progressivo ri-orientamento alla luce delle esperienze, dei segnali-messaggi, degli apprezzamenti e delle frustrazioni che si ricevono dal contesto. È evidente che la scuola, come istituzione specializzata della società, non può non assumere la dimensione dell'orientamento come valenza dello stesso processo formativo, coniugato in termini di significati-valori, e, in chiave interpretativa, delle azioni e motivante le stesse. Importante è che venga assunto esplicitamente e progettualmente in quanto la stessa presenza dei docenti, il loro esprimere uno stile incoraggiante o giudicante, le reazioni e le relazioni dei pari, il successo o l'insuccesso nello studio, svolgono un'indubbia funzione orientante che può essere di segno negativo o positivo e, di più, può diventare una sorta di inadeguatezza appresa dalle stesse esperienze di vita scolastica.

La scuola dell'infanzia svolge un orientamento globale, fondamentale, nella costruzione dell'immagine di sé e nella stabilizzazione/ristrutturazione dei tratti definienti la personalità; via via le altre scuole approfondiscono i caratteri del sé e della vocazionalità che è altro nome della originalità personale che da dato diviene cosciente consapevolezza. La Direttiva n. 487 del 6 agosto 1997 in materia di orientamento, muove proprio dalla scuola dell'infanzia anche se poi l'articolazione della norma si piega interamente verso l'esperienza della secondarietà. Ad ogni età, pur nell'unitarietà e nella continuità del processo, afferiscono forme diverse,

risposte articolate di segno specifico. Dai dati globali di personalità e da "campi di esperienza" si passa ad interpretazioni più strutturate di sé e della realtà sociale attraverso forme di "messa alla prova" e di contatto con i mondi esterni che compongono il territorio, come pure si rende necessario l'incontro con testimoni privilegiati dei mondi dell'imprenditoria, delle diverse espressioni professionali per recuperare il senso del lavoro quale realizzazione delle persone e forma di arricchimento della realtà sociale. Da evitare una concezione dell'orientamento che si riduce ad un momento meramente informativo e genericamente conoscitivo del lavoro, come pure ad incontri scuola/lavoro caratterizzati da mera estemporaneità ed occasionalità. Progettare la formazione scolastica impone che l'orientamento sia organicamente iscritto nelle scelte, nei comportamenti, nell'assetto organizzativo del progetto scuola. Fare e dire, dire e fare vengono ad assumere un significato di vero e proprio sistema culturale, pedagogico, didattico ed organizzativo. Si apre su questo versante anche il problema istituzionale dell'interazione tra formazione scolastica e formazione professionale pensata all'interno di un riordino del sistema formativo e degli stessi cicli scolastici.

La scuola dell'autonomia ovvero della responsabilità diffusa

Come già abbiamo sottolineato, l'autonomia è anzitutto un criterio pedagogico che diventa carattere istituzionale del soggetto scuola quale istituzione nazionale nel territorio. Non si può pensare, in alcun caso, che l'autonomia possa venir concessa in quanto essa viene riconosciuta quale tratto costitutivo della persona e delle "formazioni sociali" nelle quali si svolge la personalità (art. 2 Carta Costituzionale).

L'autonomia delle scuole viene perciò pensata all'interno del sistema delle autonomie del Paese e la stessa unità scolastica è micro-sistema di autonomie: dei bambini, dei ragazzi, dei giovani, dei genitori, dei docenti, dei dirigenti e della cultura, coniugate con l'autonomia stessa della scuola. Fare dell'autonomia oggetto di progettualità pedagogica ed organizzativa, è il compito assegnato alle scuole attraverso il sistema della partecipazione interno/esterna, viene valorizzato cioè il carattere della relazione e della comunicazione non soltanto in termini interpersonali, ma anche in quelli interistituzionali portando i soggetti ad assumere decisioni, in una logica di corresponsabilità, che diventa educante per giovani e adulti e per i diversi mondi della comunità sociale, quale forma di responsabilità nei confronti dei "futuri". Il valore dell'autonomia chiama in causa direttamente l'atteggiamento conseguente del "rendersi conto" e del "render conto" dell'operato della scuola e di quello della comunità territoriale. Tutte le risorse in campo e le esperienze progettuali delle scuole vanno ottimizzate perseguendo l'obiettivo della crescita in qualità, della progettualità educativa delle scuole.

Il sistema della parità, come sistema pubblico integrato, esprime una declinazione della stessa autonomia come "con-corso" alla elevazione della qualità educativa complessiva della scuola. Anche qui non si tratta di una concessione, ma di un sano principio di economicità come impegno razionale delle risorse disponibili: non perciò una gara di segno mercantile che riduce la scuola ad una sorta di "supermercato", ma una responsabile e coerente valorizzazione di tutte le esperienze in una concezione alta del pluralismo democratico e dell'arricchimento dell'offerta formativa. La parità, infatti, non va riduttivamente interpretata come una "questione cattolica", ma piuttosto come esercizio di libertà educativa per una crescita in libertà, sociale e civile. È evidente che anche i cattolici sono cittadini come gli altri, in alcun caso "minori", e che vanno loro riconosciuti, come per tutti, i diritti/doveri di cittadinanza che passano anche attraverso l'educazione. L'idea stessa di sistema implica quella di relazione: sarebbe riduttivo pensare a zone confinarie, ma piuttosto ad esperienze che entrano in rete e che si arricchiscono dallo scambio reciproco ed impreziosiscono la qualità del sistema nel suo complesso.

L'autonomia, riferita alla questione formativa, non può non coniugare la capacità autoregolativa di soggetti e mondi, con la regolazione statale, a garanzia di una giustizia educativa quale bene comune strategico per il Paese, in dialogo con gli altri Paesi, nella dimensione europea e globale. La rispondenza a standard qualitativi nazionali e ad un quadro di core curriculum comprensivo dei valori costituzionali che ogni scuola deve perseguire, va declinata in logica integrata con le peculiarità progettuali delle comunità che contribuiscono nella concertazione partecipe delle diverse componenti, familiari, sociali e professionali, alla costruzione del curriculum di scuola. La vera palestra dell'autonomia ci pare ravvisabile in questo nodo centrale poiché si misura in ciò la capacità di iniziativa educativa nelle identità antropologiche della progettualità scolastica. Non è soltanto problema di contenitori e di assetti strutturali ed organizzativi poiché questi sono veicolo di modelli formativi e culturali.

Autonomia chiama sussidiarietà e prossimità come messa nella condizione di soggetti e comunità di esprimere la propria responsabilità educativa e, nel contempo, di rispondere in termini "vicini" alle differenziate esigenze e domande formative delle persone. Quadro nazionale e logica territoriale, anche su questo versante, non vanno colti in dinamica contrastiva, ma piuttosto fortemente integrativa. Autonomia chiama anche valutazione sia in termini di valorizzazione delle potenzialità educative, sia quale necessario sistema per l'assunzione delle responsabilità che coniughi autovalutazione delle scuole e valutazione complessiva del sistema scolastico; la valutazione si declina in opportunità di monitoraggio, documentazione, sostegno e sviluppo dei processi qualitativi delle scuole e del sistema.

Per raggiungere questi obiettivi è fondamentale "l'ambiente che si crea nella scuola e la qualità degli insegnanti che devono avere preparazione e vocazione per essere più 'maestri' che professori specializzati. Oggi il focus è sulle materie mentre dovrebbe riguardare anche e soprattutto l'idoneità delle persone ad insegnare". La funzione del docente dovrà passare "dal ruolo del solista a quello dell'accompagnatore per divenire non solo il soggetto che dispensa le conoscenze, quanto quello che aiuta gli allievi a cercare, a organizzare e gestire il sapere, guidandoli più che modellandoli. Importante è organizzare anche situazioni di apprendimento di tipo cooperativo: utilità delle discussioni guidate, del confronto di idee tra compagni, del 'pensare assieme' per le connessioni che si ravvisano tra la dimensione cognitiva e quella affettiva¹¹.

I professionisti della scuola, per vivere consapevolmente la stagione presente, sono chiamati a sperimentare l'educazione al cambiamento, anzitutto come comunità professionale in ricerca, sostenuti da una comune fede laica fecondata, per il cristiano, dalla fede religiosa nell'uomo¹². Per il docente cristiano, vivere la competenza come esigente risposta alla vocazione educativa, significa coniugare l'ordo veritatis con l'ordo caritatis, riassunto nell'ordo vitae quale celebrazione della liturgia nella professione e nella storia, come partecipazione originale alla missione evangelizzatrice della Chiesa.

*Convegno Nazionale Fidae
Roma 19-21 marzo 1998*

Note

1. E. FROMM, *Psicanalisi della società contemporanea*, Milano, 1976, pp. 33-34
2. A.C. MORO, *Il bambino è un cittadino*, Milano, 1991 pag. 65
3. J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Milano 1997
4. E. MORIN, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano 1992, pagg. 136-145
5. P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Milano 1976
6. E. PASSETTI (a cura di), *Conversazioni con Paulo Freire. Il viandante dell'ovvio*, Milano 1996
7. W. BREZINKA, *L'educazione in una società disorientata*, Roma 1989
8. J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, Roma 1997
9. F. MONTUSCHI, *Fare ed essere, il prezzo della gratuità nell'educazione*, Assisi, pag.8
10. Giovanni Paolo II, *Enciclica "Laborem exercens"*, 1981
11. C. CALLIERI, *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni - I materiali della Commissione dei saggi. Annali della pubblica istruzione n. 78 Firenze 1997, pag. 338.*

12. G.M. BERTIN, *Educazione al cambiamento*, Firenze 1976