

PARITA', AUTONOMIA E RIFORMA

Italo Fiorin

Dentro un sistema pubblico e pluralistico.

La nostra riflessione si colloca in un quadro culturale che, a partire dalla metà degli anni Novanta è profondamente mutato. Sebbene ancora in una situazione di parità *incompiuta*, dopo la L. 59/97, che riconosce l'autonomia delle istituzioni scolastiche, e dopo la L. 62/2000, che ridefinisce il sistema pubblico dell'istruzione e vi include le scuole definite *paritarie*, la scuola cattolica si vede riconosciuta come componente del sistema pubblico dell'istruzione e, in quanto paritaria, è – come tutte le scuole pubbliche – dotata di autonomia. Si può affermare che con la L.62/2000 viene definitivamente superata, anche sul piano del riconoscimento formale, l'identificazione della scuola pubblica con la scuola statale: il sistema pubblico dell'istruzione è più ampio e vi partecipa a pieno titolo una pluralità di soggetti, con diverse tradizioni e culture, ma chiamati a concorrere alla realizzazione di un servizio educativo pubblico; i tre sottosistemi sono quelli della scuola statale, degli enti locali e, appunto, paritaria.

L'essere 'di ispirazione cristiana' porta la scuola cattolica ad interrogarsi su quale debba essere il suo peculiare contributo al servizio pubblico che è chiamata a rendere, quale la sua originalità, la sua ragione di essere 'oggi'. Il fatto, poi, che goda di autonomia ne esalta la responsabilità e rappresenta una condizione esigente, una risorsa ed anche una sfida.

La scuola cattolica è chiamata ad esprimere un progetto educativo e didattico coerente con la sua ispirazione, ma è evidente che la coerenza non è sufficiente, deve sapersi accompagnare con l'attualità. La fedeltà all'origine e quindi alla tradizione ne alimenta le radici, ma la capacità di rispondere alle esigenze della società di oggi ne testimonia la vitalità.

Lo sforzo di contestualizzazione richiede la capacità di tener presente un triplice sfondo:

- a) il contesto culturale;
- b) il contesto istituzionale;
- c) il contesto pedagogico-didattico.

Il contesto culturale

In un tempo che può essere considerato breve si è compiuto il passaggio da una società caratterizzata da una economia impostata sul modello industriale ad una di tipo post-industriale.

All'interno del modello industriale l'economia era rivolta alla produzione di beni materiali, permeata da una concezione quantitativa della crescita e basata su modelli organizzativi di tipo lineare, atomistico, disumanizzante, che ha nella 'catena di montaggio' la sua metafora e nel Charlie Chaplin di 'Tempi moderni' la sua icona. La cultura della modernità è stata dominata da una concezione economica centrata sul capitale materiale.

Con la modernità si afferma l'egemonia del paradigma economico (la nascita del capitalismo e quella, contrapposta, del socialismo marxiano, due ideologie tra loro irriducibili eppure con lo stesso denominatore comune: il materialismo).

I rischi per la persona sono quelli dello sfruttamento, della riduzione a numero, della concezione materialistica della vita. La ricca tradizione educativa dell'otto-novecento è costellata da figure di educatori che fronteggiano la duplice piaga: della povertà materiale e della povertà spirituale. La difesa della persona è affidata all'educazione e, in molti casi, si fondano scuole.

Anche dopo il passaggio dalla modernità a quella che viene chiamata la post-modernità, l'economia resta il paradigma culturale dominante, ancora più forte dopo la tragica esperienza dell'ultimo conflitto mondiale ed il crollo dei totalitarismi. La sconfitta delle ideologie della

modernità sembra aver lasciato il campo ad una economia di mercato che non conosce limiti né spaziali (globalizzazione) né etici (il mercato ha sue leggi autonome). All'economia basata sulla produzione di beni materiali è subentrato un altro tipo di economia, immateriale, fondato sulla finanza. Il mercato da locale è diventato globale. I rischi per la persona sono quelli della riduzione ad individuo, un individuo frammentato, senza consistenza (precarizzazione), senza appartenenza (delocalizzazione), sollecitato a competere per sopravvivere ed affermarsi.

Nel trasformato quadro sociale ed economico, ritroviamo le stesse povertà del passato, materiali e spirituali, che però si ripropongono in termini nuovi.

Essere educatori oggi mette di fronte a problemi che si propongono come sfide da raccogliere e da vincere. Ne esemplifichiamo alcune.

a) La sfida del relativismo

Sarà ancora possibile educare ad una specifica visione della vita, in una società che ci propone un ventaglio di visioni diverse che, quando non si contrappongono violentemente (come nel caso dei fondamentalismi), convivono non nel dialogo e nella ricerca dell'incontro, ma nell'indifferenza?

b) La sfida del dualismo etico

Nella società secolarizzata sono andate in crisi le evidenze etiche proprie della tradizione cristiana. In particolare si rafforza una concezione di tipo frammentato, che vede una netta distinzione tra moralità pubblica e moralità privata, tra i valori affermati e pretesi e quelli praticati.

c) La sfida dell'antinomia tra progresso e valori

Da un lato si plaude al progresso socio-economico che è il risultato della concorrenza sfrenata e che, mentre arricchisce alcuni (singoli o Paesi), impoverisce altri; dall'altro si moltiplicano le dichiarazioni di principio sulla dignità della persona, sulla solidarietà sociale, sui diritti umani...

Da un lato si promuove la ricerca anche nella direzione dell'artificializzazione e della manipolazione della vita, all'insegna della libertà della scienza, oppure si incentivano le competenze di tipo tecnico funzionali alle esigenze della domanda di un'economia in rapida trasformazione; dall'altro si dichiara fondamentale il sapere di tipo umanistico e quello religioso, che però tende ad essere nei fatti sempre più marginalizzato.

Il contesto istituzionale

All'interno del macro-contesto socio-culturale sinteticamente richiamato va visto anche il tema della riforma del sistema scolastico. Il movimento di riforme che si sviluppa dalla metà degli anni Novanta ed interessa numerosi Paesi, non solo dell'Unione europea, nasce come risposta a due grandi problemi che hanno la loro origine proprio a partire dalla grande trasformazione della società in atto. Il primo problema riguarda il rapporto che i sistemi scolastici devono avere con il futuro, il tipo di insegnamento che sono chiamati a impartire alle giovani generazioni perché queste possano entrare nella dimensione adulta sociale e lavorativa padroneggiando le competenze richieste; il secondo problema si riferisce al rapporto che, al contrario, va intrattenuto con il passato, con la tradizione culturale di appartenenza, con la propria storia, con le proprie radici.

Il rapporto con il futuro è reso difficile dalla vastità, velocità e complessità dei cambiamenti in atto. Come può la scuola evitare di essere messa troppo rapidamente fuori gioco? Come impedire che quanto faticosamente viene insegnato non si logori ancora prima di venir utilizzato?

Il rapporto con il passato soffre di una non meno marcata difficoltà. Che cosa va conservato di una cultura? Quale identità va custodita in tempi di accentuato pluralismo culturale? La nostra storia oggi è mescolata ad altre storie, la nostra tradizione ad altre tradizioni, la nostra religione non è l'unica ad essere di riferimento, se un tempo ogni 'villaggio' poteva considerarsi un 'mondo', oggi è il mondo ad essere diventato un villaggio, multi etnico, multi religioso, multi culturale.

Le riforme si misurano con questo tipo di interrogativi e devono ridefinire le due grandi 'missioni' della scuola entrate in crisi: quella della formazione rivolta al futuro; quella della trasmissione dei valori fondanti la cittadinanza, oggi che i riferimenti non sono più alla 'tradizione', ma, caso mai, a diverse tradizioni.

Rispetto agli interrogativi appena richiamati si delineano, nel dibattito internazionale, alcune importanti ipotesi di ridefinizione dei curricoli scolastici, che stanno diventando linee di orientamento delle riforme.

Probabilmente il testo che ha maggiormente influenzato la riflessione sulle riforme è il famoso 'Libro Bianco dell'Istruzione'¹, redatto in sede U.E. nel 1995 (in italiano il titolo della pubblicazione è 'Verso una società conoscitiva'). Si tratta di un Rapporto essenziale e ricco di contenuti, che muove da una preoccupazione prioritaria: come rendere il sistema scolastico capace di corrispondere alle esigenze di una società in così rapida trasformazione? Dalle considerazioni svolte emerge un orientamento complessivo, che bene viene sintetizzato dallo slogan 'insegnare ad apprendere'. Non semplicemente insegnare, dunque, cioè non centrare l'attenzione sulla questione dei contenuti da trasmettere, perché le conoscenze diventano molto velocemente obsolete, ma insegnare strategie di affronto dei problemi sempre nuovi che continuamente si pongono, puntare sulle competenze, sul 'saper fare'. Da qui l'enfasi sull'apprendimento, e sulle competenze, che si ritrova anche nella nostra riforma scolastica.

Un secondo Rapporto internazionale², non meno significativo, viene readatto appena un anno dopo da una Commissione dell'UNESCO coordinata da J. Delors. Il Rapporto, anche questo molto conosciuto nel nostro Paese, viene pubblicato in Italia con il titolo 'Nell'educazione un tesoro' (Roma, 1997). Per certi aspetti il Rapporto Delors concorda con le indicazioni del Libro Bianco, ma tra i doveri della scuola ne aggiunge altri, andando oltre la preoccupazione dell'efficacia funzionale della scuola, per aprirsi ad una più piena attenzione educativa. I quattro 'doveri' che interpellano tutti i sistemi scolastici vengono riassunti in questo modo:

- la scuola deve insegnare ad apprendere;
- la scuola deve insegnare a fare;
- la scuola deve insegnare a vivere,
- la scuola deve insegnare a convivere.

Pur per molti aspetti coincidenti, i due Rapporti sono espressione di due diversi paradigmi culturali, quello funzionalista (libro Bianco), secondo il quale è soprattutto la sfera economica che definisce il compito della scuola e la scuola funziona se sa corrispondervi; quello che definiamo antropocentrico, che pone attenzione non solo alle richieste del mercato del lavoro, ma anche alla significatività del percorso educativo che l'alunno compie frequentando la scuola. La scuola viene intesa, infatti, non come spazio di attraversamento in vista dell'inserimento lavorativo, ma come luogo di vita.

Come si vede, in entrambe le posizioni viene sottolineata la centralità dell'apprendimento, ma con connotazioni diverse. La visione funzionalista sottolinea maggiormente gli aspetti produttivistici e la dimensione cognitiva, mentre la concezione antropocentrica valorizza anche gli aspetti relazionali, sociali, di costruzione della personalità e di significatività personale dell'esperienza. Nel primo caso si impone la logica economicistica della razionalizzazione degli interventi e dell'apprendimento come impresa utilitaristica ed individuale; nel secondo caso prevale la logica pedagogica della centralità della persona, dell'attenzione alla qualità dei percorsi di crescita, della significatività non solo utilitaristica dell'esperienza scolastica.

¹ Il Rapporto 'Vers le société cognitive', curato da Edith Cresson (noto come 'Il libro Bianco dell'istruzione'), è stato pubblicato dalla U.E. nel 1995.

² Si tratta del cosiddetto 'Rapporto Délor', pubblicato in ambito UNESCO nel 1996 e tradotto in italiano dall'Editrice Armando, con il titolo 'Nell'educazione un tesoro' (Roma, 1997).

Anche nel processo di riforma che ha preso avvio nel nostro Paese dalla metà degli anni Novanta e che non è ancora concluso si intrecciano i motivi sopra richiamati, in una dialettica tra funzionalismo e antropocentrismo che non ha saputo, ancora, pervenire ad una apprezzabile sintesi.

Tale movimento ha prodotto, fino ad ora, due rilevanti innovazioni normative:

- la legge n.59/97 (e la normativa derivata) che riconosce l'autonomia delle istituzioni scolastiche;
- la legge n.53/03 (e la normativa derivata) che riforma i cicli dell'istruzione e fornisce alla scuola 'Indicazioni nazionali' che sostituiscono i tradizionali Programmi.

Il contesto pedagogico-didattico

Il riconoscimento dell'autonomia comporta per le istituzioni scolastiche una ancora più forte assunzione di responsabilità, di tipo progettuale, organizzativo, didattico, valutativo, di ricerca...

La riforma dei cicli va vista all'interno della cornice data dall'autonomia, che fornisce il nuovo impianto curricolare. L'impianto curricolare è lo stesso dalla scuola dell'infanzia ai licei e poggia sui seguenti punti distintivi:

- centralità della persona;
- valorizzazione dell'apprendimento;
- cura della documentazione;
- attenzione alla relazione scuola/famiglia;
- sensibilità di tipo valutativo.

Tale impianto va interpretato con consapevolezza critica. Può rappresentare una opportunità per la scuola cattolica, purchè sappia 'discernere' e non, meramente, applicare quanto proposto, consapevole delle ambivalenze e capace di scegliere.

Linee di impegno

Nel mutato contesto sociale, culturale ed istituzionale la scuola cattolica è chiamata ad una ri-progettazione della propria presenza, non potendosi limitare al richiamo dei principi valoriali e delle motivazioni che la fondano. Il Documento C.E.I. sulla scuola cattolica del 1977 parlando del Progetto educativa afferma che esso "esprime e definisce l'identità della scuola, esplicitando i valori evangelici cui essa si ispira; ne precisa gli obiettivi sul piano educativo, culturale e didattico e li traduce in precisi termini operativi; diventa, quindi, il criterio ispiratore e unificatore di tutte le scelte e di tutti gli interventi".

Da un lato bisogna saper interpretare il nuovo scenario della post-modernità, rilevando gli aspetti problematici che lo caratterizzano (individualismo, relativismo, materialismo, precarietà, virtualità...); dall'altro è necessario saper utilizzare il nuovo quadro istituzionale, pedagogico e didattico quale si va delineando con la riforma del sistema scolastico.

Alla luce di quanto detto, proviamo a suggerire alcuni punti di problematizzazione e alcune prospettive di ridefinizione del proprio compito educativo.

a) Il Piano dell'offerta formativa

Con l'autonomia il Piano dell'offerta formativa diventa, come recita il D.M. n.275/99, <<lo strumento fondamentale della scuola>>, lo strumento che è chiamato a sostituire quello, consolidatosi nel tempo, dei Programmi ministeriali. Questo non significa che il 'centro' perda tutte le sue competenze, anzi rimane al ministero il compito di indicare finalità e obiettivi ritenuti indispensabili per i diversi ordini di scuole e dettare i vincoli entro i quali le istituzioni scolastiche possono operare, ma nel rapporto con le 'Indicazioni' ministeriali il Piano dell'offerta formativa va

inteso come strumento interpretativo e creativo della singola scuola e non come 'braccio esecutivo' di disposizioni centralisticamente dettate. La complementarità tra centro e scuola va vista come partnership. Ci sono quindi diversi modi di intendere l'autonomia e diverse metafore disponibili, tuttavia non è contemplata la cultura della dipendenza e della esecutività. La stessa normativa tutela le espressioni dell'autonomia della scuola, che individua nelle dimensioni della progettualità, della didattica, dell'organizzazione, della ricerca e dello sviluppo.

Il primo impegno che l'elaborazione del Piano richiede è di tipo culturale e riguarda l'idea di scuola che un gruppo professionale e una comunità sociale intendono condividere.

L'organizzazione scolastica è caratterizzata dai valori guida definiti localmente. Il POF è lo strumento di costruzione dell'identità della scuola ed è, al tempo stesso, strumento di comunicazione di tale identità. A questo proposito, semplificando al massimo le sollecitazioni che oggi vengono rivolte alla scuola, e che si rifanno ai due paradigmi individuati in apertura della presente riflessione, quello funzionalista e quello antropocentrico, possiamo utilizzare due metafore, quella dell'impresa e quella della comunità.

Nella scuola-impresa i valori di riferimento sono quelli dell'efficienza e dell'efficacia, della competizione, della soddisfazione del cliente, della fruizione privatistica...; nella scuola-comunità i valori di riferimento sono quelli dell'appartenenza, della cooperazione, della con-partecipazione...

b) *L'idea di apprendimento*

Le dimensioni di crescita e sviluppo delle potenzialità dei bambini interagiscono con il contesto culturale entro il quale il processo di apprendimento si svolge. Tale contesto oggi presenta dei particolari tratti di 'inospitalità' nei confronti dell'infanzia: accelerazione delle richieste e precocismo dei modelli proposti; dimensione consumistica dell'esperienza; perdita di autorevolezza in famiglia; logica funzionalista che prende il posto della logica pedagogica...

Inevitabilmente tali problemi si scaricano sulla scuola, che è oggetto di enormi attese, fortissime pressioni e, al tempo stesso, poco valorizzata e, per certi aspetti, guardata con diffidenza, 'vigilata speciale', sottoposta a 'misurazioni' e giudizi continui. La scuola, inoltre, non è immune rispetto al clima culturale diffuso, ma deve decidere il proprio profilo pedagogico e impegnarsi a costruire la propria identità culturale.

La domanda perciò è: di quale scuola lo studente ha bisogno? Come leggere le domande di crescita e le difficoltà presenti nell'esperienza degli alunni di oggi, in termini di azione didattica, di organizzazione scolastica, di clima e modalità relazionali, di progettualità? E in che misura le prospettive di riforma attualmente in fase di definizione costituiscono un contesto istituzionale favorevole, e quali limiti o pericoli si intravedono?

La didattica può essere definita come la *relazione* tra insegnamento e apprendimento all'interno di uno specifico contesto.³ Dei due termini della relazione, insegnamento-apprendimento, oggi si tende a spostare l'enfasi sul secondo. Insegnare a partire dall'apprendimento può essere una prospettiva interessante, e densa di profonde implicazioni didattiche. Obbliga a riposizionare la questione dei contenuti culturali in relazione alle esigenze dell'alunno, anche se questo riposizionamento non va fatto al di fuori di una profonda interpretazione di tali 'esigenze', che non possono venir intese solo in termini psicologici, affettivi, e meno che mai contingenti, ma anche in termini culturali, di appartenenza identitaria.

E se il riferimento è all'integralità, si capisce come non sia lecito ignorare o trascurare la dimensione religiosa, che appartiene alla natura costitutiva della persona; se, inoltre, si considera il bambino all'interno della sua cultura di appartenenza, si capisce come non possa essere marginalizzato lo specifico riferimento alla religione cattolica, tanto più all'interno di una scuola che la dichiara esplicitamente come fondativa della propria ragione di essere.

c) *La relazione scuola-famiglia*

³ Cfr: I. Fiorin, *La relazione didattica*, La Scuola, Brescia 2004

La scuola svolge un servizio educativo nella consapevolezza che la responsabilità primaria dell'educazione dei figli è dei genitori. Da qui nasce l'esigenza di un dialogo continuativo, di una capacità di ascolto delle esigenze esplicite e implicite, di una progettazione che sia capace di interpretare la domanda educativa. Ma quando si passa dal piano delle affermazioni di principio a quello, molto più scomodo, della realtà, i problemi che si presentano sono numerosi. Non solo sono in progressivo aumento i casi di genitori separati, ma si registra una fragilità diffusa, un disorientamento educativo preoccupante. Due sono le principali forme nelle quali si manifesta tale disorientamento. La prima è il risultato di una mentalità consumistica, che vede spesso i genitori comportarsi da 'clienti' che pretendono un prodotto non negoziabile, quello di un alunno precocemente capace di prestazioni ritenute indicatori di qualità dell'istruzione erogata: bambini capaci di leggere e scrivere e far di conto già alla scuola materna, ragazzi che parlano perfettamente inglese e conoscono il computer, studenti che si dimostrano 'più' bravi degli altri, capaci di consolare i genitori per quello che non hanno realizzato e di farli sognare traguardi di successo.

La seconda modalità è rappresentata dalla rinuncia dei genitori ad insegnare ai loro figli le 'regole' della vita. Una delle principali difficoltà che i bambini (ma poi anche i preadolescenti e gli adolescenti) incontrano è quella di 'nascere socialmente', cioè di uscire dal guscio iperprotettivo di una famiglia che vive con disagio il compito educativo, nella quale il padre è spesso poco presente e la madre troppo indaffarata, per prestare quella attenzione qualitativa che i figli richiedono. Oggi si parla di 'famiglia affettiva' per sottolineare una modalità relazionale con i figli tutta giocata sulla fusionalità, in una dimensione avvolgente, nella quale si custodisce un bambino che si vuole 'felice', e che non si vuole turbare con l'assunzione della responsabilità dell'insegnare regole di comportamento, di porre confini, di pronunciare 'no' che fanno crescere, di incoraggiare l'assunzione di personali iniziative che consentano un primo esercizio di responsabilità personale. In un simile contesto il distacco non è né desiderato né incoraggiato. Così alla scuola si pone un richiesta contraddittoria: da un lato deve riflettere l'esperienza familiare non compromettendo la 'felicità' del bambino; dall'altro deve insegnare quelle regole che in casa non sono state fornite.

La scuola aperta ai genitori deve quindi riflettere sul tipo di relazione che intende instaurare. Non basta essere disponibili alla presenza dei genitori a scuola, favorendo momenti di incontro per i colloqui o per le assemblee; anche la richiesta di collaborazione non appare sufficiente, se viene intesa come richiamo all'importanza che la famiglia presti attenzione a quanto la scuola propone ai bambini, si interessi agli apprendimenti 'scolastici' e, talvolta, sia disponibile a dare una mano (quando c'è la festa da preparare, la sfilata di Carnevale...). Naturalmente si tratta di esperienze positive e facilitanti un buon rapporto. Ma c'è un livello più significativo al quale la collaborazione scuola-famiglia deve tendere, quello che potremmo definire della interdipendenza positiva.

Ciò che è veramente importante non è che la famiglia affianchi la scuola nelle attività didattiche, ma che la affianchi nel perseguimento di obiettivi formativi condivisi, che la scuola persegua attraverso la propria specificità didattica e la famiglia secondo proprie modalità. Tanto per esemplificare, se si condivide che sia importante per il bambino imparare ad usare con cura le cose e a rispettare l'ambiente in cui vive, la scuola si preoccuperà di insegnargli ad utilizzare correttamente i materiali, a tener in ordine le proprie cose, a realizzare qualcosa di bello per rendere più accogliente l'aula.; la famiglia si preoccuperà di insegnare a tener ordinati i giochi o la cameretta. Interdipendenza significa non fare le stesse cose due volte, ma agire coerentemente ognuno nel proprio ambito, rafforzando così a casa quanto la scuola propone e a scuola l'educazione familiare. E' questo ultimo il modello soddisfacente, quello che vede una interdipendenza positiva. Se ciascuno fa bene la propria parte, in sintonia con l'altro, allora si collabora nella maniera migliore, senza confusioni o conflittualità. Si vince o si perde insieme; il successo della scuola è anche frutto del buon lavoro in famiglia e vale il contrario.

Anzi, il modello dell'interdipendenza positiva vale anche in relazione agli altri soggetti del territorio (oratorio, ente locale, società sportiva...).

d) *L'offerta formativa*

L'autonomia, comportando il superamento del centralismo, valorizza l'appartenenza della singola istituzione alla propria realtà sociale e richiede una maggiore attenzione alle esigenze delle famiglie e del territorio. Ma che cosa significa questo, in termini educativi?

Nella relazione con il territorio ci sono due rischi che vanno evitati:

- intendere la scuola come autoriferita;
- accettare che la scuola sia definita dall'esterno.

Nel primo caso non c'è dialogo, ma affermazione di una distanza giustificata con la rivendicazione della propria specificità professionale. Si accentua la caratteristica artificiale della scuola, luogo delegato a fornire insegnamento erogato da specialisti. La scuola, così intesa, non è disponibile al confronto con chi ritiene 'non competente'. Le versioni di un simile modo di concepire la scuola vanno dal modello burocratico (ci si barrica dietro al 'mansionario', ai regolamenti...), al modello tecnocratico (chi non viene riconosciuto competente non ha titolo a parlare).

Il secondo caso è diametralmente opposto. La scuola è preoccupata di essere 'scelta', di garantirsi una 'utenza', e coltiva l'indice di gradimento sociale predisponendosi ad accontentare le più svariate richieste, anzi, spesso, allestisce la propria 'offerta' così da stimolare una 'domanda' che porti a preferire il tal istituto rispetto agli altri, sentiti come concorrenti.

Entrambe le modalità vanno rifiutate, e questo è possibile se la scuola viene concepita non come burocrazia o come azienda che eroga servizi 'alla carta', ma come comunità educativa, non solo professionale.

Bisogna saper passare dalla logica del servizio *on demand* alla logica della negoziazione, del confronto, del reciproco ascolto e, in definitiva, alla logica pedagogica.

In un bel libro sulla scuola intesa come comunità educativa⁴, T. Sergiovanni cita una serie di domande utilizzate da una scuola in vista di un incontro con i genitori:

1. *Quali sono le tre o quattro cose più importanti che desideriamo che i nostri ragazzi apprendano, al termine della loro esperienza a scuola?*
2. *Quali sono le cose che vogliamo che i nostri ragazzi portino con sé, forse per il resto della vita, cose che non potrebbero fare senza la cura che noi dedicheremo loro?*
3. *Se potessimo dare ai nostri ragazzi un dono che non si può comperare e impacchettare, cioè un dono che siamo sicuri che svilupperanno secondo le nostre più profonde speranze, quale regalo potrebbe essere?*

Alla scuola spetta il compito di formulare non tanto una 'offerta' consumisticamente allettante, ma una ipotesi educativamente esigente, che non semplicemente *accontenta* il cliente, ma coinvolge chi la sceglie in un compito impegnativo di co-educazione. Solo all'interno di una visione non contrattualistica, ma di condivisione si può dare una risposta educativamente corretta all'istanza di partecipazione e di coinvolgimento.

e) *L'idea di personalizzazione*

La relazione educativa, come il tipo di didattica praticato, va vista in stretta connessione con l'idea di scuola che la comunità professionale condivide.

Tocca il modo di essere insegnanti in relazione agli alunni; il clima relazionale del gruppo classe; la stessa concezione che si ha della classe; le relazioni interne tra gli alunni.

⁴ T. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000, p. 65

La riforma fa continuo riferimento alla persona umana. Inoltre le 'Indicazioni' chiamano continuamente in causa quella che definiscono la 'personalizzazione'. Tutto bene, dunque?

A noi pare che bisogna non limitarsi alle parole, che possono anche appagare chi, ascoltandole, le riconosce familiari, condivisibili, ma che nascondono, spesso significati che possono essere anche molto lontani dall'interpretazione immediatamente data.

E' questo il caso del termine 'personalizzazione', che viene ripetutamente utilizzato, e che tuttavia necessita di essere interpretato in modo da scioglierne la potenziale ambivalenza.

Il concetto di *personalizzazione*, infatti, può essere inteso come riferimento alla persona umana, e individuare correttamente un criterio di attenzione pedagogica, oppure connotarsi in termini di tipo individualistico. La prima accezione è propria di una scuola come comunità educativa, la seconda di una scuola orientata più agli individui che alle 'persone' e caratterizzata in termini privatistici piuttosto che comunitari.

Perché ciò non accada, è indispensabile che il termine 'personalizzazione' sia considerato non sostitutivo, ma integrativo del termine 'individualizzazione', del quale, in verità, non c'è traccia. Nella migliore tradizione didattica la ricerca di un insegnamento individualizzato ha comportato l'accettazione della grande sfida che le marcate differenze presenti in un gruppo di alunni propone agli insegnanti. Come far sì che tutti possano raggiungere gli almeno quegli obiettivi minimi essenziali ritenuti indispensabili, aiutando chi è in svantaggio a superare il gap, a rimuovere i pesanti condizionamenti? Quando la scuola ha accolto questa sfida, ha saputo inventare le migliori soluzioni didattiche, rendendo flessibile l'insegnamento attraverso il ricorso alle diverse forme dell'apprendimento collaborativo, attraverso la redistribuzione dei tempi, la migliore articolazione dei programmi, la semplificazione dei materiali...La ricerca dell'individualizzazione risponde all'istanza dell'uguaglianza, al diritto che ogni persona ha di raggiungere quanto ritenuto indispensabile, perché, come ammoniscono i ragazzi di don Milani, non c'è peggiore ingiustizia che fare parti eguali tra diseguali.

Se l'individualizzazione risponde all'istanza dell'uguaglianza, la personalizzazione risponde ad una diversa, complementare istanza, quella della diversità. Oggi c'è una più sviluppata sensibilità nei confronti di questo valore. Se, come persone umane, siamo simili a tutti gli uomini, siamo anche originalmente diversi. Il diritto all'identità riguarda la nostra appartenenza culturale, ma anche la nostra specificità esistenziale. Il percorso di costruzione dell'identità, che dura tutta la vita, ha bisogno di sostegno, di valorizzazione. Una scuola attenta e valorizzante è quella che offre a ciascuno le occasioni per approfondire la propria soggettività, per sviluppare le proprie molteplici intelligenze, per coltivare le proprie attitudini, per favorire la personale progettualità. E', in questo senso, una scuola orientante.

f) Un fare scuola incoraggiante

Per quanto riguarda l'insegnante, forse il termine che meglio esprime la qualità della relazione educativa con i propri alunni è 'incoraggiamento'. Un insegnante incoraggiante è particolarmente attento a due aspetti: a) promuovere esperienze che consentano agli alunni (tutti) di conseguire 'successo' formativo, attraverso l'allestimento di modalità adeguate di 'individualizzazione'; b) favorire una stretta connessione tra motivazione personale e attività scolastica, e questo ha a che fare con ciò che riguarda la 'personalizzazione' degli interventi educativi.

Un insegnante 'incoraggiante' è un insegnante empatico, autorevole e non autoritario, che offre sostegno mentre richiede compiti 'sfidanti', ma che possono essere affrontati. Lo stile comunicativo è 'circolare', dialogico, non 'lineare', trasmissivo.

Quanto agli alunni, vengono promosse le diverse le modalità di apprendimento collaborativo (dall'aiuto reciproco o tutoring al cooperative learning), così da valorizzare le modalità negoziali di acquisizione delle conoscenze e promuovere le competenze prosociali.

La classe nasce come aggregazione casuale e amministrativa, *gruppo* si diventa. L'organizzazione è necessariamente flessibile e strettamente connessa all'azione didattica, ma bisogna guardarsi dal rischio, molto presente, di un eccesso di funzionalismo.

Se l'articolazione in diverse tipologie di gruppo è utile e va praticata, bisogna non dimenticare che il gruppo-classe rappresenta un mondo di legami interpersonali particolarmente prezioso, identitario, nel quale le relazioni hanno bisogno di tempo adeguato e che va considerato come una piccola, ma autentica comunità di apprendimento e di relazioni significative.

Una scuola che aiuti l'alunno a 'diventare grande' ha bisogno di definirsi in termini di ambiente di apprendimento educativamente connotato. La progettualità possibile per l'alunno è legata alla progettualità che la scuola sa darsi, al tipo di Progetto di offerta formativa che sa allestire. Tutti i discorsi che si fanno a proposito di personalizzazione, di apprendimento, di team docente, di relazioni, ecc. cambiano di segno a secondo dello sfondo entro il quale si svolgono.

Conclusioni

Si sono utilizzate due metafore suggestive e contrapposte, con cui oggi si può pensare la scuola: quella dell'impresa e quella della comunità.

La riforma propone molte parole significative (apprendimento, personalizzazione, relazione scuola-famiglia...), ma che sono suscettibili di interpretazioni diverse, a seconda che sia pronunciate dentro l'una o l'altra delle due metafore.

Quale è la giusta chiave interpretativa?

La *persona* rimanda al concetto di individuo o viene intesa in termini che ne sottolineino la dimensione relazionale e sociale?

L'*apprendimento* va visto in termini prevalentemente cognitivi o ci si riferisce all'integralità dell'esperienza?

La *personalizzazione* va intesa come sostitutiva, alternativa o complementare rispetto all'*individualizzazione*?

La *famiglia* viene concepita come utente o come partner del servizio educativo?

E gli esempi potrebbero continuare.

C'è bisogno che tra le 'parole' (i valori affermati) e le 'cose' (il contesto culturale, istituzionale, organizzativo) ci sia coerenza. Ma se tra le 'parole' e il 'contesto' tale coerenza manca, si tratta di decidere.

L'autonomia offre la possibilità di interpretare la riforma, piuttosto che di subirla. Non si può delegare la responsabilità di decidere per un'idea di scuola intesa come comunità educativa e professionale e, nonostante le tante pressioni, di dire di no a modelli aziendalistici.

La scuola non può essere definita come comunità esclusivamente *professionale*, perché è radicata in maniera forte all'interno di una comunità sociale, culturale, e perché non persegue soltanto obiettivi di istruzione, ma anche più marcatamente formativi. La centralità della persona comporta, inevitabilmente, la centralità della preoccupazione pedagogica. Solo una scuola intesa come *comunità educativa* costituisce l'habitat culturale ospitale per la crescita e lo sviluppo della persona umana.

La scuola che concepisce se stessa come comunità professionale ed educativa rappresenta l'antidoto alle pressioni consumistiche che la vorrebbero dispensatrice efficiente di servizi 'a domanda individuale' ed è l'ambiente favorevole per lo sviluppo pieno della persona. Una forte identità culturale e pedagogica consente di avvalersi di tutti gli spazi che la normativa sull'autonomia le riconosce, e di contrastare efficacemente ogni forma di erosione della sua libertà

progettuale, organizzativa e didattica. Non basta accontentarsi di una autonomia dichiarata, bisogna imparare a difenderla ed a utilizzarla.

Se quanto detto a proposito dell'autonomia vale per tutte le istituzioni scolastiche, per la scuola cattolica la responsabilità è ancora più accentuata, perché la sua ragione esplicita di esistere è quella di rendere un servizio educativo alla luce dell'ispirazione cristiana, avvalendosi degli strumenti della cultura. E' portatrice di una ipotesi esplicita, che desidera mettere a disposizione di quanti la frequentano e dell'intera comunità sociale.

Può essere utile, in conclusione, richiamare le parole di Mons. Nosiglia, pronunciate a conclusione dell'importante 'Simposio Europeo sull'Educazione', svoltosi a Roma nell'estate del 2004:

Come ci ricorda sempre Giovanni Paolo II, "noi credenti non possiamo perderci d'animo e scoraggiarci. Anzi, proprio nei momenti in cui c'è più crisi e più paura deve emergere con più forza l'annuncio, la testimonianza, il lavorare insieme per aprirci a un futuro di speranza, a un futuro di vita". (...)

Occorre però dare spessore a questa speranza con il riferimento a Cristo anche nel campo dell'educazione. Nel Suo nome è possibile operare in campo educativo, realizzare comunità educanti, sia esse scuole, famiglie o comunità cristiane, dare segnali concreti di liberazione dei poveri dal male, da tutto ciò che li opprime, dare segnali di pace, apertura, dialogo nella verità e nella solidarietà, promuovere la dignità dell'uomo. L'educazione è libertà, liberazione dei poveri; non solo poveri di beni materiali, ma anche di cultura, poveri del bene della ragione, poveri del senso della loro vita.