

LE COMPETENZE PEDAGOGICHE DELLA SCUOLA

Carmela Di Agresti\*

Questo contributo è frutto di una riflessione comune fatta da alcuni docenti di area pedagogica della LUMSA. Il gruppo si è interrogato su come sviluppare la tematica assegnata e su come evitare un doppio rischio: quello, cioè, di slargare troppo il discorso affrontando problemi e aspetti più specifici di altri interventi previsti, e quello di omettere taluni elementi ritenuti inessenziali sui quali, invece, ci sembra necessario ed opportuno richiamare l'attenzione.

La *scelta del contenuto e del taglio* risponde ad un interesse di lettura strettamente educativo, come la formulazione del titolo lascia intuire: *Pedagogia* della scuola. Si è ben consapevoli, tuttavia, che parlare dell'educativo in senso forte è azzardoso: si tratta di avvicinare una realtà umana tra le più complesse e difficili da comprendere; l'ignoranza, a questo proposito, non è mai snidata appieno. Chi può veramente dire, senza paura di essere smentito, di aver capito cosa significa educare? E chi può presumere di saperlo fare in un contesto storico culturale tanto contraddittorio e disorientato come il nostro?

L'attenzione, dunque, è centrata sull'educativo; di esso si è privilegiata una teoresi di tipo fondativo più che strategico-operativo, non per sottostimare quest'ultimo aspetto, ma perché esso entrerà a pieno titolo in altri interventi contemplati nella formazione di base.

Gli interrogativi su cui ci si soffermerà riguarderanno prevalentemente il “*se*” e il “*perché*” dell'agire educativo nell'istituzione scuola, più che il “*come*” operare e attraverso quali strumenti concreti farlo.

Il *focalizzare l'intervento sulle domande di senso* permette di affrontare il tema in chiave decisamente propositiva, evitando un troppo lungo sostare sulla elencazione dei molti fenomeni di crisi che oggi gravano l'istituzione scolastica. È bene ricordare, però, che della stessa crisi si possono dare interpretazioni diverse: sottolineare ritardi, inadempienze, caduta di tensione, disorientamento, perdita di unitarietà e di comprensione dei fini specifici, o, al contrario, crescita di consapevolezza critica, presa in carico di bisogni formativi nuovi, adeguamento alle mutate esigenze di vita dei singoli e delle comunità piccole e grandi. Nell'intento di valorizzare l'elemento propositivo si è pensato di mettere in luce principi costitutivi essenziali e valori di continuità presenti nell'istituzione, onde calibrare lo sforzo di assorbire il nuovo senza ingessature preconcrete e senza desistere dal ribadire la sua funzione specifica. Questo per evitare di appiattire il dire e l'agire su obiettivi parziali e di corto respiro.

Si è ritenuto utile articolare lo svolgimento della tematica in *cinque punti*. Ciascuno di essi costituisce un insieme problematico che necessita di ulteriori approfondimenti, affidati all'autoformazione degli interessati.

Si è consapevoli che molti altri elementi significativi potevano essere messi a tema per questa riflessione, ma lo scegliere era d'obbligo.

Nessuna pretesa di esaustività nella trattazione, quindi, ma semplici spunti di riflessione, che ci si augura stimolanti e aperti a personali slargamenti.

La categoria “*luogo*”, che ritorna in ciascun punto, è stata utilizzata come concetto di riferimento utile, in senso reale e metaforico insieme, e come griglia di lettura della realtà educativa scolastica.

## 1. LA SCUOLA COME LUOGO EDUCATIVO

---

\* Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università Maria SS. Assunta, Roma..

Con questa affermazione si vuole richiamare l'attenzione principalmente su due punti: 1) la scuola è tra le realtà primarie responsabili della *qualità della convivenza umana*; 2) la scuola è una realtà in cui *l'educazione alla convivenza è fatta in situazione*.

I due punti si aprono primamente con due interrogativi: 1) come deve essere la scuola che, assieme e in dialogo con altre realtà, partecipa ad una tale responsabilità, sapendo che il compito di sua pertinenza può, sinteticamente, esser detto *educativo*?<sup>1</sup>; 2) cosa significa educazione alla convivenza *in situazione*?

Anzitutto la collaborazione alla qualità ottimale della convivenza esige un *costante ripensamento* e una presa d'atto circa il significato da attribuire, qui, al termine *qualità*. Il pericolo è disattendere questo momento giustificativo, o darlo semplicemente per scontato perché troppo spesso ridotto.

Collocandosi, la nostra riflessione, in un contesto il cui interesse è la *Scuola Cattolica*, è d'obbligo tener ferma la luce di paradossalità profonda e non di sola immagine che il Cristianesimo getta sulla realtà-convivenza (cfr. Lettera a Diogneto). Il richiamo sembra pertinente, dato l'uso e l'abuso che oggi si fa della parola *qualità* in tutti gli ambiti di azione, compreso quello educativo. Ciò, però, senza misconoscere accezioni più particolareggiate e di più immediata evidenza.

Tale ripensamento ha dei punti da fissare: 1) l'*esplicitazione dell'opzione circa il senso dell'uomo* e della sua relazionalità, e, conseguentemente il senso dell'opzione politica (nevralgico infatti è il rapporto che intercorre tra il bene del singolo e il bene comune); 2) l'*individuazione dei bisogni educativi dell'uomo* e dei *bisogni della convivenza*, non in astratto, ma concretamente e in modo circostanziato; 3) l'*indicazione dei mezzi* di cui ci si avvale per raggiungere le mete.

Come si è accennato, in questo ripensamento giocano una funzione essenziale le chiavi di lettura offerte dal Cristianesimo. Esse vanno conosciute nella loro fondatezza, e coniugate con il tempo e con il luogo. Si tratta di grandi posizioni che non toccano la scuola alla tangente o a mo' di ideologia; non la condizionano ma ne incoraggiano e ne sostanziano la giusta libertà.

Il *peso che la scuola può avere* nel curare la qualità della convivenza sembra, in teoria, essere aumentato per diverse ragioni: più lunga permanenza delle nuove generazioni nel percorso formativo scolastico; un maggior numero di alunni coinvolti; la presenza di interlocutori anche non istituzionali nella programmazione dell'offerta formativa; la più esplicita richiesta di corresponsabilità da parte della comunità tutta.

Ma di fronte a questo le condizioni di operatività della scuola manifestano segni di disagio e sofferenza. Quali le ragioni?

Sul *versante dei mezzi* la scuola sembra aver fatto decisi progressi.

La doverosa diffusione dell'istruzione, infatti, può avvalersi dell'esplosione di saperi tecnici e metodologici che hanno raggiunto traguardi di esattezza non pensabili fino a pochi anni fa: una più puntuale conoscenza delle dinamiche di apprendimento, l'individuazione di tecniche efficaci, analisi approfondite sul comportamento insegnante e sulle relazioni in classe, possibilità di misurare e valutare con più oggettività gli effetti delle strategie messe in atto ecc.

A fronte di tali innegabili conquiste, tuttavia, forse mai come oggi si avvertono sintomi di stanchezza, si vivono evidenti sbandamenti ideali, si registra un clima di smobilitazione da parte di una consistente quota del corpo docente. Le diagnosi sui mali si moltiplicano, la fiducia circa le possibilità di ripresa sembra rarefarsi. Questa situazione sfida tutti i responsabili della scuola a prendere in seria considerazione tali disagi.

La *complessità della crisi* obbliga a riconoscere e a dipanare i molteplici condizionamenti di tale realtà per individuare, tra le contrastanti aspettative, punti di equilibrio più avanzati senza stravolgere la natura dell'istituzione.

La scuola, come si è detto, si giustifica soltanto come spazio intenzionalmente educativo, vale a dire organicamente e significativamente funzionale al compito suo proprio, quello di favorire

---

<sup>1</sup> Si assume qui, naturalmente, il termine educativo nella sua accezione più vasta e onnicomprensiva.

e accompagnare la crescita umana e culturale delle nuove generazioni, e il loro inserimento, in maniera efficace, nella convivenza.

La fedeltà a tale compito esige *rispetto di regole precise*. La prima fra tutte è salvaguardare il *primato del soggetto*, ossia riconoscere e difendere il diritto fondamentale di ogni alunno di trovare nell'istituzione lo spazio e le sollecitazioni adeguate per attivare al meglio le proprie potenzialità, al fine di divenire responsabilmente se stesso. Per fronteggiare la crisi *non si può partire dai bisogni urgenti del mondo, ma dai bisogni educativi dell'uomo*. Questi, poi, vanno correlati sia alle distinte componenti della struttura ontologico-esistenziale dell'essere umano – vale a dire quella fisica, quella psichica e quella spirituale – sia alle richieste derivanti dai particolari momenti delle singole fasi di crescita. Ciascuna componente rivendica il diritto di essere compresa, accolta e sollecitata, secondo una adeguata scansione di tempi e di modalità. Nessuna è surrogabile, e neppure sono consentite indebite confusioni. Il rispetto delle leggi intrinseche alle dinamiche dello sviluppo, per un verso, e il rispetto dell'ordine gerarchico esigito da ciò che è più specificamente umano, per l'altro, sono punti di riferimento obbligati per costruire, in progressione, ordine ed armonia nel rapporto con se stessi, con gli altri, con la realtà del mondo. Il rischio di semplificare impropriamente la natura complessa della crescita umana per attendere ad urgenze immediate è sempre in agguato.

Il *rispetto dell'ordine gerarchico* richiede riferimento a punti fermi che sono gli elementi specificanti l'umano. Questi si evincono dalla natura spirituale dell'uomo, natura che, in prospettiva cristiana, assume valenza di misteriosità, con conseguente slargamento di orizzonte di senso ma anche di complessità.

L'esserci dello *spirito nell'uomo* vuol dire *libertà*, vuol dire *ragione*, vuol dire *parola*. Soltanto in forza di tali poteri l'uomo può sganciarsi dalle leggi deterministiche dell'ordine naturale ed è consegnato a se stesso come possibilità di realizzazione secondo libera iniziativa. Ma il grande paradosso del vivere umano è che questa enorme ricchezza dell'uomo è frequentata dal limite e dalla finitudine: l'uomo diventa se stesso soltanto aprendosi e rapportandosi al diverso da sé, misurandosi, nel concreto vivere, con la realtà del mondo soggettivo e del mondo oggettivo, sottomettendosi alle loro leggi intrinseche. Si tratta di una relazionalità costitutiva per l'uomo di cui il Cristianesimo offre una chiave di lettura illuminante e insieme fortemente responsabilizzante.

L'uomo, in quanto *natura principjata*, porta in sé un progetto di costruzione definito ma non determinato. La prima relazione, in senso ontologico, è quella verticale, relazione che dà senso ma non vanifica tutte le altre, offre il criterio di misura per valutarle senza sottrarre all'uomo la responsabilità di utilizzarlo. In altre parole l'uomo ha avuto in dono enormi poteri, attraverso cui costruire in maniera libera e responsabile la propria identità come piena realizzazione e possesso di sé, e come possibilità di autonomo rapportarsi in una relazione qualificata a livello spirituale. Ma l'attuazione è tutta nelle sue mani.

La legge della vita spirituale, poi, sfocia nella realtà complessa dell'*interpersonale*, inteso nell'accezione forte del costituirsi dell'io nel rapporto al tu, del diventare pienamente soggetti nel rapporto con altri soggetti. In quest'ottica la *finalità essenziale dell'educazione*, perciò, è portare ogni uomo a prendere coscienza della responsabilità verso se stesso e ad esercitare la capacità di entrare in giusta relazione con gli altri nel rispetto della natura e tensione specifica di ogni componente della sua costituzione umana.

La scuola occupa il posto che è suo nella grande sinergia volta a conseguire la realizzazione dei singoli e una qualità alta della convivenza umana

Un secondo punto, dianzi affermato, è che la scuola è una realtà in cui l'*educazione alla convivenza è fatta in situazione*. La scuola, per sé, è una convivenza, ma una convivenza fatta di elementi molto diversificati (dirigenti, insegnanti, operatori, alunni, famiglie) che si devono armonizzare e devono interagire, ognuno assolvendo bene il proprio compito. È una convivenza non statica (almeno in buona parte) e il suo movimento va costantemente equilibrato.

L'equilibrio, in questa convivenza, come in tante altre realtà, esige oscillazione non ingessamento. Tale equilibrio deve dar vita ad una *situazione reale* di convivenza. Ogni situazione

fittizia, mascherata o costruita a mo' di facciata sarebbe elemento frustrante o addirittura vanificante per tutte le componenti, ma in particolare per le nuove generazioni. È un dato di fatto che molti principi che garantiscono la qualità della convivenza si sperimentano primamente nella scuola (primamente anche in senso cronologico), e da questo primo esperire si resta segnati. Si pensi anche soltanto all'imparzialità intelligente della giustizia, al concreto riconoscimento del valore (da niente condizionabile) dell'altro, alla nobiltà conferita dal dovere assolto in modo eccellente, alla gioia che viene soltanto dalla relazione interpersonale bella. Comportamenti umani certo non alla moda, forse inattuali, ma che come tessere minuscole, colmano certi pericolosi vuoti nel mosaico della convivenza di qualità alta.

L'educazione alla convivenza può (forse deve) avere nella scuola una situazione reale di convivenza per poter essere efficace. Ogni componente ha una sua funzione, una sua insostituibilità. Niente può essere improvvisato, tutto va acquisito nel modo bello. È dunque bene fermarsi almeno su qualcuna di tali componenti e sul compito che loro spetta.

## 2. LA SCUOLA COME LUOGO PER LA TRASMISSIONE DI SAPERE E DI SAPERI

Che la scuola sia luogo deputato a *trasmettere il patrimonio culturale alle nuove generazioni* è cosa da tutti riconosciuta. È questo il compito che più qualifica e specifica il percorso formativo scolastico. L'unanime consenso, tuttavia, non può indurci in inganno, né farci pensare che si tratti di un obiettivo ap problematico e di semplice attuazione. Proviamo a sciogliere l'affermazione di principio in domande di estremo interesse per il nostro discorso. Esse riguardano sia il contenuto (cosa trasmettere), sia le finalità di tale trasmissione (il perché), sia la metodologia (scelta dei percorsi adeguati all'oggetto). Sono elementi strettamente interconnessi e coimplicantisi.

Il *problema dei contenuti* diventa sempre più avvertito oggi. L'enorme espansione delle conoscenze, il loro progressivo parcellizzarsi in settori disciplinari i più specialistici pone gli insegnanti di fronte a non poche difficoltà e incertezze. L'accumulo delle conoscenze, quelle sedimentate lungo l'arco di secoli che giungono fino a noi, e quelle nuove ed emergenti pongono l'interrogativo circa il dosaggio da adottare per costruire *curricula* scolastici rispondenti alle esigenze educative fondamentali del soggetto, alle attese della comunità, e alle sfide formative del tempo presente. Le pratiche tramandate non aiutano in questo compito.

I *programmi scolastici* finora vigenti, infatti, erano stati costruiti con il criterio di dare un assaggio nei diversi ambiti, in progressione di complessità rispetto ai differenti livelli. L'organizzazione dell'insegnamento, così come è venuto configurandosi per effetto di normative più o meno prescrittive sui contenuti (programmi ministeriali) e sul lavoro degli insegnanti (organizzazione rigida dell'orario), era legata all'ordine delle scienze e al peso più o meno riconosciuto a ciascuna, e ciò si riverberava sulla quantità di tempo e sull'estensione dei contenuti. La logica che sottostà alla riforma, sotto questo aspetto, lascia più ampia libertà di scelta sia sui contenuti, sia sui percorsi che devono sostanzarsi nell'offerta formativa. In qualche modo nella scuola si sono liberati spazi che attendono di essere riempiti con proposte di contenuti nuovi e fortemente innovative rispetto ai percorsi obbligati del passato.

Partendo da tale novità possiamo chiederci: con quali criteri operare le scelte che la nuova normativa consente? Ma ancora più a monte: quale formazione si richiede ai docenti per essere in grado di scegliere contenuti che consentono di strutturare percorsi formativi nuovi? Questa esigenza non sfida, forse, anche la capacità di proposta della Scuola Cattolica?

La *prassi lentamente invalsa nel recente passato* ha molto condizionato il lavoro di una non piccola parte dei docenti e li ha resi predisposti ad un insegnamento di tipo riassuntivo e riepilogativo. Per poter informare su tutto, per gli spazi ristretti concessi a discipline che continuamente si slargavano, per l'immissione di contenuti nuovi su tematiche emergenti, per la rigida compartimentazione dell'orario docente, l'insegnamento si andava riducendo gradualmente (o rischiava di sempre più ridursi) a trasmissione di nozioni; non si teneva conto dei complessi passaggi argomentativi e/o sperimentali che tali nozioni implicavano. L'uso e l'abuso dei manuali,

che semplificano i percorsi e informano, più o meno in maniera rispondente, sugli esiti raggiunti ma poco impegnano all'acquisizione di processi conoscitivi autonomi, ha vanificato in buona parte la finalità propria dell'insegnare, che non è semplice acquisizione di contenuti ma formazione al pensare mediante le conoscenze. Il problema di avviare nuove percorsi formativi nell'istituzione scolastica riguarda, perciò, sia la l'appropriatezza dei contenuti sia la perizia dei docenti.

Il rimedio naturale, e di sempre, efficace per superare una trasmissione culturale appiattita sull'informativo e/o su conoscenze di immediata spendibilità – quest'ultima molto apprezzata oggi dalla velocizzazione delle informazioni e dalle richieste di mercato – sembra essere quello di dare spazio adeguato a fonti autorevoli.

L'istanza del *ritorno alle fonti*, tuttavia, è impegnativa da assolvere: richiede capacità di riconoscere i *veri iniziatori* di vie conoscitive nuove nei differenti campi dello scibile umano e di acquisirne le metodologie. Sono essi, infatti, che sensibili ai bisogni e ai problemi reali, hanno dischiuso e dominato, grazie alla forza conoscitiva ma non solo, ambiti sempre più vasti di realtà. In particolare ciò vale per coloro che si sono interrogati sui grandi problemi dell'umano e hanno cercato risposte circa il senso del vivere e dell'agire (interesse a realizzare la crescita personale, o a legittimare le regole di vita della convivenza).

Assumendo il valore del conoscere in questa ampia prospettiva non è possibile tracciare steccati rigidi, né temporali né spaziali, per legittimare la validità di una fonte da usare. Affidarsi a questi maestri di pensiero produce indubbi vantaggi personali e professionali. Con essi s'impara a pensare in sinergia, a confrontarsi non con gli esiti (che possono essere anche superati) ma con il cammino atto a raggiungere le mete in maniera autonoma, e soprattutto ad attivare in pienezza e senza indolenza il proprio potenziale, ad abilitarsi nell'aiuto agli altri per la stessa attivazione. In altre parole, essere iniziati ad attingere alle fonti significa per il soggetto conoscente un vero salto di qualità e promuove la capacità di acquisire un metodo autonomo di studio e di ricerca.

La conquista di un metodo di ricerca e l'interesse a fare ricerca sono di estrema importanza per vivere in un contesto culturale come il nostro, caratterizzato dal radicale mutamento di paradigmi conoscitivi. La *situazione di crisi che attraversa la nostra cultura* è dovuta anche ad una proliferazione di modelli con legittimazione sempre più parziale. Forse trasmettere cultura, oggi, comporta primamente l'essere in grado di costruire nuove sintesi culturali, fondate su equilibri più avanzati, capaci di contemperare gli apporti del nuovo e le intramontabili conquiste che la riflessione umana ha prodotto.

Parlando di trasmissione culturale, poi, non si può ignorare il *problema nevralgico del momento, cioè il confronto con le culture altre*. Tanto si è cominciato a proporre, ma molto di più c'è ancora da fare. La multiculturalità ci pone di fronte a paradigmi di lettura che non esprimono radici e tradizioni comuni. Sono richiesti altri tipi di approccio e altre capacità di ascolto per percepire sensibilità e modalità espressive che non ci sono familiari; sovente sono, anzi, ben distanti dai nostri schemi mentali e comportamentali.

Le buone regole della convivenza qualificata impongono di assorbire, nella cultura scolastica, questi vissuti perché l'azione educativa sia efficace. Il compito è arduo e faticoso, bello e arricchente, ma anche non eludibile. Per operare una nuova sintesi culturale adeguata ai bisogni delle persone e alla costruzione di valori comuni di convivenza non si può prescindere da tale apporto. Il cammino da compiere in sinergia vede coinvolto tutto il nostro essere per un nuovo apprendistato al convivere; il cammino, infatti, trascende la semplice presa razionale. Ci attende una stagione di profondo rinnovamento, da vivere in pienezza. Forse si tratterà di rinnovate scoperte di ciò che culturalmente già abbiamo grazie alle sollecitazioni di ciò che culturalmente non conoscevamo o non sapevamo valutare.

Forse si apriranno ulteriori squarci sul mistero dell'uomo, su opportune compaginazioni della convivenza, su inusitate modalità di abitare il cosmo.

Quanto più sapremo accogliere nuove fonti, tanto più con maggior perizia attingeremo dalle nostre, e più folto sarà il numero di coloro che inizieremo a questo. L'abilità a servirsi delle fonti

deve accompagnare la revisione critica dei bisogni formativi del soggetto, e la loro complementarità e gerarchizzazione. Ma questo ci riporta all'urgenza di non disattendere mai l'opzione sull'uomo.

### 3. LA SCUOLA COME LUOGO PER L'ACQUISIZIONE DEL SAPERE E DEI SAPERI

Il nostro tempo conosce, come si è già accennato, un proliferare intenso di saperi. Sempre più faticante la cura di salvaguardare lo spazio del *sapere* senza trascurare i *saperi*, anche quelli nuovissimi. Questa abilità didattica si fonda, come si è visto, sul percorso dell'insegnante che, a sua volta, ha curato per sé questa crescita parallela.

I saperi sono necessari per fornire agli uomini informazioni utili, conoscenze solide, per immergerli nel mondo vasto della cultura, della politica, dell'economia. Il sapere, invece, si sostanzia dello svelamento dell'essere; primariamente dell'essere dell'uomo e di ogni realtà con cui l'uomo stesso entra in contatto. Impattare e far impattare con l'essere e non con il solo apparire è la struttura portante, il fine vero di ogni comunicazione di sapere. Perché è in questo impatto che il soggetto cresce e si irrobustisce come soggetto ed è qui che si realizza a pieno la comunicazione umana e umanante. Non è compito semplice veicolare un sapere mirato a risvegliare, a illuminare, a direzionare il vivere personale verso la pienezza umanamente possibile. Esso si può realizzare fin dal primo aprirsi al conoscere, e accompagnare l'uomo per tutto il percorso del suo vivere. L'essere dell'uomo, l'essere in sé, l'essere della natura sono inesauribili. La mente umana può aprirsi ad esso fin dall'inizio e non trovare limiti allo slargarsi dell'orizzonte.

Il continuo irrobustirsi del soggetto attraverso la conquista del *sapere* rende più idonei e rapidi nell'*accogliere i saperi*, nell'impossessarsi di loro e metterli a frutto nel vivere, nel vivere associati, nel vivere immersi nella realtà.

Indubbiamente questo esige chiarezza di approcci calibrati, individuazione di percorsi elastici che si pieghino alle esigenze di ogni singolo, metodi che si avvalgano di ogni mezzo scoperto e proposto dalle scienze umane senza mai, naturalmente, reputarlo fine.

Fondamentale la certezza che il *singolo soggetto e lui solo è causa del proprio sapere*, che il maestro, aiutandolo ad attuare il potenziale proprio, fa tutto per lui, ma il frutto è esclusivo del discepolo. Una dinamica complessa e semplicissima di cui la nostra tradizione non intende disfarsi. Da qui la delicatezza nell'equilibrio tra *sapere e saperi*.

Forse quanto più è vasto e solido il sapere tanto più il soggetto può aprirsi in modo efficace ai saperi di sempre e a quelli nuovissimi.

### 4. LA SCUOLA COME LUOGO DI DIALOGO CON LA FAMIGLIA

Affermare il *diritto di partecipazione/cooperazione della famiglia alla vita della scuola* è scontato: ragioni formali di diritto e ragioni sostanziali ne fondano la legittimità. La famiglia possiede, per natura, il diritto/dovere di educare i figli; la Costituzione lo riconosce e lo sancisce. Non esiste, perciò, ordinamento statale di nazioni democraticamente avanzate che non riconosca tale diritto.

La legislazione scolastica, a sua volta, sovrabbonda di richiami a detto principio. La difficoltà non sta nel riconoscere il principio, bensì nella coniugazione a cui nei diversi tempi e luoghi va costretto al fine di renderlo concreto ed efficace.

Se guardiamo alla *filosofia che sottende il disegno riformistico attuale*, la coniugazione è contrassegnata, in particolar modo, dal mutamento del concetto di scuola: da scuola dello Stato a scuola della società civile. Tale mutamento implica una diversa corresponsabilità dei corpi intermedi, e presuppone differenti modalità operative. Il tutto si può sintetizzare come rafforzamento del principio di sussidiarietà.

Il mio intento, in questo contesto, tuttavia, non è soffermarmi sulla chiarificazione di tale principio – lo riterrei superfluo –, o sulle tante e non marginali difficoltà per approntare procedure corrette, per attivare metodologie appropriate, per individuare ambiti di competenza specifici ecc.

Acquisito, reputo anche il principio per cui la scuola, per assolvere correttamente il suo compito istituzionale, deve essere attenta ad accogliere e ad utilizzare le risorse educative dei mondi vitali da cui deriva, da cui riceve alimento, senso e vita; e tra questo dare priorità, sia per ragione di continuità educativa, sia per apporto specifico, al mondo vitale della famiglia.

Ma c'è un punto nevralgico nel proposito di trovare la ragione del diritto della famiglia a immettersi nella vita della scuola. *Quale è l'apporto specifico della famiglia?* In vista dello sviluppo di quale dimensione?

I termini di tali domande possono illuminare la ragione di sostanza e non di solo principio. Si tratta del ruolo dialettico e complementare assegnato alla soggettualità famiglia in rapporto agli altri soggetti operanti nell'istituzione.

Il ruolo dei genitori nella scuola si giustifica, e può trovare adeguato riconoscimento, solo se la scuola viene riconosciuta come luogo intenzionalmente educativo (ed è questo l'orizzonte in cui ci siamo mossi fin dal principio). Il loro esercitare un ruolo nella scuola garantisce la continuità di un processo avviato. Nella scuola esso si slarga, proprio per la presenza legittimata di altri soggetti e per l'avvio di altre modalità conoscitive e relazionali.

Il rapporto scuola-famiglia, esigito e bello per le potenzialità che esprime, è divenuto, oggi più che mai, realtà problematica perché la si possa esaminare in poco tempo. Entrambe le istituzioni sono in sé realtà ottimali per l'esserci di sinergie appropriate alla realizzazione dell'umano nelle nuove generazioni, ma entrambe sono attraversate da profonda crisi di identità.

A questo punto è necessario che la riflessione si situi a *due livelli*: quello di guardare alla famiglia come è, e quello di guardare alla famiglia come dovrebbe essere. Fermiamo primamente l'attenzione su questo secondo momento per valutare le ragioni per cui nella concretezza delle situazioni la sinergia è feconda.

La lettura del *dover essere della famiglia*, e della sua funzione educativa, è fatta in un orizzonte di antropologia cristiana. Il cristianesimo ha sempre considerato la famiglia come luogo in cui i figli possono fare la prima esperienza viva di rapporto interpersonale.

Si è già fatto cenno all'accezione forte data alla realtà interpersonale – realtà situabile in quella più onnicomprensiva di relazionalità. Dallo statuto dell'interpersonale la dinamica familiare ricava indicazioni significative circa i fini, e i percorsi idonei per conseguirli.

Assumiamo come uno dei compiti educativi primari della famiglia quello di *trasmettere l'umano mediante l'umano*, e questo espresso nella concreta attuazione del rapporto. Di tale rapporto la famiglia può considerarsi il paradigma esemplare.

Ma quando, possiamo chiederci, la famiglia ha la potenzialità di assolvere al delicato compito di educare al giusto rapporto? Si segnala, in merito, qualche motivazione.

1. La famiglia, sotto certi aspetti, può e deve rappresentare la *situazione qualificata di relazionalità interpersonale*. Essa, infatti, si fonda sulla decisione dei coniugi di dare massima importanza e porre al primo posto l'interpersonalità. Cosa altro esprime la comunione di vita, accettata per libera scelta, se non il luogo in cui il rapporto vitale di mutua edificazione può concretarsi?

La strada più adatta è sempre quella tracciata dai principi solidi della relazionalità, presenti nell'interiorità di ognuno come potenziale significativo e qualificante, che attende risveglio e chiamata adeguata.

Infine non va ignorato che, nel Cristianesimo, tutto lo spessore della dimensione interpersonale attinge la sua regola ultima dal *mistero trinitario*, paradigma fondativo della relazionalità umana. Mistero che arricchisce d'inesauribile profondità il rapporto interumano, ma che lo carica anche di ulteriori elementi di complessità. Alla luce di tale mistero, il compito educativo della famiglia resta segnato dal dovere di aprire alla relazionalità interpersonale in senso verticale, e ciò attraverso una vita di comunione che dal mistero attinge senso e forza e, come stretta conseguenza, di aprire alla relazionalità in senso orizzontale.

2. La famiglia è luogo di contatto vivo con la realtà in tutte le sue dimensioni; rimane il luogo privilegiato, in particolare nei primi anni di vita, per tenere annodati i diversi fili del tessuto

umano. Come altre grandi realtà di convivenza umana, anche la famiglia si trova immersa nella complessità dei rapporti. Le differenti componenti della compagine umana – fisica, psichica, spirituale – pongono richieste e attendono risposte nel concreto del vivere.

L'intrecciarsi di tali richieste, e la ricerca di equilibrio che le contemperi tutte, esigono dalla famiglia attenzione costante, metro valutativo adeguato, convinzioni tradotte in vita. Alla necessità di contemperarle si affianca quella di gerarchizzarle. Nessuna è isolabile, e nessuna va disattesa per non squilibrare il rapporto in cui esse si collocano; neppure, però, si possono livellare in ordine di finalità.

3. La famiglia può diventare fonte di conoscenza. Questo nella misura in cui è esistenzialmente coinvolta a tessere i fili dei tanti rapporti. Essa può diventare fonte di stimoli per la comprensione di esperienze umane significative anche nella scuola. Tale apporto, non essendo correlato al livello socio-culturale ma all'esperienza di vita, può essere dato da tutti.

4. La vita di famiglia, infine, offre motivi e opportunità per imparare a *riconoscere differenti modalità di relazione*, quelle con i soggetti e quelle con gli oggetti. Per sua natura la famiglia tende a privilegiare il rapporto nella dimensione io-tu e lo esige. La dominanza della dimensione affettiva su quella razionale, la prossimità, la continuità di interscambio tra i vissuti sono tutti elementi che inclinano il rapporto in direzione di reciprocità. La sinergia che viene ad instaurarsi in famiglia tra pensato e vissuto facilita il radicamento nei valori esperiti e condivisi, e predispone un argine contro le invadenze di una quotidianità che tende a valorizzare l'uomo prevalentemente in rapporto alla capacità produttiva.

I punti finora richiamati valorizzano in pieno la famiglia e la sua potenzialità educativa. In presenza di esperienze familiari forti, la scuola può essere ben supportata nell'espletamento del suo compito. In particolare il vissuto relazionale della famiglia offre alla scuola la possibilità di tradurlo in processi conoscitivi formali e di farlo diventare oggetto di riflessione, di scambio, di confronto. I legami relazionali, infatti, sostanziano l'esperienzialità della vita familiare, e sono di per sé già attraversati da criteri empirici di giudizio che riguardano le differenti componenti del vivere e dell'agire. La scuola deve trasformare questa cultura implicita e inespressa in formalizzazione scientifica, attuando in tal modo il passaggio da una modalità conoscitiva ad un'altra. Ciò rientra nei normali processi di crescita e di coscientizzazione dei soggetti in formazione.

L'esperienza di vita della famiglia, per tale via, arricchisce la proposta educativa e si trasforma in componente costitutiva della cultura scolastica.

Il panorama di vita familiare tracciato, però, si scontra con la *realtà ben diversa* con cui ci confrontiamo ogni giorno. La quotidianità può aver appesantito e, in qualche modo, appannato, in tante famiglie, la luminosità della decisione originaria, può averla oscurata e resa smorta. Ma è sempre da qui che occorre ripartire nello sforzo, personale e comunitario, di crescere e far crescere. La frequente recisione della attualità di relazione rappresenta la vera morte della famiglia oggi; l'intiepidimento la rende malata, ne insidia e compromette la tenuta. Tra i servizi che la scuola, e la comunità cristiana nel suo insieme, possono rendere alla famiglia primeggia quello di riattivare il dinamismo interpersonale come condizione per assolvere al meglio la funzione educativa.

Il rischio, a cui non sfuggono neppure le famiglie cosiddette cristiane, è che nel concreto vivere *la componente spirituale rimanga la più disattesa*, o per lo meno quella in cui l'urgenza di rinvenimento e di cura passa in subordine rispetto ad altre urgenze più immediate. La dimensione spirituale, però, intesa nella sua accezione ampia e non soltanto declinata in chiave religiosa, rappresenta l'intensità massima rispetto alla dimensione fisica e a quella psichica, ed è chiamata ad assolvere una funzione unificante nel divenire pieno e compiuto dell'umano.

Anche su questo versante ci troviamo di fronte ad un cammino irto di difficoltà. Ma l'impegno deve essere proporzionato alla posta in gioco, che è alta. In nessun modo si può rinunciare a cercare percorsi sempre nuovi per aiutare a riscoprire una dimensione spirituale robusta, non camuffata, non soffocata da inutili appesantimenti di scarsa efficacia.



I percorsi da intraprendere possono essere tanti, purché abbiano sempre come segnavia un *amore grande per ogni uomo*, immagine di Dio, e *una fiducia vera nella grande forza debole dell'educativo*.

Una delle strade ineliminabili di tali percorsi è imparare a leggere la sconfinata morfologia del rapporto interumano, la sua complessità (che non è artefatta ma naturale). L'amore vero sosterrà nella fatica di dipanare, con tutti i saperi di cui oggi disponiamo, la complessità, e di viverla in pienezza. Puntare sulla coscientizzazione della famiglia è impegnarci veramente sul futuro. Essa può aprire una molteplicità di percorsi interscambiabili.

## 5. LA SCUOLA COME LUOGO IN UN LUOGO: APERTURA AL TERRITORIO

Che la *scuola debba essere aperta al territorio non è novità portata dalla riforma*; nuova, sicuramente, è la valenza che l'affermazione assume con il già menzionato passaggio dalla scuola dello Stato alla scuola della società civile. Tale passaggio, infatti, sta ad indicare il ruolo primario e fondante che, nei processi scolastici come nella stessa istituzione, sono chiamati ad assolvere i soggetti naturali dell'educazione.

Si è già rilevato il ruolo della famiglia. Ad essa si affiancano altre soggettualità, portatrici di istanze diverse.

I problemi che da tale mutamento derivano per la scuola non sono né pochi né semplici.

Anzitutto c'è da fare chiarezza sulle identità specifiche dei vari soggetti, sul perché e sul come del loro apporto ad una educazione di natura scolare. I compiti e gli spazi che la normativa lascia intravedere necessitano di approfondimenti e verifiche in situazione. In particolare ci sono questioni di natura procedurale, e definizione di ambiti di competenza.

Ma non di questi si intende parlare qui, bensì del senso dell'aprirsi della scuola al mondo esterno, e di taluni principi idonei a salvaguardare il ruolo della educazione scolastica.

In concreto si pongono tre *interrogativi*: 1) come stabilire priorità e identità tra i diversi soggetti? 2) come rapportare le richieste del territorio alla natura particolare dell'istituzione scolastica? 3) come individuare la natura del servizio che la scuola deve prestare per lo sviluppo e la crescita della società civile?

1. Il *soggetto naturale, primario, dell'educazione* è la persona stessa. Il diritto/dovere degli altri soggetti chiamati ad assolvere ruoli insostituibili nell'educazione non può stravolgere la finalità ultima, cioè la crescita umana di ciascun soggetto in formazione. Le altre soggettualità, coinvolte a diverso titolo in questo delicato processo, sono vincolate al rispetto di tale finalità. L'affermazione, lineare nel dettato, pone un interrogativo forte: in quanti modi e con quali richieste eccessive o non pertinenti, possiamo sconoscere e sacrificare, in concreto, questo diritto fondamentale? La domanda è tale che una riflessione seria potrebbe giovare a identificare più di una pratica scolastica non rispondente alla reale crescita dell'uomo.

2. La scuola si trova oggi nella situazione di essere posta sotto accusa per ogni fenomeno che fa emergere disagio sociale. Al proliferare dei problemi del vivere quotidiano corrisponde un *sovraccarico di oneri impropri per la scuola*. Il sovraccarico proviene dagli ambiti più disparati. Le aggettivazioni al termine educazione, che sembrano moltiplicarsi senza posa, ne danno testimonianza. L'inesausto frantumarsi del senso dell'educativo non indica crescita, ma confusione e, forse, perdita di spessore. L'educazione, infatti, complessa per i paradossi che esprime e per l'impegno che esige, non può ridursi a coltivare i mille interessi particolari delle mode, sacrificando la necessità di unificare i molteplici processi in una visione semplice e unitaria. È un rischio che non va sottovalutato. Il moltiplicarsi infondato delle richieste parcellizza i compiti, accresce a dismisura il cumulo di informazioni, appesantisce il lavoro scolastico. In quest'ottica è utile domandarsi: quale vigilanza viene riservata all'immissione di sempre nuove tematiche nella vita scolastica? E il modo di trattarle risponde alla natura dell'educazione scolastica il cui compito non è informare su tutto, ma promuovere coscienza critica? Assecondare certe richieste, approvare certi progetti, a chi giova? Quali interessi essi esprimono realmente? Non tutte le informazioni, né ogni

attività utile debbono essere acquisite e svolte nella scuola se questa vuol rimanere fedele al suo compito di rielaborazione critica del sapere e di emancipazione del pensiero. È una questione delicata che oggi, in regime di autonomia in cui le iniziative proliferano, può mettere a rischio tutta la tenuta della formazione scolastica. Un calo di attenzione può trasformare la scuola in un luogo zavorrato da tutto e dal contrario di tutto, perdendo di vista il dovere di essere e di rimanere scuola, ossia luogo di insegnamento e apprendimento qualificato.

Quanto detto non va inteso come auspicio al chiudersi della scuola nei confronti del territorio e delle sue giuste aspettative. La scuola non si apre al territorio soltanto per pagare il debito per quanto il territorio le offre di sostegno; essa *deve essere aperta al mondo esterno perché questo rappresenta il luogo in cui molte potenzialità di crescita del soggetto diventano concrete*. Un luogo che riguarda l'apprendistato al vivere in tutte le sue forme. L'apertura comporta la capacità di accogliere le giuste domande e il rendersi idonei a dare risposte.

Apertura al territorio significa promuovere l'acquisizione di competenze diverse. Il territorio, nella sua accezione ampia, è palestra di partecipazione sociale, di sviluppo e di allargamento della dimensione culturale, di attenzione alla dimensione politica dei problemi, è orientamento all'attività lavorativa, è esperienza di vita ecclesiale ecc. Offre condizioni di vita reale in cui le nuove generazioni si misurano con i problemi e si determinano nel servizio responsabile alla comunità di appartenenza. L'aggancio al territorio è, perciò, condizione ineliminabile per la crescita personale, per l'inserimento delle nuove generazioni nella vita delle comunità piccole e grandi, per la progettazione e la costruzione del futuro individuale e collettivo.

3. Il territorio, a sua volta, attende collaborazione da parte della scuola, che, cioè, la scuola operi responsabilmente per sensibilizzare e sollecitare l'ambiente affinché diventi sempre più luogo educativo. Il *rapporto scuola- extrascuola* (e i due termini sono insostituibili per il raggiungimento del fine), pone la scuola di fronte al compito di *contemperare le esigenze*, secondo priorità e modalità che rispondano sia alla funzione propria dell'istituzione, sia alle necessità dei tempi e dei luoghi. La scuola non può esimersi da tale doverosità se vuole offrire un servizio qualificato al territorio di appartenenza. Molti possono essere gli ambiti di tale apporto. Provo a segnalarne alcuni tra i più significativi:

- aiutare a far nascere una vera domanda di educazione attraverso il lavoro di sensibilizzazione e di interventi mirati, per giovani e adulti;
- sviluppare strategie per favorire la crescita culturale, sia come attenzione al patrimonio che il territorio esprime, sia come aiuto a conoscere i mondi di vita e di operosità nelle variare sue espressioni e sotto diverse prospettive;
- inventare percorsi e occasioni per superare forme implicite o esplicite di marginalità sociale, psichica, culturale, e promuovere vera uguaglianza;
- riservare attenzione e spazi per favorire forme di educazione permanente, e aiutare gli adulti per un efficace confronto intergenerazionale;
- caricarsi del doveroso compito di formare i giovani al lavoro.

Non è possibile sostare sui singoli aspetti segnalati. Forse una particolare attenzione spetta ad un punto nevralgico dell'attuale riforma, ossia al problema della *formazione professionale nel percorso formativo scolastico*. Perseguire siffatto obiettivo non è cosa semplice; ed è facile fraintenderlo. Perché esso possa avere significatività educativa occorre prestare massima attenzione ad alcune questioni. In particolare: 1) come attuare un equilibrato dosaggio tra formazione umana, scientifico-culturale generale per tutti, e formazione professionale specifica, secondo una progressione che va dalla funzione orientativa iniziale a quella della scelta e dell'acquisizione di competenze professionali di base; b) come valorizzare la capacità attiva/produttiva del soggetto, quale strumento di crescita globale, e così sottrarla alla sola valutazione utilitaristica; c) come sviluppare, attraverso la formazione al significato culturale di lavoro, il senso del servizio al bene comune, la crescita di responsabilità verso se stessi e verso gli altri; d) come invogliare ad un agire in cui si assapori la gioia di produrre quale capacità di esprimere se stesso.

Perché la dimensione professionale assuma una giusta valenza umana e culturale, la scuola è chiamata ad *una diversa valutazione del lavoro nella formazione scolastica*. Si esige un modo nuovo di pensare e di atteggiarsi di fronte a tale realtà. Forse non è inutile chiedersi se gli insegnanti sono disponibili a superare la tipica autoreferenzialità, e a riconoscere funzione educativa forte anche a modalità conoscitive diverse da quelle tradizionalmente privilegiate nei processi formativi scolastici. Una domanda può esprimere questo richiesto mutamento di mentalità: l'apprendistato, non nel senso ristretto di esercizio della manualità, ma nell'accezione ampia di esercizio ad apprendere per vie diverse e ad agire con senso di responsabilità personale, è diventato esigenza forte anche nella vita scolastica?

Imparare a utilizzare le risorse del territorio diventa, così, essenziale e insostituibile.

Nel territorio occorre scoprire risorse, e per il territorio occorre promuovere risorse. E questo è valido anche per lo scambio delle risorse a livello istituzionale, compresa la scuola. Si tratta di valorizzare la possibilità di un loro ottimale impiego, ma anche, e soprattutto, di sfruttarle quale occasione preziosa per far circolare idee, per mettere a confronto esperienze e per promuovere conoscenza pratica.

Con quali atteggiamenti mentali e operativi possiamo affrontare questa sfida? Cosa può ostacolarla? Sono domande su cui riflettere nel prossimo futuro.

Come detto all'inizio, il percorso tracciato è solo una pista scelta per approfondire i vari punti. Alla creatività e alla sensibilità di ciascuno il compito di proseguire nei possibili slargamenti.

#### BIBLIOGRAFIA ORIENTATIVA

BUBER M., *Il principio dialogico*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1993.

EBNER F., *Parola e amore*, Rusconi, Milano 1998.

DI AGRESTI C., "Professionalità docente". *Quali obiettivi formativi?*, in «Nuova Paideia», 2000, 2, pp. 45-51.

DI AGRESTI C., *Fine/finalità educative della scuola cattolica*, in CSSC-CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, Atti del seminario *Scuola Cattolica: finalità educative e identità distintiva*, Roma, 2002 pp. 67-74.

DI AGRESTI C., *La dimensione europea dell'educazione: attualità e prospettive*, in «La Scuola in Europa», 2003, 4, pp. 27-36.

DI AGRESTI C., *Per un'Europa dell'educazione. Le radici dell'identità europea*, in «La Scuola in Europa», 2003, 3, pp. 36-42.

DI AGRESTI C., *Scuola e istruzione/formazione professionale. Spunti di riflessione*, in «Quaderni CEI», 2003, 8, pp. 92-98.

DUCCI E., *La parola nell'uomo*, La Scuola, Brescia 1983.

DUCCI E., *Essere e comunicare*, Anicia, Roma 2003.

DUCCI E. (a cura di) *Aprire su paideia*, Anicia, Roma 2004.

GUARDINI R., *Persona e libertà*, La Scuola, Brescia 1987.

TOMMASO D'AQUINO (San), *De Magistro*, Introduzione e traduzione di E. Ducci, Anicia, Roma 1995.