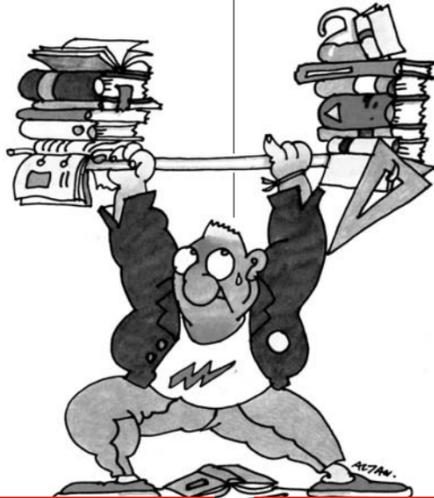


di Giuseppe Sicolo,
Giuseppe Moro,
Salvatore Passari,
Antonio e Maria Curci,
Flora Colavito



Eugenio Scardaccione,
Anna Maria Basile,
Marta e Simone Stival,
Anna Cataldo,
Alessandro Greco

di Raniero La Valle,
Alessandro Lattarulo



Cercasi un fine

Bisogna che il fine sia onesto. Grande. Il fine giusto è dedicarsi al prossimo. E in questo secolo come lei vuole amare se non con la politica o col sindacato o con la scuola? Siamo sovrani. Non è più il tempo delle elemosine, ma delle scelte.

i ragazzi di don Lorenzo Milani

periodico di cultura e politica

www.cercasiunfine.it

il dominio sulle parole

di Rocco D'Ambrosio

Ia scuola e l'università italiane sono un disastro. Fatte salve le nobili eccezioni, cioè quei pochi docenti (e personale) che fanno il loro dovere, informano e formano gli studenti con passione e competenza, si aggiornano, collaborano tra di loro e vivono il loro servizio, tra tante difficoltà. Sono pochi. I più, specie nell'università, sono demotivati, tirano a campare, fanno danno alle nuove generazioni, spesso si interessano più a denaro e potere che altro. Tra i primi e i secondi c'è tanta retorica – insieme a richieste legittime – sull'istruzione, sulle politiche scolastiche ed universitarie, sull'aggiornamento, sulle nuove strutture e tecnologie e così via. Non aveva torto don Milani quando davanti allo squallore e alla retorica, lasciava tutto e ritornava ai suoi studenti, senza pretesa di aver inventato chissà cosa, ma solo con l'intento di educare i suoi ragazzi. Don Milani fu un educatore difficile. Non si tratta – ammesso che fosse possibile – di imitarlo, quanto invece di lasciarsi interrogare spesso dai suoi «pugni nello stomaco», almeno per continuare o ritornare ad essere formatori autentici. Non mi riferisco ai tanti ed innegabili problemi pedagogici, strutturali e burocratici dell'educazione in Italia, ma solo all'essere docenti; che Milani vede in stretto rapporto con la «parola». Una delle questioni principali, infatti, che stanno all'origine di Barbiana è il valore degli strumenti: per don Milani, il primo di questi, è la parola. Anche

i divari tra classi sono letti dal prete fiorentino alla luce di ciò: «il fattore determinante è a nostro avviso la padronanza della lingua e del lessico». Scrive il prete fiorentino nel 1956: «Ciò che manca ai miei figlioli è dunque solo questo: il dominio sulla parola. Sulla parola altrui per afferrarne l'intima essenza e i confini precisi, sulla propria perché esprima senza sforzo e senza tradimenti le infinite ricchezze che la mente racchiude». In questa luce il ruolo del docente è quello di «nutrire» i suoi studenti con le parole. E per farlo deve conoscerle, deve averle sofferte e vagliate nel suo studio e prassi di vita, deve aver imparato per primo ad aver potere su di esse per insegnare agli altri a dominarle. Oggi, purtroppo, la scuola e l'università sono molte cose, ma raramente il luogo in cui insegnare a dominare la parola. Don Milani scrive: «non chiedetemi la tecnica, ma piuttosto come si deve essere per fare scuola». Sull'essere del docente non ho dubbi che esso si forma con tre mezzi: la docenza, la ricerca scientifica e il dialogo personale con gli studenti. Ovvero insegnare, studiare e incontrare. Le parole si trasmettono e si forgianno in cattedra, sui libri e nei volti degli studenti con cui dialoghiamo. Senza pretese o trionfalismi: «io non sono un sognatore sociale e politico: io sono un educatore di ragazzi vivi, e educo i miei ragazzi vivi a essere buoni figlioli, responsabili delle loro azioni, cittadini sovrani», scrive Milani. Non è l'affermazione arida di un ruolo di dominio intellet-



tuale: i docenti non sono migliori o su un gradino più alto perché sanno di più. È la coscienza di un impegno delicato, a cui gli studenti guardano con viva attesa, spesso non in maniera esplicita. Milani direbbe: «E allora il maestro deve essere per quanto può profeta, scrutare i segni dei tempi, indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in con-

fuso». Tutto con amore. Mi ha sempre tanto colpito il fatto che don Milani scriva nel suo testamento: «Ho voluto più bene a voi ragazzi che a Dio, ma ho speranza che lui non stia attento a queste sottigliezze». Il primo indice della crisi dell'insegnamento, nonché il primo passo per recuperare pienamente il ruolo di docenti, è proprio quello dell'amore, o dedizione, o cura - *I care* - dei nostri studenti.

Lorenzo Milani
(1923-1967),
prete, educatore, testimone di
autenticità, accoglienza e pace

Dio educa il suo popolo

«**A**damo dove sei?» (Gn 3,9) è la prima domanda che incontriamo nella Scrittura fatta da Dio all'uomo.

Egli sa benissimo dove si trova Adamo, eppure lo spinge a riconoscersi «nascosto» e lo tira fuori (e-ducere) da questa condizione di immaturità. Anche in questo interrogativo, Dio non smette di creare, l'uomo che ha preso coscienza del mondo a lui circostante, ora è messo a confronto con il suo essere, con la sua umanità. La pedagogia divina è frutto dell'Amore del Padre per la sua creatura. Il rapporto che si instaura tra il Creatore e l'uomo apporta una novità rispetto al concetto di educazione espresso dalle culture antiche.

Prendiamo ad esempio la paideia greca: essa è un atto umanitario (per questo Cicerone la definirà *humanitas*) che tende a dare un'edificazione «qualitativa» e personale al discente, ma troverà il suo limite affermandosi come retorica politica, utile per formare non più l'uomo ma il cives, il cittadino.

L'amore divino, invece, proietta l'uomo verso un divenire continuo, verso una maturazione che ha come mèta solo la sua realizzazione personale dell'uomo non nello stato ma nell'ekklesia (assemblea).

Da questo concetto si comprende un'altra caratteristica dell'azione educativa divina: essa non è per pochi, ma si rivolge a tutto il popolo, anzi sembra prediligere le categorie scartate dai pedagoghi greci e latini. Nel primo testamento questa propensione divina è intesa con la stirpe di Israele: «Il Signore, progettando e preparando nella sollecitudine del suo grande amore la salvezza del ge-

nere umano, si scelse con singolare disegno un popolo al quale affidare le promesse. Infatti, mediante l'alleanza stretta con Abramo (cfr. Gn 15,18), e per mezzo di Mosè col popolo d'Israele (cfr. Es 24,8), egli si rivelò, in parole e in atti, al popolo che così s'era acquistato come l'unico Dio vivo e vero, in modo tale che Israele sperimentasse quale fosse il piano di Dio con gli uomini e, parlando Dio stesso per bocca dei profeti, lo comprendesse con sempre maggiore profondità e chiarezza e lo facesse conoscere con maggiore ampiezza alle genti (cfr. Sal 21,28-29; 95,1-3; Is 2,1-4; Ger 3,17)».

Israele al quale Dio «...si rivelò, in parole e in atti», è il paradigma offerto a tutta l'umanità. Si comprende quindi che sono continui le azioni divine cui fanno riferimento queste affermazioni. Due brani però ci fanno entrare meglio nella comprensione di questa iterazione.

La domanda sul senso della vita e del suo interagire col divino, che incontriamo nella lotta di Giacobbe con l'angelo (Gn 32, 23-33), nella tragicità di Giobbe e nel realismo di Qoélet è messa da parte nel libro dell'Esodo (uscita, partenza), il popolo si affida alle meraviglie che Dio compie per lui.

È qui che troviamo il primo brano. Nella narrazione del passaggio attraverso il mar Rosso (Es.14) è evidente la difficoltà del cammino non solo dal punto di vista pratico ma anche e soprattutto da quello simbolico. La fiducia verso Dio è persino messa in discussione (Es. 14, 11), solo dopo aver visto le meraviglie divine «...il popolo temette il Signore e credette» (Es. 14, 31).

Ed è qui che troviamo un'altra prerogativa della «*musar labvè*» (pedagogia di Dio): la pazienza, qui Dio è continuamente sfidato dall'incredulità. Il popolo ha bisogno di prodigi per convincersi, la Parola, anche se pronunciata tramite il patriarca è continuamente rimessa in discussione. In questo solco, per rompere «la dura cervice» degli uomini, Gesù userà come metodo educativo più le parabole che i miracoli.

Non si pensi però che la lode scaturita nel capitolo 15 sia solo un picco d'entusiasmo degli israeliti. Essa nasce e scaturisce sì dal mirabile trionfo di Dio, ma prima che tutta la promessa si sia compiuta, (devono ancora attraversare il deserto) è detto: «*Guidasti con il tuo favore questo popolo che hai riscattato, lo conducesti con forza alla tua santa dimora*» (Es 15, 13). È il segno di un popolo che ricambia l'Amore divino e riconosce solo questo come fonte di speranza. La seconda pericope che prenderemo in esame è di straordinaria bellezza, intrisa di una poeticità intimista che poche volte rincontreremo nella Bibbia. In pochi versi comprendiamo il passaggio dell'amore umano a quello divino e la comprensione del divino attraverso l'umano.

Alcuni versi del Libro di Osea (11, 1-11) riportano l'intenzione pedagogica di Dio verso gli uomini da lui prescelti «*Li traivo con legami di bontà, con vincoli d'amore*». Questi vincoli d'amore non opprimono, Dio educa nella libertà gli uomini, non li costringe a seguire il suo progetto, le sue intenzioni.

Metodica compiuta poi in Cristo «*Se vuoi, vendi tutto...*» (Mt 19,21). Nonostante la sofferenza che l'allonta-



namento del popolo gli provoca «*agli idoli bruciavano incensi*» egli non smette d'amarlo «*il mio cuore si commuove dentro di me*». Essenza primaria di questa maieutica è la Sua Parola, sarà essa a «ruggire» per richiamare gli uomini. Nel parlare di popolo, specificatamente di Israele, si potrebbe cadere nella trappola di intendere il lavoro divino sugli uomini come generalizzante e superficiale. Ma è in ciò che riscontriamo ancora quanto sia unico questo agire. Esempio con un segno concreto: *la tenda del convegno*. Per ogni uomo la tenda rappresenta un rifugio in circostanze precarie. In alcune circostanze poi essa diviene sinonimo di incontro, di apertura, di scambio, di volontà di condivisione, sensazioni che tutta l'umanità sperimenta. Nella Bibbia questo concetto riveste un'accezione importante: l'idea della

«presenza di Dio». Il popolo d'Israele, vagabondava per il deserto del Sinai, e conservava l'arca dell'alleanza, simbolo della presenza di Dio, in «una tenda» fuori dell'accampamento. Qui «*si recava chiunque volesse consultare il Signore*». (Es 33,7). Oggi come non mai, siamo chiamati a percepire l'educazione di Dio in questi termini. L'uomo conosce se stesso quando incontra Dio e si alimenta («*edere*», altra origine di educare) nell'ascolto della sua Parola. Ma la sua esistenza rimane incompiuta (la tenda dà anche l'idea della precarietà) fino a quando questo colloquio col Maestro non diviene un invito ad andare verso tutti gli uomini per dialogare e costruire con essi il popolo che Egli guida.

[parroco, Bari]

pensando

di Eugenio Scardaccione

«**G**li insegnanti ideali sono quelli che si offrono come ponti verso la conoscenza ed invitano i loro studenti a servirsi di loro per compiere la traversata, poi a traversata compiuta, si ritirano soddisfatti, incoraggiandoli a fabbricarsi da soli nuovi ponti» (N.Kazantzakis). Questa eloquente e saggia citazione mi offre l'opportunità di potermi districare nel labirinto della scuola, cercando di poterne uscire e porre alcune riflessioni. Tentando, inoltre, dall'interno di porre sul tappeto questioni decisive per il futuro del complesso ed avvicinate pianeta della scuola dell'autonomia, attraversando senza animosità e polemiche di sorta ministri e riforme di vario genere.

E gli insegnanti, che a me piace chiamare professionisti dell'educazione e facilitatori dei processi di comunicazione, sono senza dubbio uno dei

quattro fondamentali lati di quello che si può definire il quadrato virtuoso dell'istruzione/educazione. L'altro, naturalmente, sono gli alunni e le alunne, soggetti destinatari principali dell'insegnamento/apprendimento duraturo, funzionale e legato alla vita, il terzo è il contesto familiare, il quarto la realtà socio-culturale ampia ed articolata. Ed allora, a mio parere, è necessario, pur in una fase di transizione e di incertezza come l'attuale, rendersi conto che i soggetti in campo e cioè docenti, alunni, famiglie e tessuto sociale, ognuno per il proprio verso ha l'impellente ed inderogabile compito, nel rispetto dei ruoli e delle funzioni senza indebite invasioni di campo, di costruire con umanità, pazienza e competenza una rete virtuosa di collaborazioni ed interazioni. Per progettare e realizzare percorsi di qualità diretti alla cono-

scienza, in grado di stimolare, scoprire ed acquisire quei saperi essenziali, legati alla vita, al decisivo mondo del lavoro, alla capacità di instaurare relazioni significative. Sì, perché la scuola è un punto di riferimento troppo importante per non valutarne la sua portata e ricaduta, deve essere capace di istruire ed educare alle scelte di vita che contano. E promuovere l'acquisizione di competenze multiple necessarie per sapersi orientare nel complesso universo del lavoro e delle professioni, senza sottovalutare le abilità sociali e relazionali che facilitano lo stare bene con se stessi e con gli altri. Senza creare nocive separazioni ed inutili astrazioni, avulse dalla realtà quotidiana, con le sue asprezze e positività. La scuola, perciò, non può mettere da parte senso, valori e principi basilari come la pace, la nonviolenza, la democrazia, i diritti umani, la giustizia e la salvaguardia del creato. Del resto se tra i banchi non si insegna ad innamorarsi della vita, nelle sue molteplici dimensioni, cosa ci rimane dopo tanti anni trascorsi nelle aule? Ed allora faccio mio il suggerimento prezioso di don Lorenzo Milani: «il maestro deve indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo confuse oggi».

[preside, Bari]

tra i libri

di Lorenzo Milani

don Lorenzo Milani, nasce il 23 maggio 1923 da Alberto Milani e Alice Weiss a Firenze. Il 13 luglio 1947 viene ordinato sacerdote nel Duomo di Firenze. Nel 1949 nasce la «Scuola serale popolare di S. Donato di Cadenzano». Nel dicembre 1954 arriva a Barbiana, sul Monte Giovi, a Vicchio del Mugello. Nel 1958 pubblica «Esperienze pastorali». Nell'ottobre 1964 scrive la «Lettera ai sacerdoti della Diocesi di Firenze», si schiera contro la guerra e a favore dell'obiezione di coscienza, discutendo su un ordine del giorno dei cappellani militari. Nel maggio 1967 pubblica «Lettera a una professoressa», un anno di lavoro di gruppo alla scuola di Barbiana. Muore nella casa della madre il 26 giugno 1967, è sepolto nel piccolo cimitero di Barbiana. I due testi oltre a rappresentare una «rottura» con i modelli cognitivi dominanti gli anni '50-'60, rappresentano come la «ragione» si rapporta alla fede. I problemi dell'analfabetismo, della disoccupazione, dello sfruttamento del lavoro minorile, la crisi degli alloggi e della proprietà privata diventano problemi che investono la validità dell'annuncio evangelico e della dimensione politica. Don Milani mette in discussione la mediocrità e il perbenismo quali presupposti dell'indifferenza e dell'illusione che generano ingiustizie e disuguaglianze. Rileggendo i testi a distanza di

tempo si colgono le motivazioni per abbandonare il metodo «deduttivo» per far posto a quello «induttivo» nell'arte dell'insegnamento. La pubblicazione di tali opere non poteva che suscitare asprezze e indignazioni sia nell'ambito ecclesiale che nello spazio pubblico della politica. Don Milani rimase fedele alla sua scelta fine alla fine. La sua scuola e la parrocchia isolata venivano frequentate da contadini e da gente molto povera. «Esperienze pastorali» e «Lettera a una professoressa» affrontano condizioni di vita e risposte pastorali per favorire inserimenti sociali senza creare dipendenze. Nel tempo della globalizzazione le parole «fai strada ai poveri senza farti strada» sono una frusta per chi preferisce la posizione dello «spettatore» e del «tifoso», richiama all'impegno a superare la politica dal potere, a ricercare sempre il fine prima dei mezzi.

Per una biografia:

N. FALLACI, *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*, BUR. G. PECORINI, *Don Milani! Chi era costui?*, Baldini & Castoldi

Tra i suoi libri:

L. MILANI, *Esperienze pastorali*, LEF. SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, LEF. L. MILANI, *Lettere*, Mondadori. L.MILANI, *I Care ancora*, EMI



formare gli insegnanti

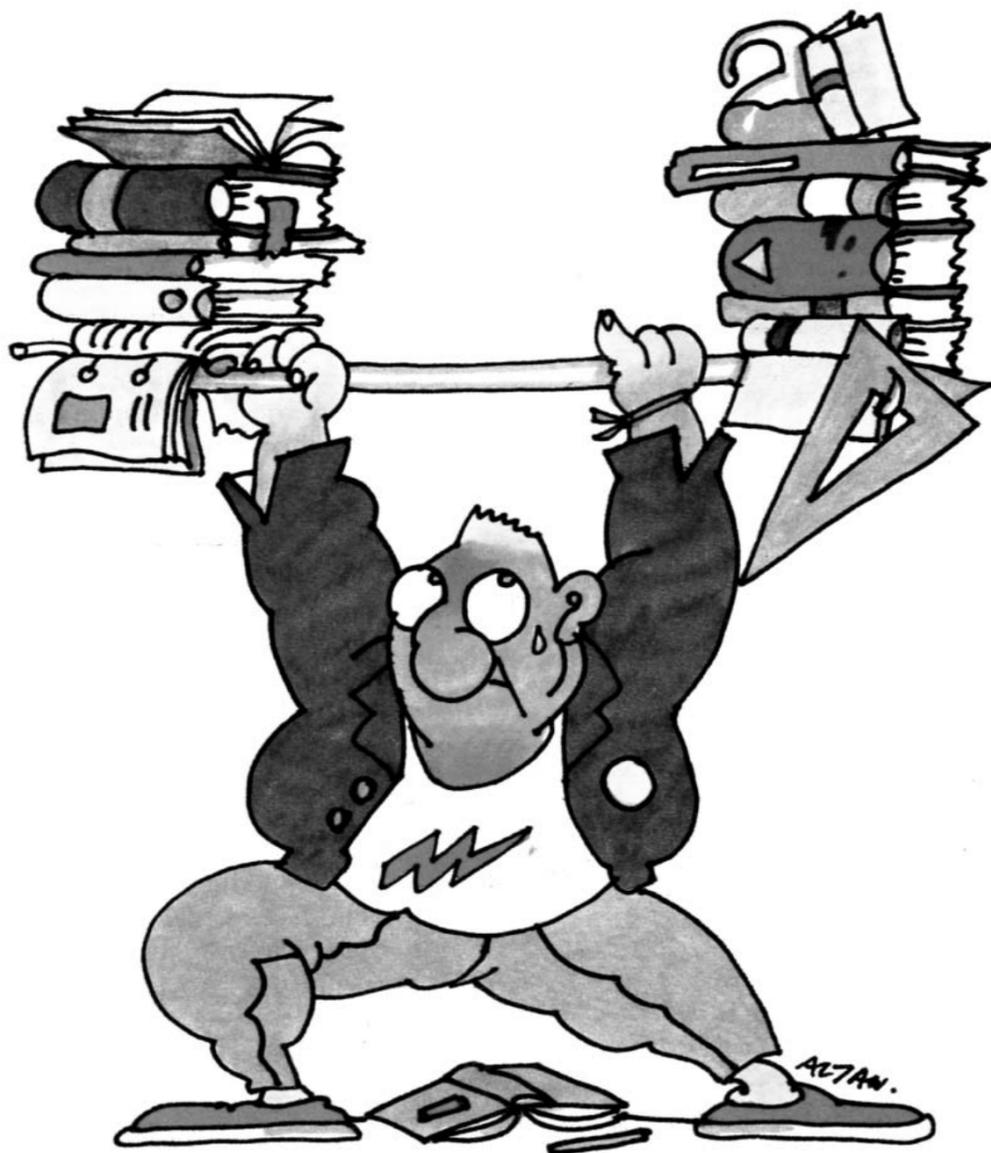
In Italia, tradizionalmente, la formazione degli insegnanti si è svolta...sul campo. Con l'eccezione dei maestri di scuola elementare, i quali avevano frequentato l'Istituto Magistrale, i laureati o diplomati entravano nel ruolo docente attraverso la via ordinaria dei concorsi o mediante una sanatoria che poneva fine ad un periodo di precariato solitamente lungo, senza conoscere le nozioni basilari di pedagogia e psicologia e senza aver svolto alcun tirocinio in preparazione del loro lavoro.

A questa situazione anomala si pose fine nella seconda metà degli anni '90 quando fu istituita la Scuola di Specializzazione per gli Insegnanti della Scuola Secondaria (SSIS), un corso biennale di specializzazione, organizzato dall'università, la cui missione era quella di fornire a tutti i futuri docenti competenze approfondite, sia generali che specialistiche, nelle scienze dell'educazione. La scuola si conclude con un esame di stato che avrebbe dovuto essere la via unica per accedere al ruolo docente.

Naturalmente, come spesso accade in Italia, la realizzazione di questo disegno apparentemente lineare si è scontrato con i limiti del nostro sistema universitario e con il peso di un passato difficile da gestire. La SSIS è vissuta per anni in una situazione di precarietà organizzativa e istituzionale; inoltre ai corsi curriculari si sono sovrapposti una serie di corsi speciali attraverso i quali si è cercato di sanare la posizione delle migliaia di precari che non sareb-

bero mai potuti entrare in ruolo. Il tutto condito da una «guerra dei capponi» sui punteggi da attribuire al titolo di specializzazione, alla frequenza dei corsi speciali e alle supplenze che ha comportato modifiche ripetute della normativa ministeriale. Infine, la riforma Moratti ha prefigurato la scomparsa della SSIS e l'istituzione di corsi di laurea abilitanti in ciascuna delle classi di laurea in cui è suddivisa l'offerta formativa universitaria. Ora, dopo la sospensione di alcuni punti della riforma scolastica da parte del nuovo governo, siamo in attesa di conoscere i suoi provvedimenti su questo tema, al di là di alcune pur interessanti enunciazioni di principio. Se alla ricostruzione dell'intricata vicenda istituzionale accostiamo l'esperienza diretta nella formazione degli aspiranti docenti, il ricordo ricorrente è quello di classi spesso numerose di persone quasi sempre ben al di sopra dei trenta anni, a volte con molti anni di precariato sulle spalle, che vivevano l'esperienza dei corsi SSIS soprattutto come un ennesimo obolo da pagare sulla strada della tanto sospirata occupazione stabile.

A mio parere, i limiti così evidenti della formazione dei docenti nel nostro Paese derivano certamente dai problemi organizzativi e normativi a cui ho accennato, ma soprattutto da un modello di rapporto fra formazione e lavoro che è diffuso in tutta la nostra pubblica amministrazione e anche in buona parte delle imprese private. Si pone sempre una grande atten-



zione alla formazione iniziale, per poi abbandonare totalmente i docenti a se stessi una volta che essi siano entrati stabilmente negli organici scolastici.

Invece sarebbe necessario capovolgere totalmente il modello. Come pre-requisiti per l'accesso alla docenza serve la conoscenza di base dei fondamenti teorici delle scienze dell'educazione, che può essere acquisita durante il percorso universitario, e un periodo di tirocinio pratico post-laurea simile a quello che viene svolto per accedere agli esami di stato delle altre professioni (ingegnere, avvocato, psicologo ecc.). I concorsi dovrebbero essere

decentrati e scadenzati annualmente, con un ruolo da protagonista affidato alle scuole autonome.

Molto più importante è invece strutturare e istituzionalizzare una seria e ricorrente formazione in servizio dei docenti a cui andrebbero legati gli avanzamenti di carriera e l'eventuale accesso ai ruoli dirigenziali. Questo eviterebbe sia l'eccesso di teoria avulsa dalla pratica che caratterizza tanta parte della formazione iniziale sia la ripetitività e l'inadeguatezza che, spiace dirlo, contraddistingue l'azione didattica di una parte consistente dei docenti dalla scuola elementare all'università. La formazione in servizio, se gesti-

ta in modo congiunto da scuole, università e mondo della formazione non istituzionale, servirebbe fra l'altro a stabilire un legame solido fra questi pezzi del nostro sistema formativo che troppo spesso appaiono impermeabili fra loro, al di là dei tanti discorsi sul sistema formativo integrato.

[docente di sociologia, università di Bari]

poetando

di Carlo Betocchi

Ma anche imparo,
giorno per giorno imparo,
che non c'è cosa in cui sia necessario
più il credere che l'operare; e che tra il fiore
del credere che amo, e il mio esserne degno,
che è il prezzo del mio esistere,
c'è di mezzo quello che ho fatto,
il mio consistere in opere e lavoro;
e ch'ivi è il tutto, tutto ciò che io posso
saper di vero, anche se avvolto nel mistero
della cosa fatta dall'uomo, e che dall'uomo
prega per il di più che non può fare,
e i doni per cui fece, alti, ringrazia.

Carlo Betocchi

pensando

di Anna Maria Basile

Come Associazione (AIMC) siamo soddisfatti del ruolo che il ministro Fioroni ha assunto in questi primi mesi di attività, in quanto in questa prima fase di intervento si è attivato un meccanismo di confronto e di concertazione che ha coinvolto i diversi soggetti che operano nella scuola. Nella riforma della maturità il ministro ha voluto incontrare il forum delle associazioni professionali dei docenti per ascoltare il loro parere e le loro proposte. Si apre ora la fa-

se più delicata: quella di come procedere nei cambiamenti, nel rispetto della concertazione.

Operazione non facile, ma che può trovare una soluzione se coinvolgerà tutti i soggetti presenti nella scuola, se individuerà obiettivi chiari, se farà un passo per volta in una scala di priorità condivise.

I punti che ora appaiono più urgenti: la riforma degli organi collegiali, che sono il vero motore dell'autonomia scolastica; il tema della docenza,

inteso come recupero del ruolo docente, ridando motivazione e dignità a questa professione; e poi l'approccio ai problemi della scuola, che non può essere ricondotto a un rapporto numerico o di spesa.

L'auspicio è che la scuola assuma finalmente il suo ruolo di motore della società, in cui investire ottimizzando le risorse.

[Associazione Italiana Maestri Cattolici, Roma]

tra le pagine

di Romano Guardini

“Quando ho da educare un uomo, lo guardo attentamente, cerco di comprenderlo; mi chiedo qual è la sua essenza, e se egli è come dovrebbe essere. Dunque, lo sottopongo ad una verifica. E mi prendo la libertà di dire: «Fa' questo!», «Tralascia quello!». Quand'egli poi non vi corrisponda, allora: «Hai sbagliato», «Hai agito male», gli dico. Tuttavia, chiunque voglia educare avverte una volta o l'altra sorgere dentro di sé l'interrogativo: perché mai hai proprio deciso di educare un'altra persona? Di dove prendi il diritto di scrutare, di giudicare, di esigere? E se l'uomo è persona, con la sua dignità e libertà – perché mai voler dire a quest'uomo, come deve realizzarsi?

Ad ogni modo non posso dire: educo, perché sono già educato. Un uomo che dicesse così, meriterebbe d'esser d nuovo rispedito a scuola. Non avrebbe compreso, che noi non possiamo mai considerarci «a posto», ma cresciamo e diveniamo continuamente. Sarebbe più giusta un'altra risposta: perché io stesso lotto per essere educato. Questa lotta mi conferisce credibilità come educatore; per il fatto che lo sguardo medesimo che si volge all'altra persona insieme è rivolto anche su di me.

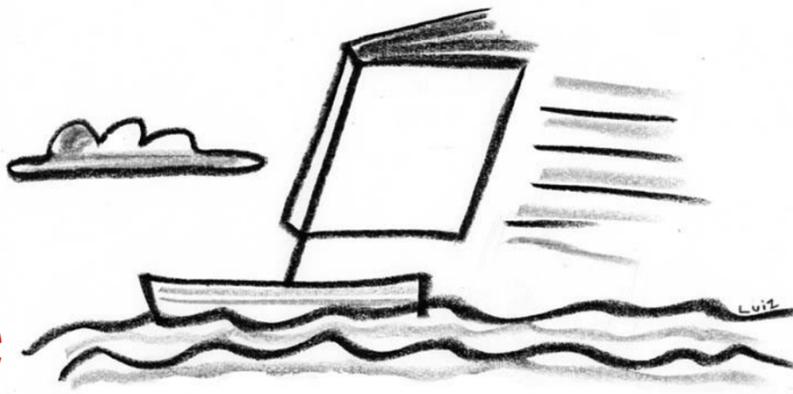
Ma la questione va più a fondo: che cosa dunque significa educare? Di certo, non che un pezzo di materia inanimata riceva forma, come la pietra per mano di uno scultore. Piutto-

sto, educare significa che io do a quest'uomo coraggio verso se stesso. Che gli indico i suoi compiti ed interpreto il suo cammino – non i miei. Che lo aiuto ad acquistare la libertà sua propria.

Devo dunque mettere in moto una storia umana, e personale. Con quali mezzi? Sicuramente, avvalendomi anche di discorsi, esortazioni, stimolazioni e «metodi» d'ogni genere. Ma ciò non è ancora il fattore originale. La vita viene destata e accesa solo dalla vita. La più potente «forza di educazione» consiste nel fatto che io stesso in prima persona mi protendo in avanti e mi affatico a crescere.

R. GUARDINI, *Persona e libertà*

con gli studenti sulla barca del sapere



nella mia pratica educativa di insegnante liceale mi accompagna la domanda irrisolta su come è possibile formare oggi una coscienza critica tra i giovani, sia rispetto ai cambiamenti enormi intervenuti in questi ultimi anni, sia rispetto all'accresciuta complessità che questo mondo «post-moderno e liquido» pone alle istituzioni scolastiche. C'è, è vero, una domanda che la scuola, nel trasmettere il sapere, porta con sé: come affrontare, a scuola, l'irrequietezza, l'irruenza, l'instabilità delle emozioni giovanili? Come operare per promuovere la formazione culturale necessaria per affrontare la vita adulta?

Tre criticità mi paiono importanti relative a queste domande.

La prima si riferisce proprio all'idea di futuro che ha per così dire cambiato segno: da una fiducia smisurata si è passati ad una diffidenza estrema, gravata da un senso di minaccia. Rispetto alle generazioni passate si avverte, interagendo con gli studenti, il prevalere dell'incertezza del futuro, sia rispetto alle possibilità di lavoro, sia in generale rispetto alla possibilità di costituire un orizzonte migliore di quello attuale.

Nel bel libro di M. Benasayag e G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, gli autori pongono l'accento sulla domanda di aiuto e di orientamento che

nasce dai giovani e che si inserisce in un contesto di crisi. Non una crisi come le altre, destinata ad essere superata, ma una crisi che è diventata la loro condizione permanente.

Giova ricordare la metafora che gli autori usano per chiarire questo nodo: «La persona che soffre è in una situazione che assomiglia a quella di una barca che, lasciato il porto, si ritrova in mezzo a una burrasca. Il clinico deve a quel punto aiutare l'imbarcazione a riguadagnare le acque calme e rientrare in porto. Ora, proseguendo la metafora, oggi la maggior parte delle persone sembrano convinte che, una volta superata la tempesta, il porto d'arrivo non esista, o, piuttosto, non esista più».

Se, pertanto, il futuro è esso stesso parte di ciò che si deve superare, se non produce nessun cambiamento, non entra in gioco solo il *senso* del futuro, ma anche ciò che ad esso mi rimanda. E dunque che significato ha l'apprendimento se non vi è un approdo finale? Perché studiare se questo non getta nemmeno un po' di luce sulle molte storie tristi e di abbandono che si leggono nei volti di molti alunni?

Non sorprende che da molti allievi il periodo scolastico sia percepito come uno dei tanti modi di ammazzare il tempo e di consumare un'esperienza.

Proprio su questo tema giova analizzare una seconda criticità.

«Viviamo in un mondo che privilegia la soddisfazione immediata, non il rinvio», scrive il sociologo Zygmunt Barman (nel suo *Lavoro, consumismo e povertà*) descrivendo la centralità del ruolo del consumatore, al quale viene dedicata ogni sorta di attenzione affinché non venga meno quello stato di continua irrequietezza e di incessante eccitazione, che è il segreto piacere «estetico» del consumatore.

«Al pari dei beni di consumo, anche le identità sono qualcosa che bisogna acquisire e possedere, ma solo temporaneamente, in modo da poterle assumere altre, senza estinguere il desiderio di impersonare ruoli nuovi e più importanti. (...) Per far fronte alle sfide della vita contemporanea, ciò che serve è esattamente una identità variabile e multiforme, paragonabile a una gamma di articoli intercambiabili, sostituibili, e destinati a non durare a lungo, che si può trovare in un negozio».

Tutto ciò che si consolida, che si struttura, che si stratifica, tutto ciò che si apprende, se vale quest'analisi, è uno dei tanti consumi che la società (compresa l'istituzione scolastica che ne è un asse portante) ci mette a disposizione. E se il problema è il desiderio, allora ci si deve indu-

striare, come in un video-gioco, a mantenere alta l'attenzione, come nella febbrile eccitazione nervosa dell'esperienza dello zapping, perché qualcosa di nuovo appaia. Questa condizione, come le altre, non soltanto giovanile, pone dunque molte domande al modo di insegnare: da un lato vi è la consapevolezza di trasmettere un sapere che non può essere venduto come bene di consumo, dall'altro vi è anche la certezza che non si può puntare molto l'attenzione sulle tecniche che rendono più appetibile l'oggetto del desiderio.

Una terza e ultima criticità riguarda la gestione delle emozioni e le interconnessioni e incidenze che essa produce sugli aspetti cognitivi, su quelli disciplinari e su quelli motori. Riguarda quindi il tema dell'attenzione, della concentrazione, il modo di vivere le relazioni con i compagni di scuola, nelle loro dinamiche fatte di affetto, isterie, abbracci, risate, pianti, racconti di avventure: e di emozioni.

Nella sua *Lettera a un insegnante*, lo psichiatra Vittorino Andreoli, ci mette, ma a caso, in guardia sulla fragilità dei nostri allievi, che a volte risulta ben mascherata dalla loro buona intelligenza. In cosa consiste questa fragilità? È la fragilità dei sentimenti, ora eterni e successivamente, nel volgere di poco, vanificati. È quella di

chi non sa aspettare, «tutto si colora di dramma, di vita o di morte, di essere oppure non essere, e tutto sembra fatale. Non sanno aspettare anche perché sono dotati di strumenti che permettono sempre di esprimere subito ogni pensiero e ogni dramma all'altro, con il cellulare o per e-mail. Tutto in tempo reale. E non c'è mai una pausa per riflettere, un'occasione per benedire...». Ed è anche la fragilità di chi vive la frammentazione nella propria mente, frammento che attiva le emozioni, che, come in uno spot, suggerisce senza giustificare, ordina e affascina senza porsi sul piano delle conseguenze o su quello dei limiti, in una realtà in cui il reale è identificato con il possibile, e il limite è sempre spostato più avanti. Una fragilità che si rivela anche nella cultura in cui non è importante capire ma trovare le giuste strategie per ottenere il risultato. «La cultura della economia, della Borsa e delle case da gioco».

Queste tre criticità sostengono le domande di partenza. Una goccia di fronte a mille questioni. Ma importante per i contenuti e le pratiche educative future.

[docente di liceo, Torino]



pensando

di Marta e Simone Stival

noi siamo due bambini di nome Simone (11 anni) e Marta (9 anni) e scriviamo da San Canzian d'Isonzo, un paesetto in provincia di Gorizia. Volevamo spiegare un po' la nostra vita scolastica, ora che siamo alle elementari e alle medie. La nostra scuola elementare partecipa sempre a delle rappresentazioni teatrali ed è sempre disponibile a fare nuovi progetti e nuove attività. Una volta siamo stati persino campioni d'Italia con uno spettacolo teatrale svolto ad Ancona.

Poi in V elementare abbiamo fatto un progetto storico-archeologico che è stato presentato a tutti i genitori, bambini del paese, al Sindaco, alla Giunta e anche ad alcuni stori-

ci. Questi due avvenimenti sono stati i più importanti, ma di spettacoli e di progetti ne abbiamo fatti molti altri. I nostri insegnanti sono sempre attenti e disponibili e cercano di aiutarci al meglio.

Alla scuola media, per farci risparmiare, ci hanno dato in comodato i libri (cioè la scuola ci presta il 90% dei libri, che dobbiamo restituire in buone condizioni a fine anno) e hanno modificato il menù della mensa per renderlo più gustoso. Ci sono inoltre recuperi pomeridiani fatti dai nostri stessi insegnanti a scuola e completamente gratis.

Durante le ore di ginnastica molte volte vengono degli specialisti di vari sport e cercano di insegnarcene le

basi. Ci piacerebbe che a scuola venissero più spesso degli insegnanti speciali che ci preparino su qualche cosa in particolare.



[alunni delle scuole di San Canzian d'Isonzo, Gorizia]

pensando

di Alessandro Greco

ho appena frequentato il secondo anno di liceo e sto per iniziare il terzo e posso ritenermi soddisfatto. In questi due anni ho evidenziato aspetti positivi e negativi della mia scuola. Il primo anno, come si sa è quello dell'orientamento in cui io mi sono fatto un po' l'idea di quello che era questo nuovo ambiente scolastico per poi giudicarlo.

Per quanto riguarda gli aspetti positivi posso dire che abbiamo un ottimo corpo docenti che riesce a creare il dialogo tra gli stessi e gli studenti ascoltando i problemi e le richieste, un buon preside sempre disponibile ad ascoltare le nostre esigenze con un'ottima organizzazione da lui coordinata. Per quanto riguarda gli aspetti negativi pos-

so lamentare che non abbiamo un grande spazio per ospitare le assemblee d'istituto o i vari eventi che si tengono nella nostra scuola, nei laboratori ci sono apparecchiature e personal computer danneggiati e non ci sono spazi disponibili per fare attività fisiche. Spero che ci sia un po' di buonsenso da parte di noi studenti nel rispettare quello che è l'ambiente scolastico e i suoi servizi, ma che anche il preside stesso faccia qualcosa per accontentare quelle che sono le nostre richieste.

[liceale III anno, Cassano delle Murge]

pensando

di Anna Cataldo

da bambina la scuola non mi piaceva molto, ma col passare del tempo ho cambiato idea. Ora mi piace da matti perché fai nuove amicizie, conosci ragazze e ragazzi simpatici, che ti vogliono bene e impari tante cose nuove; e poi la scuola ti aiuta ad entrare nel mondo del lavoro e a non essere

ignorante, così nessuno potrà prenderti in giro perché sarai sveglia e in gamba.

Però cambierei qualcosa: vorrei avere meno compiti da fare a casa e mi piacerebbe che due volte alla settimana noi ragazzi rimanessimo a scuola, pranzassimo in mensa per poi fare un'iniziativa sportiva tutti insieme, come in un college americano.

Sarebbe fantastico... però la sera voglio tornare a casa per stare con i miei genitori: sono proprio una ragazza italiana!

[liceale I anno, Bari]

i docenti e le parole

In invito a scrivere in merito alla formazione dei docenti mi è giunto assieme a una significativa riflessione di don Lorenzo Milani scritta nel 1956, nella quale emerge chiara la mancanza della 'parola' e il bisogno di padroneggiarla (il 'dominio della parola').

Vorrei condividere con chi legge il risuono in me dell'invito così formulato e del modo in cui ha permesso il delinearsi dei tratti di questa mia conversazione.

La mia mente va subito all'uso «cimiteriale» delle parole.

Penso, ad esempio, agli obblighi formativi dei docenti in servizio: ore che accumulano e «reiterano» un bagaglio di parole, concetti e teorie (di altri) che tendono a elevare le competenze professionali senza dare la possibilità di riprenderle e riesplicarle in relazione ai bisogni legati all'interazione formativa in cui è implicato, in prima linea, ciascun docente.

Penso, ancora, alle illuminanti consapevolezza che ci lasciano in merito le proposte di riforma legislativa dell'uscendo governo in materia (art. 5/2002). Cosa è accaduto dal 2002 ad oggi? Sembra chiaro che il disegno di legge appena citato miri a rendere qualificante ed efficace la formazione dei docenti facendola coincidere *tout court* ai percorsi istituzionali di laurea e post-laurea. La 'formazione

scientifica' del docente è fatta coincidere con l'istruzione, ritenendo scontato che questa venga demandata alle strutture preposte senza la minima esplorazione e specificazione di cosa si intenda per formazione e, soprattutto, quali ricadute possa avere il binomio istruzione-formazione se non riesplicato alla luce attuale.

Il termine «formazione» è abusato: con esso si potrebbe intendere tutto e il suo contrario. Si rischia, allora, di farlo divenire sinonimo di reiterazione vuota, astrattamente concettuale, che passa inavvertitamente nei nostri discorsi. Ritengo che la tentazione più pericolosa sia infatti, oggi più che mai, quella di esteriorizzare e ridurre i discorsi sulla formazione, che la traducono in pratiche abitudinarie e rese consolidate, anche a livello istituzionale.

Tutto questo contribuisce a relegare in un pericoloso anonimato, ancora una volta, il lavoro sul campo dei docenti. Che ne è dello spazio d'interazione nel quale si gioca ogni giorno la sua specifica professionalità?

Si accorge il docente che, anziché favorire in lui il dominio della parola, è invece indotto ad assuefarsi a modi di concepire il sapere ancora una volta cumulativi ed esteriorizzanti, che provocano l'effetto contrario, e cioè di privarlo della parola? Come è possibile prendersi cura degli altri se

contemporaneamente non ci si prende cura della propria intenzionalità formativa e del bisogno di avere voce in capitolo?

Un altro dato sconcertante è che, attualmente, sembra che l'efficacia dei percorsi scientifico-formativi iniziali sia demandata a un'equazione algebrica inquietante: percorsi di laurea brevi, lunghi e post-laurea + affluenza numerica degli iscritti + metodo 'rigoroso' per acclarare statisticamente l'efficienza del percorso scientifico di studi = istruzione-formazione dei docenti.

È questo dare la parola? Si accorge, anche qui, il futuro docente che lo si illude di averla?

Il pensiero fenomenologico di Edmund Husserl (cfr. *La crisi delle scienze europee*), e in particolare quello del suo allievo più brillante, Maurice Merleau-Ponty, ci aiutano a svelare gli inganni e le illusioni che sono dietro a questo tipo di abuso concettuale. L'uso-abuso per il quale siamo indotti a ritenere indiscutibili e a reiterare parole «morti» nasconde, in realtà, le illusioni prodotte dalle abitudini di pensiero che la tradizione culturale e scientifica del '900 - di matrice essenzialmente positivista, post-positivista e autoritaristica - ha consolidato nell'immaginario collettivo. Si tratta secondo Merleau-Ponty di «fantasmi» della ragione che,

lasciati a se stessi, si traducono nel loro «raddoppio», nella reiterazione di schemi pregiudizievole che esteriorizzano i fenomeni, rivolti a danno della propria capacità di pensare.

Qual è l'abuso e la barbarie più macroscopica oggi? Ritengo sia proprio quella legata alla esteriorizzazione, al sottrarre voce e parola ai docenti il cui compito è, invece, legato all'instaurarsi di processi che richiedono uno spazio specifico d'interazione formativa e professionale. Nonostante ci sembri di essere lontani dalle matrici di pensiero esteriorizzanti proprie del '900, che concepiscono il sapere esclusivamente per cumulazione «logica» astratta, «eliminazione degli errori», e per l'uso distorsivo e autoritaristico di metodi desunti da altre scienze, è un fatto che quegli schematismi hanno impresso condotte e atteggiamenti collettivi che Merleau-Ponty, con grande acutezza e lungimiranza descrive bene nelle *Lezioni al College de France* tenute dal 1958 al 1961. Egli qui analizza la

pericolosa «dipendenza della ragione nella quale agiscono i fantasmi del pensiero crudele, che taglia fuori e denuda, che ha paura dell'errore piuttosto che amore per la verità».

Non è quello che accade al docente quando a essere tagliata fuori è proprio la sua voce palpitante, annichita da vuoti schematismi e resa sempre più passiva dalle continue stratificazioni concettuali? E che questo compromette non poco le specifiche capacità professionali del docente stesso?

Queste consapevolezza ci guidino ad attivare l'ascolto dei nostri bisogni formativi e a chiederci quale formazione possa metterci in grado di renderci presenti grazie al dialogo. Imparando soprattutto a riconoscere, in modo condiviso e condivisibile, le forme astratte ed esteriorizzanti che rendono inservibile la nostra capacità di pensare.

[dottoranda in etica e antropologia, università di Lecce]

non uno di meno

Nella didascalia finale del film «*Non uno di meno*» di Zhang Yimou del 1999, il regista si allontana dallo spettatore, lasciandolo nella riflessione, più penetrante della sua opera: ogni anno in Cina un milione di bambini lascia la scuola materna e il 15% vi torna grazie alle donazioni.

Vincitore del Leone d'oro a Venezia, il film dimostra una rilevante capacità di creare emozioni e di veicolare messaggi che, partendo da situazioni interne, acquistano respiro universale, incontrandosi direttamente con l'attuale bisogno della Cina di mostrarsi più duttile e disponibile di fronte al consesso internazionale. Così il film, mentre da un lato mostra l'arretratezza sociale ma insieme anche la solidità del sistema politico-burocratico nazionale, dall'altro prende spunto dalle difficoltà dei bambini cinesi per farsi grido a difesa di quelli di tutto il mondo, ovunque siano calpestate la dignità dell'infanzia e i suoi diritti naturali. Il regista parla di bambini ma si rivolge in modo diretto ai grandi: così tra le pieghe del racconto spuntano i temi dell'educazione, del lavoro, dell'ambigua presenza dei mezzi di comunicazione sociale.

In questa opera cinematografica, Zhang Yimou, sembra voler abbandonare le particolari ricercatezze estetiche e formali che avevano caratterizzato i suoi precedenti film, come «*Lanterne Rosse*» (1991), per organizzare invece la vicenda con leggerezza narrativa e con uno stile limpido, realistico, fatto di immagini efficaci, ma prive di orpelli estetici. Con «*Non uno di meno*» il regista, sembra piuttosto prediligere uno stile sobrio, fatto di pennellate essenziali e di inquadrature lineari, capaci di conferire un notevole «senso di realtà» alla storia raccontata, molto vicino ai dettami del neorealismo, a cui egli stesso dichiara di essersi ispirato. In verità tutte le scelte stilistiche effettuate, svelano la coscienza/conoscenza che l'au-

to-re ha della condizione del proprio Paese e anche la volontà, non urlata, di voler denunciare alcuni aspetti drammatici che la caratterizzano. Questo film è tutto giocato, in sostanza, su coppie di opposti estetico-linguistici: campi lunghissimi in contro canto con primissimi piani; orizzontalità contro verticalità; dilatazione-concentrazione; macchina da presa fissa-macchina da presa molto mobile; lentezza-velocità; staticità-movimento; spazi aperti-spazi chiusi; rumori naturali-rumori artificiali; silenzio-confusione. E anche sui piani tematico e contenutistico: villaggio-città, tradizione-modernità, passato-presente, istruzione-lavoro minorile, messaggio manuale-messaggio televisivo, diritti-doveri, copiare-ragionare, apprendimento rigido e apprendimento ludico; maschile-femminile; adulti-bambini; autorità-autorevolezza; esclusione-appartenenza; indifferenza-collaborazione; imposizione-scelta; che si contrappongono nettamente e fungono un po' da linee di separazione fra due mondi: quello rurale e quello urbano, ma anche da linea di confine fra un prima e un dopo del film e segnano il passaggio da una dimensione individuale e da un atteggiamento di separazione-alterità della maestra, a una dimensione collettiva e a un nuovo modo di relazionarsi con i propri alunni.

In perfetto stile neorealista, gli attori del film non sono professionisti, ma gente presa dalla strada. I luoghi della messa in scena sono tutti rigorosamente reali e sono esplorati dalla macchina da presa con attenzione, mettendo in evidenza gli elementi e i dettagli che li caratterizzano.

In netta contrapposizione con la rappresentazione del villaggio, è la messa in scena della città. Una caotica metropoli, simbolo della globalizzazione galoppante dove convivono scenari di miseria, con aspetti di modernità e indici di ricchezza e benessere riservati a pochi elet-

ti. Tutti elementi insomma che concorrono a «informare» lo spettatore dei radicali cambiamenti in atto nella società cinese e che segnalano in modo inequivocabile, la profonda differenza fra città e campagna, fra esistenze ancorate al passato ed esistenze protese verso i simboli della «modernità» e del futuro. E, come ponte fra i due mondi, quello rurale e quello urbano, ci sta la televisione con i suoi studi dai colori squillanti, saturi, finti che si delinea immediatamente come «altro» rispetto alla realtà, ma al tempo stesso unico mezzo potente per incidere sulla realtà e cambiare il corso degli eventi. La televisione è raccontata come fosse lo strumento della riconciliazione, capace di annullare o almeno attenuare le distanze (economiche, emotive e spaziali) e di condurre a un happy end in grande stile. Ma tutti gli altri segni disseminati nella storia in fondo non possono non portare lo spettatore a interrogarsi sul fatto che si tratti di un happy end vero o presunto, di un finale lieto o amaro, di un'immagine positiva o negativa del Paese.

In questo nuovo ritratto delle due Cine, quella rurale dove il massimo sogno dei bambini è di poter bere la Coca Cola, che viene delibata con religiosa attenzione, e quella della città in tumultuosa trasformazione verso modelli lontani, si direbbe che Zhang abbia deciso di rinunciare alla critica, e tutti siano buoni, generosi, protettivi - salvo, naturalmente, i burocrati, e forse la stessa maestra Wei Minzhi, che si prodiga tanto anche per non perdere il compenso promessole dal maestro.

Forse è la distanza che ci impedisce di capire bene se nel finale, quando la protagonista torna al villaggio, seguita dalla troupe televisiva, con tanto di sponsor e omaggi per tutti, Zhang metta ironia o compiacimento. Ma si sa che le favole, e i sogni, sono sempre ambigui e a doppia lettura: nel dubbio seguire il consiglio dello stesso regista che ha dichiarato: «Il mio film

Fotogramma dal film «Non uno di meno», di Zhang Yimou, 1999



andrebbe semplicemente guardato, invece di buttare tutto in politica. Anche perché «Non uno di meno» è bello da guardare e da ascoltare. È un film sui bambini e i bambini si possono solo osservare con amore ed ottimismo».

[laureata DAMS-Cinema, Bologna]

scuola e società complesse

Parlare di scuola crea parecchio imbarazzo e in tutti coloro che a vario titolo la vivono sulla propria pelle: studenti, insegnanti, amministratori, politici, genitori, personale. La società nel suo complesso vive una certa «ansia» quando si confronta con la scuola. Espressione comune e largamente condivisa è che la scuola oggi è un'istituzione in crisi che necessita di riforme. Essa è strettamente connessa alla società in quanto dovrebbe preparare le giovani generazioni a vivere e ad operare al suo interno. Questo determina che non esiste un modello ideale di scuola valido per ogni tipo di contesto sociale. Ora, la crisi si determina nel momento in cui società e scuola si muovono a velocità differenti: mentre la prima si evolve rapidamente, la seconda continua a formare uomini e cittadini per una società che in realtà non esiste più. I ministri che si sono avvicendati si sono posti il problema della riforma della scuola, dal momento che hanno percepito la sua inadeguatezza rispetto all'evolversi della società; il problema è che la rapidità dei cambiamenti e la «complessità» della società nella quale viviamo non consentono alle riforme di essere efficaci ed attuali: gli sforzi profusi per modificare la scuola diventano immediatamente vani in quanto orientati a colmare ritardi e inadeguatezze di una scuola che esisteva fino a ieri. A tutto questo si aggiunge che la scuola non deve solo leggere la società contemporanea ma anche saper leggere quella che sarà la società futura in cui opereranno gli attuali studenti.

La società contemporanea si ritrova a fare i conti con i cambiamenti provo-

cati dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione in mondo globalizzato. Inoltre, in particolare nel nostro paese, la crescita esponenziale dei flussi migratori necessita di una revisione della propria cultura che deve uscire dal proprio recinto per confrontarsi con una cultura multietnica. La società contemporanea non è più contraddistinta da una struttura organizzativa chiusa entro i confini degli stati nazionali e la cultura stessa non è più in mano ad un'élite che crede di avere ancora la prerogativa di poter scegliere e decidere cosa fa cultura e cosa no.

Ma se guardiamo le riforme e i cambiamenti proposti ed attuati negli ultimi anni nella scuola, sembra che gli interventi siano stati compiuti senza tenere nella giusta considerazione questi mutamenti epocali. Il più delle volte si è proceduto a cambiare i termini relativi alla scuola ma non il tipo di cultura e di mentalità che si celano dietro l'utilizzo di una nuova terminologia. La riforma «Moratti», certamente, si è preoccupata di introdurre le nuove tecnologie all'interno nel curriculum scolastico, ma ciò è stato fatto nell'ottica del *vino nuovo nelle otri vecchie*. Non si è cercato di analizzare le implicazioni profonde delle nuove tecnologie per la trasmissione del sapere, quanto piuttosto si è proceduto ad introdurre in massa nella scuola in aggiunta alle metodologie tradizionali.

In ultima istanza la società dominata dalla cultura di massa pone gravi interrogativi ad una scuola che tradizionalmente è trasmittitrice della cultura di élite (questo emerge chiaramente dalla riforma «Moratti», sia quando si propone il doppio canale

sia quando si riserva solo agli studenti del Liceo Classico la possibilità di iscriversi a qualunque facoltà - art. 5, comma 1, del D. L.vo 226 ottobre 2005, declassando implicitamente tutti gli altri indirizzi di studio).

In un sistema scuola-società così descritto emerge l'esigenza del cambiamento della professionalità del docente. Se fino a qualche tempo fa il docente era colui che educava (dal latino *ex ducere*, cioè tirare fuori), trasmetteva il sapere, il più delle volte considerando il discente una *tabula rasa*, oggi ci troviamo di fronte ad uno stravolgimento del ruolo del docente. Venendo meno con la globalizzazione il concetto di un sapere dogmatico, il docente, il più delle volte frustrato da questi cambiamenti, si ritrova a rispondere ad esigenze diverse da quelle del passato. Se l'accesso al sapere è a portata di click, il docente non è più in assoluto l'unico a trasmetterlo. Ciò comporta che il proprio ruolo deve diventare quello del «mediatore» del sapere. La professionalità del docente, inoltre, deve lasciarsi interpellare dalle istanze provenienti dalle società complesse. In esse il lavoro individuale, sia pure geniale, non è più sufficiente; risultano, invece, sempre più indispensabili l'interdipendenza positiva di ruoli e di persone nel team e dei suoi prodotti più immediati: partecipazione, comprensione, autonomia, responsabilità, competenza sociale, interdipendenza positiva, accettazione dell'altro, del diverso. Le nuove democrazie richiedono più cooperazione e meno competizione, attraverso un nuovo sistema di valori e norme di solidarietà attiva, positiva, partecipativa e non passiva, permissiva, assi-



stenzialistica. Dal momento che la scuola inizia alla vita, ma è già essa stessa vita, il docente dovrebbe ripensare la propria professionalità a partire dagli input che gli sono forniti dalla società. Già Piaget (1926) scoprì che la conoscenza di tipo sociale - come il linguaggio, i valori, le regole, la moralità, il sistema di simboli (come la lettura e la matematica) - può essere appresa soltanto in interazione con gli altri. Studi più recenti hanno dimostrato come la visione competitiva nella scuola è meno efficace di quella cooperativa. Insegnare agli alunni che «Affondiamo o nuotiamo insieme» (Deutsch, 1949; Kagan, 1986; Johnson & Johnson, 1987) implica un cambiamento di notevole importanza: la perdita

del concetto di *competizione* (*Se tu vinci, io perdo/se io vinco, tu perdi*) nella scuola e successivamente nella società. Non è infatti *il più bravo della classe* che fa progredire il gruppo, ma l'unione degli sforzi comuni. In tal modo tutti gli alunni di una classe sono valorizzati, rispettando i tempi di crescita cognitiva, affettiva e umana di ciascuno. Condividere il sapere è arricchire se stessi e gli altri di competenze che da soli non si riuscirebbe mai a raggiungere. In conclusione, la scuola dovrebbe riscoprire la propria missione: promuovere persone e non di individui. Società e scuola, forse, ritroverebbero il giusto sincronismo.

[docenti di scuola superiore, Bari]



tra le pagine

di Karl Rahner

«Quante cose mai sono passate per la mia anima, e per la mia mente, quante ne ho imparate, Mio Dio! Non ch'io sappia ora quanto ho imparato. Ho imparato molto, perché dovevo o perché l'ho voluto io; e in un caso e nell'altro tutto è finito al medesimo modo: ho dimenticato. (...) Il meglio delle cose che io ho mai saputo è, per lo più, che si possono dimenticare; è che si vede chiara la povertà loro e della loro scienza. (...) Si dice che la cono-

scienza è la via per toccare le cose nel loro cuore, la più intima maniera di possederle. Ma a me sembra che la conoscenza tocchi appena la superficie delle cose; né mi pare che penetri nel mio cuore, in quel centro del mio essere dove io sono veramente io; che è solo un modo per ingannare la noia, di distrarmi dalla desolazione del mio cuore, che ha fame di possedere davvero le cose e la vita vera, quella vita nella quale la realtà, non nomi e concetti, fluisca

come un'onda di melodia nel mio cuore. Veramente, mio Dio, il solo sapere è nulla, e finisce tutto nella consapevole amarezza di non riuscire a raggiungere una comunione viva con la realtà. Solo nella sapienza dell'amore è l'esperienza che mette il mio cuore in contatto con il cuore delle cose. Solo questa esperienza mi sa trasformare.

Karl Rahner, *Tu sei il silenzio*

pensando

di Francesca Liuni

Oggi inizia un nuovo anno scolastico, l'ultimo per me e per la mia classe.

Quest'anno infatti affronteremo gli esami e un duro ostacolo dovrà essere superato grazie ad un buono e costante studio.

In classe abbiamo realizzato con i professori il nuovo programma di studio, l'orario settimanale e ci siamo concentrati soprattutto sul nostro futuro.

Il nostro futuro: un argomento che molti ragazzi e ragazze della mia età si pongono. Che scuola intraprendere dopo le medie? Che lavoro fare da grande? Maestro, ingegnere, professore: ci sono così tante scuole e così tanti mestieri che la maggior parte di

noi è ancora confuso e indeciso. Ma purtroppo le iscrizioni per la nuova scuola sono imminenti e quindi la scuola ci aiuta a scegliere con dei corsi di «orientamento».

L'orientamento aiuta i ragazzi a mettere le idee a posto ed a consigliare le scuole più appropriate a loro. Il suono della campanella avvisa che il primo giorno di scuola dell'anno è terminato.

Mentre scendo le scale per raggiungere il portone d'ingresso comprendo che questo sarà l'anno più impegnativo di tutti quelli trascorsi fino ad ora. Con tante domande a cui rispondere.

[alunna di III media, Minervino]

poetando

di Charles Peguy

Che ognuno sia realizzato
nella sua esattezza e nelle sua pienezza.
Che ogni pensiero sia espresso nella sua forma più bella.
Che ogni pensiero sia colto nel suo culmine, *en acme*,
nella più alta e perfetta maturazione.
E chi ha trovato la falce
abbia il compito di raccogliere il grano.

Charles PEGUY

la memoria dell'Europa

La memoria riguarda il passato? Interrogativo al quale si fornisce usualmente una risposta affermativa. Sebbene il passato, come già notarono i Greci, indichi qualcosa destinata nel lungo periodo a venire irrimediabilmente perduta, a causa della potenza erosiva e corruttrice del tempo, sarebbe un grave errore sostenere che la memoria intesa tale labile trama *soltanto* con ciò che è stato. La memoria, infatti, è legata in pari maniera a tutte le dimensioni temporali, malgrado le insidie dell'universo della comunicazione, che la soffoca nella tenaglia di un presente irrelato, che pretende di sterilizzarne l'estensione diacronica assimilando ogni tempo. Nei suoi studi più recenti, il filosofo Paul Ricoeur ha spesso evidenziato che la memoria soggettiva – quell'esperienza eminentemente individuale, privata, di ogni uomo – non può esistere senza quadri sociali, senza l'aiuto dei ricordi altrui, giacché costituisce, a conti fatti, un punto di vista sulla memoria collettiva. L'Unione Europea nasce dall'attivazione di una memoria sanguinante, dall'incerta definizione identitaria di popoli scossi, lacerati, alle prese con l'immensa opera di ricostruzione dalle macerie materiali e morali della Seconda Guerra Mondiale. Ma anche sfidati a mantenere, trasformandolo in attive politiche di pace, il proprio sé attraverso il tempo. Trascorsi sessant'anni dalla resa dei vinti e dalla pace dei vincitori; trascorsi quasi cinquant'anni dal Trattato di Roma del 1957, con il quale si formò un embrione sovranazionale comunitario (la CEE), l'oblio al quale un'informazione intenta a di-

vorare sé stessa e la biologica contrazione del numero di testimoni dell'orrore dei campi di concentramento, mettono a tacere l'esigenza culturale di una giusta memoria, da un lato onorando stancamente e residualmente le vittime del male assoluto, dall'altro con affondo revisionista dalle dissimulate intenzionalità, sovrapponendo i piani del perdono, della riconciliazione e di un approccio scientificamente neutrale alla storia.

È vero: l'Unione Europea è ancora lungi dal coincidere con l'intero continente, ma il passo compiuto nel 2004, abbattendo persino simbolicamente i residui del Muro di Berlino e tranciando la cortina di ferro, forse offre la possibilità di pensare il domani senza calpestare l'esigenza di una *memoria comune negativa* in continua formazione e trasformazione, per dialogare in qualità di cittadini che si riuniscono attorno al principio supremo del ripudio delle guerre come strumento di dominio e di sottomissione altrui, piuttosto che, consumati gli alibi della diffidenza reciproca eretti dalla contrapposizione per blocchi, schermarsi dietro strategie nazionali disposte a rinunciare a quote di sovranità per condividere il progetto di un'Unione economica e monetaria, rimanendo però ostili a uno sforzo ulteriore di rinuncia alle frontiere come contrafforti dell'incomunicabilità. Di rinuncia, cioè, a quelle insegne dietro le quali organizzare l'ostentazione delle proprie prerogative, plasmando l'identità di chi, tra globalizzazione e stagnazione economica, si ritrae in un guscio familiare.

Scriviamo di memoria perché nutriamo il timore che gli europei, rinchiodandosi nei propri stati, stiano portando ad emersione un nocivo disinteresse verso ciò che essi hanno vissuto durante il ventesimo secolo. Concediamo pure che l'Europa non vada idealizzata acriticamente. Ma, simmetricamente, si riconosca che lo Stato deve essere considerato quale forma contingente, non assoluta, di razionalizzazione disciplinata dei poteri.

Le soluzioni per organizzare politicamente e socialmente (ergo: costituzionalmente) l'*Europolity* sono molte, e non necessariamente ispirate dalla cultura del frammento, della ricerca postmoderna di una connotazione post-nazionale aganciata ad un polo della dialettica federalismo/intergovernativismo.

Questa, infatti, nega in radice l'Europa delle differenze, che sempre più fuoriesce dal bozzolo delle mere ipotesi di scuola.

Piuttosto, si palesa l'esigenza di intervenire sul tema dell'europizzazione del discorso pubblico, processo top-down dalla rigida direzionalità alto-basso, il cui rallentamento ha condotto verso drastiche scelte binarie sì/no, rivelatesi decisive sulla spaccatura continentale in merito alla questione irakena. Il conflitto nella terra lungamente governata con pugno di ferro dal tiranno Saddam Hussein spalanca l'urgenza di ulteriori riflessioni circa la declinazione universalista, la congruità con l'immagine che l'Occidente intende trasmettere di sé del fervore quasi missionario dei sistemi politici liberal-democratici, a partire dal doloso annacquamento di un ripudio verso



la guerra che dovrebbe sempre rimanere l'asse delle scelte di qualsiasi esecutivo.

Non resta pertanto che ricucire le smagliature partecipative, prima che la memoria del passato, sulla cui scia progettare il futuro, si sfarini del tutto, sguarnendo spazi perimetrati da tentazioni neo-imperiali, colonialisticamente mimetiche del timore statunitense, ripetutamente espresso dalla famiglia Bush, di dover rinunciare, in nome di una superiore giustizia sociale su scala planetaria, all'agiato tenore di vita medio del proprio paese.

Conclusione forse impolitica e al tempo stesso dalle spese striature morali, ma tanto più necessaria per l'Unione al fine di rimarcare e mantenere una distanza di sicurezza dal-

l'apoteosi del mercato in versione iper-liberista. Contrarre in maniera crescente politiche di welfare concepite per mitigare il malessere sociale di vasti strati disagiati, esporrebbe l'Europa al rischio di rimanere succuba della prescrizione huntingtoniana dello «scontro tra civiltà» (soprattutto con i territori abitati da popolazione di fede islamica e con la Cina), apocalitticamente inclinata verso l'alimentazione della logica oppositiva «amico-nemico». Con l'inevitabile corredo della spasmodica e interminabile ricerca di capri espiatori, individuati in primis nei migranti, i diversi per eccellenza.

[docente di sociologia dei processi culturali, università di Bari]

il futuro dei cattolici in politica

benché non fosse ancora il tempo dei serpenti di mare, all'inizio dell'estate il *Corriere della sera* ha dato la notizia che il cattocomunismo era finito. Poteva esistere fin quando in politica ci si divideva sulle questioni sociali, e in quelle i cattolici potevano andare d'accordo con i comunisti, ma ora la divisione sarebbe sulle questioni etiche, e su quello i cattolici con la sinistra sono ai ferri corti. Molti sono intervenuti per contestare la disinvoltura di tale analisi. Semmai bisognerebbe chiedersi perché la sinistra, attraverso tutte le sue mutazioni, stia rischiando di finire in una sottocultura radicale e, come si dice, «antagonista» anche nei riguardi della Chiesa. Poi c'è stata una bella inchiesta della *Repubblica* sul silenzio dei cattolici democratici, da cui risulta che i cattolici democratici non stanno affatto zitti, solo che non rientrano nelle culture oggi consentite e perciò il mondo dei media, ivi compresa *Repubblica*, non li fa parlare. Che si sia riaperto l'interesse per i cattolici non omologati alle opposte obbedienze dei due integralismi, laico e clericale, è un buon segno, indica che oggi c'è un vuoto,

una mancanza, e che nella memoria si ritrovano le tracce di una stagione in cui quel vuoto era riempito. Ciò che non è chiaro a quelli che fanno politica e giornalismo oggi, è che non fu un fuoco fatuo, un fenomeno di piccole minoranze durato una breve stagione, ma fu una cultura in cui vennero a concludersi le contraddizioni dell'Ottocento, culminante nella crisi modernista, e che incontrandosi con le altre culture che venivano da un'altra storia, fondò la Repubblica. Operazione tutt'altro che archiviata, se nel referendum sulla Costituzione del 48, celebratosi il 25 e 26 giugno scorso, proprio quelle culture fondatrici hanno dimostrato la loro vitalità, conquistando d'impeto la vittoria, nonostante l'opera disgregatrice della Lega e della destra, la disinformazione perpetrata dai media e la colpevole disattenzione e latitanza delle classi dirigenti e dei partiti del centro sinistra.

Se una data d'inizio si deve mettere a quell'incontro tra cattolici e comunisti, che è stato poi bollato come cattocomunismo, a parte la Resistenza che ne è stata la premessa (e basta leggere, riguardo a quel periodo, la

lettera di Giuseppe Rossetti, presidente del Cln di Reggio Emilia, ai parroci della montagna reggiana), questa data è quella della Costituente. Non fu un compromesso, ma un Patto in cui ciascuno si riconobbe pienamente in valori e scelte che risultarono comuni. Quando Basso presentò a Moro la proposta sull'art. 3, che dà alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli, anche economici e sociali, che impediscono l'eguaglianza e la piena libertà di ogni persona, e la partecipazione dei lavoratori alla vita democratica, gli disse: questo per noi è il socialismo. E Moro accolse la proposta dicendo: questo per noi è il cristianesimo. E tra le altre cose condivise ci furono il ripudio della guerra, l'internazionalismo con la rinuncia alle sovranità assolute, il Parlamento che poneva al centro del sistema politico non la clava ma la Parola, i poteri declinati come «funzioni» e servizi, e prima di tutto il lavoro, messo a fondamento della Repubblica non solo perché piaceva ai marxisti, ma perché per i cristiani il Cristo, facendosi servo, aveva assunto il lavoro non più come opera del servo ma come opera dell'uomo.

E non si trattava, per i cattolici, di una cultura minoritaria: Dossetti, Moro, La Pira, Lazzati, per non citare che i più noti non erano una corrente della Dc, erano la Dc. Quella cultura poi da un lato generò il filone dei cattolici che, con i comunisti, credevano alla rivoluzione come compito alto dell'Occidente, dall'altro persisté nel partito, e anzi vi divenne egemone, giungendo fino all'ambiziosa architettura del compromesso storico, sostenuto da Moro, che perciò fu puntualmente ucciso. Quella cultura fu altresì coltivata nella sinistra democristiana e, fuori della Dc, con i «cristiani non democristiani» in Parlamento, produsse alte mediazioni legislative con risultati importanti per tutti, come la legge Gozzini, la legge sull'aborto, quella sulla obiezione di coscienza, quella sul commercio delle armi; e nella società civile, la lotta contro i missili e la difesa della scuola pubblica, conquista irrinunciabile per laici e cattolici. Sono cose che riguardano solo il passato? Non credo; anzi, ancora di più riguardano l'avvenire.

[giornalista, già parlamentare, Roma]



nella foto, Giorgio La Pira

