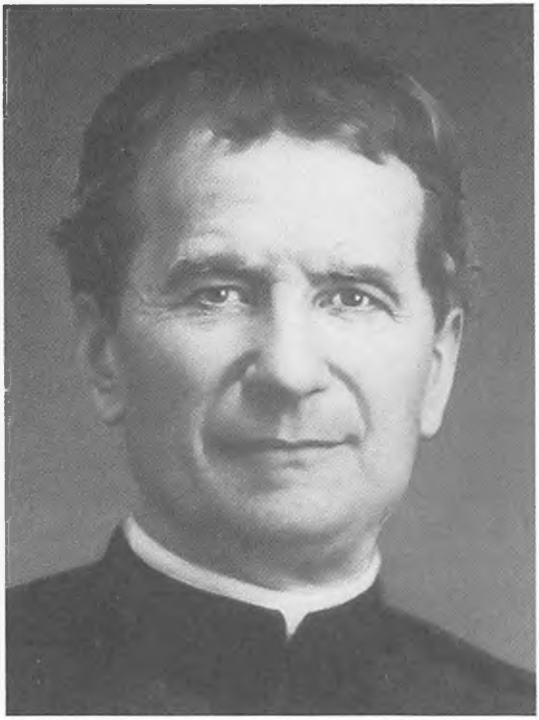
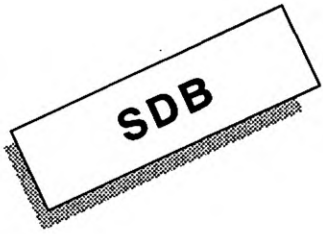
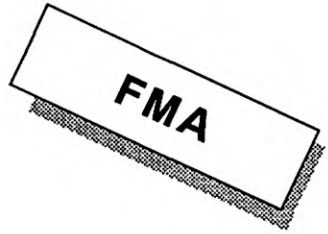






Piano di formazione dei docenti

24 maggio 1996

Parte prima

Introduzione

C.I.I.
Via San Saba, 14
00153 ROMA

C.I.S.I.
Via Marsala, 42
00185 ROMA

Carissimi confratelli e consorelle,

il tema della formazione dei docenti nelle nostre scuole è urgente e indispensabile; tutti siamo convinti che la scuola è uno strumento educativo e di cultura dalle «rare potenzialità», per la quantità di tempo in cui impegna ragazzo e docente, per la rete di relazioni sociali che attiva, per la testimonianza di vita vissuta, di cui essa stessa si fa artefice e maestra.

Il progetto educativo della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di Don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia, pubblicato il 31 gennaio 1995, evidenzia l'importanza della formazione del personale direttivo e docente, perché esso possa affrontare con maggiore competenza le esigenze di significazione della Scuola e della Formazione professionale, nel mutato contesto socioculturale, e la crisi che l'attraversa a svantaggio dei giovani.

Indica, perciò, l'iter di formazione per dirigenti, a livello nazionale, con un piano pluriennale di offerte formative qualificate, e un piano di formazione per i docenti, da gestire a livello ispettoriale o interispettoriale.

Nel contesto del cammino già iniziato da tempo, ora abbiamo il piacere di presentarvi il *piano di formazione dei docenti* religiosi e laici voluto dagli Ispettori e dalle Ispettrici, convinti che «con la formazione degli educatori le nostre comunità educative progettano il loro avvenire, scommettendo sulla propria identità, sulla qualità della propria offerta e sulla possibilità di un proprio futuro» (*Progetto educativo nazionale,* p. 65).

Il piano ha lo scopo di realizzare una formazione specifica salesiana dei docenti religiosi e laici e punta soprattutto su tre aree fondamentali: sintesi tra fede e cultura; sistema preventivo come stile di vita; conoscenza e attuazione del progetto educativo nazionale.

Gli insegnanti, infatti, non sono chiamati ad essere solo tra-

smettitori di cultura, ma testimoni di vita e, con connotazioni tipicamente salesiane, amici, a volte, supporto della figura parentale.

La mediazione di tale piano è affidata ai quadri ispettoriali e al personale direttivo. Pertanto, per garantire la qualità del nostro servizio e assicurare l'identità della nostra scuola riteniamo fondamentale la formazione dei formatori, che dovranno cogliere e coordinare le varie esigenze e assicurare l'attivazione del piano di formazione sistematica dei docenti.

Con rinnovata consapevolezza, riaffermiamo, quindi, l'impegno della formazione dei docenti che ritrova, ancora una volta, SDB e FMA a progettare percorsi formativi, a lavorare, a riflettere insieme, valorizzando, nell'ambito educativo, il contributo culturale specifico di ognuno in un'autentica reciprocità uomo-donna.

Come Scuola e Formazione professionale cattoliche e salesiane, lo consideriamo prezioso per un'azione educativa che mette al centro il giovane, converge negli interventi e ci sollecita a camminare con coraggio e speranza.

Un grazie sentito a quanti hanno collaborato, in particolare al Gruppo Nazionale Scuola/FP, per l'elaborazione di questo piano,* strumento prezioso per la formazione dei docenti, che percorrono la «via della persona» nella Scuola e nella Formazione professionale, convinti che l'unica carta vincente sarà la «qualità».

Roma, 24 maggio 1996 - *Festa di Maria Ausiliatrice*

La Presidente CII	*Il Presidente CISI*
Sr. Giuseppina Barbanti	**Don Giovanni Fedrigotti**

* Uno speciale ringraziamento va al prof. Giorgio Bocca dell'Università cattolica di Milano, che ha strutturato il piano, ne ha predisposto la sperimentazione ed ha organizzato il corso per la formazione dei quadri.

IL CAMMINO PERCORSO

L'idea della creazione di un sussidio sulla *formazione dei docenti* nasce con lo studio del *Progetto educativo nazionale,* e trova un riferimento più diretto e sistematico nel *capitolo 7* di esso. La formazione vi è considerata tappa fondamentale per la realizzazione di ogni intento progettuale e, quindi, di ogni progetto educativo, poiché si sostiene che «con la formazione degli educatori (dirigenti, docenti, genitori) le nostre comunità educative progettano il loro avvenire, scommettendo sulla propria identità, sulla qualità della propria offerta e sulla possibilità stessa di un proprio futuro» (p. 65).

Nel capitolo 7 del *Progetto educativo nazionale* si trova un'esposizione analitica e sistematica degli elementi di un piano di formazione delle varie componenti la comunità educativa (direttore/trice della casa salesiana, personale direttivo, coordinatori, docenti, genitori e alunni), diversificato secondo la vocazione, i titoli di qualificazione professionale e i ruoli di ognuno, gli elementi comuni della formazione e gli elementi specifici di essa.

In materia di formazione dei docenti, oltre agli elementi specifici di formazione, se ne precisano le tappe:

- formazione di pre-servizio;
- formazione iniziale;
- formazione permanente;
- riqualificazione e/o riconversione (pp. 70-71).

Infine vengono indicate le modalità di realizzazione della formazione. Con riferimento ai docenti delle nostre scuole e centri di formazione professionale si dispone nel n. 7.4.2: «*La formazione docenti* viene gestita generalmente a livello ispettoriale, con l'assistenza degli organismi nazionali e dei vari Centri dei Salesiani di Don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice, che operano nell'ambito dell'educazione, della didattica e dell'orientamento, in particolare delle rispettive

Facoltà universitarie dell'UPS e dell'AUXILIUM. A livello ispettoriale si dovrà procedere in modo omogeneo, in conseguenza con il cammino nazionale dei dirigenti e dei coordinatori. Anche per l'attuazione di un piano di formazione dei docenti è necessario:

- costituire un comitato di gestione;
- elaborare un pacchetto formativo;
- censire gli esperti (professori universitari, docenti e operatori della formazione professionale in esercizio disposti a collaborare);
- costituire un gruppo ispettoriale-regionale, che dovrà gestire la formazione dei docenti e degli operatori livello locale;
- reperire le risorse».

Formazione iniziale

Nei corsi per personale direttivo, svolti a Frascati, è stata studiata, con l'aiuto di Superiori e di esperti, la problematica relativa alla identità della comunità educativa, alle funzioni e ruoli che la qualificano, e alle figure da attivare.

La scelta condivisa è di affrontare il tema della *formazione iniziale o in ingresso* che distinguiamo dalla *formazione di base.* Con l'espressione *formazione iniziale o in ingresso,* il riferimento va immediatamente alla prima assunzione di un docente nelle nostre scuole o centri di formazione professionale e non al primo inizio dell'attività di insegnamento, e denota la formazione che tale docente, già in possesso del titolo professionale, deve acquisire per esercitare la sua funzione di educazione e di insegnamento in una scuola o in un centro di formazione professionale salesiani. Con *formazione di base* si vuole, invece, denotare la formazione professionale che un docente deve acquisire per poter accedere all'esercizio dell'attività di insegnamento. Per accedere all'insegnamento in una scuola, un docente deve essere in possesso del diploma di laurea e del titolo di abilitazione ed aver compiuto i percorsi formativi corrispondenti.

Riteniamo che non abbia bisogno di ulteriori chiarimenti la constatazione che i contenuti della formazione in ingresso nelle scuole e

nei centri di formazione professionale salesiana sono specifici e, pertanto, sono costitutivi anche della formazione dei nostri docenti in esercizio, permanente, di riqualificazione e/o di riconversione; muteranno, invece, le modalità di approfondimento e di attuazione.

I destinatari del piano

I destinatari del piano sono i docenti delle scuole e dei centri di formazione professionale salesiani, senza distinzione tra persone consacrate e laici. La vocazione e la missione salesiane sono costitutivamente educative e, come tali, trovano una loro identità originaria anteriormente alla distinzione tra persone consacrate e laici. Come chiarisce autorevolmente il testo del *Progetto educativo nazionale,* «Don Bosco e Madre Mazzarello hanno dato vita originariamente a comunità educative, ispirate allo stile di famiglia; solo successivamente, per dare continuità al servizio educativo e pastorale, hanno istituito comunità religiose, strutturate secondo un modello comunitario di educazione» (p. 29).

Secondo la nostra tradizione abbiamo inteso presentare un piano di formazione per tutti i docenti che esplicano la loro vocazione e missione nelle scuole o nei centri di formazione professionale salesiani, siano essi persone consacrate o laici. La specificità dell'apporto implica ulteriori approfondimenti, suggeriti dal *Progetto educativo nazionale* nella presentazione delle componenti la comunità educativa (pp. 32-38).

I contenuti della formazione

In base a questi presupposti abbiamo individuato tre aree fondamentali sulle quali articolare i contenuti della formazione dei docenti:

- sintesi tra fede e cultura;
- Sistema preventivo (teoria e prassi);
- Progetto educativo (PEI).

La scelta di tale aree è stata operata con riferimento alla tradizione salesiana e si è resa obbligata alla luce di alcune tematiche

emerse all'interno delle nostre scuole. Se è evidente la necessità di una formazione dei nostri docenti che abbia per contenuti il progetto educativo e il Sistema preventivo, forse per qualcuno non è altrettanto evidente la necessità della presenza del dialogo tra fede e cultura nella tradizione salesiana. Ci auguriamo di poter leggere in tempi non troppo prolungati qualche studio storico sull'argomento, che documenti come non solo l'opera di divulgazione popolare di Don Bosco, ma tutta la sua opera educativa scolastica e formativa sia stata spinta da questo obiettivo, accolto successivamente dai primi Salesiani: le prime cattedre di Letteratura cristiana nelle università italiane sono state introdotte e occupate da Salesiani!

La sintesi tra fede e cultura

Per ciò che riguarda la **Sintesi tra cultura e fede**, noi riteniamo che, essendo l'insegnamento la trasmissione di un progetto conoscitivo relativo all'esperienza di vita e professionale dell'uomo – di tutto l'uomo e di ogni uomo –, sia inevitabile, soprattutto nelle nostre scuole e centri di formazione professionale che ispirano la loro visione dell'uomo e del mondo al Vangelo, che ci si incontri – ed a volte ci si scontri – su problematiche che risultano derivare appunto da un confronto tra fede e cultura, per pervenire ad un dialogo. Riteniamo che sia ludico l'atteggiamento del cristiano che ritiene, per esempio, di far filosofia indipendentemente dalla fede.

Non siamo a conoscenza finora di produzioni scientifiche che rispondano ai nostri obbiettivi. Ne è nato il bisogno di uno studio approfondito delle problematiche e di una ricerca sistematica di tutti i pensatori cristiani che hanno offerto dei contributi specifici nei vari rami delle scienze sperimentali, filosofiche e nell'etica.

Come sostiene don Francesco Maj, con un'invidiabile esperienza di insegnamento di materie scientifiche alle spalle, «le Scienze, oggi più ancora che nel passato, provocano domande di tipo filosofico-religioso: acutizzano i problemi essenziali dell'uomo».

Le problematiche epistemologiche ed ermeneutiche, che hanno

investito ogni forma di sapere e di applicazione tecnologica, hanno anche coinvolto il rapporto tra rivelazione e cultura: questa constatazione è naturale nello stile dell'Incarnazione.

Il Sistema preventivo

Il *Sistema preventivo,* come ha esplicitato anche Pietro Braido,[1] benché sia innanzitutto azione e metodologia educativa, contiene pure, almeno implicitamente, un progetto antropologico e culturale.

L'approccio scelto è ermeneutico-operativo. Poiché è evidente che non possiamo in ogni caso compiere una semplice trasposizione ad oggi di quanto ha fatto Don Bosco nel secolo scorso, dobbiamo fare ricorso ad un processo ermeneutico-operativo: «ermeneutico, nel senso che si crede che per l'affrontamento efficace dei problemi sia necessaria una valida e ragionata interpretazione dei problemi, in sé e per sé e nella loro concreta contestualizzazione; operativo, nel senso che lo sforzo interpretativo è sorretto da un interesse di sostegno all'azione educativa scolastica e formativa» (Carlo Nanni).

In sintesi, dobbiamo operare questa proporzione – una proporzione è l'uguaglianza di due rapporti –: come Don Bosco (a) ai suoi tempi (b), così noi (c) oggi (d). Non dobbiamo nasconderci che in questa operazione possiamo correre dei rischi; soprattutto dobbiamo favorire in tutti i modi gli studi storici su Don Bosco e sulla tradizione scolastica e formativa salesiana.

Nel nostro approccio viene fatto il tentativo di esplicitare la specificità delle scuole e dei centri di formazione professionale di Don Bosco e di Madre Mazzarello rispetto alle scuole e centri di formazione professionale dei loro tempi. La motivazione della scelta di partire dai processi di insegnamento e di apprendimento così come vengono attivati nella scuola, non intacca la nostra convinzione che le

---

[1] Si veda, per esempio, la sintesi che viene presentata alle pp. 131-132 di *L'esperienza pedagogica di Don Bosco,* Roma, LAS, 1988.

modalità curricolari di tali processi non sono le uniche modalità di apprendimento, neppure nella scuola, benché ne costituiscano una componente specifica. Ci preme anzi sottolineare che gli interventi educativi curricolari non sono gli unici nell'ambiente scolastico e che è necessario che essi vengano coordinati con quelli extracurricolari o extradidattici ed extrascolastici.

Il motivo, a causa del quale poniamo l'attenzione sui processi attivati in aula è costituito dal fatto che essi rappresentano uno dei nodi di resistenza di un rinnovamento della scuola e di un efficace intervento educativo attraverso l'insegnamento.

Il progetto educativo

Il nostro *Progetto educativo nazionale* rappresenta un tentativo autorevole di ripensare oggi la scuola e la formazione professionale salesiane, attualizzando in esse il *Sistema preventivo* di Don Bosco.

La sintesi, costituita dal *Progetto educativo nazionale,* è una mediazione dei vari elementi costitutivi di una scuola o di un centro di formazione professionale. Il nostro *Progetto* non è un ideario, ma una teoria delle scuole e dei centri di formazione professionale, attualizzati secondo la tradizione salesiana: storia delle nostre istituzioni, domanda e offerta educativa, comunità educativa con il modello organizzativo comunitario di educazione, processi di insegnamento e di apprendimento, ambiente scolastico e formativo, formazione delle componenti della comunità educativa, risorse e valutazione.

Il *progetto educativo,* soprattutto di istituto, costituisce la terza area del piano di formazione dei docenti: il nostro obiettivo è di arricchire il profilo professionale degli educatori delle scuole e dei centri di formazione professionale con le competenze relative all'attivazione del *Progetto.* Una piena condivisione delle finalità delle nostre scuole vorrebbe che i docenti venissero coinvolti nel successo e nell'insuccesso del servizio prestato, secondo una sana gestione imprenditoriale.

Tre aree non chiaramente distinte

Con una riflessione attenta si comprende che le tre aree di contenuti del piano di formazione dei docenti si autocomprendono: non solamente si richiamano, si completano ed interagiscono tra di loro, ma si integrano e specificano reciprocamente.

Infatti non esiste Sistema preventivo senza sintesi tra cultura e fede e senza progettualità educativa; non esiste Progetto educativo salesiano senza sintesi tra cultura e fede e senza Sistema preventivo; non esiste sintesi tra cultura e fede nelle scuole e centri di formazione professionale salesiani senza una progettualità educativa e senza il Sistema preventivo che la ispiri antropologicamente e carismaticamente.

Il piano di formazione dei docenti

L'elaborazione dei materiali per il piano di formazione dei docenti è stata completata nel 1994, ma è il risultato dei corsi per personale direttivo degli anni 1992 e 1993: come quadro di riferimento si sono avute presenti le *sintesi operative* di tali corsi con le relative linee operative.

Dalle modalità di realizzazione della formazione dei docenti, quale si ricava dal testo del *Progetto educativo nazionale* (p. 73), il compito del *Gruppo nazionale* è limitato alla predisposizione di un sussidio con i contenuti della formazione dei docenti.

Nei corsi per personale direttivo di luglio 1994 è stata avanzata formale richiesta,[2] approvata successivamente dalle Presidenze CII e CISI,[3] che il *Gruppo nazionale* procedesse alla strutturazione di un vero e proprio piano nazionale per la formazione dei docenti.

Giorgio Bocca, dell'Università cattolica di Milano, ha accettato questo compito e, nei corsi per personale direttivo di luglio 1995, ha

---

[2] *Selezione,* ottobre 1994, pp. 11-12.

[3] *Comunicato* dell'8-9 gennaio 1995.

proposto la verifica di un'ipotesi di piano per la formazione dei docenti, che ha superato l'esame arricchendosi, però, di apporti significativi.

In vista dell'attuazione sistematica del piano si progetta la formazione dei quadri (formatori dei formatori: due o tre per ispettoria o per regione).

Le Presidenze CII e CISI, nel loro incontro dell'8 gennaio 1996, hanno espresso il loro parere favorevole e hanno dato il via all'operazione.

Dalle parole ai fatti

Nell'incontro del *Gruppo nazionale,* avvenuto a Roma domenica 28 aprile 1996, si sono condivise tre direttive fondamentali affinché si passi dalle parole ai fatti:

1) la stampa di un sussidio, che contenga tutti i materiali fondamentali relativi al piano di formazione dei docenti;
2) l'articolazione del corso per la formazione dei quadri (Frascati - Villa Tuscolana, 21-25 luglio 1996);
3) un'azione di tutoraggio centrale, con i seguenti obiettivi:
   - risposta alle problematiche che vengono sottoposte dai quadri;
   - monitoraggio delle iniziative ispettoriali o regionali;
   - predisposizione di eventuali tempi di re-incontro su tematiche specifiche a richiesta.

La struttura del sussidio

Il sussidio *Piano di formazione dei docenti* consta di quattro parti, oltre a quella introduttiva e conclusiva:

- nella seconda parte vengono presentati con una scheda di lettura i testi fondamentali di riferimento, relativi alla tre aree di contenuti del *Piano;*
- nella terza, quarta e quinta parte è disposta l'articolazione del

Piano (ipotesi complessiva di lavoro, singole tappe dell'itinerario, nuclei di lavoro, committenza locale).

La parte introduttiva, dopo una breve storia del cammino percorso, propone il contesto generale al quale si ispira e nel quale si colloca il *Piano;* mentre l'ultima parte – di sviluppo del lavoro – offre alcuni testi complementari, sia in relazione alla definizione del concetto di formazione, sia ad una teoria della scuola e alla delineazione della cultura generale nella formazione professionale, sia, infine, alla formazione dei rappresentanti dei docenti, dei genitori e degli alunni.

PROGETTIAMO IL NOSTRO AVVENIRE

La situazione storica è caratterizzata da un accentuato appiattimento della scuola libera non statale – che esplica un servizio di pubblico interesse riconosciuto ufficialmente anche dal Ministero della pubblica istruzione[1] – su situazioni standardizzate imposte dallo Stato – la cui offerta scolastica sta andando fuori dal mercato, come ha rilevato il *29° Rapporto Censis sulla situazione del Paese (1995)* – e dalla contemporanea riduzione della presenza di insegnanti religiosi all'interno delle Congregazioni.

La perdita di identità delle scuole non statali

In sintesi possiamo ricordare le seguenti tappe della progressiva perdita di identità delle scuole non statali:

– L'introduzione dell'esame di Stato, inaugurato con il R.D.L. del 6 maggio 1923, n. 1054 *Dell'istruzione media* (art. 72 del capo VIII): «l'esame di Stato fu voluto assai prima del fascismo (e chi scrive era fra i suoi promotori più convinti) come mezzo per arrivare alla libertà scolastica; il fascismo prima lo accettò, poi lo abbandonò, poi lo riprese trasformandolo ai fini dell'assolutismo statale che in materia scolastica divenne un dogma».[2]

– La concessione del riconoscimento legale, con la legge 19 gennaio 1942, n. 86 *Apertura di scuole non governative* (art. 1): «Le denominazioni stabilite dalle leggi per gli istituti dell'ordinamento medio e degli ordini superiore e femminile possono essere assunte soltanto dalle

---

[1] C.M. n. 377/1987.

[2] Luigi Sturzo, luglio 1947.

scuole non governative che abbiano fini e ordinamenti didattici conformi a quelli delle corrispondenti istituzioni governative e svolgano l'insegnamento nello stesso numero di anni e con l'identico quadro orario».

– Un'eventuale «parità», attraverso l'«appalto» o l'«affitto» dei servizio scolastico, di istituzione statale, a enti e privati, con l'imposizione del modello educativo e gestionale delle scuole di Stato.

La diminuzione di docenti negli istituti di vita consacrata

La diminuzione rilevante di insegnanti all'interno delle Congregazioni o degli Istituti di vita consacrata ha imposto, per la continuità delle istituzioni scolastiche e formative, l'assunzione di personale laico, con un'ulteriore perdita della qualità educativa del servizio scolastico offerto dalle nostre scuole e centri di formazione professionale, dovuta a due contingenze storiche:

– l'incapacità, protrattasi per anni e superata in modo occasionale e spesso estemporaneo, di una piano e di una prassi formativa sistematica dei docenti e del personale laico ispirati al progetto educativo pastorale degli istituti di vita consacrata;

– il ritardo di una elaborazione riflessa dell'identità, della vocazione e della missione delle comunità educative, scolastiche e formative, e la difficoltà, presente ancora oggi, di un loro funzionamento a livello convincente.

Lo spazio di intervento

La situazione storica rilevata, pesantemente attiva nel momento in cui si avviano nuove impostazioni del sistema formativo, in direzione dell'autonomia culturale ed organizzativa, richiede una profonda riflessione attorno al significato della presenza della scuola e formazione professionale salesiane ed alle modalità del loro proporsi. Né appare sufficiente «mettere in vetrina» una scuola semplicemente in linea con canoni indicati dai programmi ministeriali o dagli ordinamenti del-

la formazione professionale perché, gestita da una Congregazione o un Istituto religioso, essa stessa divenga, *ipso facto,* «scuola cattolica».

Si è aperto così uno vasto spazio di lavoro attorno alla specificità della scuola cattolica salesiana, sì che essa possa appieno realizzarsi come scuola; scuola ispirata secondo i principi evangelici letti attraverso le peculiarità del carisma salesiano.

Riteniamo di rispondere in questo modo all'appello del Papa, Giovanni Paolo II: «Il sinodo ha esortato insistentemente le persone consacrate a riprendere con un nuovo impegno, là dove è possibile, la missione dell'educazione con scuole di ogni tipo e grado, università e istituti superiori. Facendo mia l'indicazione sinodale, invito caldamente i membri degli istituti dediti all'educazione ad essere fedeli al loro carisma originario e alle loro tradizioni, consci che l'amore preferenziale per i poveri trova una sua particolare applicazione nella scelta dei mezzi atti a liberare gli uomini da quella grave forma di miseria che è la mancanza di formazione culturale e religiosa».[3]

Insieme laici e persone consacrate

Nel *Progetto educativo nazionale* si trovano due riferimenti complementari in materia: a proposito di *formazione in pre-servizio* si distingue tra «docenti e formatori religiosi» o consacrati e «docenti e formatori laici» o secolari. I motivi sono evidenti: i percorsi formativi delle persone consacrate fanno, di regola, riferimento agli itinerari delle nostre Congregazioni, mentre i percorsi formativi dei docenti laici prevedono, sempre di regola, la formazione di base presso le università libere o di Stato.

Tuttavia il «sogno» del *Progetto* è costituito dall'ideazione e attivazione di «un vero e proprio percorso vocazionale per i futuri docenti laici» che intendono dedicarsi all'insegnamento.

---

[3] *Vita consecrata,* Esortazione apostolica post-sinodale circa la vita consacrata e la sua missione nella chiesa e nel mondo, n. 97.

Nell'ambito del carisma salesiano, che è originariamente educativo e nel quale l'impegno di consacrazione è «per» l'educazione, forse questo itinerario è da progettare contemporaneamente per consacrati e laici, pur con le dovute specificazioni.

Le scelte operate dal piano di formazione dei docenti – benché nell'ambito delimitato della *formazione iniziale o in ingresso* –, vanno in questa direzione e richiedono analogo impegno sia per per le persone consacrate, che realizzano la loro vocazione nelle scuole o nei centri di formazione professionale, sia per i laici.

In ogni caso, in generale, per le persone consacrate – ma anche per i docenti laici – è da tener sempre presente il monito del Papa: «Ma al di là del servizio rivolto agli altri, anche all'interno della vita consacrata c'è bisogno di *rinnovato amore per l'impegno culturale,* di dedizione allo studio come mezzo per la formazione integrale e come percorso ascetico, straordinariamente attuale, di fronte alla diversità delle culture. Diminuire l'impegno per lo studio può avere pesanti conseguenze anche sull'apostolato, generando un senso di emarginazione e di inferiorità o favorendo superficialità e avventatezza nelle iniziative.

Nella diversità dei carismi e delle reali possibilità dei singoli istituti, l'impegno dello studio non si può ridurre alla formazione iniziale o al conseguimento di titoli accademici e di competenze professionali. Esso è piuttosto espressione del mai appagato desiderio di conoscere più a fondo Dio, abisso di luce e fonte di ogni umana verità. Per questo, tale impegno non isola la persona consacrata in un astratto intellettualismo, né la rinchiude nelle spire di un soffocante narcisismo; è invece sprone al dialogo e alla condivisione, è formazione alla capacità di giudizio, è stimolo alla contemplazione e alla preghiera, nella continua ricerca di Dio e della sua azione nella complessa realtà del mondo contemporaneo».[4]

---

[4] *Vita consecrata,* Esortazione apostolica post-sinodale circa la vita consacrata e la sua missione nella chiesa e nel mondo, n. 98. Si possono leggere utilmente, sull'argomento, i paragrafi da 96 a 98.

Tappe della formazione e scelte operate

Il *Progetto educativo nazionale* propone le seguenti tappe della formazione (n. 7.3.4, pp. 70-71):

«*Formazione in pre-servizio:*

– per i docenti e formatori religiosi: si fa riferimento agli itinerari formativi delle due Congregazioni;

– per i docenti e formatori laici: si auspica un vero e proprio percorso vocazionale per i futuri docenti e formatori laici. Si tratta di proporre ai nostri alunni nella scuola e nella formazione professionale salesiane, accompagnando i loro studi universitari con opportuni elementi integrativi (pensionati universitari mirati), e proponendo loro il tirocinio pratico mediante il contratto di formazione-lavoro.

Formazione iniziale: a chi entra per la prima volta nella scuola o nella formazione professionale salesiane vengono offerti dei supporti contenutistici e metodologici propri di questi settori, secondo il progetto educativo.

Formazione permanente: viene assunta la prospettiva secondo la quale l'aggiornamento costante come auto-aggiornamento e come frequenza a corsi organizzati è ritenuta una condizione necessaria per lo svolgimento adeguato del proprio lavoro.

Riqualificazione e/o riconversione: sono richieste dalla flessibilità del sistema. All'interno delle scuole e dei centri di formazione professionale è necessario pianificare la riqualificazione in vista dell'assunzione di nuove competenze e/o la riconversione in vista della pianificazione di un nuovo ordine di qualifiche».

L'indicazione della tappe della formazione dei docenti, proposta dal *Progetto educativo nazionale,* ci serve da una parte per identificare le scelte che il piano di formazione ha operato e, dall'altra, per delimitarne lo spazio di intervento e i necessari complementi.

Il punto di vista, nel quale ci siamo collocati per strutturare il piano di formazione, è costituito dalla *formazione iniziale* o *in ingresso:* ci siamo chiesti quali interventi formativi è opportuno attivare

nei confronti dei docenti che per la prima volta intendono esercitare, attraverso una scelta motivata e libera del nostro progetto educativo-pastorale, la loro missione in una scuola o in un centro di formazione professionale salesiani.

La scelta operata non ha, dunque, per oggetto la *formazione professionale di base* del docente, che viene da lui conseguita attraverso la frequenza dei curricoli universitari e riconosciuta dal diploma di laurea e dal titolo di abilitazione e che, nella terminologia da noi prescelta, riguarda la *formazione in pre-servizio;* ha, invece, per contenuto l'identità cattolica e salesiana delle nostre scuole e centri di formazione professionale, cioè l'ispirazione evangelica e carismatica.

Esplorando tali contenuti specifici non escludiamo né la formazione in pre-servizio, né la formazione permanente, né la riqualificazione e/o riconversione del personale docente, consacrato o laico; è, invece, possibile, attraverso l'approfondimento dei contenuti del piano di formazione dei docenti da noi realizzato, elaborare percorsi formativi specifici per le altre tappe di formazione.

In materia di *formazione di base* dei docenti di ogni ordine e grado di scuola si deve fare riferimento alla legge n. 241/1990, specificatamente, all'art. 3 per il gruppo-docente materna-primaria, e all'art. 4 per gli ordinamenti e la durata della scuola di specializzazione per i docenti secondari: è il compito delle università pontificie, cattoliche o libere di ispirazione cristiana.

I contenuti del piano di formazione

Presupposto fondamentale della libertà di ogni scuola non statale e dell'autonomia di ogni scuola statale è la facoltà, originaria di ogni istituzione educativa, di scegliere il personale direttivo, docente e non docente in coerenza con il proprio progetto educativo.

Senza progetto educativo non esiste né istruzione né educazione, né una cultura organizzativa delle azioni didattiche ed educative: un'istituzione scolastica e formativa viene ridotta a mero coacervo di persone con i seguenti risultati:

- un'antropologia nichilista che governa l'istituzione;
- una dialettica «reale», che porta allo scontro e all'eliminazione, non al confronto delle idee, e rende impossibile ogni forma societaria e comunitaria di formazione;
- l'insorgenza di forze oscure e manipolatorie, oltre che indottrinanti le coscienze.

A fondamento della comunità scolastica e formativa, che siano sostanzialmente tali, non può che esistere un patto educativo, il quale ha come contenuto un progetto educativo e si nutre unicamente di fiducia reciproca.

Il progetto educativo è il quadro di riferimento del progetto culturale e della cultura organizzativa delle azioni didattiche ed educative.

«Saldo nel suo fondamento alla verità della fede, incentrato in Cristo, ma nello stesso tempo aperto, ramificato e dinamico in modo da poter intercettare una cultura e una società fortemente pluralistiche, il progetto si inserisce nell'opera di evangelizzazione delle culture e di inculturazione della fede, che appartiene da sempre alla missione della Chiesa, e che va intrapresa, oggi, con speciale impegno e consapevolezza.

L'antropologia cristiana costituisce la struttura portante, o meglio il principio dinamico del progetto. In una situazione di marcato pluralismo, la messa in cantiere del progetto culturale deve puntare sulla libertà di ricerca e di proposta: essa tuttavia non può significare una totale indeterminatezza; viceversa spesso condurrà alla consonanza anche su indirizzi più determinati storicamente, sebbene non esigiti in senso stretto dalla coerenza dell'adesione di fede e dall'appartenenza ecclesiale.

Il progetto riguarda sia la dimensione dell'elaborazione culturale, sia pastorale ordinaria della Chiesa, sia l'impegno quotidiano dei laici cristiani nei diversi ambienti di vita e settori di responsabilità: tra tutti questi aspetti esistono unità profonda, integrazione e complementarità. Si sottolinea così l'esigenza di una Chiesa che non sia autoreferenziale, ma autenticamente missionaria».[5]

---

[5] *Comunicato finale* dell'assemblea dei vescovi, Roma, 6-10 maggio 1996.

Un progetto culturale ed educativo coinvolge l'intera formazione dei docenti: è necessaria la sua libera condivisione per poter far parte di una comunità educativa e formativa.

Riteniamo che sia giunto il tempo di dismettere un atteggiamento ludico, per mezzo del quale si riesce ad essere cristiani in chiesa, docenti a scuola, cittadini nella società civile, riuscendo a conciliare comportamenti diversi e contrapposti a seconda delle appartenenze alle quale di volta in volta si fa riferimento. Chi ne perde è la persona umana e la sua unità interiore e l'efficacia dell'azione educativa.

La riflessione condotta in questi anni ci ha portato a ritrovare la grazia di unità (Don Egidio Viganò), per noi centrata sull'esperienza salesiana, che riesce a portare a sintesi la vita della persona consacrata.

Con lo sguardo di Don Bosco oggi ci proponiamo di leggere la domanda di formazione e offrire una risposta dinamica coerente e fedele alla tradizione salesiana, approfondita attraverso il magistero delle nostre Congregazioni.

Il riferimento ai documenti della Chiesa

Abbiamo voluto attivare una lettura attenta dei principali documenti ecclesiali sull'educazione con lo sguardo e con il cuore di Don Bosco. Ci è sembrato possibile individuare quattro aree di particolare interesse attorno alle quali lavorare:

- la *dimensione comunitaria* della scuola;
- il suo essere *luogo di educazione integrale;*
- la *mediazione culturale* quale modalità tipica del suo operare;
- l'essenzialità in essa della *testimonianza di una fede vitale* da parte di tutte le componenti.

L'impianto del piano di formazione

Partendo da queste basi: l'approfondimento del magistero delle nostre Congregazioni, la lettura dei documenti ecclesiali sull'educazione e

uno sguardo attento e una riflessione sulle problematiche della scuola e della formazione oggi, siamo proceduti a strutturare una prima «mappa» del territorio al cui interno si possano sviluppare molteplici itinerari utili alla formazione ed all'aggiornamento dei docenti, al contempo producendo cultura pedagogica attorno alla stessa essenza della nostra scuola. Se definiamo come dimensione «analitica» lo specifico dell'impianto disciplinare, non è difficile cogliere come la scuola cattolica debba operare almeno su altre tre dimensioni fondamentali: quella «extra-analitica» rappresentata dalla specificità del carisma della Congregazione, inteso quale modalità di «vivere» la cattolicità della scuola, accentuandone talune particolarità (la comunità educativa; il Sistema preventivo...); quella specificamente «pre-analitica» in quanto esplicitante la concezione antropologica e le modalità cognitive che fanno da guida alla ri-costruzione dell'impianto disciplinare stesso. L'asserto di fondo, infatti, ruota attorno alla lettura di «discipline» come frutto «secondario» di una precisa mediazione culturale operata fra talune scienze (nei contenuti, nelle modalità organizzative sintattiche e semantiche, nelle esperienze più significative...) e precise concezioni dell'uomo e della sua cognitività; sicché, ad esempio, l'apprendimento possa venire proposto in termini di mera conoscenza concettuale o di apertura anche alle componenti estetiche, etiche, intuitive, emozionali, e così via.

Ulteriore aspetto, il «post-analitico» rappresenta quindi l'impegno della scuola a seguire i propri allievi al di là della pura trasmissione consegnativa della «cultura», al fine di portarli a produrre originali sintesi personali che si traducano in comportamenti e scelte di vita verificabili.

Due snodi del progetto di una scuola

Il piano pre-analitico, attraverso un'ermeneutica elevata a progetto conoscitivo, ci porta a tematizzare la nostra visione della conoscenza.

Per noi conoscenza non è un puro specchio della realtà, sia perché l'uomo non è puro per nascita a causa del peccato, sia perché l'azione conoscitiva è sempre interpretativa.

Per noi conoscenza non si riduce a rappresentazione della realtà, anche se si serve della rappresentazione per l'identificazione intenzionale con la realtà stessa, mai conosciuta integralmente, perché mai perfetta l'elaborazione dello strumento conoscitivo costituito dall'immagine, la quale viene a precisarsi meglio come progetto conoscitivo che rispecchiamento.

Per noi conoscenza non è neppure solo emozione, anche se l'atto conoscitivo sviluppa emozioni.

Conoscenza per noi è, originariamente, un atto vitale, umano, di tutto l'uomo, eticamente qualificato e impastato dell'esperienza nella quale ogni uomo si trova immerso quando viene all'esistenza.

Ne consegue la necessità di educare e di evangelizzare a conoscere. Infatti ciò a cui tendiamo è la verità nel concreto, non a conoscere idee astratte. L'adesione alla verità conosciuta avviene attraverso l'assenso e l'assenso è presa di posizione di tutta la persona di fronte alla verità concreta riconosciuta come tale. La coscienza è consapevolezza e giudizio allo stesso tempo. La consapevolezza è sempre un'esperienza. I suoi oggetti sono le mie impressioni, sensazioni, giudizi, immaginazioni, pensieri. Il giudizio è il termine dell'intenzionalità della conoscenza, della conoscenza umana in quanto non è mera rappresentazione, ma identificazione intenzionale con la realtà conosciuta e produzione di significato.

«In realtà, il pensare è la prima e la più radicale responsabilità del nostro esser uomini: non possiamo sottrarcene, così come non possiamo affidarci ad una pretesa validità impersonale delle sue leggi. Portiamo sempre noi stessi ed i nostri interessi dentro i nostri pensieri, anche quando conveniamo di mascherarli dietro il mito dell'oggettività pura.

Il platonismo di cui parla Marcel, consiste propriamente in quest'opera di restaurazione interiore del conoscere nell'integrità della persona, che è insieme, e per eccellenza, un'opera di purificazione e di ascesi, se la separazione è una ferita inferta all'essere dallo *spirito di avere* [...] Un'etica della purificazione deve tendere, secondo Marcel, a suscitare o più precisamente a lasciar liberamente affiorare

e sgorgare in noi tutte le risorse ingenue del sentire, tutta la fresca spontaneità di quella *meraviglia* che anche per Platone è la sorgente del vero filosofare. E consiste in questo propriamente la funzione rivelativa dell'ascetismo: quanto più la concupiscenza si fa irrigidimento e sclerosi opaca del "sé", tanto più la vittoria sopra di essa è slancio e apertura illuminante».[6]

Una visione della conoscenza è comprensibile nell'ambito di una visione dell'uomo, che «comandi» la concezione e la prassi conoscitiva.

Noi accogliamo un'antropologia ispirata al Vangelo, poiché siamo venuti a conoscere chi è l'uomo, la sua storia, donde venga e dove vada, da Gesù di Nazareth, che ci ha rivelato come suo Padre vede e ama gli uomini, tutti suoi figli, e ci ha presentato in Gesù stesso il vero uomo.

Gli itinerari

Da questo impianto, appena abbozzato, ha preso l'avvio il presente piano di formazione che si presenta sotto una duplice veste:

a. Una mappa del «terreno» tipico di lavoro della scuola cattolica salesiana, volta a censire tutti i «siti» importanti per una sua piena realizzazione in ambito educativo.

b. La descrizione di alcuni, fra i molti possibili, itinerari utili al fine di percorrerne l'intera estensione (altri itinerari potranno venire di volta in volta dimensionati sulle particolari esigenze delle singole scuole).

La committenza locale

Con l'uso di questa espressione, che identifica la persona o l'ente che dà ad altri l'incarico o il mandato di eseguire un lavoro, una prestazione o un compito particolare per conto proprio, noi vogliamo identificare nei responsabili delle singole istituzioni scolastiche i com-

---

[6] Pietro Prini, *Gabriel Marcel e la metodologia dell'inverificabile,* Roma, Studium, 1977, 3ª ed., pp. 93-95.

mittenti della formazione dei docenti per due ordini di motivazioni:

– è il responsabile locale (il direttore/trice *pro tempore*) che, a norma del *Progetto educativo nazionale*, nomina i docenti;

– sono i soli responsabili locali in grado di seguire il percorso formativo e la maturazione dei docenti, che esercitano la loro missione nelle nostre scuole o centri di formazione professionale.

Compito della committenza locale è di abbandonare definitivamente una visione statica e gravemente riduttiva della formazione, che partiva dal presupposto che il professionista fosse perfettamente in grado di assolvere ai suoi compiti con il conseguimento dei titolo di studio e riteneva che l'assunzione fosse un atto esclusivamente formale.

I responsabili locali hanno l'urgenza di entrare in una visione dinamica e aperta della formazione, che li vede impegnati come responsabili non solamente della realizzazione del profilo educativo e professionale degli alunni, ma anche, e in primo luogo, dei docenti-educatori, attraverso i quali solamente si può pervenire ad interventi di qualità per gli alunni.

In concreto la formazione dei docenti entra nel *Progetto educativo di istituto* proprio perché i responsabili locali hanno dovuto da tempo assumere la funzione e il ruolo di formatori di formatori, che si avvalgono dei «quadri» ispettoriali, abbandonando ogni forma di delega.

Parte seconda

Le aree

DIALOGO: OLTRE LA SINTESI TRA CULTURA E FEDE

Scheda di introduzione alla lettura

Questa scheda non ha come oggetto una sintesi del saggio *Dialogo,** per la quale ci si può servire dell'indice o del sommario, ma vuole introdurre alla lettura di esso, toccando alcune problematiche, che, se affrontate convenientemente, permetteranno al personale direttivo o ai quadri (incaricati ispettoriali o interispettoriali della formazione dei docenti) di presentare il testo ai docenti stessi e di condurli per mano nella lettura.

Destinatari

Il testo ha come destinatario il personale direttivo dei singoli istituti, che rappresenta il committente locale della formazione dei docenti, sotto la responsabilità ultima del direttore/trice dell'opera (*Progetto educativo nazionale,* pp. 38-39).

Il punto di vista, dal quale vengono organizzati i contenuti, è la situazione didattica: il singolo docente nella sua classe nell'azione di attivare i processi di insegnamento e di apprendimento.

Un testo complesso

Si fa subito presente che il testo è complesso e richiede una lettura personale approfondita e, possibilmente, guidata o, almeno, preceduta

* Edito in *Selenotizie,* marzo 1995, pp. 12-46.

da una presentazione da parte della committenza locale o dei quadri.

Il dialogo tra cultura e fede incide profondamente nella visione dell'uomo, della conoscenza, della cultura e nell'impostazione delle discipline scientifiche e di studio.

La grazia di unità

«C'è un carattere ludico nell'atteggiamento del credente, quando pretende di poter mettere tra parentesi la propria fede e di essere anch'egli, nella ricerca della verità un vero e proprio principiante» (Pietro Prini). La realtà è che una fede che possa essere interrotta o sospesa anche soltanto in maniera provvisoria, non è più fede. Il credente, insomma, *gioca al cristianesimo* allorché *finge* che la propria fede sia irrilevante per la sua ricerca filosofica o scientifica. E ciò per il motivo che il Cristianesimo ha inaugurato un nuovo comportamento della ragione verso la fede, Per il cristiano *la verità* si è rivelata nella *storia;* la verità si è rivelata e si rivela attraverso una testimonianza, in un incontro in cui il testimone stesso è l'*unica garanzia* di quanto egli attesa: e, infine, i contenuti di questa verità sono *irriducibili* a qualunque costrutto teorico di cui la ragione abbia l'iniziativa. La verità cristiana, pertanto, è nella storia e non fuori dalla storia come lo è, invece, la presunta verità metafisica concernente un mondo soprasensibile senza storia, appunto.

Per una presa di coscienza di questa problematica si può leggere con frutto: Dario Antiseri, *Diritti della ragione e spazio della fede,* in AA.VV., *Il desiderio di essere. L'Itinerario filosofico di Pietro Prini,* Roma, Studium, 1996, pp. 11-29.

Per uno sviluppo educativo, pastorale e spirituale di questa problematica, si legga: Don Egidio Viganò, *L'interiorità apostolica. Riflessioni sulla «grazia di unità» come sorgente di carità pastorale,* Leumann, LDC, 1995.

Un'ermeneutica portata a progetto conoscitivo

Il pensiero del nostro secolo ha posto con attenzione il problema dei fondamenti di tutta la nostra conoscenza, ed è giunto alla conclusione

dell'impossibilità da parte della ragione umana di gettarli, mettendone allo scoperto i limiti: abbiamo circumnavigato tutto il nostro territorio e abbiamo constatato che ci troviamo in un'isola in mezzo all'oceano.

Il nostro uso dei termini *analisi, analitico,* ormai sganciati dalla corrente filosofica storica che li ha valorizzati e dalle implicazioni scientifiche e metateoriche nelle quali sono stati utilizzati, ha come scopo di portarci a rivalutare tutti i presupposti di ogni forma di conoscenza umana.

Da questo punto di vista l'ermeneutica può divenire un progetto conoscitivo e comandare l'epistemologia, che è lo studio critico della natura e dei limiti della conoscenza scientifica e ne fa emergere i criteri di organizzazione.

Percorrendo questa via siamo in grado di vedere che, benché la scienza in se stessa sia avalutativa, non così potrà mai essere lo scienziato, che sceglie, ricerca, struttura, interviene sempre per delle finalità che implicano valori, una visione della vita e della sua attività. Analogamente anche l'educatore.

Si ritiene molto utile la lettura della sintesi proposta da Dario Antiseri, nel paragrafo *Le regole dell'ermeneutica e le regole metodologiche dell'epistemologia fallibilista sono diverse o sono la stessa cosa?* del suo libro *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base,* Brescia, Editrice La Scuola, 1985, pp. 212-216.

L'impostazione del nostro lavoro e il compito dei docenti sono descritti nel seguente passaggio del testo *Area I. Dialogo:* «*Nelle discipline di studio* i tre piani delle discipline scientifiche – *pre-analitico, analitico* e *post-analitico* – vanno relazionati e trasferiti all'alunno, non allo scienziato e neppure alla comunità dei cultori di quella disciplina. In questa trasposizione sta, fondamentalmente, il compito del docente e l'esercizio della sua professionalità.

Tale relazionamento o "trasferimento" all'alunno è comandato dall'intenzionalità educativa, e dipende, in ultima analisi, dalla visione antropologica sottostante, che comprende, al suo interno, la visione dell'azione conoscitiva.

Pertanto il discorso educativo viene a risultare anche come discorso ermeneutico delle discipline di studio».

Per compiere questo «trasferimento» delle discipline scientifiche alla discipline di studio, tutte giocate sull'apprendimento dell'alunno, è necessario che il docente possieda pienamente le competenze richieste dalla sua professione.

Educare a conoscere

Vi è tutta una parte, forse la più sviluppata del contributo, alla lettura del quale stiamo introducendo, che tratta della conoscenza e della sua educazione ed evangelizzazione (parte quarta, capitolo III): è la conseguenza di un'ermeneutica elevata a progetto conoscitivo.

Conoscere non è un'azione meccanica o meramente tecnica, ma vitale, umana e cristiana, e, come tale, va educata, superando ogni forma di positivismo, quasi che si potesse «osservare» indipendentemente dalle proprie attese e dalla propria tradizione; o di idealismo, che riduce l'uomo a conoscenza ed a conoscenza filosofica e identifica la conoscenza filosofica con l'educazione.

Gabriel Marcel parla di «purificare» l'azione umana del conoscere. Si veda sull'argomento: Pietro Prini, *Gabriel Marcel e la metodologia dell'inverificabile,* Roma, Studium, 1977, pp. 73-100, soprattutto il capitolo *La dialettica della riflessione recuperatrice.*

Superare un atteggiamento ludico

È il discorso che viene presentato nel capitolo IV *Il problema dell'unità del sapere,* della parte quarta del testo, al quale vogliamo introdurre.

La distinzione tra uomo («parlo come uomo, non da prete!»), cristiano, scienziato, persona consacrata è semplicemente ludica, perché, in concreto, queste distinzioni non esistono e, come dicevamo, l'atto di fede coinvolge tutto l'uomo, l'unico uomo concretamente esistente nella storia. Prescindere dalla fede, significa esserne fuori.

Poiché, però, l'insegnamento nelle scuole è presentazione critica

delle discipline scientifiche, il docente, pur non potendo e non dovendo svestirsi della sua identità, ha però la missione di precisare l'ambito di competenza di ogni scienza, che, in quanto tale, essa sì è a-valutativa.

In concreto un docente deve saper distinguere tra esperienza di fede o religiosa, esperienza filosofica ed esperienza scientifica.

Poiché il docente ha il compito di presentare criticamente agli alunni i risultati delle ricerche scientifiche nei vari campi del sapere, sono contrari alla sua missione ogni forma di indottrinamento e ogni tentativo di estrapolazione o di manipolazione dei contenuti del sapere umano, o di confusione tra discipline.

Tale impegno del docente fa parte dei doveri di un'etica professionale, avvalorati dalla presenza di interlocutori che non sempre hanno le stesse convinzioni del docente, oppure che non sono in grado o non hanno tempo di controbattere, o, infine, che si trovano sempre in posizione asimmetrica in quanto discenti o in età non ancora adulta.

Consigliamo di far leggere a tutti i docenti il reprint di Dario Antiseri, *La tolleranza e i suoi nemici,* Roma, Il Mondo 3 Edizioni, 1996, pp. 64.

IL SISTEMA PREVENTIVO DI DON BOSCO

Scheda di introduzione alla lettura

In questa scheda non intendiamo presentare un riassunto del testo *Il Sistema preventivo di Don Bosco nella scuola e nella formazione professionale,** ma metterne in evidenza l'impianto ai fini di una lettura ermeneutico-operativa da attuare nella pratica quotidiana.

Dialogo tra cultura e fede e Sistema preventivo

Le due aree si compenetrano, perché riteniamo che la problematica del dialogo tra cultura e fede e, quindi, di una proposta culturale ispirata al Vangelo siano elementi costitutivi dell'umanesimo salesiano e rappresentino un impegno esplicito e costante nella prassi educativa di Don Bosco.

L'ermeneutica elevata a progetto conoscitivo, che comanda l'organizzazione dei contenuti del saggio *Dialogo,* è strutturale anche in questo saggio:

- metodologicamente, nell'approccio ermeneutico-operativo;
- contenutisticamente, nella riprogettazione delle nostre scuole.

L'approccio ermeneutico-operativo

L'impianto di questo contributo è spiegato nella presentazione della legittimazione del ricorso a Don Bosco (parte II, capitolo I, n. 1): «Poiché è evidente che non possiamo in ogni caso compiere una sem-

* Edito in *Selenotizie,* ottobre 1995, pp. 12-43.

plice trasposizione ad oggi di quanto ha fatto Don Bosco nel secolo scorso, dobbiamo fare ricorso ad un processo ermeneutico-operativo: "ermeneutico, nel senso che si crede che per l'affrontamento efficace dei problemi sia necessaria una valida e ragionata interpretazione dei problemi, in sé e per sé e nella loro concreta contestualizzazione; operativo, nel senso che lo sforzo interpretativo è sorretto da un interesse di sostegno all'azione educativa scolastica e formativa" (Carlo Nanni).

In sintesi dobbiamo operare questa proporzione – una proporzione è l'uguaglianza di due rapporti –:

- come Don Bosco (a)
- ai suoi tempi (b),
- così noi (c)
- oggi (d)...

In questo orizzonte interpretativo, la nostra riflessione, partita da un accenno ai problemi della scuola oggi, cercherà quindi di riandare all'esperienza pedagogica di Don Bosco (considerato dalla *Famiglia salesiana* come punto *fontale* dell'esperienza scolastica salesiana); successivamente cercheremo di individuare alcuni punti che ci sembrano nodali in riferimento alla concezione della scuola e del far scuola salesiana oggi».

Chiaramente non ci fermiamo al compito dello studioso, che si arresta alla descrizione, ma vogliamo pervenire alla progettazione e all'attuazione. Noi, infatti, a differenza dello studioso, abbiamo il compito di offrire programmi di azione immediatamente applicabili e di metterli in opera.

Riprogettiamo le nostre scuole

Nel capitolo V della parte II ci siamo posti la domanda: *Cosa ha mutato, rispetto alle scuole di allora [tempi di Don Bosco], l'applicazione del Sistema preventivo nelle scuole e nei centri di formazione professionale istituiti dai Salesiani?*

Dopo aver constatato che la questione specifica non è stata mai

esplicitamente affrontata dagli studiosi di Don Bosco, servendoci di elementi che ci possono tuttavia venire dagli studi sulla tradizione scolastica e professionale salesiana a cominciare dalle origini, abbiamo provato a far emergere alcune caratteristiche delle scuole di Don Bosco, rispetto alle scuole del suo tempo.

Ne abbiamo individuate sei:

– uno stile comunicativo-relazionale interpersonale caratteristico finalizzato all'educazione integrale del giovane;

– uno stile organizzativo della situazione didattica;

– una cultura organizzativa specifica dell'azione didattica ed educativa nella scuola (il modello comunitario di educazione che ha dato vita alla comunità educativa sul cui modello è stata successivamente strutturata la comunità religiosa);

– una cultura curricolare nuova: il carattere cristiano della scuola (dialogo tra cultura e fede);

– una cultura curricolare nuova: la dimensione culturale del sistema preventivo;

– una cultura curricolare nuova: la dimensione popolare.

Sulla base di queste sei caratteristiche della tradizione scolastica salesiana abbiamo cercato di riprogettare le nostre scuole oggi.

Riteniamo di fondamentale importanza che gli elementi costitutivi di una scuola salesiana non vadano in qualche modo sacrificati o persi sia per accedere al riconoscimento legale sia per entrare in un servizio paritario di istruzione: è la posta che ci stiamo giocando con le scelte scolastiche e formative che sembrano molto ravvicinate.

Nel saggio, alla lettura del quale stiamo introducendo, abbiamo limitato il discorso al carattere cristiano della scuola con relazione al dialogo tra cultura e fede, perché specifico dei processi di insegnamento e di apprendimento ivi attivate e perché fa problema e rappresenta un punto di passaggio obbligato per l'educazione alla fede nelle scuole.

Attraverso un'ermeneutica elevata a progetto conoscitivo abbiamo applicato il discorso proposto nel saggio *Dialogo* all'impostazione di una cultura curricolare nuova, quale emerge dalla tradizione salesiana,

trasponendo i piani pre-analitico, analitico e post-analitico alla discipline di studio attivate nelle nostre scuole: *in questo modo il punto di vista di Don Bosco, riattualizzato, diventa lo sguardo conoscitivo che praticamente l'educatore salesiano oggi deve rivolgere alla situazione didattica nel suo complesso (soggetto dell'apprendimento, contenuti e metodo).*

I laboratori didattici

Per poter passare dal dire al fare è necessario rispondere praticamente alla domanda: cosa si può fare nelle singole scuole e centri di formazione professionale per mettere in azione l'approccio ermeneutico-operativo descritto?

Abbiamo suggerito i laboratori didattici, attraverso i quali pervenire non solamente alla conoscenza, ma alla prassi, attraverso i tirocini coordinati con una specifica azione di tutoraggio.

LINEE DI LETTURA DEL «PROGETTO EDUCATIVO NAZIONALE»

PREMESSA

Il *Progetto educativo nazionale della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di Don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia* è nato dalla volontà comune di rendere *leggibile la presenza e il significato della Scuola e della Formazione Professionale Salesiane in Italia.*

Esso dichiara in maniera chiara, inequivocabile, le fonti della sua ispirazione, l'identità, l'offerta educativa e didattica, l'umanesimo pedagogico, le finalità, e le vie per realizzarle – delle nostre scuole e dei nostri centri di formazione professionale –, a livello pubblico sia ecclesiale che civile.

Si interroga sulla «reale domanda» dei destinatari del nostro servizio, va oltre le pure attese di istruzione e qualificazione professionale in un sistema integrato di formazione, ove persone, spazi, tempi, rapporti, insegnamento, studio, attività diverse sono organicamente interagenti in un ambiente che vive di un suo «progetto» e una sua «storia» carismatici.

Risponde, con indicazioni precise e coerenti, alle istanze culturali attuali, superando:

- l'autoriferimento educativo e culturale dei docenti in nome della libertà di insegnamento e la frammentazione educativa, attraverso la condivisione del patto educativo, del quale, con genitori e gli alunni, titolari del diritto di educazione e di istruzione, è «attore» il gestore, titolare e responsabile della libertà della scuola;
- la dispersione educativa, con l'adesione e la condivisione del progetto da parte:

– dei destinatari del servizio, che scelgono scuola e CFP proprio in base al Progetto educativo;

– del personale docente, che accede all'esercizio della sua professionalità passando attraverso l'esplicita accettazione del progetto e, quindi, identificando la sua intenzionalità educativa con quella degli altri membri della comunità;

– della comunità educativa, ove l'educazione cresce quale azione intenzionale di persone e si sviluppa dentro relazioni interpersonali;

• la rigida adesione ai programmi prestabiliti, con la progettazione di spazi extradidattici, extrascolastici, e di risposte culturali e tecnico-professionali alle istanze del territorio e dei destinatari.

Per questo, il *Progetto educativo nazionale* costituisce per le nostre scuole e i nostri CFP un punto di riferimento, per scelte, esercizio, innovazione e ristrutturazione delle attività e dell'intera istituzione.

Le pagine che seguono offrono una lettura delle *problematiche,* con cui scuole e CFP sono chiamati a misurarsi nel servizio educativo, e presentano le *scelte che il «Progetto educativo nazionale» opera,* in ogni capitolo.

ARTICOLAZIONE DEL PROGETTO

(*Progetto educativo nazionale,* pp. 9-10-11)

1 – LE SCUOLE E I CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE DEI SALESIANI DI DON BOSCO E DELLE FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE IN ITALIA

Problematiche

Un volto «storico», consolidato di scuola e di centro di formazione professionale è esposto anch'esso, all'interno e sul territorio, a diverse letture, dei suoi fini, metodi, percorsi e delle sue reali possibi-

lità di gestire l'educazione come azione intenzionale, se questi non sono ispirati ad un progetto educativo didattico culturale, chiaro e riconoscibile da tutti.

Di qui l'istanza, per la scuola e la formazione professionale, di ritrovare una propria identità e una propria collocazione «storica», in attenzione ai segnali di novità culturale, che preannunciano l'orientamento futuro, e di uscire con un PEI allo scoperto.

Purtroppo, la scuola e la formazione professionale faticano ancora a:

• *esprimere identità e collocazione storica* con connotazioni chiaramente individuabili perché:

– lo spazio scolastico non è quasi mai stato assunto interamente con una *progettualità* e una *convergenza di fini* condivisa dall'intera comunità scolastica;

– la sua impostazione è legata quasi esclusivamente alla ripetitività dei programmi o alla rigidità delle cattedre, senza mobilitazione di risorse esterne e senza aperture alle esigenze più ampie di educazione e cultura dei giovani;

– la domanda educativa, non più diagnosticata e reinterpretata, ha demotivato gli utenti e generato disillusioni e vuoto educativo;

• *ritrovare* il *senso della propria presenza,* delle proprie coordinate storico-geografiche; le proprie possibilità di incidenza sul territorio; i punti di riferimento che vi hanno segnato il proprio marchio di qualità;

• *riprogettarsi flessibilmente* in funzione della domanda e trovare percorsi coerenti con i bisogni delle persone e del territorio.

Scelte del Progetto educativo nazionale

Il *Progetto:*

a) assume l'esigenza di:

• attualizzare la nostra *tradizione educativo culturale* nella scuola e nei centri di formazione professionale;

• riesprimerne le caratteristiche fondamentali;

• ritrovare, nella storia e nella complessa domanda di educazione

e di istruzione di un territorio, il *senso* della *nostra presenza* in esso;

- scoprire la nostra *identità carismatica* in relazione ad esso e alla sua storia;
- delineare il nostro *apporto storico;*
- progettare il nostro contributo al futuro della comunità civile;

b) studia le modalità per rendere propositiva *la presenza* della scuola e dei CFP all'interno delle nostre realtà e nei vari organismi della comunità civile ed ecclesiale, con:

- la loro prerogativa di «libertà» e di connotazione educativo-pedagogica ispirata a Don Bosco, Maria Mazzarello e alla loro tradizione;
- la loro attenzione preferenziale per il ceto popolare;
- il loro modello antropologico, ispirato all'umanesimo cristiano della tradizione salesiana;
- l'opzione per l'integrazione tra scuola e lavoro;
- il rifiuto di ogni ideologia e la partecipazione responsabile soprattutto là dove si elaborano politiche giovanili;

c) individua nel PEI e nella comunità educativa lo strumento e il luogo per la convergenza e la condivisione dei fini educativi e formativi.

2 – LA DOMANDA DEI GIOVANI E DELLE FAMIGLIE

Problematiche

Il quadro socio-culturale, istituzionale in cui un istituto scolastico o un centro di formazione professionale sono chiamati, oggi, ad operare richiede:

- una *revisione globale* di finalità, contenuti, metodologie, strumenti, gestione;
- e un *nuovo modo di collocarsi* all'interno del territorio e della realtà più ampia del Paese e del mondo.

Di conseguenza solleva una serie di interrogativi che non si possono eludere, pena il fallimento di ogni sforzo formativo della scuola

e dei CFP. Di qui la necessità di contestualizzare la *domanda* (implicita ed esplicita) e l'offerta; di tener conto di alcuni elementi irrinunciabili, se si vuole attivare un sistema educativo-formativo a servizio reale della persona e dei suoi bisogni fondamentali, e quindi, di alcune problematiche ad essi connesse.

Prima fra tutte, *l'attenzione alla profondità della persona umana.*

La conoscenza è una realtà interna all'uomo e la domanda, e l'offerta di educazione provengono dalla profondità della persona umana.

Di qui l'esigenza che esse siano libere e, perciò, «garantite». I processi conoscitivi, come processi attivati dentro l'uomo, non sono purtroppo assicurati dal pericolo di manipolazione dell'uomo, proprio attraverso la conoscenza.

In un contesto di pluralità e di diversità di domanda e di offerta di educazione, la conoscenza è una libera scelta della persona e deve divenire scelta di vita.

Attraverso la conoscenza si costruiscono, infatti, i significati; si sceglie il bagaglio di motivazioni della propria vita, all'interno di determinate visioni, più o meno esplicite, di uomo.

E i processi di insegnamento e apprendimento sono situati nello snodo dove i pensieri del docente tendono a trasformarsi in pensieri del discente.

La visione del mondo e dell'uomo

Questa viene sempre offerta, implicitamente ed esplicitamente, attraverso le varie conoscenze e i vari interventi educativi.

S'impone, quindi, la necessità di chiarirsi quali motivazioni dell'agire umano vengono insegnate, quale comportamento viene suggerito, esemplato o rinforzato.

Un'azione educativa non può essere scollata da una realizzazione pratica di un'antropologia e l'economicità non può mai prevalere sulla dinamica del patto educativo.

Il quadro culturale-sociale-economico

La dialettica domanda-offerta invoca una lucida attenzione al

quadro culturale, sociale, economico, in continuo cambiamento, che tocca non solo il mondo del lavoro, ma anche aspetti essenziali della convivenza civile.

Ne deriva l'urgenza di accentuare la configurazione e, quindi, la coscienza delle scuole e dei CFP come servizio sociale che esige una modalità diversa di gestione.

Tale servizio deve realizzare, nell'esperienza di una comunità, non solo un astratto programma di istruzione calato dall'alto, ma un risultato effettivo, misurabile, di soddisfacimento del bisogno di educazione e di formazione di una concreta popolazione scolastica.

È l'epoca in cui non è sufficiente saper fare. Emerge un'ulteriore dimensione: si chiede un operare efficace che conosce le ragioni della sua efficacia e su di esse si fonda.

Gli standard, i modelli formativi di ieri non valgono più. Oggi, soprattutto, la professione richiede la capacità di mettere in rapporto problemi sempre nuovi con il proprio patrimonio di teoria e di esperienza; di conseguenza la professionalità si accresce man mano che l'area di problemi affrontati si amplia.

La qualità del sistema formativo è un elemento strategico per lo sviluppo e la prosperità di una nazione al pari che per la crescita professionale e il successo economico della persona che vi appartiene.

Anche il lavoro, quale attività a livello umano, diviene riflessione, progettazione e scuola.

In questo quadro le scuole e i CFP, quale modalità di istruzione e formazione, entrano nel ciclo produttivo e quindi sono chiamati a riprogettarsi flessibilmente in funzione della domanda e a trovare percorsi coerenti con le esigenze delle persone e del territorio.

Scelte del Progetto educativo nazionale

a) Il *Progetto:*

– si fa attento alle istanze espresse;

– supera la visione di scuola e di CFP come «istituzione», per sostituirla con una visione di scuola e CFP come modalità di formazione della persona in quanto tale.

I nostri istituti scolastici e *CFP* vengono visti, quindi, come *luogo di progettualità formativa,* non legati unicamente alla ripetitività dei programmi o alla rigidità delle cattedre, bensì aperti alla valorizzazione delle persone, nella possibilità di dare vita a differenti progetti formativi in relazione al mare delle esigenze.

Al centro è la persona del giovane, con le sue esigenze anche inespresse, il suo bisogno di educazione, la sua libertà, cui vogliamo dare risposte coerenti con la *visione di uomo* e di *mondo,* espresse nel PEI e sancite dal patto educativo.

Per questo, l'attività scolastica non è ridotta allo svolgimento del programma curricolare; abbraccia altre esigenze del giovane e il suo tempo di permanenza nella scuola e nel CFP si estende più in là di un orario scolastico e formativo.

Persone, spazio, tempo, rapporti, insegnamento, studio, attività diverse sono concepite organicamente interagenti in un ambiente che vive di un suo progetto e di una sua storia.

Lo stesso PEI è visto in funzione della comunità locale, anch'essa luogo di risorse per la formazione dei giovani.

In particolare, come educatori, siamo sollecitati ad accompagnarli nell'inserimento nelle realtà locali civili politiche e religiose, in collaborazione con Enti e agenzie educative; ad essere attenti agli sbocchi professionali; a seguirli nell'introduzione nel mondo produttivo e a favorirne ogni forma di impegno sociale.

b) Il *Progetto,* inoltre,

- tiene conto non solo che la domanda e l'offerta di conoscenza attingono alla sacralità della persona, ma anche che il mutamento in atto, in materia di conoscenza e di formazione, prospetta un nuovo scenario, nel quale si supera la contrapposizione tra scuola e lavoro verso un'offerta formativa in cui, sia la scuola che il lavoro, assurgono a modalità di intenzionalità formativa e nel quale il territorio diviene cultura e risorsa formativa.
- Si pone in una ricerca che non estremizza né l'autorealizzazione della persona, né le esigenze dell'offerta e delle imposizioni sociali.
- Supera l'irrilevanza per la vita di quanto i giovani studiano, te-

nendo conto della loro preoccupazione circa problemi che non vengono affrontati a scuola, ma che pure li interrogano e inquietano.

3 – LA PROPOSTA EDUCATIVO PASTORALE

Problematiche

L'identità di un'istituzione educativa, formativa o scolastica, è *rappresentata dall'offerta culturale* ed *educativa,* professionalmente qualificata, che è in grado di proporre alla comunità civile e di collocare sul mercato, partecipando con essa alla progettazione del proprio avvenire e di quello del territorio in cui è inserita.

In riferimento alla scuola e alla formazione professionale, come ambiente e come organizzazione a servizio della crescita del giovane, tale *offerta* è *intenzionale.*

La formazione scolastica e professionale, esiste, infatti, là *dove sussiste* un *«progetto» formativo intenzionale,* che sa coordinare e valorizzare le risorse umane e strumentali presenti nell'Istituto, in vista di una finalità formativa chiara e condivisa, e proporre *un preciso modello educativo.*

Questo modello è, a sua volta, connesso e dipendente da una visione antropologica che comanda:

- la definizione del profilo educativo dell'uomo da costruire;
- i contenuti della qualità e della formazione;
- i percorsi formativi, che rappresentano le strade per giungervi;
- i processi, che si connotano come azioni sequenziali assunte all'interno di relazioni;
- e la stessa organizzazione delle azioni educative e didattiche.

Ogni istituzione, educativa, formativa e scolastica, consapevole di rendere un servizio pubblico, è *chiamata a presentare la propria offerta* esplicitando:

- la domanda, interpretata con il modello antropologico di riferimento;

• la sua proposta culturale;

• la proposta educativa con cui, attraverso la formazione, intende contribuire a costruire la comunità civile;

• la descrizione del profilo educativo che intende costruire;

• il rapporto tra profilo educativo e profili professionali funzionali che intende attivare;

• la definizione dei piani di studio e/o di formazione;

• la determinazione delle discipline (teoriche, pratiche, produttive) attivate, curricolari e modulari.

Scelte del Progetto educativo nazionale

Il *Progetto:*

• raccoglie le esigenze indicate e interpreta la domanda, esplicita o implicita, di crescita integrale dell'utente, in vista di una proposta educativa e culturale attenta soprattutto alla fascia popolare;

• tiene conto di tutte le variabili che intervengono nell'azione formativa, tra cui quelle socio-culturali più difficili da controllare;

• assume organicamente le esigenze del mutato contesto culturale e sollecita percorsi educativi che portino a profili educativi e professionali, attenti agli scenari del futuro;

• contestualizza l'offerta, come qualità della formazione, nell'ambito di una «vocazione»;

• struttura l'offerta mediata da modelli educativi e didattici, che rispondono ad una visione antropologica ispirata all'umanesimo cristiano della tradizione salesiana;

• sposta l'attenzione da processi esterni all'uomo, a processi che si compiono quasi esclusivamente dentro l'uomo;

• propone un cammino di educazione integrale attento agli interessi, alle potenzialità, alle dimensioni della persona, al suo sviluppo globale, accompagnandola nel percorso ed assicurandole servizi ed esperienze maturanti.

4 – LA COMUNITÀ EDUCATIVA

Problematiche

L'offerta formativa e la sua qualità sono legate, come si è detto, al modello culturale antropologico, che guida l'organizzazione di un istituto scolastico o di un CFP, e dal modello organizzativo ivi messo in atto.

Nell'ordinamento vigente la *scuola* è considerata *strumento di istruzione,* per cui *«non può non riconoscersi in una particolare organizzazione»,* nel cui ambito i diversi insegnamenti si coordinano tra di loro per assicurare il raggiungimento del risultato comune (quello di istruire).

In vista di questo loro scopo, scuola e formazione professionale, si avvalgono di tutti quegli elementi personali, tecnici e materiali che garantiscono continuità e sistematicità all'azione di quanti operano in essa.

Si pone, quindi, un interrogativo: *quale organizzazione?*

- Di soggetti (persone);
- oppure di beni, di attività?

La *tendenza* a *considerare la scuola e la formazione professionale come organizzazione di soggetti* rimette in gioco il concetto di scuola o CFP come comunità, pur non avendo, questo concetto, un contenuto giuridico preciso (nell'ambito della scuola in particolare esistono norme che parlano di amministrazione, mantenimento, gestione di scuole).

E l'istanza di «conferire alla scuola un contenuto più significativo», tende a *collegare* il *concetto di comunità a quello dell 'autonomo processo di elaborazione della cultura* e ad identificare, nella comunità, un aggregato sociale, non solo organizzato, ma anche autonomo, e del quale ciascuno dei soggetti, che ne fanno parte, concorre a determinare l'attività.

Emerge, insomma, il bisogno di una struttura scolastica, nella quale si realizza un vincolo comunitario fra i diversi soggetti.

Attualmente prevale la visione amministrativa, strumentale, della scuola, rispetto a quella funzionale educativa e didattica.

L'idea di una scuola, come comunità intermedia tra Stato e cittadini, emerge già negli anni '70.

La legge delega del 30 luglio 1973, n. 477, art. 2, discorre di «comunità scolastica nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura, ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa, in stretto rapporto con la società, per il pieno sviluppo della personalità dell'alunno nell'attuazione del diritto allo studio».

Il D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416, art. 1, aggiunge: «Al fine di realizzare ... la partecipazione alla gestione della scuola, dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica, sono istituiti ... gli organi collegiali».

In questa interazione la comunità educativa trova, innanzitutto al proprio interno, il punto di raccordo tra l'attività più propriamente organizzativa delle azioni educative e didattiche caratteristica della professionalità direttiva di una scuola o di un CFP e l'attività finalizzata all'attivazione dei processi di insegnamento, specifica della professionalità docente.

Da quanto detto appare che *contenuti del concetto emergente di comunità* per una realtà scolastica e formativa, per l'oggi, sono:

- un progetto culturale educativo;
- i piani di studio e programmi;
- l'organizzazione e coordinamento delle azioni educative, didattiche, extradidattiche, extrascolastiche;
- l'esercizio di libera intenzionalità da parte di tutte le componenti;
- una specifica antropologia che governa le scelte ermeneutiche, epistemologiche e finalistiche delle attività di educazione e di insegnamento;
- un patto educativo;
- la libera scelta di appartenervi da parte di tutte le componenti;
- autonomi processi di elaborazione e di creazione della cultura;
- un aggregato sociale non solo organizzato, ma autonomo e libero, nel quale ognuno dei soggetti concorre a determinare le attività, nell'ambito delle proprie specifiche competenze (non è certo

compito del genitore la programmazione didattica, in cui si esprime una competenza professionale propria del docente).

Un'ultima problematica si apre con la *riscoperta* della *professionalità direttiva* nelle scuole, che propone uno spazio nuovo nel governo di esse.

Quale lo stile per una scuola o un centro di formazione professionale per l'oggi?

Sono quattro i modelli possibili:

- tradizionale puro (preside e docenti);
- tradizionale potenziato (preside, docenti, attività extracurricolari);
- a media innovazione (preside, collaboratori del preside, coordinatori dei consigli di classe, responsabili di progetto, docenti);
- ad alta innovazione (distinzione tra figure professionali con sola docenza, con docenza più management, con solo management), e, quindi, con management non attributo esclusivo del preside, ma di un insieme differenziato di figure professionali.

Le scelte del Progetto educativo nazionale

Il Progetto, attento alle problematiche e alle istanze indicate, e in continuità e coerenza con l'intuizione geniale di Don Bosco, la tradizione educativa dell'Istituto, ha delineato un modello di comunità educativa, sul quale è costruita la comunità religiosa che ne assicura la continuità, in cui:

- si afferma la ricchezza del pluralismo con le caratteristiche di flessibilità e di differenziazione;
- si identificano le ragioni della presenza e le competenze delle varie componenti la comunità scolastica e formativa.

Innanzitutto:

- individua le componenti la comunità scolastica e formativa: personale direttivo, docenti, genitori, allievi e le loro funzioni specifiche all'interno della comunità educativa;

• precisa il senso e le funzioni della presenza della comunità religiosa tra le componenti della comunità scolastica nel modello di governo della scuola e dei CFP; identifica le funzioni, i ruoli e le figure non volti meramente all'esercizio delle attività di insegnamento e di apprendimento curricolari, ma mirati alla visione della scuola e dei CFP come ambiente educativo, che si apre a tutta la vita del giovane e, quindi, ricerca funzioni e compiti anche per l'organizzazione del tempo libero, del didattico ed extradidattico, dell'orientamento;

• fa la scelta della partecipazione, valorizzando le forme familiari, quotidiane, tipiche del Sistema preventivo, e quelle ufficiali, attraverso organi collegiali, specificandone competenze (consultive, decisionali ...), funzioni e compiti;

• fonda la comunità educativa sulla condivisione di un progetto educativo, quindi di un'azione educativa intenzionale, di una visione antropologica, ispirata all'umanesimo cristiano, di un'organizzazione, dettata dal modello educativo: il tutto è ratificato da un patto educativo che comanda e vede tutti, seppure in grado e modo diverso, impegnati nell'educazione integrale dei giovani.

5 – I PROCESSI DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO

Problematiche

Per raggiungere le finalità istituzionali:

• *la scuola opera per mediazione didattica-culturale* e si caratterizza per l'esperienza quotidiana della situazione didattica;

• *la formazione professionale per mediazione tecnico-didattica* e si caratterizza per lo sviluppo dell'attitudine ad istituire con la realtà, in genere, e con il lavoro in particolare, un approccio globale, in cui si investe non solo la propria competenza, ma anche la propria identità personale.

Categoria chiave in questa mediazione è la relazione.

L'apprendere non è relazione speculare a quella di insegnamento:

è azione di un soggetto distinto dal docente e sottoposta alle capacità, alle attitudini e alla decisione del discente.

In tale relazione all'insegnante spetta un atteggiamento di guida culturale, di attenzione umana, di servizio alla persona, nella consapevolezza dei limiti propri di chiunque opera su un'altra persona per favorirne l'autonoma crescita.

L'incontro tra docente e discente, sul terreno del patrimonio culturale e professionale, avviene all'interno di una corretta comunicazione educativa.

In essa l'alunno viene aiutato a ristrutturare attivamente i contenuti e i metodi di apprendimento, ad esprimere il senso delle esperienze e delle certezze vissute e ad emettere personali, liberi e motivati giudizi sulle argomentazioni proposte.

In questa mediazione, gli operatori didattici:

- si dispongono tra la realtà e la rappresentazione;
- trasferiscono l'esperienza diretta dal contesto originario esterno all'interno dello scenario predisposto per l'apprendimento;
- rimandano a qualcos'altro, per la loro stessa natura di mediazione;
- stanno a garantire condizioni di sicurezza alla libera manipolazione degli oggetti culturali;
- regolano la distanza analogica tra il soggetto in apprendimento e l'oggetto culturale.

Inoltre, le *discipline di studio constano di modi propri di approccio al reale e di risultati organizzati, sempre perfettibili.*

Di conseguenza il primario e fondamentale lavoro entro una scuola o un CFP consiste nel far *evolvere ogni disciplina verso il suo massimo di educabilità* possibile, perché essa, e non aggiunte estrinseche, sia la principale fonte di educazione.

L'evoluzione verso più educativi orizzonti conoscitivi si realizza se contenuti e metodi di ogni disciplina di studio si confrontano con l'esperienza comunitaria del mondo vitale.

Inoltre, nelle discipline di studio, i tre piani delle discipline scien-

tifiche, pre-analitico, analitico e post-analitico,[1] vanno contemporaneamente relazionati e trasferiti all'alunno.

In questa *trasposizione* sta, fondamentalmente, il *compito* e *l'esercizio* della *professionalità* del *docente,* consapevole che il trasferimento è comandato dall'intenzionalità educativa e dipende dalla visione antropologica sottostante.

Perciò il discorso educativo non può prescindere dal discorso ermeneutico organizzativo delle discipline.

Il docente, quindi, è chiamato a misurarsi con i tre piani pre-analitico, analitico, post-analitico e a scegliere la visione di uomo e di storia, sapendo che l'antropologia dell'educatore, la sua situazione esistenziale e quella del discente comandano tali piani.

Per la scuola e la formazione professionale si impone, poi, l'esigenza di una certa *unificazione del sapere,* per evitare una perdita di senso delle diverse conoscenze, tenuto conto che ogni distinta disciplina scientifica esprime un proprio modo di lettura (e perciò parziale) sulla stessa realtà.

Una cultura organizzativa di un'azione didattica, entro la centralità dei percorsi formativi, deve far riferimento anche ad altre problematiche, quali interdisciplinarità e professionalità di base.

---

[1] * Il piano *pre-analitico:* il mondo delle precomprensioni, vasto e complesso, circa una determinata conoscenza.

Questo piano mostra come ogni progetto cognitivo sia originato dall'esperienza della precomprensione, in cui il soggetto elabora la propria familiarità con quei paradigmi e schemi concettuali che riceve in eredità da una tradizione interpretativa.

* Il piano *analitico* è volto alla descrizione delle dipendenze funzionali tra gli elementi dell'analisi stessa e della loro progettazione, quindi all'individuazione del criterio organizzatore (epistemologia) che porti ad unità la riflessione-azione-produzione relativa ad una disciplina.

* Il piano *post-analitico,* nel caso specifico della scuola e della FP, rappresenta le finalità dell'attivazione dei processi di insegnamento e di apprendimento per alunni storicamente situati e gli effetti intenzionali e non intenzionali delle azione umane intenzionali educative, formative e didattiche.

Le scelte del Progetto educativo nazionale

Il *Progetto:*

a) assume le problematiche esposte:

• tiene conto che l'insegnamento è formato da una sequenza organica di azioni didattiche, cioè da processi attivati dal docente e ai quali corrispondono le azioni e i processi di apprendimento da parte del discente;

• presuppone un'intenzionalità educativa, condivisa da tutta la comunità educativa, docenti in particolare, e ne crea le condizioni.

b) Indica:

• nella relazione educativa, la categoria chiave di ogni processo di insegnamento e di apprendimento.

All'interno di una corretta comunicazione educativa avvengono:

– l'incontro vivo e vitale del discente col patrimonio culturale e professionale, in dialogo fecondo con la Rivelazione;

– il cammino di maturazione globale dell'allievo.

• In alcuni orizzonti di significato, la logica secondo la quale le comunità, attraverso l'esercizio di professionalità direttiva e docente, progettano e mettono in opera processi di insegnamento apprendimento di qualità;

• nel ripensamento del senso globale della cultura del lavoro, dell'insegnamento delle singole discipline e aree culturali e nell'atteggiamento positivo verso la conoscenza e la novità delle scoperte operate dall'uomo, la via all'educazione alla fede.

c) Precisa, infine, la sintesi da operare:

• cultura e fede,

• professione e fede,

• fede e vita, non al di là ma all'interno della stessa azione didattica.

6 – L'AMBIENTE SCOLASTICO E FORMATIVO

Problematiche

Parlare di ambiente scolastico e formativo porta ad una serie di considerazioni che il team, che dirige la scuola o un CFP, è chiamato a valutare e ad assumere per creare condizioni idonee allo sviluppo.

Innanzitutto il *team deve misurarsi* con:

- la tendenza attuale a «sensibilizzarsi» nei confronti dei più svariati problemi, ritenuti di importanza nazionale e «risolti» col tentativo di recuperare loro uno spazio all'interno delle discipline, «gonfiandole» (vedi, per esempio, l'approccio all'attualità che, sollecitato da numerose circolari ministeriali, va a rimpinzare questa o quella disciplina di studio senza una precedente elaborazione epistemologica sia della disciplina che del piano di studi);
- l'esigenza di riempire ogni spazio dei giovani con «tempo educativo»;
- il bisogno di «educazione integrale» e di approccio differenziato alla realtà, che i due sottoinsiemi, didattico ed extradidattico, possono assicurare;
- l'esigenza di apertura e flessibilità all'interno della scuola e della formazione professionale e la consapevolezza che la stessa organizzazione degli spazi scolastici (aula per es.), prima che problema tecnico, è problema educativo e che la progettazione dell'ambiente educativo deve tener presente l'interrelazione tra i diversi sistemi presenti nell'ambiente scolastico;
- il bisogno di superare i confini dell'ambiente scolastico (luogo in cui l'educazione e l'istruzione si storicizza), e la crescente attenzione all'ambiente extrascolastico (luogo più ampio nel quale si contestualizza il PEI, si storicizza l'educazione e l'istruzione non formale), nel quale la scuola è inserita e gestisce specifiche risorse in vista della crescita della comunità civile.

L'ultima sfida fa emergere altre problematiche che provocano, ulteriormente, una scuola salesiana e la sua comunità educativa:

- l'ambiente scolastico ed educativo si colloca all'interno di un

ambiente geografico, umano, oggi molto composito, definito «scuola parallela», per la sua potenziale funzione formativa;

• all'interno dello stesso ambiente scolastico si invocano, sempre più da parte degli alunni, accanto agli spazi e ai tempi didattici gli spazi e i tempi extradidattici, che hanno implicanze educative forti.

Infine le sensibilità e le istanze attuali spingono a:

• realizzare un ambiente scolastico formativo capace di:

– recuperare quel «3° tempo pedagogico» che il ragazzo non trascorre né tra le mura di casa, né tra quelle della scuola e, nello stesso tempo, trovare la dialettica da instaurare, nell'ambiente scolastico e formativo, tra il momento culturale e formativo, propriamente detto, e lo sviluppo delle varie dimensioni dell'educazione;

– ricercare le modalità per attuare un saggio e realistico coordinamento degli interventi didattici ed extradidattici, scolastici ed extrascolastici;

• esprimere una professionalità docente capace di coniugare didattico ed extradidattico in maniera sapiente, audace per una formazione integrale significativa dell'alunno, sapendo che:

– specificità del didattico è l'approccio indiretto, simulato alla realtà: l'esperienza di apprendimento è centrata sulla rappresentazione di essa, perché l'educando non venga esposto ad esperienze superiori alle sue forze, pur nel rischio di isolamento dalla realtà;

– l'extradidattico[2] si caratterizza per un approccio diretto, più complesso alla realtà, da parte del soggetto.

---

[2] Per *educativo* si intende la qualità intenzionale dell'azione didattica, extradidattica, scolastica ed extrascolastica.

Per *didattico* si intendono i processi formali di insegnamento e di apprendimento della scuola e della FP, secondo il curricolo disciplinare o modulo.

Con il termine *extradidattico* si comprendono tutte le attività svolte fuori dei curricoli disciplinari o dei moduli, ma sempre all'interno della cultura e della modalità della scuola e della FP.

Lo scolastico comprende didattico ed extradidattico.

L'extrascolastico ha riferimento a tutte le attività che vengono promosse da soggetti o agenzie esterni alla scuola o alla FP, secondo modalità sempre esterne a scuola e FP.

Tale impatto, senza semplificazioni per il discente, diventa, perciò, luogo e tempo di scelte di vita, in ordine alle attività messe in opera, non di sospensione delle responsabilità.

La società del futuro sarà tanto più umana, quanto più diverrà ricca di spazi scolastici ed extrascolastici, familiari e sociali, degni di essere abitati e vissuti.

Le scelte del Progetto educativo nazionale

Il *Progetto* sottolinea l'importanza determinante che l'organizzazione dell'ambiente scolastico ha avuto nella nostra tradizione educativa.

Don Bosco ha sempre tentato di ricondurre il sistema spazio all'interno del sistema educativo, allargando il campo di intervento educativo nell'extradidattico e nell'extrascolastico per includere l'intero ambito formativo.

Sulla linea di Don Bosco, il *Progetto* coniuga insieme questi vari tempi pedagogici con un approccio preventivo alla realtà, sia simulata che reale, che ci colloca nella situazione educativa.

Facendo leva sulla convinzione che l'educazione stessa è potente fattore di prevenzione, ci propone come logica di fondo «l'arte di educare in positivo».

Nella creazione-organizzazione dell'ambiente formativo, il *Progetto* accoglie le sfide della cultura attuale:

- esprime comunità educative in cui i rapporti interpersonali tra docenti e alunni sono vissuti in spirito di famiglia e superano i momenti puramente didattici;
- recupera spazi, risorse, modalità e criteri educativi propri delle due Congregazioni salesiane, promuovendo attività parascolastiche, culturali, sociali, ricreative, spazi di aggregazione attraverso le Associazioni, eccetera;
- attiva percorsi formativi coerenti, attenti ai nodi centrali della maturazione dei giovani, aperti ad una pluralità di esperienze sul territorio e in realtà più ampie nazionali ed europee;
- colloca all'interno di essi, l'orientamento come modalità educativa permanente.

7 – LA FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI

Problematiche

L'urgenza di un *servizio scolastico di qualità,* sempre più esigito dai cambiamenti in atto, provoca il bisogno di *una formazione di qualità* che non è garantita da un semplice titolo di laurea.

Tale esigenza si fa determinante per le scuole e CFP salesiani, non solo sotto l'aspetto propriamente professionale, comune ad ogni docente, ma anche sotto l'aspetto educativo, comandato dal PEI.

Una scuola, un CFP e un processo di insegnamento, ivi attivato, producono sempre non soltanto scienza e tecnica, ma anche senso della vita: questo è insopprimibile in ogni attività dell'uomo.

Di qui la necessità di *mettere al centro la formazione della professionalità:*

• *direttiva,* titolare di una cultura organizzativa dei processi di insegnamento e di apprendimento e oggi attribuita a un insieme differenziato di figure professionali.

Per la scuola non statale e i CFP di Enti convenzionati, poi, parlare di professionalità direttiva comporta il riconoscere un ruolo importante e irrinunciabile al gestore.

Se la scuola, come i più sostengono, è un'organizzazione a legame debole, ne emerge che la presenza del gestore è di fondamentale importanza per assicurare i legami di natura interpersonale che nascono, crescono e si sviluppano negli ambienti scolastici e formativi: egli è guida autorevole e facilitatore nell'apprendimento organizzativo.

• *Docente,* titolare dell'elaborazione e dell'attivazione dei processi di insegnamento e di apprendimento, relativi a specifiche discipline di studio, e responsabile della qualità del servizio gestito direttamente nella mediazione dell'azione formativa.

Perché chi vuole essere formatore, a qualunque livello, deve possedere una visione dell'uomo che vuole educare e le competenze riconosciute e garantite attraverso le autorità professionali e carismatiche competenti.

Un *gestore* deve possedere una cultura imprenditoriale, comandata dal PEI. Perciò deve essere capace di progettare la cultura pedagogica della scuola o del CFP.

Tre sono le dimensioni fondamentali del suo profilo:

- la cultura pedagogica come «oggetto della sua imprenditorialità»;
- la cultura pedagogica che diviene impresa, si fa gestione con proiezione progettuale;
- la dimensione amministrativa e fiscale nella gestione dell'impresa scolastica.

Tre le aree da curare:

- progettazione pedagogico-culturale (con tema: la cultura pedagogica nella progettazione dell'impresa scolastica);
- progettazione e gestione dell'organizzazione e delle risorse umane (con tema: la cultura imprenditoriale e gestionale nell'azione organizzativa dell'impresa scolastica);
- regolamentazione giuridica, amministrativa, fiscale (con tema: la dimensione amministrativa e fiscale della gestione dell'impresa scolastica).

I dirigenti vanno preparati con un'attenzione particolare al «nuovo volto» che la funzione direttiva va assumendo, oggi.

Per *la professionalità* del *docente* si sono evidenziate, ampiamente, nel paragrafo n. 5, le problematiche ad essa relative e, di conseguenza, alla relativa formazione. Qui si ribadisce che se è vero che l'insegnamento consiste sostanzialmente in un'interpretazione, in un'azione-produzione ermeneutica con riferimento alla realtà, è anche vero che il docente non trasmette unicamente i contenuti della sua disciplina, trasmette anche se stesso!

Poiché a livello umano non si può né insegnare, né apprendere senza motivazioni, il docente, attraverso le motivazioni dell'azione di apprendere, non può non toccare il significato dell'esistenza.

Ciò implica che il docente ad una professionalità specifica riferita a determinate aree di sapere deve aggiungere una preparazione che lo abiliti a porsi nell'ambiente scolastico e nella relazione educa-

tiva con le caratteristiche tipiche della nostra tradizione salesiana, vissuta nell'oggi.

Così la scuola e i CFP potranno divenire, rispetto ai cambiamenti in atto, luogo di decodificazione significativa, di formazione consapevole e critica, di produzione creativa, per fornire ai giovani gli strumenti che li mettano in grado di «stare» in questo villaggio da soggetti, per venire dotati delle basi che consentano loro di affrontare, con la necessaria flessibilità, un nuovo che incalza sempre più velocemente incidendo sulla vita di ognuno e su tutte le attività lavorative.

Il problema *formazione* investe anche gli altri *membri* della *comunità educativa:* genitori, rappresentanti dei genitori e degli alunni.

Oltre che per l'invocata partecipazione e condivisione del PEI, la formazione sembra l'unica carta vincente sia per

* responsabilizzare i genitori alla loro vita di coppia, al loro diritto-dovere di educare e istruire i propri figli, a difendere la libertà di scelta della scuola, ad impegnarsi nella scuola e nei CFP per promuovere la crescita di ogni allievo, che per

* preparare i giovani a divenire educatori dei loro coetanei, secondo la tradizione salesiana.

Scelte del Progetto educativo nazionale

Il *Progetto:*

• prevede e stimola le comunità educative a mettere in atto, per le proprie componenti, piani diversificati di formazione, secondo la vocazione, i titoli di qualificazione professionale e i ruoli di ognuno;

• individua contenuti e finalità che coprono aree comuni della formazione per tutte le componenti e aree specifiche, distinguendo gli elementi del curricolo di formazione in conoscenze, competenze, abilità, cui è sempre sottesa la preparazione ad una chiara scelta antropologica, secondo l'umanesimo di Don Bosco e lo stile educativo ispirato al Sistema preventivo;

• corsi di formazione sono stati già realizzati per il personale direttivo (direttori/trici e presidi);

• altri sono programmati per la formazione dei docenti e la formazione dei formatori (formazione dei quadri).

• è prevista l'elaborazione di pacchetti formativi per ogni componente della comunità educativa. Quello per i docenti è già stato realizzato;

• è già programmato, in collaborazione con l'Agesc, il piano di formazione dei genitori.

8 – LE RISORSE

Problematiche

L'azione educativa e formativa, cui scuola e CFP sono chiamati, richiede da parte della comunità educativa una progettazione delle risorse, una chiara e puntuale consapevolezza delle risorse disponibili e una gestione delle stesse mirata al raggiungimento delle finalità espresse dal PEI.

La problematica che si apre nell'attuale situazione istituzionale tocca soprattutto due aspetti, determinanti per l'erogazione di un servizio di qualità agli utenti:

• aspetto *educativo;*
• aspetto *economico amministrativo;*

Sotto il profilo *educativo* tutte le risorse esistenti in una scuola o in un CFP (tradizione educativa, comunità educativa, visione antropologica e religiosa, contenuti culturali, processi di insegnamento e di apprendimento, strumenti didattici, spazi extradidattici, extrascolastici...) sono collegate inscindibilmente alle risorse umane, essendo tutto il personale ivi impegnato lo *strumento di mediazione* che rende l'azione educativa e didattica realmente formativa.

La gestione delle risorse umane assume, pertanto, un'importanza fondamentale.

In tale gestione risultano predominanti:

• la dimensione *dinamico-relazionale,* estesa ad ogni relazione

(insegnante-alunno, gerarchia, famiglie, servizi...) e comprensiva della gestione delle competenze, dei processi decisionali, delle stesse risorse umane e finanziarie, nell'ottica di un'educazione intenzionale, secondo il PEI.

• la dimensione *sociologico-gestionale* relativa sia ai rapporti tra scuola e comunità al proprio interno, sia ai rapporti scuola e società (sistema economico, culturale, politico, rapporto con gli ambienti, eccetera).

L'aspetto *economico-amministrativo* richiama, immediatamente, per le nostre scuole e i nostri CFP, il problema *dell'autonomia* delle scuole di Stato, della *libertà* e della *parità* e, quindi, libertà di scelta del servizio anche per la fascia popolare, nostra scelta preferenziale, senza ulteriori aggravi economici.

Per una *scuola* o un *centro di formazione professionale d'ispirazione cattolica* in particolare, la prima risorsa è la sua stessa presenza nella società, con il suo *carisma educativo a servizio della persona,* la sua tradizione educativa, scolastica, formativa, la sua libertà e popolarità.

Espressione di una Chiesa esperta in umanità, essi possono essere segno che provoca e sorprende per tutto il sistema del servizio scolastico e formativo, grazie alla loro capacità di educare in maniera liberante e nel rispetto del pluralismo culturale.

Scelte del Progetto educativo nazionale

Il *Progetto* pone immediatamente il problema delle risorse e dà rilievo e significato a tutte.

Esplicita, innanzitutto, l'identità carismatica delle scuole e dei CFP, il carattere pubblico del servizio ivi reso, l'apertura a tutti coloro che intendono servirsi del loro progetto educativo, pur nella denuncia di una situazione di ingiustizia nei confronti dei più poveri, obbligati a pagarsi la retta scolastica, oltre alle imposte per la scuola di Stato.

Valorizza pienamente le risorse umane a partire dal personale (religioso e laico), cui è affidata la realizzazione del PEI, ne promuove *la formazione qualificata* ai vari livelli.

Valorizza tutte le strutture immettendole nel processo educativo, quali luoghi di maturazione di modalità varie di espressione.

Precisa la gestione delle risorse economiche con i criteri di trasparenza, corretta rendicontazione, contratti di lavoro.

Considera il rilevamento e la programmazione delle risorse strumenti indispensabili di discernimento, di innovazione, di risignificazione delle attività e delle opere.

9 – LE VERIFICHE

Problematiche

La verifica è considerata come uno strumento di *innovazione,* di *trasferibilità,* delle iniziative e delle scelte, di *riprogettazione* dei modelli comunitari e di gestione, dei processi di insegnamento e apprendimento, della formazione del personale direttivo e docente.

Essa è iscritta, per connaturalità, nella qualità di un servizio e il PEI vede di necessità la correlazione tra l'offerta e la valutazione, mediata dalla qualità.

Una *valutazione* del sistema scolastico e formativo è un'operazione complessa, in quanto in esso, come nella qualità della formazione, giocano molte variabili, difficili da controllare.

Soprattutto quando si parla di valutazione sono da aver presenti:

- i diversi punti di vista circa la qualità di un'azione didattica e formativa dei processi, dell'organizzazione ..., in assenza di una corretta progettualità;
- l'impossibilità ad essere totalmente neutrali nell'osservazione;
- la presenza di effetti inintenzionali nei processi di insegnamento e di apprendimento, per cui ad un *out-put* (attività di insegnamento) anche valido non sempre corrisponde un *out-come* proporzionato o atteso (riuscita), che dipende da attitudini e impegno del discente.

A queste variabili si devono aggiungere:

- la presenza di una molteplicità di soggetti «interessati» (in senso forte), alla formazione;

• la possibilità di esplicitare una serie amplissima di requisiti od obiettivi, tutti legittimi e legittimabili;

• la difficoltà a rapportare adeguatamente il momento della programmazione progettazione e il momento della verifica;

• la difficoltà di disporre di dati e informazioni adeguate, ad esempio, su aspetti di tipo economico e finanziario;

• la scarsa percezione di un «vantaggio per l'organizzazione» nell'attenzione all'efficacia/efficienza nella formazione;

• la difficoltà a «legare» determinate metodologie con situazioni e contesti diversi e vissuti spesso come «peculiari» e «unici»;

• la caratterizzazione della formazione come «servizio tagliato su misura» e, pertanto, non standardizzabile;

• la stessa specificità dei servizi culturali ed educativi: educazione, istruzione, formazione, sono processi, non prodotti.

Al problema della valutazione va collegato il servizio nazionale di valutazione e l'assicurazione di standard di qualità da parte delle istituzioni scolastiche e formative che intendono erogare un servizio di pubblica utilità.

Scelte del Progetto educativo nazionale

Il *Progetto,* pur non ignorando le difficoltà di una verifica-valutazione, la sostiene e sollecita, in un linea di libertà, proponendo i modelli antropologici, culturali ed educativi di organizzazione e di gestione, propri delle nostre scuole e dei nostri CFP, e nell'ottica dell'impegno, tipicamente salesiano, di cogliere i segni dei tempi, adeguarsi alle circostanze e ai complessi ambienti della società, di prevenire educando in maniera efficace.

La verifica, perciò, è riferita:

• sia all'aspetto *educativo,* sostenuto da una preparazione professionale pertinente e da itinerari educativi pastorali specifici della scuola e della formazione professionale;

• sia a quello *tecnico-didattico* relativo ai processi di insegnamento apprendimento attivati secondo la scelta del *Progetto.*

La valutazione si spinge verso l'approccio ai processi e alle istituzioni, oltre che alla rete delle nostre scuole nel suo complesso, all'interno di una finalizzazione al discernimento per una riprogettazione ricorrente dell'azione educativa e pastorale, e una risignificazione delle istituzioni stesse.

Parte Terza

L'ipotesi di lavoro

(a cura di Giorgio Bocca*)*

L'IPOTESI COMPLESSIVA DI LAVORO

Premessa

La lettura dei documenti già elaborati in sede SDB e FMA pone in luce una estrema ricchezza di stimoli sia in termini di etica della professione docente, come di linee di risposta (ambiente extra-analitico, pre-analitico, post-analitico) o, ancora, di stimoli attorno alla rielaborazione disciplinare (storia, scienze, cultura generale).

Si impone quindi, preliminarmente, una distinzione di piani di lavoro attorno ai quali ridistribuire l'assieme di interventi al fine di renderli massimamente produttivi e non dispersivi.

Potremmo procedere da una preliminare definizione dell'identità della scuola salesiana quale: contesto istituzionale ed ecclesiale; luogo di trasmissione ed elaborazione culturale ispirata al Vangelo; specifica espressione del carisma educativo della famiglia religiosa che la istituisce. Ad essa si rapporta il docente in quanto portatore di una antropologia e di un sapere utili a disciplinare la crescita personale propria e dell'intera comunità scolastica. Tale impostazione risulta preliminare anche alla capacitazione del docente a collocarsi attivamente all'interno del *Progetto educativo di istituto,* in quanto ne costituisce la precomprensione preliminare.

Vincoli

Abbiamo assunto preliminarmente alcuni vincoli operativi:

- rivolgerci preferibilmente a docenti neo-assunti (quindi non in formazione di base, bensì in formazione di ingresso nella docenza);
- considerare come i docenti provengano da istituti ed università

non preselezionate e quindi presentino disomogeneità culturali e di percezione del proprio ruolo, oltre che dell'educazione;

• non prevedere una loro previa particolare sensibilità e formazione sui temi della scuola cattolica;

• privilegiare didattiche attive e coinvolgenti evitando però di operare contemporaneamente su troppi piani di lavoro;

• distribuire l'assieme di interventi lungo il corso dell'anno, parallelamente all'attività didattica in classe da parte dei docenti.

Ipotesi globale di lavoro

È dunque necessario pensare ad almeno tre livelli di intervento volti a:

a. attivare una *organica e complessiva rielaborazione del proprio essere docenti all'interno della scuola cattolica* (ambiente extra-analitico); svolgere una riflessione sul Sistema preventivo; sviluppare una riflessione utile a collocarsi attivamente all'interno del *Progetto educativo di istituto/centro* (capitoli 1, 2, 3);[1]

b. sostenere una *revisione dei propri «stili» di docenza in relazione ad una scelta antropologica e valoriale* (piano pre-analitico e sua relazione ermeneutica con l'ambiente extra-analitico; aspetti etici della professione; Sistema preventivo);

c. impostare una *rilettura di sé come educatori in quanto mediatori fra particolari ambiti scientifici ed esiti disciplinari* (duplice relazione ermeneutica fra ambiente extra-analitico, piano pre-analitico e piano analitico) al fine di realizzare lo sviluppo personale degli alunni.

Si tratta di tre livelli in cui la sintesi fra cultura e fede gioca tutta la sua rilevanza assieme al Sistema preventivo.

---

[1] All'interno del presente testo il riferimento ai capitoli del PEI è condotto sul testo delle *Linee per un Progetto educativo di istituto* come sviluppato su *Libero Insegnamento.*

I. *La mappa per un percorso di formazione dei docenti*

Premessa

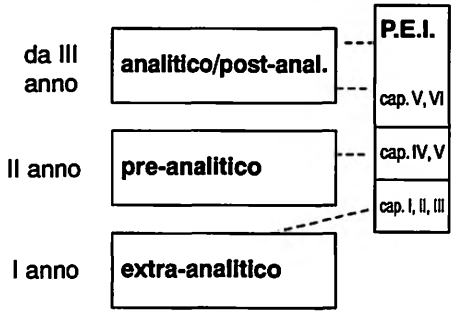
L'ipotesi di percorso di formazione prevede una collaborazione stretta fra il livello ispettoriale e quello locale, nei singoli istituti/cfp; solo laddove necessario verrà integrato un intervento a livello nazionale.

Si prevedono tre piani di lavoro che si integrano con il *Progetto educativo di istituto/centro:*

a. extra-analitico
b. pre-analitico
c. analitico e post-analitico

L'andamento sarà per unità all'interno di ciascun piano di lavoro, secondo il seguente schema:

SCHEMA I



Ciascuna area perseguirà un obiettivo proprio ed uno in relazione alla sua integrazione all'interno del PEI.

a. *Ambiente extra-analitico:* al termine del percorso il docente sarà in grado di delineare la propria specificità quale docente operante all'interno della scuola salesiana, individuando come suo ambito di azione la scuola intesa quale ambiente comunitario e di testimonianza personale, luogo di educazione integrale attraverso la cultura generale/o del lavoro. Tale delineazione verrà filtrata attraverso il Sistema preventivo salesiano.

PEI: il docente saprà leggere all'interno del PEI la specificità del progetto educativo salesiano (limitatamente ai capitoli 1, 2, 3).

b. *Ambito pre-analitico:* al termine del percorso il docente sarà in grado di esplicitare un preciso riferimento antropologico per la sua azione, individuando la complessità della dimensione conoscitiva (caratterizzante l'istruzione e la formazione). L'incrocio fra tali aspetti porrà in grado di esercitare capacità di giudizio valoriale attorno alle scelte didattiche ed ai presupposti metodologici da inverare nell'ambito analitico.

PEI: il docente valuterà il rilievo offerto nel *Progetto* alla dimensione pre-analitica e la sua coerenza interna (capitoli 4, 5).

c. *L'ambito analitico e post analitico:* lungo il percorso il docente saprà ricomporre il quadro scientifico previo, rispetto agli ambiti disciplinari del proprio insegnamento; acquisirà capacità di «smontaggio» teorico di tali ambiti disciplinari (analisi epistemica); sarà in grado di «filtrare» i risultati di tale ricerca epistemica alla luce delle acquisizioni pre-analitiche ed extra-analitiche; acquisirà le coordinate teoriche utili alla ricomposizione degli esiti di tale impegno all'interno di precise aree di sapere volte a disciplinare la crescita personale degli allievi. Acquisirà la consapevolezza del costante andamento «ermeneutico» intercorrente fra tutte queste fasi di lavoro. Si aprirà alla problematica della verifica-valutazione dei percorsi disciplinari predisposti.

PEI: il docente saprà intervenire all'interno del *Progetto* al fine di farvi acquisire i risultati parziali della sua costante ricerca rispetto all'analitico ed al post-analitico (capitoli 5, 6).

II. *L'itinerario di formazione*

Prerequisiti

Gli itinerari che qui proponiamo possono venire perseguiti sia in sede di singola scuola, di gruppo di scuole come a livello ispettoriale,

interispettoriale o regionale; mentre non presentano particolari rigidità all'eventuale adattamento alle singole situazioni locali. Il criterio organizzativo di fondo riguarda la possibilità di dare vita a piccoli gruppi di docenti (10-15 per gruppo) che si relazionano con un formatore.

Riteniamo altresì fondamentale la presenza di tre figure «formative» fondamentali:

a. i *quadri* – a livello ispettoriale, interispettoriale o regionale – intesi come formatori dei formatori, coloro che si accollano la responsabilità di delineare il cosiddetto «contratto di formazione» con i docenti secondo le proposte della committenza locale. Tale «contratto» prevede la chiarificazione del percorso della singola area, la definizione dei risultati attesi dal percorso formativo, l'organizzazione degli incontri utili alla assegnazione dei compiti ed alla consegna degli strumenti e dei materiali. Il formatore presiede alla verifica comune degli esiti del lavoro, e costituisce un referente costante per i docenti implicati nella formazione. Egli costituisce una figura fondamentale per il processo formativo, va quindi individuata prima dell'avvio del percorso di formazione e richiede uno specifico momento *ad hoc* dedicato alla preparazione alla assunzione del ruolo;

b. il *tutor,* inteso sempre come formatore di formatori, in quanto figura delineata all'interno della singola scuola con il compito di sostenere e seguire i docenti nell'espletamento del compito e, nel rispetto del «contratto di formazione» e delle prerogative dei quadri, è espressione della singola scuola in quanto «committenza locale» portatrice di particolari esigenze nella formazione dei «suoi» docenti e nel progettare per loro un percorso formativo;

c. una *équipe nazionale* che possa sostenere *quadri* e *tutors* e collaborare nelle fasi che richiedono uno apporto di specifiche professionalità non individuabili in sede locale (ad esempio per il modulo II; l'analisi espistemica delle scienze; il reperimento di specialisti di didattiche disciplinari....). Essa svolge anche una funzione di raccolta delle indicazioni emergenti nel contesto di realizzazione degli itinerari in sede locale e di costante rimessa a punto dell'intero progetto.

LE SINGOLE TAPPE DELL'ITINERARIO PROPOSTO

Schede di attuazione

A. *L'extra-analitico*

Premessa

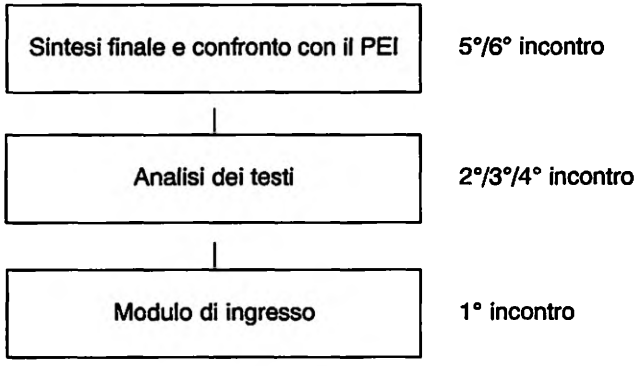
Viene inteso quale aspetto di capacitazione del docente ad inserirsi positivamente all'interno della scuola salesiana locale, senza con ciò porre minimamente in discussione il suo approccio didattico in classe (per il momento). Ciò al fine di non complessificare eccessivamente il primo approccio con una realtà educativa particolare come quella rappresentata dalla scuola cattolica. Persegue finalità di tipo conoscitivo ed assimilativo rispetto alla propria personale sintesi culturale e di capacitazione a collocarsi all'interno di uno specifico «modo» di educare attraverso l'istruzione. Se condotto correttamente, dovrebbe predisporre la motivazione nei confronti della prosecuzione dell'itinerario pre-analitico.

Il percorso

Potrebbero venire individuati alcuni moduli di lavoro specifici.

Otteniamo tre unità di lavoro, ciascuna con una sua specifica finalizzazione.

SCHEMA II



Il percorso appare poi scandibile secondo differenti livelli di intervento:

a. a livello ispettoriale si tengono le riunioni per ciascuna unità (considerato il piccolo numero di nuovi docenti presenti in ogni singola scuola/cfp è bene procedere ad un loro riaccorpamento in gruppi «ispettoriali» di 10-15 componenti);

b. a livello di singola scuola andrà esplicitata una figura di *tutor* del o dei docenti. Tale figura avrà il compito di prestare assistenza al docente senza con ciò subentrargli nello svolgimento del lavoro, bensì sapendo coordinare tale elaborazione con le specifiche esigenze emergenti dal singolo ambito formativo (committenza locale o interna).

Ogni gruppo di docenti a livello ispettoriale sarà eterogeneo quanto alla composizione dei docenti provenienti da differenti discipline; nominerà al suo interno un coordinatore che avrà il compito di sintetizzare il lavoro mano mano che viene svolto. Ogni gruppo potrà ritrovarsi al di fuori delle riunioni formali di modulo.

Ogni incontro di modulo dovrà fare sintesi del lavoro svolto e proporre un nuovo compito di lettura ed analisi. A livello puramente esplicativo si può proporre la seguente griglia di analisi dei testi:

LA SCUOLA SALESIANA *come:*	LA DECLINAZIONE NEL DOCUMENTO	LE FINALITÀ ESPRESSE	GLI OBIETTIVI INDICATI	LE EVENTUALI INDICAZIONI METODOLOGICHE
– ambiente comunitario – luogo di educazione integrale (sistema preventivo – luogo di educazione nella cultura – luogo di testimonianza dei docenti				

La griglia contempera alcuni livelli fondamentali di azione del docente:

a. la scuola intesa quale ambiente comunitario (al di là della singola classe e delle singole discipline di lezione; comprende anche l'extradidattico in senso lato [nella più vasta ottica del Sistema preventivo]);

b. la scuola come luogo di educazione integrale dell'uomo (intesa come luogo di collaborazione fra tutti i docenti del consiglio di classe [pre-analitico, Sistema preventivo])

c. la scuola come luogo di educazione nella cultura/nella cultura del lavoro (specifico apporto del singolo docente [pre-analitico e analitico-post-analitico]);

d. la sottolineatura della specificità della testimonianza di fede da parte del docente (sistema preventivo, scelte di fede personali).

Modalità di lavoro

La griglia andrebbe impiegata per ciascuno dei livelli di documenti previsti: Progetto educativo nazionale; ulteriori documenti elaborati in sede salesiana (Sistema preventivo; Etica della professione docente; contributi sulle attese degli studenti...); ad esse potrebbero venire integrate anche talune letture consigliate (ad esempio Sacra Congregazione per l'educazione, *Il laico cattolico testimone della fede nella scuola*).

Le unità di lavoro andrebbero così scandite:

a. presentazione dell'area di lavoro; delineazione del compito; consegna dei testi e della griglia;

b. avviamento all'analisi dei testi secondo la griglia proposta (lettura individuale e/o di gruppo dei testi, confronto nel sottogruppo);

c. riscrittura delle griglie di analisi di ogni documento su di un'unica griglia di sintesi globale (in sottogruppo);

d. stesura di una relazione finale di sottogruppo e sua discussione intergruppo.

Il gruppo di 10-15 persone verrà dapprima diviso in sottogruppi e quindi per ciascun incontro ispettoriale e per il dibattito finale ricomposto integralmente.

L'ultima unità prevederà la sintesi del lavoro e, specificamente scandita in sede di ogni singola scuola/cfp, la sua rilettura all'interno del PEI.

Il ruolo del *tutor* locale sarà di supporto al lavoro individuale e di sottogruppo, avendo sempre presente la specificità della propria particolare realtà formativa rispetto al lavoro in svolgimento.

La durata prevista è un anno scolastico, con, mediamente, un incontro ogni due mesi (a livello di singola ispettoria dovranno venire comunque decisi i tempi).

B. *Il pre-analitico*

Premessa

Il pre-analitico attiene al delinearsi delle pre-comprensioni che dovranno indirizzare i docenti nel corso del terzo livello di elaborazione, quello analitico. Tale piano pre-analitico si articola in talune dimensioni:

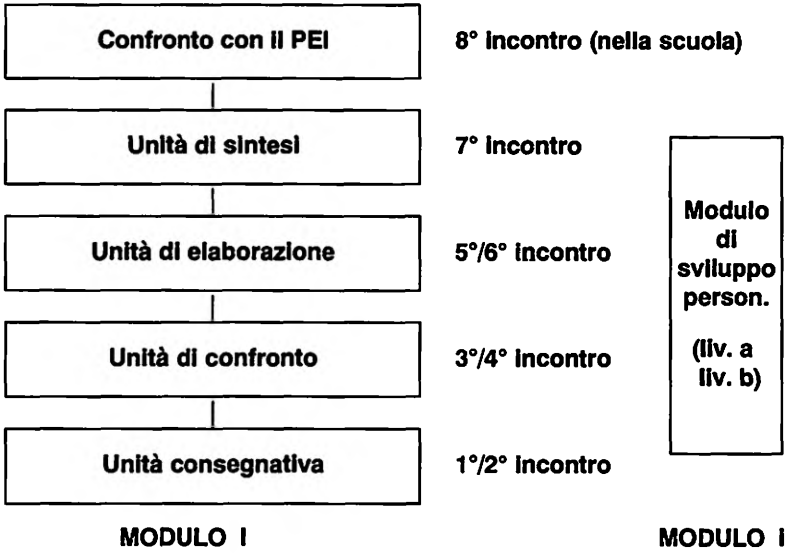
• la antropologica (delinea l'antropologia di riferimento per l'azione educativa [in essa rientra anche il Sistema preventivo] oltre alla conoscenza della situazione esistenziale del ragazzo);

• la conoscitiva (preconscio [«conoscenza» di sé; «conoscenza» naturale; soprannaturale; di valutazione estetica (connaturalità affettiva); «opzione fondamentale»]; per teoresi [intellettuale; razionale]; per via «pratica»; attraverso l'azione [per imitazione, per prova e errore]; di fede);

• la valoriale (assunzioni di rilevanza, motivazione all'azione morale);

• i presupporti metodologici (lo studio delle possibilità attuative di un metodo dialettico).

Il percorso



Otteniamo così due blocchi modulari al cui interno si sviluppano unità di lavoro, ciascuno dei quali afferisce ad una specifica funzione:

Modulo I

a. la consegna di terminologie e di orientamenti antropologici (*L'universo personale;* [rielaborazione del conoscitivo]).

b. il confronto con esperienze di insegnamento che già abbiano tenuto conto del pre-analitico al proprio interno (unità didattiche di varie aree disciplinari [ad esempio, storia, matematica e scienze, cultura generale per cfp] presentabili come esempi di realizzazione);

c. la rielaborazione da parte dei docenti delle indicazioni emerse e la «prova» nella elaborazione di una esperienza didattica *ad hoc* (metodo dei casi, *role playing*);

d. sintesi finale delle acquisizioni rispetto al pre-analitico;

e. confronto con il PEI sviluppato all'interno della propria scuola/cfp.

Modulo II «di sviluppo personale»

Andrebbe invece collocato, in termini intensivi, attorno a due livelli:

a. la scoperta di sé (da attuarsi attraverso gruppi di analisi);

b. la pratica delle dinamiche di gruppo (da attuarsi attraverso gruppi guidati).

Tale modulo appare collocabile all'interno del pre-analitico, ma risulta del tutto sganciato dal *Modulo I.* Esso richiede un andamento residenziale per ogni livello, con l'intervento di esperti formatori che andrebbero forniti a livello nazionale alle singole ispettorie (équipe itinerante). Il suo obiettivo fondamentale consisterà nell'abilitare i docenti a gestire direttamente un itinerario di approfondimento delle proprie precomprensioni; a sapersi collocare positivamente all'interno delle complesse dinamiche interpersonali in atto all'interno dei gruppi (consigli di classe, collegio docenti, gruppi di lavoro fra docenti e di studenti...).

Anche questa fase dovrebbe prevedere la prevalenza di momenti ispettoriali (con un contributo nazionale in fase di confronto [3°/4° incontro]) e l'ultimo momento da realizzarsi in sede di singola scuola. Rimane l'esigenza di un *tutor* in ogni scuola che segua e sostenga i singoli docenti soprattutto nella fase di elaborazione (laddove al docente singolo, pur sempre inserito nel gruppo, viene richiesto di «provare» a rielaborare quanto appreso in una unità didattica simulata da dibattere con gli altri).

I tempi di lavoro sono anche qui quantificabili, mediamente, in un anno scolastico (in cui potrebbe venire fatto rientrare anche il

II Modulo di sviluppo personale [attuabile attraverso corsi intensivi di almeno 3 giorni per ogni fase]).

C. *L'analitico e il post-analitico*

Premessa

Il pensiero positivista concepiva come scienza, secondo l'ottica delle scienze naturali, unicamente quei sistemi di pensiero che presentavano caratteristiche di *universalità, comunicabilità, necessità.*

Il successivo sviluppo della ricerca epistemologica ha portato ad una consistente correzione di rotta, facendo percepire come da un lato fossero estremamente ridotte le possibilità che un sistema di pensiero potesse rientrare appieno all'interno di tali criteri; mentre, per altro verso, fosse possibile riformulare tali criteri, per analogia, determinandone di nuovi, meglio rispondenti alla gran parte delle cosiddette scienze (naturali o umane che fossero).

Attorno ai criteri di scientificità

Si è così giunti a riformulare il criterio di universalità nei termini del soddisfacimento della *oggettività intersoggettiva* (in quanto possibilità di condivisione da parte dell'intera comunità di esperti che in tale sapere si riconoscono); e di necessità, nei termini della ricerca del massimo *rigore* nella formulazione e nella deduzione.

Possiamo così definire una scienza sulla base:

- degli *assiomi* che ne costituiscono il fondamento oggettivo;
- delle *regole sintattiche* e *semantiche* sulla base delle quali si operano le deduzioni che permettono di articolarne il sapere in *catene concettuali*;
- delle *esperienze fondamentali* che all'interno di tale sapere vengono proposte (esperienze delle quali non è possibile fare a meno al fine di poter «penetrare» nella logica e nelle modalità costitutive di tale sapere).

Tali descrittori hanno come loro finalità il porre in luce come un

sapere che voglia costituirsi come scienza debba rispondere a tre criteri fondamentali:

- assumere una stretta *coerenza logica* in quanto capacità di adeguarsi al reale attraverso la costruzione di passaggi logici e concettuali formalmente corretti e concatenati fra di loro secondo precise regole;
- essere *competente* in quanto in grado di offrire una spiegazione di ciò che si presenta nella realtà anche, possibilmente, sapendone anticipare gli esiti possibili;
- essere in grado di *assumere configurazioni teoriche* sempre più adeguate a soddisfare in modo esaustivo i criteri, offrendo spazio alle nuove teorizzazioni emergenti e quindi sapendosi costantemente ripensare e riarticolare senza venire meno in coerenza.

Il fondamento pre-analitico delle scienze

Tutto ciò, però, se è sufficiente per offrirci dei criteri di analisi della «scientificità» di un sapere, non appare esaustivo nei confronti di una ben più radicale questione che sta alla radice sia dello stesso proporsi di differenti criteri di scientificità nel corso dei secoli, sia dello stesso formarsi di enciclopedie di saperi e di esperienze attribuibili ad un particolare sapere scientifico. Alludiamo qui alle ragioni extra-scientifiche (meglio *pre-analitiche*) che hanno presieduto, spesso in termini impliciti, alla costruzione del complesso delle scienze (percepibili dall'interno dei saperi storici e «culturali» quali la storia della scienza, della cultura, dei costumi, della filosofia, della letteratura...).

Il percorso

Quanto schematizzato nella nostra ipotesi di lavoro sta quindi ad indicare la necessità di rendere dapprima consapevole il docente del piano di «scientificità» (anche nelle sue origini extra-scientifiche e pre-analitiche) a procedere dal quale egli opera le sue scelte al fine di poter «disciplinare» (nei termini di indurre, favorire, stimolare lungo un determinato percorso concettuale ed esperienziale, secondo un determinato linguaggio settoriale ecc.) la crescita personale dei propri allievi, secondo particolari approcci metodologici e didattici. Egli è

quindi concepito come «conoscitore» di alcuni ambiti di sapere, definibili come scientifici (in quanto rispondono ad alcuni criteri validi sia per le scienze umane come per quelle fisiche), in possesso di un «filtro educativo» (pre-costituito sulla base della sua riflessione sull'extra e sul pre-analitico) che lo pone in grado di operarne la traduzione in termini «disciplinari» secondo un progetto educativo che va costantemente verificato nel suo percorso come nei suoi esiti.

Ogni docente insegna uno o più discipline. Il nostro assunto di partenza vuole presentare le discipline come l'esito di una complessa azione di messa a punto di contenuti, esperienze, metodologie, tratte da molteplici scienze, al fine di concorrere alla crescita personale degli studenti. Tale assunto, per altro non pacificamente acquisito dalla maggioranza dei docenti, ci porta a concludere che le «discipline» attualmente insegnate non sono neutre, bensì discendono da un progetto educativo tipico della «modernità» e non proprio coincidente con quello della scuola salesiana.

Con «analitico» intendiamo quindi la ricerca di un diretto riferimento alle scienze da cui le singole discipline di insegnamento discendono. Tale «smontaggio» dovrebbe portare i docenti a cogliere le dinamiche interne di tali scienze (assiomi di partenza, sintassi e semantica) ed, in un secondo tempo, ad esercitare una capacità di «filtratura» educativa, in grado di riproporre contenuti, esperienze, metodologie capaci di disciplinare la crescita personale degli studenti secondo il progetto educativo della scuola salesiana.

Come si vede, il percorso si presenta modulabile in quattro aspetti:

a. l'identificazione delle aree scientifiche retrostanti alle singole discipline di insegnamento e la loro analisi;

b. la esplicitazione del filtro educativo da impiegare nella loro riscrittura in termini disciplinari (extra e pre-analitico così come elaborati nelle tappe precedenti);

c. la traduzione disciplinare (con il parallelo lavoro in interazione con il PEI ed il post-analitico);

d. l'elaborazione del post-analitico in quanto ambito di verifica e valutazione rispetto al progetto educativo salesiano.

Si tratta del lavoro più complesso, che richiederà tempo (non del tutto quantificabile poiché dipende dalle capacità operative dei docenti, pur sempre considerati come la risorsa in grado di attuare tale lavoro; e dal tipo di supporto nazionale offerto) e che non potrà scattare, secondo una sequenzialità logica, che a partire dal terzo anno di attuazione del percorso formativo (o laddove sia presente una previa riflessione sull'extra-analitico e sul pre-analitico).

Esso si potrebbe organizzare secondo la modalità della ricerca-azione (ricerca svolta in comune da ricercatori e fruitori, con la finalità di diretta modificazione della pratica didattica *in itinere*) in cui coinvolgere sia gli esperti delle singole scienze che i docenti come esperti della loro traduzione disciplinare in relazione al progetto educativo.

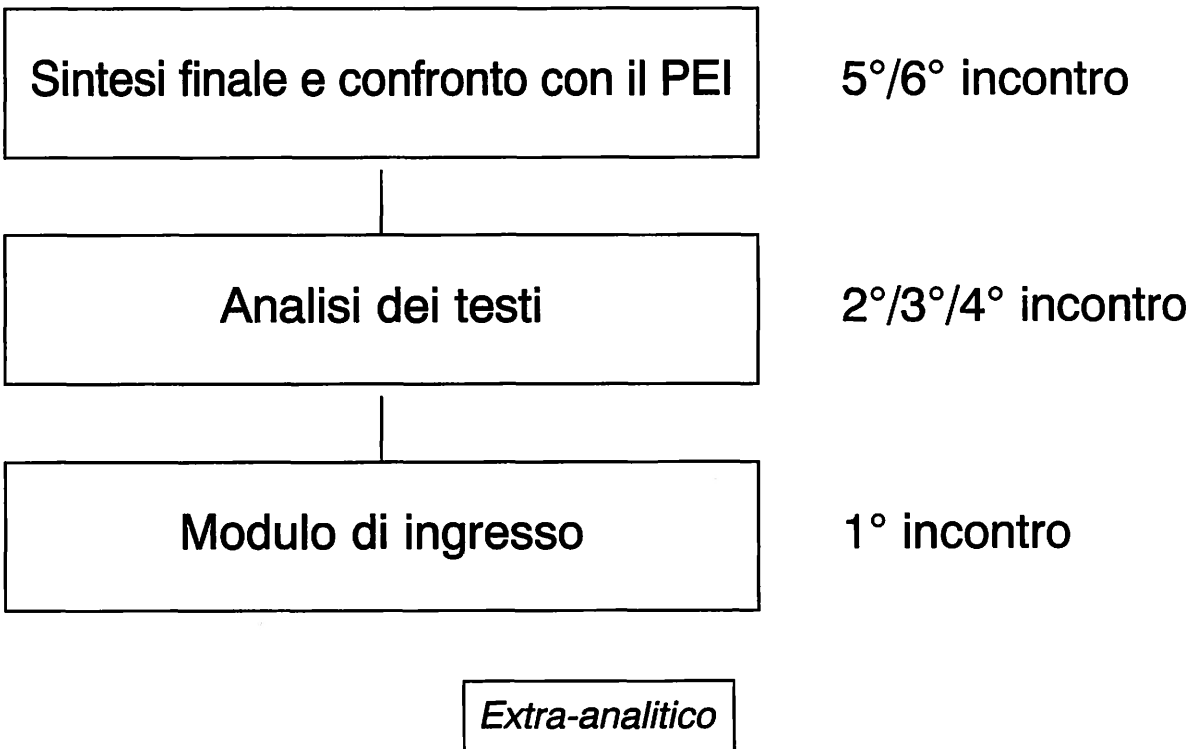
Due i livelli di lavoro:

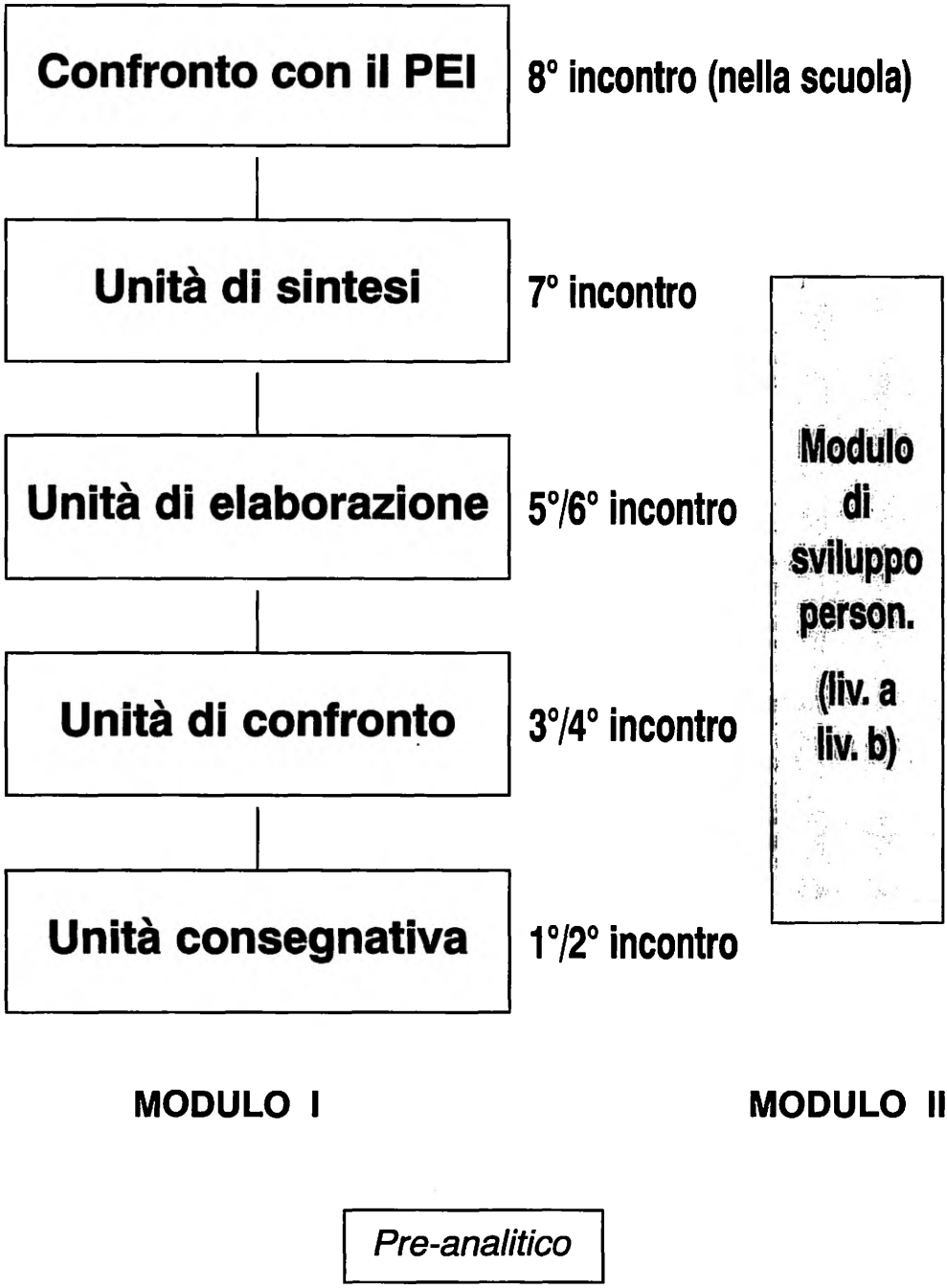
- ispettoriale (di norma per tutto il lavoro sulle scienze e sulle discipline);
- di istituto (per la ricerca di interazioni con i colleghi, con il PEI, con il post-analitico).

Il livello ispettoriale dovrebbe venire sostenuto vigorosamente dall'apporto di una o più équipes di esperti di aree scientifiche.

SCHEMA DI LAVORO

P.E.I.
cap. V, VI
cap. IV, V
cap. I, II, III


Sintesi finale e confronto con il PEI
5°/6° incontro
Analisi dei testi
2°/3°/4° incontro
Modulo di ingresso
1° incontro
Extra-analitico


Confronto con il PEI
8° incontro (nella scuola)
Unità di sintesi
7° incontro
Unità di elaborazione
5°/6° incontro
Unità di confronto
3°/4° incontro
Unità consegnativa
1°/2° incontro
Modulo di sviluppo person. (liv. a liv. b)
MODULO I
MODULO II
Pre-analitico

Scienze

1. analisi epistemica (assiomi, sintassi, semantica)
2. esperienze fondamentali
3. elementi pre-analitici

Discipline

P.E.I.

(traduzione in esiti culturali volti a disciplinare la crescita personale degli allievi)

metodologia e didattica

post-analitico

filtro educativo

(extra e pre-analitico)

IL MODULO DI SVILUPPO PERSONALE

Premessa

Nel percorso del pre-analitico in realtà appare, nella mappa, un modulo concepito a sé stante, indicato con la denominazione *Modulo di sviluppo personale.*

Si tratta di una ipotesi aggiuntiva rispetto al percorso «normale» e più tradizionale, che mira a perseguire alcune finalità specifiche:

a. consentire ai docenti di sviluppare dinamiche di scoperta di sé;

b. consentire la pratica diretta delle dinamiche di gruppo e delle modalità di loro individuazione e gestione.

Si tratta di due aspetti spesso trascurati nella formazione dei docenti, ed anche dei dirigenti, ma fondamentali al fine di attrezzare la persona a cogliere le forme e le modalità di implicazione personale all'interno della propria azione di insegnamento oltre che le forme «tipiche» di interazione all'interno della modalità peculiare di esercizio della libertà di insegnamento: la collegialità.

Ipotesi di lavoro

La nostra ipotesi consiste nella strutturazione, che avverrà in un secondo tempo rispetto alla diretta attuazione del piano di formazione dei docenti al pre-analitico, di un modulo unitario strutturato su questi due livelli.

Tale modulo, in sé concluso, presenterà delle caratteristiche peculiari:

• sarà residenziale, al fine di massimizzare il coinvolgimento personale di ogni partecipante;

- avrà durata settimanale;
- si rivolgerà a piccoli gruppi di persone (massimo 15);
- verrà tenuto da esperti esterni.

La modalità di procedere vorrebbe produrre una sorta di effetto a «cascata»: si procederà con alune iniziative «campione» dalle quali dovrebbero potersi trarre coloro che saranno in grado di divenire a loro volta formatori di altri, sino a giungere a produrre una offerta di formazione consistente e significativa per tutte le ispettorie.

Parte Quarta

I nuclei di lavoro
per extra-analitico e pre-analitico

(a cura di Giorgio Bocca*)*

L'EXTRA-ANALITICO

Materiali di lavoro

Premessa

Qui di seguito presentiamo una ipotesi di strumento di lettura di alcuni testi che proponiamo in quanto importanti al fine di cogliere il modo di essere e di concepirsi della scuola salesiana. Si tratta di una griglia che presenta alcuni descrittori che ci sembrano bene esaurire le specificità di tale scuola e del suo carisma educativo. Onde facilitare la comprensione delle modalità con cui tale griglia è stata costruita, la facciamo precedere da alcune considerazioni sintetiche.

Abbiamo colto una sorta di andamento concentrico con cui procede il discorso attorno alla scuola salesiana, sì che vi si vede al centro il docente. La scuola si presenta così come:

La scuola salesiana

quindi:

1. l'*ambiente comunitario* costituisce il luogo di relazioni e di azione della comunità educativa;

2. in esso sta l'interesse per *l'educazione integrale e quindi anche per la scuola come una delle modalità valide al fine di perseguire tale educazione integrale;*

3. l'*educazione nella cultura* (più modalità «culturali» per giungere alla educazione integrale: cultura generale, cultura tecnico-professionale) si costituisce come lo specifico della «scuola», che costituisce un ambito caratteristico dell'ambiente comunitario e persegue l'educazione integrale attraverso la specificità della cultura;

4. il *docente* non è unicamente trasmettitore di cultura, ma anche *soggetto di testimonianza di vita* all'interno del globale ambiente comunitario e, soprattutto, all'interno della scuola in cui qualifica la sua azione attraverso la cultura.

La lettura del testo

Rispetto a quanto sin qui delineato, ciascun documento che verrà esaminato proporrà alcune indicazioni più o meno estese, più o meno articolate. Ecco allora che diviene importante individuare il punto esatto con le parole tipiche del documento nell'esprimere il concetto chiave che ci interessa in relazione a quel descrittore, quindi trovare se il documento di spinge anche oltre sino ad indicare alcune finalità da perseguire, degli obiettivi, delle piste di lavoro e delle metodologie.

Ne otteniamo la seguente griglia

A. LA SCUOLA SALESIANA *come:*	B. LA DECLINAZIONE NEL DOCUMENTO	C. LE FINALITÀ ESPRESSE	D. GLI OBIETTIVI INDICATI	E. LE EVENTUALI STRATEGIE E/O INDICAZIONI METODOLOGICHE
– ambiente comunitario – luogo di educazione integrale (sistema preventivo – luogo di educazione nella cultura – luogo di testimonianza dei docenti				

NB. Qualora la griglia non bastasse la si riproduca anche più in grande.

Otteniamo così le seguenti voci (pag. 89 del *Progetto educativo nazionale*):

B. *Declinazione nel documento:* indicare sinteticamente il concetto così come espresso nel documento. Ad es. *La comunità educativa* (p. 25)

C. *Le finalità generali* che articolano il concetto individuato. Ad es. *Il modello comunitario di educazione* (p. 34)

D. Le finalità spesso sono altresì declinate in *obiettivi* che vanno da una declinazione generale (*Dialogo attorno ad un nucleo comune di valori* [p. 31]) ad una più comportamentale (*Partecipazione al processo educativo secondo le finalità di cui ogni componente della comunità è portatrice* [p. 31]).

E. A volte vengono anche indicate *a grandi linee delle strategie di lavoro e/o delle metodologie preferenziali.* Ad es. *lo stile familiare* (p. 24), *il patto educativo* (p. 31).

L'applicazione della griglia

Appare quindi fondamentale per un lavoro attorno all'extra-analitico procedere dapprima in gruppo e, quindi, individualmente alla lettura e scomposizione di alcuni documenti riguardanti il *Progetto educativo nazionale;* il *Sistema preventivo*, il testo della Congregazione per l'educazione cattolica, *Il laico cattolico testimone della fede nella scuola.*

Metodo di lavoro: lettura dei capitoli e contemporanea annotazione degli aspetti salienti secondo le variabili indicate nella colonna «A».

Questioni cui rispondere

1. come il documento declina le voci indicate nella colonna «a» (da trascrivere in colonna «B»);

2. quali sono le finalità da perseguire per ogni voce declinata in «B»? (da trascrivere in colonna «C»)

3. sono indicati gli obiettivi secondo i quali tali finalità possono eventualmente venire perseguite [nb. l'obiettivo è meglio strutturato e

delineato sì da poterlo sintetizzare in comportamenti specifici che permettono di indicarne l'avvenuto raggiungimento] (da trascrivere in colonna «D»);

4. vi sono eventuali indicazioni metodologiche (da trascrivere in colonna «E»).

Risultati attesi : • una scomposizione analitica del testo letto secondo criteri di più immediata fruibilità educativa, rispetto alle quattro variabili indicate;

• una relazione di sintesi del lavoro svolto su cui si attuerà l'intergruppo con gli altri docenti.

Modalità di lavoro: si opera in gruppi di non più di 15 docenti, meglio se di discipline non omogenee. Il gruppo impara ad utilizzare la griglia e quindi ogni docente (o ogni sottogruppo) prosegue nella lettura personale dei testi. Periodicamente il gruppo di ritrova per mettere in comune i risultati del lavoro e stabilire i tempi.

Al termine della lettura di ogni volume si stende una relazione di sintesi degli aspetti emersi attraverso l'impiego della griglia.

Al termine del lavoro, un intergruppo viene dedicato alla restituzione dei risultati ed alla discussione delle relazioni.

SUSSIDI PER L'EXTRA-ANALITICO

I. *Progetto educativo nazionale: scheda introduttiva alla lettura*

Si potrebbe definire il *Progetto educativo nazionale* come uno stimolo a ripensare l'educazione rimettendone in circolo tutte le componenti e ritarandole alla luce dell'attualità del Sistema preventivo.

Già questo primo approccio ci rivela la difficoltà di fondo del *Progetto:* non è steso con una logica di immediata fruibilità, ad esempio, in relazione alla delineazione del *Progetto educativo di istituto,* bensì si costituisce come punto di confluenza di almeno tre problematiche:

1. la evoluzione storica del carisma educativo salesiano, di cui si cerca di «fare il punto» all'oggi;
2. lo sforzo di ricentrare il sistema scuola-formazione professionale in relazione ad una precisa lettura antropologica, agli esiti delle scienze umane, alle evoluzioni culturali in atto, offrendone alcune linee per una «lettura pedagogica»;
3. la volontà di rimettere in discussione gli esiti educativi e didattici oggi raggiunti, oltre che le strutture consolidate, nella consapevolezza che la scuola e la formazione professionale sono due, fra le tante possibili, modalità di educare da parte della «comunità educativa» salesiana.

Il perno attorno al quale ruota tutto il discorso del *Progetto educativo nazionale* è quindi quel «formare onesti cittadini e buoni cristiani», il che oggi potrebbe significare il ricorso alla cultura ed alla professionalità come vie per l'evoluzione umana e cristiana dei giovani; ma che contiene altresì l'esigenza di ridare autonomia e flessibilità a scuola ed formazione professionale perché possano esprimere

appieno la specificità del carisma salesiano in sede locale (identità della scuola pubblica salesiana).

Dunque, una prima conclusione di ordine metodologico: il *Progetto educativo nazionale* costituisce un documento complesso che si presta a molteplici modalità di lettura, e che quindi dà in relazione alle domande che noi, lettori, sappiamo porgli!

Una lettura pedagogica

Senza volere esaurire la ricchezza del testo, sembra possano enucleare alcuni punti «chiave» attorno ai quali articolare la lettura del *Progetto educativo nazionale.*

a. La formula *«onesti cittadini e buoni cristiani»* viene ancor oggi ad indicare alcuni vincoli fondamentali per l'azione salesiana, quali la preferenza per i giovani e per gli ambienti popolari; una scelta educativa che faccia ricorso alla cultura per le formazione integrale, mirando contemporaneamente alla crescita umana e cristiana.

È importante riprendere il tema della cultura, intendendola qui come «cultura generale specifica» (termine caro a S. Hessen) in quanto scommessa di riuscire a raggiungere lo stesso risultato di crescita integrale procedendo da differenti approcci culturali, siano essi di cultura generale o di cultura professionale. Dunque un unico progetto che procede attraverso una molteplicità di «modi» (formazione generale/formazione professionale) e di luoghi (modalità di flessibilità e progettualità locali) seguendo però una logica di «prevenzione» (sistema preventivo quale ispirazione all'ambiente familiare, ricorso alla ragione all'amorevolezza alla correzione ...).

b. Un progetto che va contestualizzato: la cultura va incarnata e vissuta nell'oggi (ricerca di criteri di giudizio, valori determinanti, punti di interesse, linee di pensiero, modelli di vita...). E nella realtà d'oggi forse il carattere più rilevante attribuito alla scuola ed alla formazione è la sua concezione come *investimento* cui deve corrispondere un progetto formativo qualificato, la qualità della scuola, una prassi di progettazione e valutazione costanti.

Una tale scuola per poter esistere ed operare abbisogna di spazi e di flessibilità all'interno di un quadro di certezze giuridiche. In tal senso il frequente ricorso ai concetti di *autonomia, progettualità, specificità dell'offerta e sua qualità.*

Ma si tratta comunque di concetti che debbono assumere un valore specifico alla luce di quanto indicato nel punto «a»; ad esempio, individuando quale criterio di «qualità» della scuola salesiana la sua capacità di attenzione al disagio ed all'emarginazione (preferenza per i giovani e gli ambienti popolari), di realizzare l'eguaglianza di opportunità nei termini del saper essere «differenti con i differenti»; di saper concepire la qualità in termini di efficienza ed efficacia nel perseguimento della finalità dell'educazione integrale dell'uomo; o il saper «stare nel mercato» attraverso un'offerta qualificata ed il ricorso a strategie di *marketing* al fine di cogliere l'immagine reale che la gente ha della nostra scuola.

c. La comunità educativa viene così a ripresentarsi come il perno di tutta l'azione educativa e di istruzione.

Ciò che appare essenziale è qui la considerazione come esista una comunità educativa, composta dalla comunità religiosa, dai genitori, dai docenti, dagli studenti, dagli educatori... la cui azione non si esaurisce nella scuola. In realtà, Don Bosco non ha originariamente fondato la scuola o il centro di formazione professionale, bensì ha dato vita ad un ambiente educativo al cui interno, ad un certo momento della sua esperienza di educatore, ha pensato bene di ricorrere anche alla modalità educativa dell'istruzione scolastica. Ciò significa che la scuola ed il centro di formazione professionale sono immersi all'interno di un ambiente educativo che non si esaurisce in essi, ma li comprende assieme ad altre modalità educative quali l'oratorio, l'associazionismo ecc...

La comunità educativa diviene tale in relazione alla capacità che le sue componenti, legate dal *patto educativo*, assumano coscienza delle proprie specificità educative: quindi non omologazione di tutti alla scuola, bensì valorizzazione di quanto ciascuno, a partire dalla propria specificità, è in grado di portare anche all'esperienza educa-

tiva della scuola. Si costituisce così una sorta di circolarità fra patto educativo - sentimento di appartenenza - maturazione della propria specifica vocazione educativa - partecipazione.

La comunità è portatrice di un progetto originale di vita che mira all'inserimento dei giovani nel mondo (onesti cittadini) e nella comunità cristiana (buoni cristiani).

Per un approfondimento della realtà della comunità educativa, delle metodologie per la sua costituzione e per la sua azione, del significato dell'azione delle sue componenti, rimandiamo al capitolo 4 del *Progetto educativo nazionale.*

d. È quindi d'obbligo ora un rimando ai *processi di insegnamento e di apprendimento* in quanto naturalmente correlati al carisma salesiano ed alla modalità educativa dell'istruzione scolastica così come voluta dalla comunità educativa. Si tratterà dunque di recepire le più recenti acquisizioni della didattica (individualizzazione dell'insegnamento, orientamento, dialogo ed incoraggiamento personale ecc.) all'interno di una concezione dell'educazione come relazione fra persone che si modula secondo le linee di fondo del sistema preventivo ed in relazione alla finalità di educazione integrale della persona. È in questa ottica che assumono centralità alcune sintesi essenziali che debbono divenire i perni della formazione e dell'istruzione: la *sintesi cultura e fede*, in quanto esercizio della capacità di lettura della realtà secondo l'occhio profetico di Dio; la *sintesi professione e fede* in quanto fondante di una professionalità che sia espressione del contributo originale del singolo al processo di riconduzione di tutte le cose a Dio; la *sintesi fede e vita*, in quanto l'opzione cristiana non si qualifica come aggiuntiva rispetto alla piena realizzazione umana, bensì ne costituisce l'inveramento pieno.

e. In sintesi, possiamo quindi cogliere *la scuola salesiana come ambiente comunitario* in cui si persegue *l'educazione integrale dell'uomo attraverso il ricorso alla cultura ed alla professionalità* e, soprattutto, *attraverso l'autorevolezza che deriva ai docenti ed agli educatori dall'essere testimoni* viventi della credibilità di un progetto educativo pienamente realizzante per ogni persona.

Ciò richiederà una *specifica attenzione alla formazione di tutti*

gli educatori (dagli insegnanti al direttore, al preside, alle varie figure educative presenti all'interno della scuola) e soprattutto la capacità di tradurre la scelta educativa in un *organico progetto che possa costantemente sottoporsi a verifica e valutazione.*

II. *Note sul Sistema preventivo come aspetto fondante dell'extra-didattico* [1]

Introduzione

Il *Sistema preventivo* salesiano può essere letto anche come un assieme sistematico di criteri [2] utili al fine di prefigurare le caratteristiche specifiche della scuola cattolica dal punto di vista del carisma proposto da Don Bosco.

In esso coesistono tre livelli di finalizzazione del progetto educativo globale, anche rispetto ad una scuola:

a. volta alla educazione dei giovani nella società del tempo (*onesti cittadini*);

b. volta alla educazione secondo una antropologia cristiana che vede nella fede la prospettiva di piena umanizzazione (*buoni cristiani*);

c. espressione concreta delle particolari intuizioni educative del Fondatore (*amorevolezza*).

A sua volta, una lettura ermeneutica del sistema [3] ne può evidenziare un'ulteriore duplicità di funzione:

1. in quanto esso è riconducibile alla enunciazione di un assieme

---

[1] Queste note costituiscono uno strumento di lettura del testo base costituito dal numero monografico di *Selenotizie*, ottobre 1995, dedicato al *Sistema preventivo.*

[2] Un *criterio* (*regola o principio che si assume come norma di giudizio o dell'agire*) viene a costituirsi come un aspetto di un fenomeno che ne definisce le evidenze per noi importanti.

[3] F. MOTTO, *Introduzione alla lettura di un testo della tradizione salesiana*, in Dicastero per la famiglia salesiana, *I sentieri della speranza nella spiritualità salesiana*, Atti della XVII Settimana di spiritualità della famiglia salesiana - Roma - Salesianum 24-29 gennaio 1994, Roma, 1994, pp. 65-80. Ora anche in *Selenotizie*, febbraio 1996, pp. 30-35.

di principi («descrittori»[4]) che attestano la «tipicità» in sé del carisma salesiano;

2. in quanto tali «descrittori» costituiscono ciò che permane inalterato nel tempo, pur richiedendo una costante rilettura alla luce:

- delle precomprensioni di ordine educativo, teologico, pastorale[5] presenti nei differenti periodi storici;
- dei concreti segni dei tempi così come si manifestano nell'oggi.

Si può quindi sostenere come il *Sistema preventivo* sia «sistema» a due livelli:

1. come assieme «sistematico» di descrittori (che esprimono la modalità tipica-salesiana di approccio all'educazione del giovane);
2. come filtro utile ad una «sistematizzazione» di criteri tipici per la definizione della qualità «salesiana» della scuola cattolica oggi.[6]

Progetto di formazione dei docenti e sistema preventivo

Alla luce del *Piano di formazione dei docenti* risulta quindi importante impostare un triplice approccio al Sistema preventivo, intendendolo come:

a. la consegna ai docenti dell'assieme dei «descrittori» che ne co-

---

[4] Un *descrittore* (*ciò che descrive, che guida la descrizione*) può venire concepito come una «matrice», un principio dal quale procedere nella descrizione/definizione di un «criterio» adeguato ad una determinata epoca storica. La nostra ipotesi consiste dunque in un approccio ermeneutico al pensiero pedagogico di Don Bosco inteso come enunciazione di un assieme di «criteri» educativi per la sua epoca, dai quali estrapolare delle «matrici» o regole descrittive che permangono inalterate nel tempo (costituendo l'aspetto inalterato nel tempo del sistema preventivo).

Tale distinzione appare essenziale al fine di procedere ad una costante revisione dei «criteri» di attuazione del progetto educativo salesiano. Questi sono altresì essenziali al fine di poter autovalutare l'andamento applicativo di tale progetto per l'oggi.

[5] Rimandiamo a R. TONELLI, *Tra educazione e evangelizzazione: una rilettura «pastorale» del sistema preventivo*, in *Selenotizie*, febbraio 1996, pp. 36-41.

[6] Tale potrebbe essere una lettura dell'evoluzione verso la sistematizzazione esplicita del *Sistema preventivo* all'interno delle FMA (cfr. P. CAVAGLIÀ, *Il volto educativo della scuola nell'Istituto delle FMA*, in *Selenotizie*, febbraio 1996, pp. 19-29).

stituiscono la specificità in sé, come modo di essere dell'educazione salesiana secondo la modalità della scuola;

b. l'indicazione delle linee di una sua possibile rilettura ermeneutica, così come già impostata nell'oggi da parte di SDB e FMA (nuove linee teologiche e pastorali; evidenziazione di una ipotesi antropologica «salesiana»; evidenziazione di talune scelte in ambito cognitivo... aspetti importanti anche per fondare i modi di impostazione del «preanalitico») che ne prefigurano la ridefinizione secondo «criteri» validi per l'impostazione e l'autovalutazione della scuola salesiana attuale;

c. le ulteriore stimolazione a farne oggetto di una costante rilettura critica alla luce dei «segni dei tempi» che si evidenziano nella specificità della singola scuola locale (es. intrecciandosi con gli esiti delle ricerche COSPES sulla preadolescenza e sull'adolescenza): produrre nuovi «criteri» «più adeguati».

a. I «descrittori» del *Sistema preventivo*

Quelli che identifichiamo come «descrittori» costituiscono l'impalcatura fondamentale del *Sistema preventivo*, ciò che lo qualifica al di là delle specificità sociali, teologiche, educative e culturali dell'epoca in cui visse Don Bosco.

A nostro avviso possono venire riassunti in un assieme organico di elementi:

a. la *centralità educativa del giovane*, che caratterizza non solo il suo protagonismo all'interno del carisma salesiano, bensì anche la centralità che assume la sua formazione integrale alla salvezza. Manifesta la assoluta centralità della dimensione religiosa come finalità dell'azione educativa di Don Bosco, riassumendo in sé la formazione del *buon cristiano e onesto cittadino* con il *da mihi animas, caetera tolle*,[7] e la *salvezza delle anime*, (tema fondamentale della spiritualità di Don Bosco).[8]

---

[7] Secondo la lettura ermeneutica di F. MOTTO, cit., pp. 69-70.

[8] Cfr. *Area II. Il sistema preventivo di Don Bosco nella scuola e nella formazione professionale*, in *Selenotizie*, ottobre 1995, p. 27.

La centralità dell'opzione per i giovani è quindi da caratterizzarsi ulteriormente in quanto si tratta di giovani del popolo, con le conseguenze educative, curricolari, didattiche che ne conseguono;[9] nei loro confronti assume particolare rilievo educativo l'azione di assistenza, in quanto presenza preventiva ed attiva fra i ragazzi, momento di attuazione di una dimensione di vita religiosa, aspetto di valorizzazione educativa dell'aspetto ludico e festivo, da sempre centrale nell'esperienza salesiana.[10]

b. La *particolare tipologia dell'intervento educativo pastorale salesiano:* fondata su di una relazione educativa dialogica (che si realizza all'interno dei tre perni tipici rappresentati dalla *vita di cortile*, dalla *vita religiosa*, dalla *scuola*, in quanto strettamente legati ed interconnessi fra di loro). Esiste uno stretto vincolo che fin dall'inizio intercorre fra la pratica educativa e la successiva teorizzazione e, quindi, fra la pedagogia e la vita quotidiana, al cui interno, poi, si tematizza anche il rapporto fra *amore e tremore*,[11] fra amorosa fiducia e rispetto interpersonale.

c. La *dimensione comunitaria* dell'educazione che sta al fondo, sin dalle origini, dell'esperienza salesiana[12] e che fonda, al contempo, anche il *carattere comunitario del Sistema preventivo.*[13]

d. Dai punti precedenti discende altresì il *rapporto stretto fra educazione ed evangelizzazione; fra vita di cortile e scuola; fra comunità educativa e scuola.* Ciascuna di tali realtà non può venire concepita separatamente, bensì si interrela con tutte le altre in una circolarità che ne arricchisce i significati ed il valore educativo complessivo.

In questa impostazione, *la comunità educativa si propone come prioritaria* e precomanda anche la strutturazione della comunità religiosa (all'interno dell'esperienza salesiana, infatti, la spiritualità edu-

---

[9] Ivi, p. 25.
[10] Ivi, p. 30.
[11] Ivi.
[12] Ivi.
[13] Ivi, p. 22.

cativa nasce prima della consacrazione e quest'ultima appare finalizzata a quella).[14]

Una sorta di differenziazione è intuibile fra SDB, la cui azione si fonda sin dall'inizio su ragione, religione, amorevolezza, prima ancora della apertura della scuola, e le FMA, prima educatrici scolastiche che religiose.[15]

e. Si tratta comunque di un *sistema* che proprio per la sua impostazione prevalentemente operativa, e solo in un secondo tempo tradotta in teoria pedagogica, si presenta come aperto ed integrabile non tanto a livello di linee guida, quanto nelle modalità applicative.[16]

b. Dai descrittori allo stile specifico di azione

Procedendo all'applicazione di tali descrittori, emergono quindi dei criteri indicativi dello *stile* tipico dell'azione educativa salesiana. Si parla:

- di uno *stile comunicativo relazionale*[17] fondato sull'*assistenza-vigilanza* intesa come chiave di volta per il buon andamento della *casa-scuola;*[18] sul sapiente dosaggio di *amore e timore* (inteso non più come capacità di farsi temere, quanto nella abilità a stringere legami di stretto discepolato nel rispetto reciproco con i giovani); in una costante testimonianza di un *atteggiamento di sereno ottimismo* soprattutto nei confronti dei giovani, nella certezza che in ogni giovane vi sia una via al bene;
- di uno *stile organizzativo della situazione didattica* sì da mirare a chiarezza e semplicità di espressione, attenzione ai livelli di apprendimento, con particolare premura per i «più indietro», suscitando

---

[14] Ivi, p. 28.

L'educazione come preventività viene prima anche delle istituzioni educative e della fondazione degli Istituti religiosi (per le FMA esiste, altresì, un primato dell'Istituzione scolastica rispetto all'Istituto religioso (Ivi, p. 26)).

[15] Ivi, p. 29.

[16] Ivi, p. 30.

[17] Ivi.

[18] Ivi, p. 31.

fra i giovani momenti di emulazione, ma senza eccedere soprattutto nei castighi; [19]

• di una *cultura organizzativa specifica dell'azione didattica ed educativa nella scuola*, intesa come traduzione all'interno della esperienza scolastica del modello educativo comunitario, sì da produrre una globale rilettura della scuola dal punto di vista del sistema preventivo in quanto assieme di indicatori della sua reale «qualità» salesiana; [20]

• di una particolare attenzione alla dimensione *analitica* per noi essenziale ai fini del progetto di formazione dei docenti. Si introduce infatti la necessità di operare la ridefinizione di una *cultura curricolare nuova* sì da valorizzare la scuola in quanto «campo di battaglia sul quale sarà deciso se la società vorrà mantenere o no il suo carattere cristiano». [21]

Tale era forse il maggiore cruccio di Don Bosco laddove lamentava di «non veder pienamente avviata quell'opera di riforma nell'educazione e nell'insegnamento, a cui ho consacrato tutte le mie forze, e senza cui non potremo giammai, lo ripeto, aver una gioventù studiosa schiettamente ed interamente cattolica». [22] È questo il punto di avvio, a nostro avviso, del lavoro di studio e di ricerca che abbiamo delineato come *analitico* (con tutto ciò che di *pre* e di *post* vi attiene);

• di una *cultura curricolare che si collega e dialettizza con la dimensione culturale del sistema preventivo,* così come lo abbiamo più sopra delineato nei suoi indicatori (fiducia nei giovani... prevenzione assistenziale e anche prevenzione educativa e pastorale: prevenire col proporre traguardi, con la presenza, l'assistenza e l'incoraggiamento; la realizzazione di un clima familiare...); [23] e con la ineliminabile *dimensione popolare* che qui diviene prospettiva culturale, di solidarietà; di «popolarità» (intesa come scelta di ceto; come assieme di contatti nel e

---

[19] Rimandiamo in proposito alla citazione della lettera circolare di Don Rua, del 1910, posta nel testo citato, a p. 32.

[20] Ivi.

[21] Citazione di don Cerruti, a cura di don Prellezo, in Ivi, p. 33.

[22] Ivi.

[23] Ivi, pp. 33-34.

con il popolo; come tono e stile di azione e di educazione; addirittura come criterio di scelta di specializzazioni ed indirizzi di studio; e soprattutto come attenzione agli ultimi).[24]

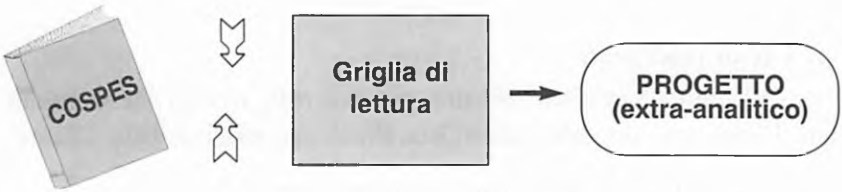
III. L'ETÀ NEGATA - *Linee di lettura all'interno dell'itinerario di formazione dei docenti*[25]

Premessa

La ricerca COSPES sulla preadolescenza come «avvio» verso la costruzione dell'identità costituisce un contributo di notevole interesse ai fini dell'impostazione di un progetto educativo rivolto a tale fascia di età, rientrando altresì appieno all'interno del nostro *Piano di formazione dei docenti* in quanto momento di arricchimento nella conoscenza dell'età evolutiva.

Onde facilitarne una lettura mirata proponiamo una sorta di griglia di analisi, utile al fine di poter meglio evidenziarne gli aspetti importanti da tenere presenti. Essa non mira quindi a sostituirsi alla lettura analitica del testo della ricerca, quanto semmai a porre meglio in luce quegli aspetti giudicati fondamentali, fra gli altri, al fine prefissato che consiste nel meglio delineare gli aspetti extra-analitici che costituiscono presupposto dell'azione del docente.

Possiamo esprimere la nostra ipotesi con un disegno



[24] Ivi, p. 35.

[25] COSPES, *L'età negata,* ELLE DI CI, 1992, 5ª ed.

laddove esiste una relazione particolare fra griglia e testo della ricerca: la previa lettura della prima dovrebbe permettere un approccio orientato al testo (*I temi emergenti*), da cui ritornare alla griglia sì da meglio «aggiustarla» al fine di produrre elementi utili al progetto (*La collocazione nel piano*).

In definitiva, traente per tale lettura è da una questione di fondo: *in quali termini l'analisi di uno stadio evolutivo preadolescenziale può influenzare una lettura extra-analitica della scuola come:*

- ambiento comunitario
- luogo di educazione integrale
- luogo di educazione nella cultura
- luogo di testimonianza dei docenti

La ricerca e il progetto

Di particolare interesse, anche ai fini educativi, risulta il ricorso all'ipotesi di Coleman circa l'esistenza di fenomeni «focali» attorno ai quali è possibile cogliere l'azione dello sviluppo personale e l'influsso della rete relazionale (p. 15). Vi si evidenziano così elementi propri dell'evoluzione del soggetto con i primi, rilevanti, influssi determinati dai nuovi fenomeni legati alla socializzazione secondaria che si attua soprattutto nei confronti dei coetanei ma da cui non appare estraneo anche l'influsso globale della «cultura», mediata dalla società intera.

a. I temi emergenti

Vi sono alcuni filoni tematici presenti nella ricerca che meritano una lettura approfondita e interrelata. Fra di essi possiamo identificare:

1. *La dinamica di progressiva de-satelizzazione dalla famiglia*

Questa permane nella sua validità come luogo di dialogo e di sicurezza affettiva ed emotiva, mentre nei suoi confronti il preadolescente imposta un'azione di progressiva dilatazione dei suoi

«spazi» vitali verso nuove realtà «esterne», in preparazione al distacco psicologico tipico dell'adolescenza e stabilmente acquisito nell'età adulta. Ne deriva una situazione di particolare fragilità, nella tensione fra la «permanenza» nel sicuro ambito familiare e l'avvio di itinerari di «esplorazione» del mondo; una fragilità che richiede comprensione e che forse meglio può essere letta attraverso il concetto di «controdipendenza» nei confronti della famiglia.

2. *La socializzazione secondaria che coinvolge direttamente i pari*

Pur nella persistenza di modalità cognitive e relazionali in cui prevale ancora un pensiero manipolatorio e la dominanza di forme di attività pratico-motorie, si determina una progressiva apertura agli altri, ai pari, visti come socializzatori dell'ansia del progressivo distacco dalle figure familiari ed oggetto di nuovo interesse in quanto soggetti verso i quali operare un nuovo investimento psico-affettivo (ricerca degli amici e dell'amico/a del cuore). Tale apertura verrà così «filtrata» attraverso modalità «attive» ed operative.

3. *L'apertura particolare alle prospettive culturali presenti nella società locale*

In tali termini, anche i modelli (personaggi o sistemi di idee) proposti dalla società locale vengono a presentare un proprio fascino, soprattutto in un momento in cui cominciano a rivelare una sostanziale insufficienza le acquisizioni tipiche della fanciullezza (decade la motivazione allo studio; sotto l'impulso della pubertà riemergono pulsioni eterosessuali; la stessa fede religiosa subisce una sorta di svalorizzazione in quanto modalità infantile di approccio alla trascendenza, cui spesso viene a mancare una nuova proposta adeguata alle esigenze dell'età evolutiva che passi attraverso «un fare» assieme agli altri).

4. *L'attenzione verso i nuovi vissuti*

Problema fondamentale è qui la pubertà, in quanto dinamica trasformativa del proprio corpo che cessa di essere luogo certo di autoidentificazione per assumere connotazioni problematiche (in sé per la sua rapida modificazione; nei confronti degli altri per il giudizio che

gli altri danno del proprio corpo e per l'emergere di una attrazione per l'altro sesso). Vi si accompagna la ricerca di ampi spazi di autonomia nell'attività motoria, nell'organizzare il tempo e le amicizie come nell'esprimere le proprie opinioni. Nei confronti degli adulti sembra presentarsi una situazione di non coinvolgimento totale del preadolescente che, pur tendendo ad una adesione acritica, cerca di affermare una propria autonomia verso «i grandi», mentre ancora non riesce a tematizzare quella dimensione del «futuro» che comunque percepisce come appartenentegli.

b. La collocazione nel piano

All'interno del *Piano di formazione del docenti,* la parte *A. L'extra-analitico* viene espressamente dedicata alla capacitazione del docente al pieno inserimento all'interno della scuola salesiana. Vi si privilegia soprattutto il contatto diretto con testi significativi dell'esperienza salesiana, oltre che la maturazione di una particolare «competenza» in relazione alla realtà giovanile. Il testo del COSPES diviene quindi una risorsa importante proprio al fine del perseguimento di questo ultimo obiettivo, venendosi altresì a collocare come momento di cerniera fra l'extra-analitico ed il pre-analitico. Rispetto al primo itinerario, dovrebbe porsi come ultimo testo attorno al quale lavorare, con il ricorso alla griglia di lettura a suo tempo proposta.

Una volta maturato il significato emergente dei documenti attorno alle quattro voci particolari in cui si è articolata la caratterizzazione della scuola salesiana, appare naturale riproporre tali voci anche come criteri di fruizione delle indicazioni emergenti dal rapporto sui preadolescenti. In tal modo si otterrebbe una classificazione delle informazioni in termini omogenei rispetto alle aree di interesse del progetto salesiano ed al contempo si potrebbe procedere ad una prima analisi circa la possibile «ritaratura» di tale specifico in relazione alla situazione preadolescenziale così come rilevata dal COSPES.

Ma tale impostazione, di fatto, si potrebbe incernierare proprio alle tematiche tipiche della pre-comprensione (antropologica, conoscitiva, valoriale...), che abbiamo posto a tema nel *B. Il pre-analitico.*

Alcune indicazioni per il piano

Potremmo cercate ora di delineare, seppure per sommi capi, alcune suggestioni emergenti dalla ricerca che senz'altro dovrebbero entrare nella complessiva rilettura delle precomprensioni tipiche dell'extra-analitico.

1. La impostazione della «comunità educativa», in quanto corresponsabile del progetto educativo, deve tener conto attentamente delle dinamiche di «controdipendenza» che si innescano in questa fase evolutiva. Ciò determina uno specifico sostegno pedagogico alle famiglie perché sappiano «leggere» attraverso le dinamiche di contrapposizione e di autonomizzazione emergenti, la fragilità particolare del preadolescente, sapendo contrastarlo quanto necessario, senza divenire opprimenti o minarne la fiducia di fondo nella famiglia come sicurezza da cui partire. Ulteriore aspetto di attenzione è rappresentato dall'attuazione del Sistema preventivo, in quanto esercizio di ragione ed amorevolezza soprattutto nei confronti di chi ha bisogno di rompere, ma non troppo, con il passato, senza sapere «dove» dirigersi, ma rivendicando spazi per una «ispezione» personale nel vasto mondo sociale. Si tratta soprattutto di «far sentire» sempre ben accetto colui che, anche a seguito dei profondi mutamenti psicofisici, fatica a capirsi e ad accettare se stesso, mentre teme il giudizio degli altri.

2. La scuola in quanto *ambiente comunitario* dovrebbe sempre più connotarsi quale luogo di condivisione operativa di attività con i preadolescenti, al fine di maturarne una nuova socializzazione all'interno dei gruppi dei pari. Si tratterà, per un verso, di poter fare leva su adulti e giovani animatori dotati di buone capacità relazionali e di spiccate capacità di attenzione alle singole situazioni individuali. Per un altro, di tenere conto come anche nell'impostazione dell'ambiente comunitario appaia essenziale mantenere forme di coeducazione dei sessi, sì da valutare le particolarità che sembrano sempre più distinguere il modo di vivere la propria preadolescenza fra ragazzi e ragazze.

Ulteriore momento di impegno progettuale ed operativo dovrebbe divenire la dimensione religiosa: si tratta di superare, inverandola, l'esperienza della fanciullezza; di sapere valorizzare la modalità

pratico-operatoria con cui il preadolescente agisce nella realtà ed apprende a situarvisi. Si tratta di proporre una fede fatta di attività, di impegni operativi, in una sorta di «vieni e fai con me».

È però da riprendere la distinzione fra la scuola come «il luogo del cameratismo (tipico della fanciullezza)» e l'ambiente extra-istituzionale che «è il luogo dell'amicizia, che inizia appunto nella preadolescenza» (p. 48). Ciò significa che il preadolescente, pur non negando la tipicità del gruppo-classe, ha bisogno anche dell'offerta di possibilità di fare esperienze extrascolastiche di amicizia, anche se a questo livello bisogna tenere presente come il gruppo non debba presentarsi come «eccessivamente protetto e scarsamente affrancato dal mondo adulto» (p. 78).

Anche a questo livello si tratta di esercitare una sorta di virtù della medietà fra gli estremi.

3. La scuola come *luogo di educazione integrale* dovrebbe saper prestare attenzione alle dinamiche preadolescenziali, soprattutto in relazione al calo di motivazione allo studio ed al bisogno di incentivazione personale che può derivare dalla valorizzazione della qualità relazionale della proposta educativa. Anche a questo livello, debbono sapersi contemperare l'attenzione ad un primo emergere del pensiero logico formale astratto, con la maggiore familiarità con un pensiero ancora legato all'operatorietà.

4. Assume, quindi, maggiore peso la *testimonianza personale* del docente, in quanto adulto che presenta in sé esiti di «umanità» frutto della propria sintesi culturale che, quindi, in lui si rende credibile ed accettabile.

A questo livello, si tratta di saper favorire processi di autonomizzazione da parte del preadolescente. senza sovrastarlo eccessivamente con la propria sicurezza adulta, aiutandolo a formalizzare ed esprimere i dubbi, soprattutto sulla propria esperienza interiore da «fanciullo»; ed accompagnandolo nella prima delineazione di possibili esperienze «adulte» in quanto meglio ispirate alla sua dinamica evolutiva (bisogno di testimoniare la propria fede secondo modalità più concrete e di coinvolgimento personale).

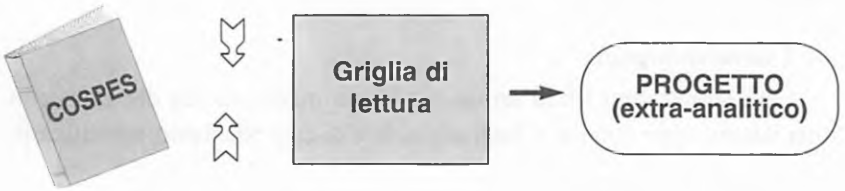
IV. L'ETÀ INCOMPIUTA – *Linee di lettura all'interno dell'itinerario di formazione dei docenti*[26]

Premessa

Anche la ricerca COSPES sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani costituisce un contributo di notevole interesse ai fini dell'impostazione di un progetto educativo rivolto a tale fascia di età, rientrando altresì appieno all'interno del nostro progetto di formazione dei docenti in quanto momento di arricchimento nella conoscenza dell'età evolutiva.

Essa risulta però, per assurdo, talmente ricca di informazioni e stimoli da richiedere la strutturazione di una sorta di griglia di analisi, utile al fine di poter meglio evidenziarne gli aspetti importanti da tenere presenti. Tale griglia non mira quindi a sostituirsi alla lettura analitica del testo della ricerca, quanto semmai a porre meglio in luce quegli aspetti giudicati fondamentali, fra gli altri, al fine prefissato che consiste nel meglio delineare gli aspetti extra-analitici che costituiscono presupposto dell'azione del docente.

Possiamo esprimere la nostra ipotesi con un disegno



laddove esiste una relazione particolare fra griglia e testo della ricerca: la previa lettura della prima dovrebbe permettere un approccio orientato al testo (*I temi emergenti*), da cui ritornare alla griglia sì da

---

[26] COSPES, *L'età incompiuta,* ELLE DI CI, 1995.

meglio «aggiustarla» al fine di produrre elementi utili al progetto (*La collocazione nel piano*).

In definitiva, traente per tale lettura è da una questione di fondo: *in quali termini l'analisi attorno ai processi di formazione dell'identità negli adolescenti può influenzare una lettura extra-analitica della scuola come:*

- ambiento comunitario
- luogo di educazione integrale
- luogo di educazione nella cultura
- luogo di testimonianza dei docenti

La ricerca e il progetto

Di particolare interesse, anche ai fini educativi, risulta il ricorso al cosiddetto «schema a stella» come modalità comune di analisi dei fattori ambientali con cui l'adolescente entra in relazione (p. 16). Strutturato secondo coppie antinomiche, tale schema andrebbe meglio approfondito in termini pedagogici al fine di ricorrervi come possibile risorsa euristica per l'analisi interna circa i *fattori ambientali* presenti nella scuola salesiana.

***a.* I temi emergenti**

Vi sono taluni filoni tematici presenti nella ricerca che meritano una lettura approfondita e interrelata. Fra di essi possiamo identificare:

1. *I «luoghi» educativi*

a. i genitori, generalmente intesi come validi interlocutori sui quali l'adolescente fa conto come risorsa rispetto ai problemi esistenziali «forti»;

b. la scuola, tutto sommato percepita positivamente come luogo che aiuta a crescere; identificando nel docente un soggetto al quale si chiede un clima relazionale positivo attraverso il quale ottenere sostegno nella riscoperta degli autentici valori di vita;

c. la chiesa, all'interno di un atteggiamento, che si presenta tuttora in forma evolutiva, di apertura al religioso anche se meno forte risulta il valore dell'appartenenza stretta alla comunità ecclesiale;

d. il gruppo, nei cui confronti di manifesta una notevole sfaccettatura di attese (da momento di crescita e di espansione vitale a luogo di protezione e sostegno, a dimensione funzionale al riempimento di tempi vuoti) in relazione alle tipologie adolescenziali ed alle modalità di gestione del proprio tempo libero (meglio definibile, forse, come tempo «vuoto» da qualsiasi impegno); ma soprattutto meno incisivo ed incidente sulla formazione dell'identità rispetto alle immagini tipiche di certa letteratura giovanile.

2. *I «sentimenti» e gli atteggiamenti*

e. Centrale è e resta l'amicizia, sempre in funzione di aiuto alla desatelizzazione dalla famiglia e della identificazione nella solidarietà di gruppo, anche se vissuta in ambienti e luoghi meno connotati dalla presenza dell'adulto (e dalla dinamica istituzionale) e più pervasi dal bisogno di essere direttamente responsabili delle proprie relazioni amicali (in tale direzione potrebbe venire letto, ad esempio, il bisogno delle ragazze di stare assieme in casa di amici);

f. di particolare interesse la caratterizzazione del «disagio» come realtà intrinseca all'adolescenza nella sua normale evoluzione (con un acme a 16-17 anni), concepibile come stimolo positivo al cambiamento e non obbligatoriamente fase di passaggio a forme più gravi di devianza (quest'ultima direttamente correlabile con situazioni familiari e territoriali degradate sul piano umano); mentre interessante appare la identificazione dell'educatore come controparte di cui si sente il bisogno per un confronto, in una dinamica di concrescita comune. E' ulteriormente da rilevare la *natura relazionale* che starebbe alla base del disagio in quanto *difficoltà e talora incapacità di gestire la complessità e le contraddizioni della vita quotidiana* (p. 228), evidenziando un robusto aggancio con dinamiche educative articolate attorno alla tematica dell'incoraggiamento personale;

g. anche la religiosità appare in evoluzione, forse meno connota-

ta da forme esplicite di rifiuto del sacro a favore di un recupero di centralità per la fede, che però sembra sempre meno caratterizzata dalla percezione del suo essere rapporto personale con Gesù, a favore di una più generica soggettivizzazione del proprio individuale sentimento religioso;

h. tale situazione si riverbera altresì a livello di delineazione di quadri valoriali. Vi si identificano itinerari fortemente influenzati dall'ambiente, con una spiccata attenzione prevalentemente alla dimensione individuale ed all'interno di una dominanza della relazione affettiva, sì da perseguire forme di giustificazione immediata che sembrerebbe fare da *pendant* al bisogno risorgente a questa età di immediato soddisfacimento dei bisogni.

3. *L'identità*

i. Dunque un'adolescenza che appare in fase evolutiva, caratterizzata da una notevole difficoltà a delineare con chiarezza la propria identità in relazione ad una diffusa incapacità a produrre progettualità chiare e definite attorno a globali ricerche di senso per sé e la propria vita. Su di essa sembra fare premio il persistere dell'insistenza sulla dimensione del presente, rispetto al quale paiono atrofizzati gli spazi e le capacità personali di gestirsi in termini di autonoma esplorazione di scelte praticabili.

Appare incombere, dall'interno dei risultati della ricerca, un senso di incapacità, una sorta di impossibilità a definirsi compiutamente da parte dell'adolescente. È su questo crinale che si produce una definizione di sé «incompiuta», cui corrisponde una ambivalenza progettuale, fatta di anelito verso significati globali per la propria esistenza cui si accompagna una specie di impotenza nella capacità di autonoma scelta individuale.

Si giunge così all'esplorazione di molteplici itinerari compossibili, senza esser capaci di «volersene» assumere la responsabilità di scelta e di attuazione in una direzione precisa.

Prevale così il ripiegamento sulla relazionalità fine a se stessa in quanto incapace di sboccare su forme critiche e mature di progettualità;

l. un'adolescenza in cui domina il «tempo» in quanto luogo elettivo di esperienza; un «tempo vuoto» da qualsiasi impegno, al di là del puro e semplice «tempo libero» da impegni, in cui vivere la pienezza delle relazioni con gli altri.

4. *Quali e quante adolescenze?*

Provocatoriamente, ne paiono individuarsi almeno due, modulate, anche in termini inediti, sulla specificità della sessualità maschile e femminile (laddove ad aspetti più tradizionalmente esperiti, quali l'insoddisfazione maggiore delle ragazze per la propria immagine corporea in mutamento, o la tendenziale trasgressività maschile; fanno riscontro modalità più problematiche di socializzazione con i coetanei da parte delle ragazze, oltre alla loro disponibilità a relazionarsi con gli altri, ivi compresi gli adulti dello stesso sesso; ed un maggiore bisogno di ricorso a quadri valoriali stabili). Due «adolescenze» che fanno riproporre con decisione le dinamiche della coeducazione dei sessi.

Per altro verso, si può parlare di «arcipelago» di adolescenze in relazione a molteplici ulteriori variabili quali i contesti socio-economici e culturali di provenienza, gli stili educativi familiari, le amicizie ed i gruppi di appartenenza, le modalità di fruizione dei mass media.

Si produce però anche una nuova situazione di protrazione temporale della adolescenza stessa, sempre meno incastonabile con precisione fra il compimento della fanciullezza e l'inizio dell'età adulta; tempo di protrazione di una sorta di «identità incompiuta» nei cui confronti appare difficile articolare processi sistematici di trasmissione culturale intergenerazionale laddove il cambiamento viene e proporsi come modalità tipica di vita.

b. La collocazione nel piano

All'interno del progetto di formazione dei docenti, la parte *A. L'extra-analitico* veniva espressamente dedicata alla capacitazione del docente al pieno inserimento all'interno della scuola salesiana. Vi si privilegiava soprattutto il contatto diretto con testi significativi dell'esperienza salesiana, oltre che la maturazione di una particolare «competenza» in relazione alla realtà giovanile. Il testo del COSPES

diviene quindi una risorsa importante proprio al fine del perseguimento di questo ultimo obiettivo, venendosi a collocare, a mio avviso, come momento di cerniera fra l'extra-analitico ed il pre-analitico.

Rispetto al primo itinerario, dovrebbe porsi come ultimo testo attorno al quale lavorare, con il ricorso alla griglia di lettura a suo tempo proposta. Una volta maturato il significato emergente dai documenti attorno alle quattro voci particolari in cui si è articolata la caratterizzazione della scuola salesiana, appare naturale riproporre tali voci anche come criteri di fruizione delle indicazioni emergenti dal rapporto sugli adolescenti. In tal modo si otterrebbe una classificazione delle informazioni in termini omogenei rispetto alle aree di interesse del progetto salesiano ed al contempo si potrebbe procedere ad una prima analisi circa la possibile «ritaratura» di tale specifico in relazione alla situazione adolescenziale così come rilevata dal COSPES.

Ma tale impostazione di fatto ci potrebbe incernierare proprio alle tematiche tipiche della precomprensione (antropologica, conoscitiva, valoriale...), che abbiamo posto a tema nel *B. Il pre-analitico.*

Alcune indicazioni per il piano

Potremmo cercare ora di delineare, seppure per sommi capi, alcune suggestioni emergenti dalla ricerca che senz'altro dovrebbero entrare nella complessiva rilettura delle precomprensioni tipiche dell'extra-analitico.

1. La impostazione della *«comunità educativa»,* in quanto corresponsabile del progetto educativo, non può non venire influenzata dalla nuova messa a fuoco del ruolo centrale della famiglia anche nelle esperienze adolescenziali. Se questa ne emerge rafforzata come riferimento «sicuro» per i figli, appare ineludibile una rinnovata attenzione al suo sostegno nella riscoperta e riaffermazione del proprio ruolo e nella impostazione di adeguati percorsi educativi familiari mirati ai figli adolescenti. Nei loro confronti essa deve venire indirizzata a proporsi come luogo di forte esperienza di vita, di dialogo attorno alle finalità ed obiettivi delle scelte esistenziali, progressivamente inserendoli all'interno di forme di piena corresponsabilizzazione.

Ulteriore aspetto da non sottovalutare, la ridefinizione dei gruppi e delle associazioni di adolescenti quale strumento essenziale di mediazione soprattutto fra i 14 ed i 17 anni. Ciò al fine di ricorrervi appieno come strumento utile a stimolare la crescita e la corresponsabilità all'interno della scuola e della comunità locale (importanza dell'apertura dei gruppi all'impegno nell'extrascuola). Una particolare attenzione andrebbe rivolta al coinvolgimento diretto degli stessi adolescenti nella progettazione dell'attività e nella responsabilità decisionale, progressivamente operando una sorta di arretramento da parte degli «educatori» (giovani o adulti) a vantaggio della progressiva «consegna» delle responsabilità educative direttamente agli adolescenti più maturi.

2. La scuola in quanto *ambiente comunitario* dovrebbe sempre più connotarsi quale luogo di condivisione di responsabilità con gli adolescenti al fine di maturare una buona socializzazione comune, facendo leva sulla positiva valutazione che sembra manifestarsi attorno alla finalità socializzante della scuola. Si tratterà, per un verso, di poter fare leva su adulti e giovani animatori dotati di buone capacità relazionali e di spiccate capacità di attenzione alle singole situazioni individuali. Per un altro, di tenere conto come anche nella impostazione dell'ambiente comunitario appaia essenziale mantenere una impostazione di coeducazione dei sessi, sì da valutare le particolarità che sembrano sempre più distinguere il modo di vivere la propria adolescenza fra ragazzi e ragazze.

L'ambiente sembrerebbe poi luogo idoneo in cui poter fare presa sulla sostanziale non-ostilità da parte degli adolescenti nei confronti dei sentimento religioso. Da questo si può procedere all'impostazione di percorsi personali volti a far riscoprire la specificità di una fede cristiana che si può positivamente innervare nella formazione dell'identità e di progressiva attribuzione di senso alla propria vita. L'ambiente può divenire momento di accettazione di sé e di stimolo ad una progettualità di sé che possa uscire dal corto circuito della impotenza a «volere» fare esperienza, mettendosi direttamente in gioco.

Si potrebbe altresì inserire a questo livello forme di catechesi «indiretta», più centrate sull'esperienza diretta (il «vieni e vedi») ri-

spetto alla tradizionale pratica di trasmissione orale, facendo leva soprattutto sul bisogno di «agire» tipico dei primi anni adolescenziali, al quale progressivamente fare subentrare anche l'aspetto più «formativo» in termini di trasmissione concettuale e maturazione personale.

Seguendo alcune indicazioni emergenti dalla ricerca, forse si potrebbe affermare come l'attenzione all'ambiente comunitario si presenti importante per la crescita degli adolescenti almeno quanto l'attenzione all'educazione attraverso la cultura, riproponendo altresì il problema di dare vita ad una organica sintesi educativa che sia in grado di ricomprendere la scuola in quanto luogo di trasmissione ed elaborazione di cultura e l'attenzione all'ambiente (rispetto al quale l'adolescente si rivela particolarmente recettivo).

Si è sottolineato il legame fondamentale intercorrente fra impegno-valori-senso di sé al fine di produrre itinerari evolutivi che possano soddisfare ad un iniziale bisogno di agire e di comprendersi in termini fisico operativi, attuando un percorso evolutivo verso una concezione di sé basata su caratteristiche psicologiche in cui la dimensione mentale e la tendenza a definirsi in termini intenzionali e progettuali diviene dominante, accentuando l'aspetto relazionale. L'ambiente potrebbe cosi corrispondere al bisogno di esplorazione di sé e del mondo all'interno di un forte sostegno relazionale, inducendo forme sempre più esplicite di autoprogettazione esistenziale cui si accompagni sempre lo stimolo al coinvolgimento diretto nell'esperienza.

3. La scuola come *luogo di educazione integrale* dovrebbe sottolineare soprattutto la qualità relazionale della proposta educativa. Paradossalmente, sembra che ci troviamo di fronte ad una scuola la cui proposta culturale non valga più di per sé (per la propria elevata qualità) quanto soprattutto per il «clima» relazionale che gli educatori riescono ad instaurare con gli adolescenti.

4. Assume, quindi, maggiore peso la *testimonianza personale del* docente in quanto adulto che presenta in sé esiti di «umanità» frutto della propria sintesi culturale che, quindi, in lui si rende credibile ed accettabile. Siamo al di là della seppur importante capacità di far sentire a proprio agio gli studenti, indirizzandoci ulteriormente verso la matu-

razione di personalità «autoritative» per sé e per la proposta culturale e disciplinare che presentano; con le quali valga la pena di confrontarsi e di assumere progressivamente forme di corresponsabilità nella maturazione di esperienze culturalmente significative.

Alcune linee per una lettura critica della ricerca COSPES

Vi sono due livelli di lettura critica del testo della ricerca: uno intrinseco al testo stesso (elementi problematici interni alla ricerca); uno volto a contestualizzare la ricerca stessa rispetto a ulteriori ambiti di significato.

a. Riflessioni su alcune questioni interpretative proposte nel testo

a. Il testo della ricerca riporta sia dati che tentativi di interpretazione degli stessi. A volte sembra che, per taluni aspetti particolari, tale interpretazione subisca influssi di ordine «ideologico» estrinseco ai dati stessi. Per esemplificare, a proposito dei soggetti «dominanti o dominati» si trovano queste affermazioni:

> *Il dovere inculcato negli anni dell'infanzia forma una struttura portante che regge durante la pubertà* (p. 29).
> *In ogni adolescente sembra presente e attivo un conflitto fra senso del dovere inculcato esternamente, e bisogno interiore di libertà e realizzazione autonoma* (p. 31).
> *La differenza conferma ancora una volta che l'educazione al femminile risente molto di restrizioni provenienti dalla tradizione culturale di tipo prevalentemente maschilista* (p. 36),

laddove non si riesce a cogliere se tali affermazioni provengano dall'interno del sistema di dati oggettivi frutto della ricerca oppure sconfini già in direzione di livelli interpretativi soggettivi dei ricercatori (quindi non più frutto di verifica, bensì oggetto di valutazione, e pertanto accettabili ad un livello di maggiore opinabilità intersoggettiva [a questo proposito il *dovere* apparirebbe legato al *super-io* freudiano, esterno e separato rispetto al senso di libertà espresso dall'adolescente]).

Un altro esempio può venire dal capitolo dedicato ad affettività e

sessualità. Qui sembra anche più marcato il ricorso a chiavi interpretative «ideologiche» che non si capisce quanto siano frutto delle convinzioni personali del ricercatore e quanto della oggettività emergente dai dati (fra l'altro tralasciando totalmente la problematica, nodale, dell'evoluzione adolescenziale del senso del pudore o della possibile identificazione di tratti di maturità personale con la maturazione della dimensione dell'oblatività):

> *Esiste forse un certo masochismo femminile o un sottile moralismo manicheo che tendendo a colpevolizzate il piacere corporeo, frena la gioia. Nel periodo dell'adolescenza, un'attenta educazione sessuale o educazione all'amore* [dovrebbe] *aiutare* [le adolescenti] *a diventare critiche e a superare i condizionamenti degli standards sociali e, pure, quel «moralismo» che preclude la possibilità di godere anche fisicamente e di farsi contente di quello che sono [...] Con il crescere dell'età [...] maggiore capacità di godere e di provare piacere nelle relazioni eterosessuali, indice questo di maturazione sessuale e personale* (p. 89, passim).

Nei confronti di tale impostazione, per altro del tutto rispettabile laddove se ne colgano appieno i limiti di riferimento a dati oggettivi e non ad una concezione globale della sessualità attraverso la quale si interpretano i dati, sembrerebbe fare da ulteriore sollecitazione interpretativa una affermazione, di vago sentore illuminista, posta in chiusura del capitolo:

> *Uno sguardo d'insieme, infatti, lascia con l'impressione di trovarsi di fronte a un oceano di forze vive, esplodenti, pure, ma con orizzonti sfocati o ancora in gestazione* (p. 91).

b. Forse andrebbe meglio tematizzata la problematica del «tempo libero». Di estremo interesse è la individuazione di tale «tempo» in termini diversi (p. 27) rispetto alla concezione analoga presente nell'adulto. Quindi non tempo di non-studio, bensì tempo del tutto «vuoto» da qualsiasi impegno e/o tempo «senza» famiglia (p. 260), tempo di gruppo, tempo di autorealizzazione (p. 41).

c. Il gruppo come luogo e momento educativo sembra proporre alcuni elementi attorno ai quali riflettere. Gruppo spontaneo o gruppo strutturato?

> *Quanto alle esperienze adolescenziali vissute insieme all'interno dei gruppi spontanei e di quelli più o meno organizzati, i ricercatori COSPES ritengono superata una dicotomia radicale di significato fra le due forme d'incontro* (p. 45).

Appare immediatamente l'interesse di tale affermazione di cui possono venire date almeno due interpretazioni:

- il gruppo strutturato non appare immediatamente educativo solo per il fatto che vi è presente un adulto che si autodefinisce come educatore; altrimenti i gruppi spontanei sembrano risultare assai più proficui;
- oppure i gruppi strutturati e quelli spontanei assumono la stessa valenza educativa.

Cogliamo dapprima come l'idea stessa di «gruppo» necessiti di una ulteriore declinazione (gruppi formali=gruppi parrocchiali o articolazione locale di movimenti e associazioni?) utile anche per cogliere il loro rilievo ad esempio in relazione alla capacità di *integrazione con le istituzioni formative* (p. 63).

Nel primo caso, si dovrà operare per una migliore formazione degli educatori (tutta da meditare appare ad esempio la figura a p. 258 sulle *doti più apprezzate nell'animatore di gruppo* in cui emerge con chiarezza il bisogno di personalità dialoganti e comprensive, capaci di infondere fiducia), anche favorendo l'emergere fra gli stessi adolescenti vocazioni educative da mettere a frutto (in questo senso andrebbe, forse, il rilievo circa la percezione della *Chiesa come parzialmente più opprimente rispetto ai coetanei dei gruppi informali* anche se questa *è considerata [...] come uno spazio abbastanza ampio di accoglienza e autoespressione* [p. 64]).

Nel secondo, avremmo, per assurdo, proprio la negazione dell'attività extradidattica e di oratorio in quanto sostanzialmente indifferente rispetto all'azione spontanea del gruppo del «muretto». Si tratta quindi di cogliere se tale indicazione emerga direttamente dai

dati, ed, in questo caso, «cosa» non sia funzionato negli educatori dei gruppi organizzati sì da depotenziarne l'azione cosi tanto rispetto alla funzionalità educativa presente in quelli spontanei.

d. A proposito della attività sportiva andrebbe meglio articolata la sua percezione. Il termine in sé resta «ambiguo» laddove non si operino distinzioni chiare fra sport ed agonismo (distinzioni tutt'altro che secondarie, non foss'altro alla luce della filosofia che presiede alla impostazione della PGS). Ora, sarebbe stato interessante scorporare i relativi dati rispetto all'esercizio di attività sportive di tipo «gratuito» e ludico ed attività di impostazione agonistica. Sappiamo come le seconde presentino, soprattutto nella prima adolescenza, problemi in relazione all'interferenza che l'agonismo troppo spinto esercita in relazione ai processi di determinazione dell'identità.

***b.* Su possibili contestualizzazioni degli esiti della ricerca**

A questo livello si possono indicare alcune esemplificazioni, fra le tante possibili, che forse potrebbero divenire oggetto di ulteriore rilettura della ricerca all'interno di una prospettiva più ampia.

a. Il tema dei genitori e del loro ruolo nei confronti dei figli adolescenti. Emergono qui grosse indicazioni circa la capacità dei genitori di aprire un serrato quanto complesso dibattito con i figli al fine di farne maturare il senso di responsabilità ecc.

Forse non sarebbe inutile ricercare una ulteriore declinazione di tale situazione, ad esempio, all'interno dell'ipotesi formulata da N. Galli circa gli stadi della vita familiare ed i compiti evolutivi ad essi corrispondenti.[27] L'ipotesi di fondo consta della enucleazione di differenti stati attraverso i quali procede la maturazione della famiglia (in questo caso la famiglia con figli adolescenti o la famiglia che si prepara al loro distacco definitivo per il matrimonio), letti però attraverso il compiti evolutivi che i coniugi debbono assolvere all'interno di ciascuno di essi. Ne emerge una ulteriore complessificazione di modelli di riferimen-

---

[27] Cfr. N. GALLI, *Educazione dei coniugi alla famiglia,* Milano, Vita e Pensiero, 1986.

to (ad esempio, che si tratti di famiglie con i coniugi ancora relativamente giovani o già anziani; famiglie stabili o portatrici di una storia sofferta e complessa...). Appare ovvio come le tipologie di risposte rilevate dalla ricerca sottendano tale molteplicità di situazioni che andrebbero in qualche modo scandagliate al fine di offrire una migliore articolazione rispetto alle relazioni fra genitori ed adolescenti.

b. Un secondo aspetto di particolare interesse, consiste nella rilettura di quelli che vengono definiti in chiave pedagogica come compiti evolutivi dell'adolescenza proprio in relazione agli esiti della ricerca.

Anche una loro semplice elencazione:

a) Definire la propria identità;
b) Rendersi autonomo dai genitori;
c) Partecipare al gruppo di coetanei;
d) Coltivare l'amicizia giovanile;
e) Fruire educativamente del tempo libero;
f) Frequentare la scuola con successo;
g) Precisare le conoscenze socio-politiche;
h) Affinare il senso dei valori e il giudizio morale;
i) Ripensare criticamente i valori religiosi;
l) Conferire significato all'amore nascente;
m) Governare il conflitto psico-sessuale;
n) Cogliere il significato del progetto e dell'ulteriorità;
o) Vedere nell'adulto un aiuto, non un ostacolo.[28]

ci permette di coglierne molteplici possibilità di interazione con i risultati della ricerca, non foss'altro per la necessità di risottoporre a riverifica, rispetto a dati empirici spesso fortemente innovativi nei confronti delle concezioni tradizionali, gli assunti sino ad oggi accolti pacificamente in ambito pedagogico.

---

[28] Cfr. N. GALLI, *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti,* La Scuola, Brescia, 1990, p. 135.

c. Un terzo aspetto è rappresentato dal problema nodale dello sviluppo morale – maturazione morale – negli adolescenti. Sino ad oggi molteplici autori hanno fatto riferimento agli studi del Kohlberg relativi alla maturazione di una capacità di giudizio (unicamente però in relazione alla sua espressione verbale, quindi priva anche della corrispondente maturazione della volontà, sì da tradurre il giudizio in azione; e quindi insufficiente per la delineazione complessiva delle dinamiche di maturazione del giudizio) in quanto interrelata con lo sviluppo del pensiero in età evolutiva (secondo l'ipotesi piagetiana). Dalla ricerca COSPES sembrerebbe non più così pacifico il riferimento alle tappe di sviluppo precisate dal Kohlberg (preconvenzionale, convenzionale, postconvenzionale), privilegiando per così dire una prospettiva di tipo descrittivo. Si introduce così una ulteriore esigenza di approfondimento relativamente alla possibilità tuttora di procedere ad una, seppure empirica e primitiva, nuova impostazione di elementi critico analitici da proporre all'educatore al fine di permettergli di entrare educativamente a «governare» l'evoluzione morale degli adolescenti; oppure la ricerca ci propone, sulla base dei dati empirici, il definitivo tramonto di una qualsiasi ipotesi educativa intenzionale nei confronti della dimensione etica. In altri termini, può ancora sussistere una progettualità razionale di tappe evolutive della dimensione morale oppure dobbiamo affidarci alla casualità ed alla mera proposta di esperienze che «potrebbero» indurre tale maturazione? Come innestare in questo discorso, oltre ad atteggiamenti, giudizi e valori, anche il tema della volontà e della sua educazione?

d. Adolescenza come fase autonoma e prolungata dello sviluppo umano. Tale impostazione che nettamente emerge dall'interno della ricerca andrebbe forse dialettizzata con una lettura incrociata con altre ricerche (forse troppe!) in corso di diffusione e con gli studi psicologici e pedagogici sull'adolescenza.[29] Resta un fatto di particolare inte-

---

[29] Ad esempio, dal Rapporto Ceposs-Cisf sul *Senso della famiglia nella trasmissione inter-generazionale* (dicembre 1995), al volume di M. L. Di Pietro, *Adolescenza e comportamenti a rischio,* Brescia, La Scuola, 1996, al *IV Rapporto Cisf sulla famiglia in Italia* (a cura di P. Donati), Milano, San Paolo, 1995.

resse in termini educativi: se cioè sia possibile accettare la definizione di una fase autonoma e prolungata caratterizzata da una *definizione di sé ancora incompleta e in cambiamento [...] percorso evolutivo* [che] *non si chiude certo con l'adolescenza, ma trova in essa le premesse per compiersi* (p. 331).

Non si tratta qui di negare quella che appare come una evidenza, quanto soprattutto di non permettere il sorgere di atteggiamenti «adulti» di giustificazione del portato di inconclusione tipico dell'adolescenza come naturale e quindi da accettarsi in quanto tale come positivo.

Sarebbe forse importante ridefinire tale realtà all'interno di una più globale concettualizzazione che faccia della permanente apertura alla propria autoeducazione (educazione permanente) il luogo in cui anche tale fase evolutiva viene ad assumere una propria collocazione al contempo relativizzata ed, entro certi limiti, reversibile nei suoi esiti.

IL PRE-ANALITICO

Materiali di lavoro

Premessa

A questo livello si tratta di porre le basi per una comune riflessione attorno a due aspetti cardine per ogni lavoro culturale ed educativo nella scuola: la evidenziazione di una antropologia di riferimento per la scuola salesiana; l'evidenziarsi di una teoria della conoscenza che sappia aprirsi a modalità conoscitive ben più ampie rispetto all'angusto modello razionalistico propugnato da molto cognitivismo.

La proposta di lavoro si viene ad articolare così in parti distinte:

a. l'analisi di alcuni testi proposti in relazione all'antropologia ed alla conoscenza;

b. individuazione degli obiettivi educativi deducibili dall'incrocio fra l'antropologa e le prospettive di conoscenza;

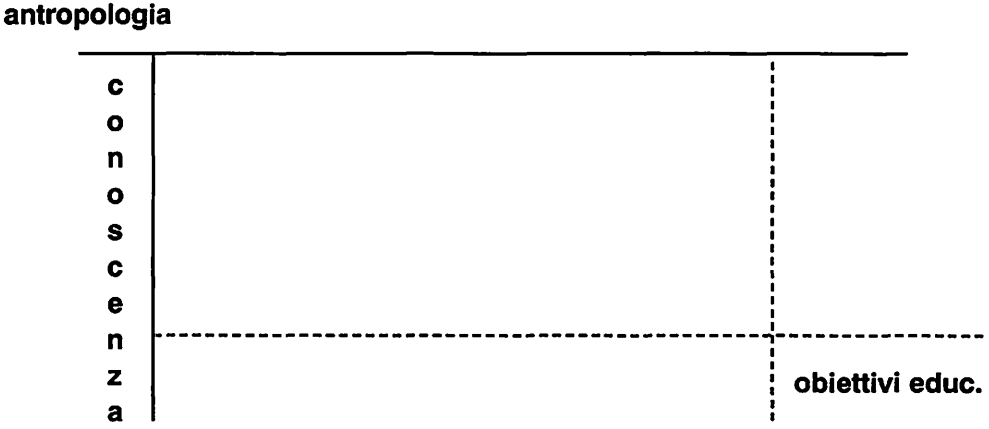
c. la messa a punto così di una sorta di mappa di obiettivi educativi generali, utile al fine della impostazione di alcune ipotesi di lezione, che si suggerisce di sviluppare e «provare» in classe.

L'impiego di uno strumento utile a delineare gli obiettivi educativi

(a partire dall'antropologia e dalle prospettive di conoscenza)

Compito: il lavoro consiste nella lettura analitica delle schede sull'antropologia e sulla conoscenza, al fine di giungere a delineare un assieme di obiettivi educativi impiegabili nella delineazione della programmazione disciplinare.

Modalità di lavoro: lettura ed analisi dei concetti chiave dei testi presentati.



Questioni:

1. Quali sono i punti qualificanti dell'antropologia presentata? Li si indichi sull'asse orizzontale del primo quadrante.

2. Quali sono i punti qualificanti dell'ipotesi proposta per la conoscenza?

Li si indichi sull'asse verticale del primo quadrante.

3. Si riportino nel secondo quadrante i punti di contatto fra 1 e 2 sotto forma di obiettivi educativi da perseguire.

Risultato atteso: una articolazione di obiettivi educativi il più esaustiva possibile; da questa potranno quindi venire scelti tutti o taluni obiettivi in relazione alle singole discipline o alle singole tappe del processo educativo.

SUSSIDI PER IL PRE-ANALITICO

Proponiamo, qui di seguito, due schede di lavoro utili ad impostare l'analisi dei testi proposti per i temi dell'antropologia e della conoscenza.

I. *Antropologia*[1]

a. La vocazione umana

La nozione di persona

La prima e ineludibile vocazione consiste nel diventare *pienamente uomo;* poiché uomini si nasce, ma si diventa *persona* (in quanto pieno sviluppo della natura umana). Dunque un uomo che è dato secondo una specifica essenza, ma il cui divenire tale è affidato a lui stesso, in quanto *progetto da realizzare.* Avviene così che ogni uomo non coincide mai con la sua esistenza concreta.

La vocazione umana

L'esistenza personale è il modo propriamente umano di esistere, ma va costantemente conquistata.

Essa si ricolloca fra due poli

a. l'*individuo*, inteso come tendenza alla superficialità, alla di-

[1] M. MONTANI, *L'Universo personale,* in *Selenotizie,* ottobre 1994, pp. 39-56. La scheda riporta sia citazioni che aspetti di sintesi. Per maggiore semplicità di lettura non si sono introdotte differenziazioni fra le varie parti. Invitiamo quindi alla lettura del testo integrale per gli opportuni confronti.

spersione, al perdersi nella realtà, sostanzialmente ripiegandosi su di sé (istinto, possesso, incapacità di essere);

b. la *persona*, in quanto capacità progettuale di piena integrazione di sé (padronanza di sé, capacità di concentrazione, impegno e partecipazione). È equilibrio fra le tre dimensioni/strutture dinamiche e relazionali: l'*incarnazione*, la *vocazione* ai valori, la *comunione*.

La persona è quindi principio di unificazione di tutta l'attività umana nella libertà e sviluppa nella crescita, attraverso atti creativi, la singolarità della sua vocazione; al contempo è principio di apertura ad ogni altra persona.

Le tre dimensioni dell'universo personale

Cogliamo ora i caratteri costitutivi delle tre summenzionate dimensioni:

a. L'*incarnazione*: «incarna» la persona in un corpo e, mediante questo, in un mondo fisico (il corpo non può essere considerato un qualcosa di inferiore, opposto e separato dalla mia vita spirituale; è componente essenziale; svolge una funzione basilare nello sviluppo e nell'espansione di ogni altro aspetto della persona). L'uomo è il suo corpo; non può mai innalzarsi che pesando sulla materia. Il problema non è di evadere dalla vita sensibile e particolare, ma di trasfigurarla.

b. La *vocazione* ai valori costituisce la scoperta progressiva di un principio spirituale di vita che unifica la complessa realtà personale (atti, aspirazioni, fini). L'uomo è spinto ad optare costantemente fra la vocazione ai valori o la banalità della vita. Primato del vitale sul materiale, dei valori della cultura sui valori vitali; valori d'amore, di bontà, di Carità.

c. La *comunione* in quanto dimensione della comunità; chiamata tipicamente personale all'apertura alle altre persone. L'uomo per sua natura è essere sociale; la persona per sua natura è comunicabile, essere uomo è essere-per ed essere-con. Il donarsi è una modalità di arricchimento personale: si possiede solamente ciò che si dona o quello a cui ci si dona.

L'esercizio per formare la persona

Il tempo di per sé non determina la crescita personale, questa si realizza nella continua decisione a favore:

• dell'*impegno*, riconoscendo, accettando e vivendo responsabilmente la propria incarnazione; è l'accettazione piena della propria situazione storica (incarnazione). Egli è un essere-nel-mondo secondo la prospettiva della sua concreta situazione storica. Essa ne è il limite invalicabile, ma anche l'area di esercizio del proprio impegno poiché non ci si può isolare dalla propria realtà storica.

Allora incarnazione è accettazione piena della propria corporeità come aspetto positivo ed imprescindibile di ogni azione umana, ma al contempo presa di coscienza che la sua assolutizzazione costituirebbe caduta nell'impersonale ed occasione di alienazione. È presa di coscienza della fondamentale incidenza dell'«economico» nei bisogni primari dell'uomo, cui non ci si deve ridurre, ma che non si può mai tralasciare (in linea di massima è necessario sottrarre l'uomo alla miseria fisiologica e sociale, affinché possa accedere ai valori superiori). Ma essere è anche affermarsi: la persona deve impegnarsi attivamente al fine di incarnare i propri ideali all'interno della storia quotidiana, vincendo la tentazione di essere incoerenti;

• della *meditazione*, nella riscoperta costante della vocazione ai valori in quanto portatori di significato per la vita. L'azione è pur sempre manifestazione del pensiero cui i valori danno coerenza e indirizzo ideale. Il raccoglimento e la meditazione divengono quindi essenziali per distaccare dalle cose immediate e poter definire l'ordine che dobbiamo loro attribuire secondo i valori;

• della *rinuncia* (o spoliazione) come preparazione al dono di sé all'altro. Costituisce il paradosso della crescita umana: l'uomo si ritrova perdendosi, donandosi agli altri, diventando capace di costruire vere comunità (le comunità di persone e fra persone). L'amore è l'unità della comunità così come la vocazione è l'unità della persona.

Se la persona manca ad uno di questi tre esercizi è condannata all'insuccesso, poiché nessuno spirito come l'uomo è legato alla materia, al prossimo, a tutto un universo poco noto di realtà spirituali.

Primato della persona e responsabilità personale

La persona è un assoluto e non l'Assoluto. Da ciò discendono alcuni punti fermi:

a. la persona come assoluto:

– tutto quello che esiste sulla terra va riferito all'uomo come suo vertice;

– la persona umana è sempre un fine e mai un mezzo;

– l'impersonale si riferisce alla materia, la persona non può mai ridursi all'impersonale;

– primato della persona richiede una adeguata educazione «personalista» sì che la risvegli e la renda disponibile alla molteplicità di possibilità della vocazione. La trascendenza della persona esige che essa appartenga unicamente a se stessa;

- l'educazione assume così due funzioni:

• portare la persona ad appartenere a se stessa secondo la propria vocazione;

• inserirla all'interno della realtà socio-culturale e giuridica in cui si incarna;

b. la responsabilità personale:

– la vocazione umana chiama ciascuno essenzialmente a «diventare» uomo (il mestiere più difficile);

– la maturazione della persona umana non conosce automatismi: esige di conoscere ed approfondire l'universo dell'essere personale; esige una costanza ed impegno di esercizio dell'impegno, meditazione e rinuncia; esige momenti di verifica;

– la maturazione personale è essenzialmente del singolo: si può proporre un progetto, ma è il singolo che deve farlo proprio e perseguirlo con volontà ed impegno;

– ogni età della vita costituisce una tappa del percorso; un percorso che si compie attraverso le scelte quotidiane;

c. l'amore della persona:

– costituisce la componente da meglio educare, in quanto in ultima istanza decide del nostro destino;

– esso è parte integrante della persona umana e si esprime secondo tre modi:

• l'amore possesso (cerca il possesso dell'oggetto di amore e lo usa, distruggendolo);

• l'amore utensile (assoggetta la persona amata al proprio servizio);

• l'amore oblativo (è scambio di due doni, è «esistere per l'altro»);

d. la sessualità psicologica:

– costituisce il punto di verifica della riuscita di una persona normale: la capacità di amare come uomo o come donna nella propria completezza e non unicamente dal punto di vista genitale.

b. La vocazione cristiana

Il cristianesimo è l'incontro con qualcuno:

– si tratta di esplorare il cristianesimo nella piena fedeltà all'uomo;

– essere cristiano è incontrare «Qualcuno» in una relazione fra due persone (l'uomo e Cristo);

– «credere» è l'atto supremo di cui è capace l'uomo.

La fede diventa momento di adesione al progetto del Padre sul mondo e sull'uomo:

– si costituisce come lettura profetica della realtà;

– la fede completa le tre dimensioni:

• *incarnazione*, recupera il corpo valorizzandolo ed insegnando ad incanalarne le passioni; insegnando l'attenzione alla corporeità dei fratelli; facendone tempio dello Spirito;

• *vocazione ai valori*, la lega alla coscienza educata dalla dimensione spirituale dell'uomo arricchita dalla fede;

• *comunione*, la fede si esplicita nella carità come dono di sé agli altri (pienezza della legge).

È la natura umana che viene posta in un rapporto nuovo con Dio

dalla grazia, venendo elevata all'ordine soprannaturale. Impossibile per noi, tale *soprannatura* è frutto dell'azione divina e ci completa come persone.

In tal senso, il *peccato* si costituisce come «male» in quanto priva l'uomo della propria pienezza soprannaturale impedendogli essere pienamente se stesso e spingendolo verso il ripiegamento in se stesso. Ma non è solo il commettere il peccato in sé che distrugge l'uomo, quanto il giustificare il proprio peccato, arrendendosi ad esso.

Creazione e redenzione unite in un unico disegno salvifico

La capacità «profetica» del cristiano si rivela soprattutto nella sua capacità di cogliere creazione e redenzione all'interno di un unico disegno divino sul mondo. La creazione si costituisce così come prima tappa di un cammino che si concluderà con i «cieli nuovi» e la «nuova terra». È il disegno di Dio di ricapitolazione di tutte le cose in Cristo.

Tale dovrebbe essere la prospettiva «culturale» di lettura della realtà e di incarnazione in essa di ogni persona credente.

Conclusione[2]

Non esiste un progetto educativo universalmente valido e predefinibile; cosiccome la persona non risulta riducibile unicamente ad un suo aspetto (cognitivo, sessuale, affettivo...), ad essa si applica unicamente un approccio comprensivo e globale.

Costitutivo della persona è il suo autorealizzarsi che richiede una precisa progettualità secondo linee di possibilità.

La piena realizzazione personale avviene nella apertura alla trascendenza che la completa e l'innalza alla soprannatura.

Il consenso costituisce l'aspetto nodale, il momento più delicato di un processo educativo che avviene sempre nella relazione dialogica fra persone. Il progetto educativo si impone nel momento in cui di-

---

[2] Come lettura integrativa si può vedere G. FLORES D'ARCAIS, *Le «ragioni» di una teoria personalistica dell'educazione,* La Scuola, Brescia, 1987.

viene autoritativo per la persona che lo propone e per la sua capacità di valorizzare l'educando in quanto tale.

L'educazione deve essere capace di affrontare la persona nella sua globalità, presentando progetti educativi e modelli di persone mature ed educate cui i giovani possano fare riferimento.

II. *La conoscenza*[3]

Introduzione

La rivoluzione in atto all'interno del cognitivismo sta portando ad una globale rimessa in discussione delle tradizionali modalità di analisi della conoscenza.

È Bruner ad esprimere una precisa tesi: *Ci sono due tipi di funzionamento cognitivo, due modi di pensare, ognuno dei quali fornisce un proprio metodo particolare di ordinamento dell'esperienza e di costruzione della realtà [...] pur essendo complementari, sono irriducibili l'uno all'altro. [...] Le argomentazioni ci convincono della propria verità, i racconti della propria verosimiglianza* (Bruner, p. 15).

Con il Rorty potremmo sostenere come il problema essenziale non consista nella ricerca epistemologica attorno a come conosciamo la verità, bensì al problema di come giungiamo ad attribuire un significato all'esperienza. Assistiamo così all'impiego di un pensiero logico-scientifico che tende a descrivere categorizzando e concettualizzando, definendo l'assieme dei criteri e delle operazioni necessari per giungere a tale esito, sì da renderlo ripercorribile all'infinito. Esso prevede la creatività come abilità di cogliere relazioni, nel dimostrare nuove modalità definitorie ecc.

Il *pensiero narrativo,* invece, produce buoni racconti, drammi avvincenti e quadri storici credibili, sebbene non necessariamente

---

[3] Nell'elaborazione di questa scheda ci si è avvalsi dei seguenti contributi:
1. *Dialogo. Oltre la sintesi fra cultura e fede,* in *Selenotizie,* marzo 1995, pp. 12-46, che viene citato unicamente con il numero della pagina;
2. J. BRUNER, *La mente a più dimensioni,* Bari, Universale Laterza, 1994 [Bruner].

«veri». [...] Si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo (...) il suo intento è quello di calare i prodigi atemporali entro le particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio (Bruner, p. 18).

Due modalità di pensiero che convivono

Scienza e discipline umanistiche hanno finito per essere viste entrambe come prodotti artificiali della mente umana, come creazioni che scaturiscono da diversi modi di usarla; *infatti* di una proposizione non ci si chiede se sia vera o falsa, bensì in che tipo di mondo possibile sarebbe vera (Bruner, pp. 56-57).

Si finisce così per impostare lo studio delle relazioni fra scienza e letteratura in termini modali: entrambi sono *modi possibili di funzionamento del pensiero umano,* ed entrambi sottostanno a criteri di verificabilità interni ai propri «mondi».

Due modalità di pensiero che si intersecano

Ma è possibile compiere un ulteriore passo in avanti, qualora ci fermassimo a considerare come il modello scientifico risponda ad un'esigenza, finale, di economicità nella conservazione dei dati e di prevedibilità degli eventi. Esso, però, spesso si origina da esperienze ed intuizioni extrascientifiche, che costituiscono una sorta *di stampelle che ci aiutano a scalare la montagna dell'astrazione. Una volta arrivati in cima, le buttiamo via e le nascondiamo con cura, adottando invece una teoria formale e logicamente coerente che (se abbiamo fortuna) riusciamo a formulare in termini matematici o quasi* (Bruner, p. 61).

Ciò che appare interessante è il fatto che *le riviste scientifiche non ospitano divagazioni nella metafora, né riferiscono i processi mediante i quali noi attingiamo idee degne di essere messe alla prova [...]. Eppure gli scienziati spendono gran parte del loro tempo proprio in tali divagazioni* (Bruner, p. 64).

Ed ancor più affascinante è la conclusione che ne trae Bruner: *La falsificazione per noi è fondamentale per una ragione schiacciante;*

l'uomo, lo sappiamo, è capace di una fede sconfinata. È sorprendente che non sia mai stato descritto come ***homo credens*** *[...] Noi siamo in grado di creare ipotesi che virtualmente si adeguano a qualunque cosa possa capitarci di incontrare* (Bruner, pp. 64-65).

Due illusioni di realtà

Quindi scienza e narrazione costituiscono due forme di *illusione di realtà* che si diversificano e specializzano *in virtù degli scopi che perseguono* (Bruner, p. 63). Ma ciò che soprattutto ci interessa è porre in luce come entrambe emergano come modalità finalizzate dall'unico pensiero umano, la cui capacità «cognitiva» ci appare assai più ricca rispetto alle tradizionali impostazioni della conoscenza fondata su base razionale. Una tale ricchezza sembrerebbe mal sopportare una rigida categorializzazione a priori; questa sarebbe possibile, entro certi limiti, unicamente a posteriori, rispetto al risultato prodotto ed in relazione alla finalità perseguita. Tale impostazione riapre dunque il campo ad una analisi specifica dell'ambito pre-analitico della conoscenza; ambito per troppo tempo tralasciato e misconosciuto dall'assolutizzazione del pensiero analitico razionale.[4]

Per una teoria della conoscenza

a. *la conoscenza per connaturalità nelle sue varie modalità*

Appare dunque legittimo porci la questione centrale: in cosa consiste la nostra conoscenza?

Quanto sin qui elaborato ci apre ad una concezione estremamente complessa di tale dimensione umana, sì che potremmo forse concepirla come il punto di confluenza di molteplici processi intellettivi, razionali, intuitivi, cui non è certo estranea la realtà emotivo-emozionale ed anche quella estetica.

J. Maritain tematizza una conoscenza per *connaturalità* che

---

[4] Rimandiamo in merito all'interessante saggio su *La dissimulazione.*

opera sia in relazione alla conoscenza della legge naturale che nella creazione artistica o nella conoscenza soprarazionale (ad esempio nella conoscenza mistica).

La legge naturale è tale non solo in quanto radicata nella natura umana, ma anche in quanto conoscibile «naturalmente» dall'uomo stesso. Si tratterebbe di una conoscenza che si sviluppa attraverso una sorta di *connaturalità che sta oltre la dimensione concettuale* (*Tutto ciò che è in consonanza con le inclinazioni essenziali della natura umana è percepito dalla ragione naturale come un bene. Ci troviamo qui di fronte ad una conoscenza indimostrabile, oscura, asistematica, vitale, che procede per esperienza tendenziale [...] in essa ontologia e gnoseologia sono indissolubilmente congiunte, natura e coscienza sono confuse in modo vitale* (p. 13).

Tale ragione naturale è, al contempo, estremamente feconda per la sua capacità di contatto immediato con il reale, ma fallibile in quanto facilmente perturbabile da fattori storici e culturali. Essa si presenta in situazione di «passività» in quanto percipiente rispetto alle inclinazioni naturali (come avviene, ad altro livello, per la conoscenza sensibile).

Maritain la colloca nell'ambito del *preconscio*, laddove si realizza una conoscenza *concettuale*, ma di tipo aurorale. Ciò permette altresì di cogliere la intima ricchezza di contenuti della conoscenza naturale *che il conscio può e deve recepire intatta e anzi conoscerla meglio, in modo più chiaro e preciso* (p. 14), mediante l'applicazione, ulteriore, di forme razionali ed argomentative di giudizio.

Il preconscio quindi presenta molteplici ambiti di conoscenza oltre a quella naturale; la *soprannaturale* di Dio (giungendo sino alla mistica); la *conoscenza di sé* (*L'esperienza personale è il primo e irriducibile dato dal quale qualsiasi discorso, o pensiero che sia, prende le mosse [...]; quel primo dato che è l'esperienza umana [...] che essendo, in qualche modo, in me reale, cioè esistente, mi permette di parlare di me come di un io che sperimenta*,[5] forse traducibile in un

[5] G. FLORES D'ARCAIS, *Le «ragioni» di una teoria personalistica dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1987, pp. 53-54.

sensus sibi che si costituisce come esperienza prima e diretta, prima ancora della sua concettualizzazione consapevole in un «io»); l'*opzione fondamentale;* la *conoscenza spontanea della legge naturale*, la sorgente dell'*ispirazione estetica.*

L'*ispirazione estetica* si costituisce quale *conoscenza per connaturalità affettiva alla realtà come non ancora concettualizzabile, perché risveglia le profondità creatrici del soggetto [...] conoscenza per connaturalità alla realtà, in quanto questa è inviscerata nella soggettività stessa in quanto esistenza intellettualmente produttiva, e in quanto viene attinta nella sua consonanza concreta ed esistenziale con il soggetto in quanto soggetto* (p. 14). Ad essa si affianca anche la *valutazione estetica* in quanto ambito di *impatti non meditati che caratterizzano il nostro incontro con le forme di creazione poetica ed artistica,* (p. 14); *il legame fra noi e l'oggetto estetico sembra situarsi a un livello più profondo di quello dei meccanismi di associazione e rimembranza [...] la scossa della corrispondenza [...] rivela che siamo posseduti dalla cosa di cui entriamo in possesso* (Steiner, citato a p. 15).

La *conoscenza mistica* è *conoscenza per connaturalità della realtà [...] colta proprio in quanto non concettualizzabile (e) nel medesimo tempo colta come termine ultimo dell'atto conoscitivo nella sua perfetta immanenza, termine interiorizzato in cui la conoscenza ha il suo compimento, il suo frutto e il suo vivente riposo (...) come termine di unione oggettiva* (p. 14).

La conoscenza per connaturalità comporta anche l'inclinazione naturale in un giudizio *che si distingue dal giudizio logico (che) viene espresso soltanto in forza delle esigenze logiche del sapere, e quindi solo mediante il movimento intrinseco dell'intelletto e della ragione; il giudizio per connaturalità [...] viene stabilito con un opportuno concorso dei poteri pratico-affettivi del soggetto, in modo tale che questo concorso collabora tuttavia efficacemente con l'intelletto nella determinazione del giudizio stesso. I giudizi per connaturalità hanno valore sia nell'ordine pratico che in quello teoretico* (p. 14).

A questo livello si situa anche la *conoscenza di fede* con tutte le forme culturali da essa assunte (essa *non esclude nessuna altra forma di conoscenza, per la prospettiva stessa dell'Incarnazione, ma, dal-*

l'altra, le assume tutte: le fa sue ed ha la pretesa di dare un giudizio di valore sui risultati validi di ognuna della altre forme di conoscenza dal punto di vista della Rivelazione (p. 16).

b. *la conoscenza «operativa»*

Esiste un ulteriore ambito di conoscenza poco studiato, ma di fondamentale interesse in ambito formativo, la cosiddetta «conoscenza operativa». Questa si sviluppa generalmente secondo un andamento a spirale. Dapprima, nel corso della formazione, si dovrebbe costituire come forma di educazione delle capacità operatorie attraverso la loro sottomissione al pensiero: tipica è la concatenazione fra concezione dell'opera, studio di fattibilità, progettazione, predisposizione delle sequenze realizzative, realizzazione operativa (individuale o in collaborazione con altri), valutazione del lavoro svolto in relazione al progetto originario ed all'utilità sociale dell'opera posta in essere. Se tale impostazione viene perseguita correttamente nel corso della formazione, un successivo passo è costituito dal porre il giovane in relazione con un lavoratore, spingendo lo studente a cogliere come in chi lavora si sia costituita una nuova e differente logica cognitiva. Si scopre così una stretta interrelazione che intercorre fra il modello cognitivo «interno» al lavoratore, che è frutto della interrelazione fra la percezione del sé lavorativo e la sua situazione occupazione reale, ed il tipo di operazioni che, nel corso del suo lavoro, effettivamente pone in essere. Si tratta di una sorta di nuova sintesi operatorio-cognitiva, assai differente rispetto all'impostazione «razionale» e gradualistica della didattica scolastica. Vengono così a determinarsi nell'adulto che lavora delle *classi di strumenti cognitivi invarianti* che strutturano le specifiche modalità di risposta del lavoratore nei confronti della sua attività.[6] In altri termini, è l'attività stessa del lavoratore a svolgere opera di modellatura dei suoi strumenti cognitivi, facendo dell'esercizio della sua attività lo strumento di interiorizzazione di dispositivi e regole di utilizzazione. Definito co-

---

[6] G. MANTOVANI, *Motivazioni e strategie dell'operatore*, Milano, Angeli, 1982, p. 119.

me *sistema di rappresentazione e trattamento* (SRT) esso è il risultato della interiorizzazione di un campo di azione e permette la elaborazione dei compiti da svolgere da parte del lavoratore secondo sue proprie strutture di classificazione della conoscenza (che rispondono a criteri di razionalizzazione, semplificazione ed economicità). Il suo sistema cognitivo sarebbe determinato da un assieme di SRT, mentre la sua condotta operativa acquisirebbe una proprietà differente in relazione anche ai «contenuti» che il sistema è in grado di elaborare. Si determina così una sorta di *pensiero operatorio* specifico per ogni lavoratore che si costituisce quale chiave di lettura della sua cognitivizzazione del lavoro. Al suo interno la rappresentazione simbolica si costituisce quale dimensione indipendente dalla immediatezza esperienziale (scuola di Harvard), è mezzo di facilitazione della organizzazione dell'esperienza stessa, liberando capacità a vantaggio dell'articolarsi di ulteriori logiche operative «sofisticate» (si tratta di una situazione similare a quella di sistemi complessi, come la capacità di guidare l'auto, che vengono standardizzati ed automatizzati al massimo sì da liberare aree di memoria e di attenzione al fine di meglio affrontare i problemi nuovi). Ma si determina così anche uno stretto legame fra lo specifico linguaggio, tipico di quell'operatore poiché è strumento affinato utile alle sue operazioni cognitive, e le sue modalità di rappresentazione del proprio lavoro ed, attraverso questo, dell'intera realtà.

Entra così in gioco una modalità cognitiva che potremmo definire «operativa» (per distinguerla dalla definizione di pensiero «operatorio» data dal Piaget) che non appare assolutamente riproducibile all'interno dei processi formativi scolastici, ma che si costituisce come fonte importante di conoscenza per gli studenti attraverso modalità differenti di apprendimento che si possono verificare mediante forme di affiancamento al lavoratore.[7]

---

[7] Il riferimento all'operatore/lavoratore non deve trarre in inganno in quanto tali modalità particolari di «economizzazione» attraverso la strutturazione di sistemi cognitivo-percettivi è presente in tutti coloro che svolgono con sistematicità una attività lavorativa e si esprimono ad esempio nell'articolazione di linguaggi settoriali, in particolari modalità cognitive ecc.

Una tale riflessione appare di indubbia importanza a più livelli:

a. all'interno di processi formativi scolastici si dovrebbe favorire al massimo il contatto degli studenti con tali logiche operatorie e forme cognitive, al fine di abilitarli a coglierne l'importanza e a apprenderne le dinamiche (docenze affidate a volte anche a operatori del mondo dell'impresa, opportuna predisposizione di stages aziendali e di esperienze di apprendimento nel e dal fare di altri);

b. le modalità di insegnamento e di apprendimento scolastici, se non corretti opportunamente, finiscono per indurre nel giovane l'instaurarsi di modalità cognitive inadeguate alla realtà operativa del mondo del lavoro, oltre che incapaci di valorizzare la logica intrinseca all'operatività;

c. esiste dunque l'esigenza di favorire l'apprendimento anche di modalità di economicità e sinteticità di organizzazione dell'apprendimento in relazione all'azione sul prodotto piuttosto che alla conoscenza chiara e distinta della realtà.

Conclusione

Attraverso queste brevi riflessioni veniamo a cogliere la complessità di una conoscenza umana che appare sempre meno riducibile ad una unica modalità di conoscenza «vera» (riduzionismo analitico-razionalista tipico del progetto della «modernità» di ri-fondazione razionale della realtà sul *cogito,* riletto attraverso i modi di articolarsi del pensiero fisico-matematico).

In termini educativi la via d'uscita consisterà non tanto in un mutamento di prospettiva, che rischierebbe di privilegiare unilateralmente una «altra» forma di conoscenza, bensì nel contemperare la complessità dei modi della conoscenza umana attraverso il ricorso ad una interpretazione di tipo ermeneutico, in grado quindi di rispettare la realtà per quello che è ed, al contempo, di rendere ragione delle modalità umane di conoscerla, facendo sì che ciascuna possa appor-

tarvi la propria specificità in un complessivo arricchimento. Tale la sfida che si propone a ciascun ambito disciplinare nel momento della definizione dei propri specifici obiettivi educativi, sì che possa, preliminarmente, tematizzare la complessità della conoscenza nelle sue principali modalità. Assume dunque una particolare importanza la predelineazione degli obiettivi educativi perseguibili da parte di un educatore particolarmente accorto sulla antropologia e sulla teoria delle conoscenza umana.

Parte Quinta

La committenza locale

(a cura di Andrea Ceriani*)*

LEADERSHIP EDUCATIVA E FORMAZIONE DEI DIRIGENTI SCOLASTICI *

Alle nuove sfide che si presentano al mondo della scuola il dirigente scolastico deve saper rispondere con alcuni requisiti di base che sappiano formare da un lato, un substrato manageriale di fondo e, dall'altro, offrano la possibilità e l'opportunità di una gestione più efficace ed efficiente dell'organizzazione scolastica che sono chiamati a governare.

Le pagine seguenti vogliono offrire una sintesi su alcuni di questi requisiti che, se correttamente impiegati, potranno costituire una base solida per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Guardare il (al) futuro

Un leader di successo deve possedere l'abilità di creare, articolare e sostenere una propria immagine del futuro. Ciò vuol dire avere doti per saper elaborare e pianificare una strategia che indichi il senso e la direzione nella quale si vuole che la propria scuola vada. Recenti ricerche, non solo riferite al mondo scolastico, indicano come una delle fonti di demotivazione del personale l'incapacità del leader di indicare con chiarezza e certezza la direzione che si vuol prendere.[1]

Se in altri paesi questa disattenzione è stata ridimensionata so-

---

* Estratto da «Annali della Pubblica Istruzione», Anno XXXIX, n. 4, Firenze, Le Monnier, 1993.

[1] Vedi al riguardo il volume di T. PETERS - R. WATERMAN, *Alla ricerca dell'eccellenza*, Milano, Sperling & Kupfer, 1984, ed. or. 1982. Si vedano le riflessioni sul tema della «mission» che svolgeremo più avanti.

prattutto per l'assunzione da parte del dirigente scolastico di responsabilità circa il proprio *budget* ed il reperimento di risorse proprie, il contesto italiano mostra ancora notevoli lacune che dovranno essere colmate al più presto anche in previsione, pur con tutte le cautele del caso, di un sistema formativo sempre più orientato verso l'autonomia scolastica.

Indipendentemente da ciò, avere una visione strategica consente di esaminare la situazione esistente identificando punti di forza e di debolezza, anticipare bisogni futuri, programmare la ricerca delle risorse necessarie.

Responsabilizzare lo staff

Ripensare le strutture scolastiche non è impresa da poco. Esiste una profonda convinzione nella funzione dei ruoli, delle gerarchie, degli *status* e uno degli ostacoli maggiori nel concepire strutture alternative risiede nella validità che, nonostante tutto, riconosciamo alla nostra immagine mentale dell'organizzazione piramidale.

Per pensare a nuove strutture organizzative occorre usare anche un nuovo linguaggio che passi attraverso l'uso di metafore o di simboli,[2] ma possiamo già avanzare l'ipotesi che la nuova struttura organizzativa dovrà dare maggiori poteri ai *teams* periferici, laddove cioè si svolge materialmente il lavoro e si è più vicini all'utente. Usando una efficace immagine, il *leader* scolastico deve giocare un ruolo post-eroico[3] i cui tratti essenziali sono il facilitare, l'educare, l'ispirare i colleghi. Sviluppare, dunque, tutte le possibilità di *ownership* da parte del personale per incrementare il *self-managing* dello staff.

Questo significa che sia il dirigente scolastico che i collaboratori dovranno vivere contemporaneamente ruoli diversi quali quello del consulente, del facilitatore, del consigliere, ecc. Il dirigente scolastico

---

[2] I riferimenti vanno a C. HANDY, *L'epoca della non-ragione,* Milano, Ed. Olivares, 1990, ed. or. 1989; G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione,* Milano, F. Angeli, 1989, ed. or. 1986.

[3] Vedi H. O. JENKINS, *Getting it right,* Oxford, Blackwell Education, 1991, pp. 19-20.

dovrà assicurare l'efficienza del gruppo evitando possibili ricadute in fenomeni di mini-burocratizzazione, e garantire il necessario supporto in termini di tempo e risorse tecniche.

Possedere una solida leadership educativa

La *leadership* educativa è il centro dell'attività professionale di un dirigente scolastico: essa segna la differenza tra i vari leader.[4]

Per offrire una adeguata *leadership* educativa il dirigente scolastico deve essere in grado di articolare una coerente filosofia organizzativa ed essere costantemente aggiornato sugli sviluppi teorico-pratici riguardanti l'apprendimento, il curricolo ed i sistemi di valutazione. Usando il *self-managing* dello staff come veicolo di sviluppo curricolare e miglioramento educativo il dirigente scolastico deve prendersi carico di un ruolo attivo ed interventista per ciò che riguarda l'implementazione delle innovazioni. Da ultimo, il dirigente scolastico ha la responsabilità di creare un clima disciplinare all'interno del quale sia assicurata l'esecuzione efficace dell'apprendimento.

Obiettivo qualità

Per assicurare un adeguato livello di qualità[5] della propria scuola il dirigente scolastico deve comprendere come questo concetto sia pervasivo all'intera organizzazione e ad ogni livello del personale. Considerare la qualità come un prodotto o un servizio che soddisfi le richieste del cliente comporta la costruzione di una filosofia della qualità che vede al centro il cliente con i suoi bisogni.

---

[4] Vedi i volumi di: J. P. KOTTER, *Il fattore leadership,* Milano, Sperling & Kupfer, 1989, ed. or. 1988; K. E. KLARK - M. B. CLARK, (eds.), *Measures of leadership,* Leadership Library of America, Inc., 1990; A. TOFFLER, *Powershift. La dinamica del potere,* Milano, Sperling & Kupfer, 1991, ed. or. 1990.

[5] Vedi: AA. VV., *Servire qualità,* Milano, McGraw-Hill, 1991, ed. or. 1990; P. ROMEI, *La qualità nella scuola,* Milano, McGraw-Hill, 1991; P. DUPOUEY, *L'approche qualité en education et formation continue,* Paris, E. d'Organisation, 1992.

Costruire un sistema su queste basi significa saper adeguatamente far fronte ad alcune questioni divenute centrali per il dirigente scolastico, quali:

a) le relazioni tra professionisti all'interno della scuola qualora si possa manifestare contrasto tra chi tradizionalmente detiene la responsabilità della qualità e gli utenti che, chiedendo maggior coinvolgimento nel processo di scambio, vogliono esercitare un maggior controllo sugli strumenti qualitativi;

b) la natura della qualità intesa come una forma di sviluppo interno e di miglioramento attraverso la risoluzione dei problemi contrapposto ad un controllo di qualità inteso come misurazione di *performances;*

c) il bisogno di rispondere a differenti percezioni della qualità a seconda dei vari *stakeholders.*

Favorire lealtà e attenzione nella scuola

Un dirigente scolastico dovrebbe saper creare e favorire un certo comportamento etico all'interno della scuola perché è da come si ritiene che la gente debba essere trattata che discendono, di conseguenza, i nostri comportamenti. Molto spesso si assiste alla formulazione di codici di comportamento che devono essere rispettati nei confronti degli studenti, dimenticando che le stesse attenzioni devono essere riservate anche al proprio staff. Molti dirigenti scolastici hanno «dimenticato di incrementare lo sviluppo e la motivazione degli adulti così come lo hanno fatto per i ragazzi ... vedendo gli insegnanti solamente come risorse di proprietà».[6]

Il dirigente scolastico dovrebbe cercare con la propria azione di animare principi etici basati su imparzialità, dignità umana, onestà, equità, lealtà, convivenza civile, reciprocità, interesse generale, bene dell'organizzazione. Scendendo anche a livello di senso comune possiamo indicare alcune attenzioni che il dirigente scolastico potrebbe mettere in atto verso il proprio staff:

---

[6] D. TORRINGTON - J. WEIGHTMAN, *The reality of school management,* Oxford, Blackwell, 1989, p. 10.

– dare considerazione: favorire un'atmosfera nella quale lo staff si senta gratificato per ciò che fa, venga incoraggiato quando occorra, si senta partecipe degli sforzi di tutto lo staff;

– rispettare ogni individualità: «trattare gli individui da adulti; trattarli come partner; trattarli con dignità; trattarli con rispetto. Trattare loro e non gli investimenti di capitale o l'automazione come la fonte primaria degli incrementi di produttività».[7]

Avendo individuato nella *leadership* educativa il tratto distintivo dell'essere dirigente all'interno della scuola, possiamo cercare di articolare una serie di riflessioni in merito volte ad identificare una proposta che sia coerente con quanto detto sopra e che risulti applicabile all'interno del mondo, della dirigenza scolastica.

Se facciamo riferimento alle principali teorie sulla *leadership* riscontriamo alcuni elementi comuni su ciò che viene ritenuto essenziale sia come caratteristiche proprie della *leadership* sia come stile del *leader:*

a) direzione e coordinamento delle attività di un gruppo allo scopo di raggiungere degli obiettivi prefissati;

b) motivazione dei membri del gruppo perché essi sentano propri gli obiettivi prefissati;

c) *front man* degli obiettivi del gruppo in direzione sia interna che verso l'ambiente esterno.

Il *leader,* in sostanza, non amministra ma gestisce, non sovraintende alla sola esecuzione, ma stimola la ricerca di soluzioni nuove. «La differenza sostanziale fra la figura dell'amministratore e quella del leader viene identificata nel fatto che, mentre il primo mira ad assicurare il funzionamento regolare dell'organizzazione mediante l'impiego dei mezzi previsti e consentiti (garantisce la corretta esecuzione), il secondo aspira, invece, ad ideare e reperire nuove mète e nuovi mezzi, insieme con gli altri membri dell organizzazione (garantisce l'innovazione)».[8]

---

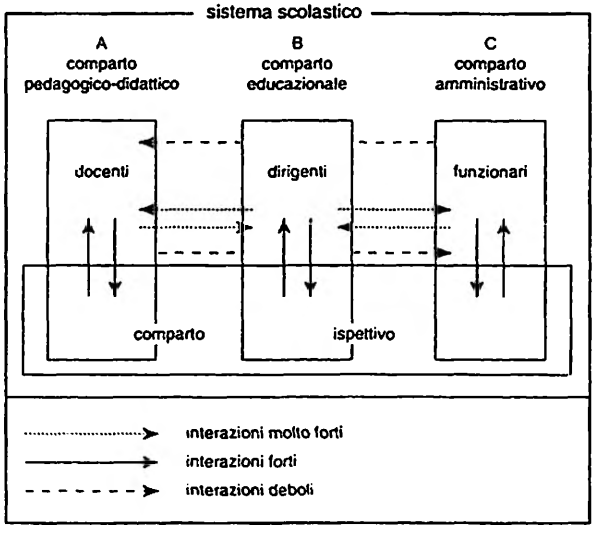
[7] PETERS-WATERMAN, *op. cit.*, p. 315.

[8] C. SCURATI, *Il dirigente scolastico fra amministrazione, burocrazia e cambiamento istituzionale,* in C. SCURATI - E. DAMIANO - M. RIBOLDI, *La funzione dirigente nella scuola,* Brescia, La Scuola, 1983, 3ª ed., p. 18.

Detto questo possiamo avvicinare il tema della *leadership* educativa da due angolature diverse ma convergenti: da un lato affrontando il piano più squisitamente pedagogico-didattico; dall'altro indagando il tema della mission affidata ai dirigenti scolastici.

La figura seguente ci offre una rappresentazione del sistema scolastico in quattro comparti dove vengono identificati gli operatori, le interazioni e le funzioni di ciascun comparto.

FIGURA 1. - MODELLO DEL SISTEMA SCOLASTICO



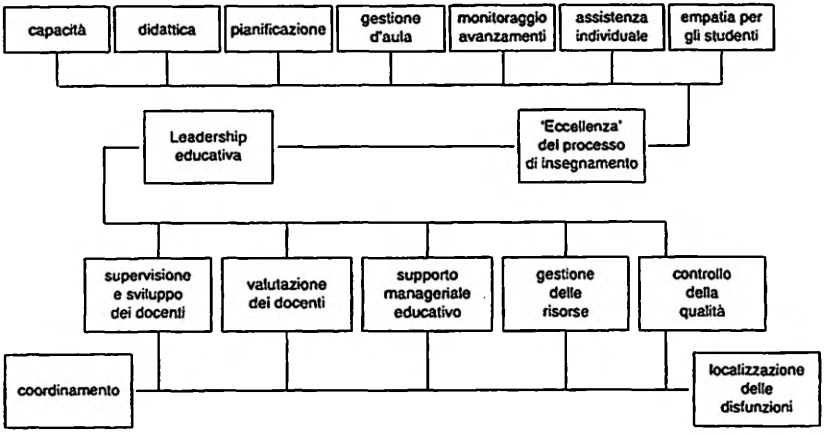
(fonte: Scurati, 1988)

Ciò che a noi interessa è il comparto B caratterizzato da funzioni di conduzione ed organizzazione e da regole di natura funzionale e sostanziale e che trova nell'idea dell'educazionale il campo ed il settore distintivo della professionalità propria del dirigente scolastico, dove «per educazionale si intende il momento organizzativo in quanto finalizzato alla promozione di tutte le condizioni che collocano la realtà

educativo-didattica nella migliore situazione funzionale possibile».[9] Tale riflessione porta a concepire la professionalità dirigente come avente un carattere né strettamente educativo né strettamente amministrativo «ma si prospetta nell'ordine dell'organizzativo in quanto direttamente ordinato e funzionale alla soddisfazione di obiettivi ed esigenze di natura educativa e che il management delle organizzazioni complesse si presenta come il terreno di riferimento più omogeneo alla natura della professionalità dirigente nella sua nuova veste».[10]

La figura che segue esemplifica molto bene gli aspetti educativi e manageriali che rientrano nel concetto di *leadership* educativa legando questo stesso concetto a quello dell'eccellenza del processo di insegnamento.

FIGURA 2. - MODELLO DI LEADERSHIP EDUCATIVA



(fonte: D. Duke, School leadership and instructional Improvement, *Random House, N. Y., 1987, p 35)*

---

[9] C. SCURATI, *Umanesimo della scuola oggi,* Brescia, La Scuola, 1986, 2ª ed., p. 147. Per lo schema della figura 1, e per le successive argomentazioni cfr. C. SCURATI, *Il personale della scuola,* in L. PAZZAGLIA, (a cura di), *Uguaglianza, autonomia, riforme della scuola,* Brescia, La Scuola, 1988.

[10] Cfr. C. SCURATI, *op. cit,* 1986, p. 147.

L'altro angolo prospettico dal quale guardare la *leadership* è quello di «mission», termine talvolta molto vago e definito in svariati modi ma che è possibile impiegare in relazione alle funzioni assegnate alla scuola. La connotazione di *mission* che assumeremo è quello di un gruppo di obiettivi scelti all'interno dei diffusi e diversi obiettivi assegnati all'educazione, e ai quali la scuola deve rispondere.

La selezione di questi obiettivi risponde a due ragioni principali. La prima riguarda il fatto che per ovvie ragioni, la scuola non può rispondere a tutto ciò che le viene chiesto. La seconda, più rilevante, ragione riguarda il tipo di identità che la scuola vuole assumersi. Parlando con esponenti scolastici quasi sempre si è colpiti da come essi rappresentino la propria scuola come un qualcosa di diverso dalla norma ed è in base a ciò che si può ritenere la *mission* della scuola come quel distintivo, o presunto tale, gruppo di obiettivi associato a valori, attività, attitudini.

Questo aspetto della *mission* poggia sulla considerazione che le organizzazioni, comprese quindi quelle scolastiche, sono caratterizzate da una attività di *routine (micropolitical activity)* [11] che spesso ingabbiano l'esercizio dei ruoli manageriali mentre l'esplicarsi della *leadership* è da considerarsi come un compito strategico e per alcuni versi politico. La coscienza critica di ciò dovrebbe aiutare a rendere meno nebulose alcune funzioni della leadership quali l'identificazione, la concettualizzazione, la trasmissione della *mission* propria di ciascuna scuola. In altri termini dare un'idea chiara, un'immagine precisa del luogo all'interno del quale si sta esercitando un ruolo dirigenziale.

Tutto quanto detto ci spinge ad affermare che il tipo di *leadership* richiesta ad un dirigente scolastico si possa efficacemente racchiudere nell'espressione di *leadership* educativa [12] esprimendo con

---

[11] Cfr. E. HOYLE, *The politics of school management,* London, Hoddel and Stoughton, 1986.

[12] Crediamo, con questa espressione, di fare buona traduzione del termine inglese «instructional leader», impiegato per connotare il ruolo e la funzione dirigenziale dello *school leader.*

ciò «la difesa dell'origine e della giustificazione pedagogica della funzione dirigente».[13]

La letteratura anglosassone [14] ci presenta alcuni tratti distintivi di questo particolare tipo di *leadership,* che possiamo condensare nei seguenti punti:

1. provvedere alle risorse necessarie affinché gli obiettivi accademici possano essere raggiunti;
2. possedere conoscenze e capacità in merito alle questioni curricolari così che gli insegnanti percepiscano l'interazione con il dirigente scolastico come un momento di miglioramento della pratica didattica;
3. possedere una efficace capacità comunicativa sia nelle relazioni personali che nelle occasioni formali;
4. essere una presenza visibile per il proprio staff, gli studenti, i genitori, il contesto sociale nel quale la scuola si trova ad essere inserita.

Il dirigente scolastico come procuratore di risorse

In quanto procuratore di risorse il dirigente scolastico deve dimostrare un efficace uso del proprio tempo e delle risorse che ha già a disposizione:

- pianifica, organizza, stabilisce priorità;
- delega appropriatamente le attività;
- assegna nuovi carichi di lavoro secondo le disponibilità.

Il dirigente scolastico deve possedere le capacità per suscitare il cambiamento e sviluppare una partecipazione comune:

- crea un clima positivo per il cambiamento e sostiene approcci creativi;

---

[13] C. SCURATI, *Op. cit.,* 1986, p. 148.

[14] Cfr. W. F. SMITH - R. L. ANDREWS, *Instructionall leadership: how principal make a difference,* Alexandria (Virg.), ASCD Publ., 1989; L. T. SHIEIVE et al., *Leadership: examing the elusive* Alexandria (Virg.), ASCD Publ., 1987.

– possiede ed utilizza le competenze necessarie per gestire il cambiamento;

– sa valutare l'efficacia del cambiamento.

Il dirigente scolastico deve saper motivare i membri del proprio staff:

– dà obiettivi chiari allo staff;

– fornisce le informazioni a chiarimento;

– incoraggia lo staff nell'assumersi i rischi dell'innovazione.

Il dirigente scolastico deve conoscere i punti di forza e di debolezza del proprio staff e i supporti educativi che possono essergli di aiuto:

– fa incontrare i bisogni dello staff con le opportunità di sviluppo per lo stesso;

– ha conoscenze circa gli strumenti che possono migliorare la didattica;

– mobilita le risorse che possono essere di aiuto nel raggiungimento degli obiettivi scolastici;

– è convinto, e convince, che i membri dello staff siano la risorsa pedagogica più importante all'interno della scuola.

Il dirigente scolastico come possessore delle competenze curricolari e pedagogiche

In quanto possessore delle competenze in campo curricolare e pedagogico, il dirigente scolastico deve dimostrare la capacità di valutare e rinforzare appropriate ed efficaci strategie pedagogiche:

– conosce e sa scegliere tra gli studi in circolazione quelli che possono essere impiegati proficuamente dallo staff;

– sa predisporre strategie adeguate alle diverse età degli studenti;

– sa governare le strategie per migliorare gli aspetti pedagogici e didattici.

Il dirigente scolastico deve saper svolgere un efficace lavoro di supervisione del lavoro dello staff:

– si documenta sulle *performances* degli insegnanti;
– promuove riunioni di rinforzo sugli obiettivi didattici assegnati.

Nel processo di sistemazione dei programmi scolastici il dirigente scolastico utilizza le informazioni relative ai risultati degli studenti:

– sviluppa interventi che sappiano identificare le positività e rimediare alle debolezze;
– verifica l'uso eventuale di consulenti esterni per attivare un piano di valutazione dei programmi.

Il dirigente scolastico come comunicatore

Il dirigente scolastico deve dimostrare abilità e competenza nel condurre le relazioni interpersonali:

– promuove la risoluzione dei conflitti e sviluppa atteggiamenti cooperativi;
– utilizza una comunicazione a «due vie»;
– sa riconoscere le informazioni da trasmettere.

Il dirigente scolastico deve saper parlare e scrivere chiaramente e con concisione.

Il dirigente scolastico deve saper utilizzare diversi processi di gruppo a seconda che l'interlocutore sia lo staff, i genitori o gli studenti.

Il dirigente scolastico deve saper lavorare e far lavorare in gruppo.

Il dirigente scolastico come presenza visibile

Il dirigente scolastico deve saper lavorare in maniera collaborativa applicando chiaramente gli obiettivi relativi alla propria *mission.*

Il dirigente scolastico sa essere una presenza visibile all'interno della scuola partecipando informalmente ai lavori di classe; difen-

dendo la scuola, quando occorra, dagli attacchi esterni; comunicando chiaramente agli educatori i propri obblighi nei confronti dell'apprendimento degli studenti.

Nuove competenze per il dirigente scolastico

La letteratura è ormai piena di testi che trattano delle nuove competenze che un manager dovrebbe possedere.[15] Il dirigente scolastico deve saper scegliere all'interno dei vari modelli proposti, e relative competenze, ciò che meglio si attaglia al tipo particolare di organizzazione rappresentata dalla scuola. Soprattutto se teniamo conto delle tensioni alle quali un dirigente – scolastico o meno, ma quello scolastico ha meno familiarità con questo tipo di problemi – deve dare una risposta:

a) pensare strategicamente mentre gestisce il presente e l'immediato;

b) assumersi dei rischi senza creare disagi per gli studenti;

c) dare un'organizzazione più flessibile alla scuola sostenendo il morale e le legittime aspirazioni dello staff;

d) avere la capacità, all'interno di una visione a medio-lungo termine, di affrontare cambiamenti di direzione;

e) essere un *leader* e allo stesso tempo un membro dello staff.

Di fronte a questa crescente complessità, Drucker.[16] Ci offre alcuni essenziali principi che compongono «l'arte del *management*»:

---

[15] Tra i molteplici contributi segnaliamo: M. SILVER, *Competent to manage,* London, Routledge, 1991; R. BOYATZIS, *The competent manager,* New York, J. Wiley & Son, 1982; G. MORGAN, *Sull'onda del cambiamento,* Milano, F. Angeli, 1989, ed. or., 1988; G. P. QUAGLINO, *Note sulla nuova managerialità,* in G. P. QUAGLINO - G. VARCHETTA (a cura di), *La formazione e il suo centro,* Torino, 1988; M. PEDLER - J. BURGOYNE - T. BOYDELL, *Il manager eccellente,* Milano, F. Angeli, 1989, ed. or. 1986.

[16] P. DRUCKER, *Managemeent and the world's work,* «Harvard Business Review», n. 8, 1988, pp. 1-37.

1. considerazione della persona facendo rilevare maggiormente le positività rispetto alle negatività;

2. assicurarsi che l'organizzazione abbia una chiara ed unificante visione degli obiettivi;

3. fornire le opportunità di crescita e sviluppo al proprio staff;

4. incrementare un efficace sistema di comunicazione;

5. favorire la crescita e lo sviluppo della responsabilità individuale;

6. introdurre strumenti di misurazione delle *performances* visti come mezzi per il miglioramento continuo;

7. soddisfare il cliente.

L'attenzione del dirigente scolastico a queste nuove competenze deve prestare particolare cura a conciliare l'imprenditorialità con le peculiari caratteristiche dell'«impresa» scuola per creare quello che, con una felice espressione anglosassone, viene chiamato un «caring entrepreneurialism».[17] La combinazione dell'aspetto imprenditoriale associato all'elemento valoriale costituirà un sicuro riferimento per gli anni a venire.

Quale formazione per il dirigente scolastico?

Nell'affrontare il tema della formazione per dirigenti scolastici occorre subito precisare che, essendo situazioni in cui si richiede un cambiamento verso atteggiamenti atti a migliorare il governo della propria organizzazione, il tipo di apprendimento richiesto rientra in un tipico caso di educazione di adulti.[18]

I dirigenti scolastici provengono da esperienze professionali, hanno esercitato la professione insegnante e, ritrovandosi coinvolti in

---

[17] H. O. JENKINS, *op. cit.*, 1991.

[18] Vedi D. DEMETRIO, *Saggi sull'età adulta,* Milano, Unicopli, 1986; ID., *L'età adulta,* Roma, La Nuova Italia scientifica, 1990; M. KNOWLES, *The adult learner: a neglected species,* Houston, Gulf. Publ. Co., 1984.

programmi volti ad accrescere *skills* professionali, richiedono di dare un peso significativo alle esperienze di cui sono portatori.

Per impostare adeguati programmi formativi rivolti a dirigenti scolastici bisogna dunque conoscere le varie teorie dell'apprendimento adulto,[19] ma riteniamo più opportuno in questa sede definire sommariamente alcuni descrittori dell'adulto inteso come soggetto in formazione:

a) l'età non comporta una riduzione nelle capacità personali di apprendimento, semmai potrebbe ridurre la velocità di apprendimento. Perciò, siccome può essere passato anche molto tempo dalla loro ultima situazione formale di apprendimento, occorre dare ai soggetti in formazione in età adulta maggior tempo a disposizione per inserirsi adeguatamente nella nuova situazione di apprendimento;

b) il soggetto in formazione in età adulta è una persona che ha sviluppato una propria concezione del Sé in virtù delle passate esperienze personali e professionali. Le esperienze avute nel passato hanno forte incidenza nei processi di apprendimento per adulti e si avrà un miglior apprendimento quando si mostrerà un legame tra i nuovi apprendimenti e le passate esperienze;

c) essendo i soggetti adulti più orientati al problema che non alla materia di insegnamento, la motivazione di questi soggetti verso il cambiamento richiesto risulta più elevata se le condizioni di apprendi-

---

[19] Il rimando è agli autori citati anche se è possibile sintetizzare le principali teorie nel modo seguente:

a) *teorie psicosociali:* focalizzate sulle esperienze effettuate al di fuori del contesto scolastico;

b) *teorie della maturità:* l'apprendimento è analizzato in termini di aree dello sviluppo del Sé (intellettuale, etico, interpersonale, ecc.) e le loro interrelazioni;

c) *teorie tipologiche:* analizza le differenze individuali e quanto alcuni fattori (personalità, temperamento, influenze sociali, ecc.) abbiano giocato nel proprio processo di crescita;

d) *teorie ambientali:* in discussione sono gli aspetti di interazione con il proprio ambiente;

e) *teorie dello sviluppo cognitivo:* aree di indagine sono il pensiero adulto, la ricezione e l'interpretazione di informazioni.

mento passano attraverso metodologie che facilitino un'applicazione pratica e se i nuovi apprendimenti sono rilevanti per facilitare il cambiamento richiesto;

d) il soggetto adulto controlla ciò che ha appreso selezionando le nuove informazioni e decidendo come utilizzarle. Molto spesso ciò può avvenire sia a livello conscio che inconscio;

e) il soggetto in formazione in età adulta richiede di essere trattato da adulto e rispettato nella sua «autodirezione». Le migliori condizioni di clima, infatti, per migliorare l'apprendimento di soggetti adulti è quando si attivano situazioni in cui può emergere l'automotivazione e l'autogestione dell'apprendimento personale;

f) ripetere una situazione di apprendimento dipende dal livello di soddisfazione raggiunto, constatando i progressi ottenuti verso quegli obiettivi di apprendimento che riflettono i propri personali obiettivi.

Requisiti per la professionalizzazione

Molte sono ormai le ricerche dedicate alla formazione del personale scolastico. Di queste, il maggior numero hanno per oggetto gli insegnanti anche se, da non molto ma in misura sempre crescente, l'attenzione si sta spostando su chi ricopre ruoli manageriali.

Generalmente, tutta la letteratura considerata definisce tre tipologie di interventi formativi legate a:

1. sapere: trasferimento di informazioni;
2. saper fare: acquisizione di abilità;
3. saper essere: acquisizione di ruolo.

Le principali varietà nei programmi sono rivolte, nella maggior parte dei casi, verso un aumento di professionalità da un lato oppure, dall'altro, verso programmi mirati allo *School Improvement.* In tutti i programmi però sono previsti questi criteri di base:[20]

---

[20] B. Joyce - B. Showers, *Improving Inservice Training: The Messages of Research,* Educational Leadership, Feb. 1980, pp. 379-385.

a) i soggetti in formazione devono avere coscienza dell'importanza delle nuove informazioni e focalizzare su di esse la loro attenzione;

b) concettualizzazione ed organizzazione delle conoscenze;

c) fornire i principi e le abilità necessarie per attivarli;

d) trasferimento delle nuove informazioni in sedute di «problem solving» legate alle reali esperienze professionali.

Sintetizzando la posizione prevalente delle varie ricerche in proposito,[21] possiamo concludere che i principali requisiti per una efficace proposta formativa rivolta al *management* scolastico prevede questi momenti: un'analisi preliminare dei bisogni dei partecipanti attivando momenti di *assestment;* fornire, assieme ai concetti, la dimostrazione della loro applicabilità; animare efficaci momenti di discussione; fornire costanti *feed-back;* il *team* formativo deve sviluppare momenti di *coaching.*

Contenuti ed organizzazione dei programmi

Oltre ai momenti di progettazione, le ricerche esaminate forniscono una serie di commenti sui principali contenuti destinati a programmi formativi per dirigenti scolastici, oltre che ad una serie di raccomandazioni organizzativo/logistiche.

Rispetto ai contenuti, i principali risultano essere:

– i programmi devono essere pianificati assecondando i bisogni espressi dai partecipanti e i contenuti devono considerare il livello degli stessi;

– i soggetti in formazione devono essere chiaramente invitati ad

---

[21] S. HEGARTY (ed.), *Training for management in schools,* Oxford, NFER Nelson, 1983; G. M. SPARKS, *Synthesis of research on staff development for effective teaching,* Educational Leadership, nov. 1983, pp. 65-72; B. DILLON-PETERSON (ed.), *Staff Development/Organization Development,* Alexandria (Virg.), ASCD, 1981; M. HUBERMAN - M. MILES, *Innovation up close: how school improvement works,* New York, The Plenum Press, 1984; E. SCHEIN - D. KOMMERS, *Professional education: some new directions,* New York, McGraw-Hill, 1972.

attivarsi personalmente nel processo di apprendimento e devono assumersi le loro precise responsabilità in merito;

– i programmi devono considerare i diversi interessi dei soggetti in formazione e le differenti disponibilità al cambiamento;

– i programmi devono favorire sia un più generale *School Improvement* che un miglioramento a livello personale;

– i contenuti devono essere orientati alla concretezza piuttosto che puntare alla comunicazione di nuove teorie;

– i programmi dovrebbero prevedere momenti di partecipazione da parte dei vari attori del contesto sociale scolastico;

– i momenti di valutazione finale dovrebbero essere costruiti all'interno dei programmi stessi.

Per ciò che riguarda gli aspetti organizzativi, le ricerche prevedono che:

– i partecipanti siano coinvolti nella pianificazione e nel successivo sviluppo dei corsi formativi;

– i contenuti complessi devono essere introdotti gradualmente;

– occorre prevedere successivi momenti di *follow-up* che servano da rinforzo dell'apprendimento effettuato;

– l'organizzazione del corso deve prevedere molto lavoro di gruppo, così come spesso avviene nell'attività lavorativa;

– i formatori devono possedere requisiti di credibilità nei confronti dei soggetti in formazione;

– le attività formative devono essere svolte in luoghi adeguati alle esigenze didattiche.

In conclusione possiamo riassumere i principali indicatori per un efficace svolgimento del lavoro formativo in questi tre aspetti: i contenuti devono essere chiari, rilevanti e di utilizzo pratico; il modello formativo deve prevedere svariati momenti e diversi metodi didattici; prevedere momenti di *follow-up* intesi come rinforzo e monitoraggio dei nuovi comportamenti acquisiti.

LA CULTURA ORGANIZZATIVA

Il concetto di cultura organizzativa

Avvicinandosi allo studio di un'organizzazione, possiamo prendere in considerazione più «dimensioni» di analisi:

- la *dimensione mercantile,* definisce la tipologia dei prodotti e servizi attraverso la cui commercializzazione l'organizzazione persegue la sua finalità;
- la *dimensione produttiva,* tende a definire le modalità di progettazione e realizzazione adatte alla concretizzazione dei beni e dei servizi;
- la *dimensione ausiliaria,* formata da tutti quei meccanismi di «manutenzione» nel tempo dell'intero sistema (pianificazione e controllo, modalità amministrative, modalità di valutazione, sistemi di coordinamento, modalità di gestione, ecc.),
- la *dimensione organizzativa,* che definisce la costituzione e le modalità di funzionamento interne e quelle di rapporto interno/interno e interno/esterno;
- la *dimensione sociale,* che ci porta a considerare organizzazione «la finalizzazione di un nucleo sociale» o, detto altrimenti, «un insieme sociale finalizzato».

Ognuna di queste variabili, con il suo modificarsi, evolversi ed interagendo con ciascuna delle altre, produce degli effetti sui modelli di comportamento delle organizzazioni fino al punto che ogni organizzazione presenta propri modelli di comportamento caratteristici e specifici, che determinano il suo stile ed i sui modi di relazione ed adattamento rispetto al proprio ambiente interno ed esterno.

Ogni organizzazione sviluppa, così, una propria e specifica ***cultura organizzativa*** che la contraddistingue e la rende unica rispetto al-

le altre organizzazioni: *le forme e le modalità specifiche e caratteristiche che un sistema umano adotta nel far fronte con mezzi, capacità, conoscenze alle varie situazioni organizzative (obiettivi, vincoli, sfide, ...).*

La cultura organizzativa come processo di apprendimento

Da quanto detto, risulta evidente che il concetto di cultura organizzativa è da utilizzare nei termini di un modello dinamico che esprima il modo in cui un'organizzazione (sistema umano) apprende, fa proprie e trasmette alcune forme e modalità di funzionamento e di comportamento. In questo senso la cultura di un'organizzazione può essere vista come un processo di apprendimento e può essere definita in questo modo:

> *l'insieme coerente di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna e che hanno funzionato abbastanza bene da poter essere considerati validi.*

L'insieme coerente di assunti fondamentali...

La cultura organizzativa può essere analizzata a differenti livelli. Si può partire dalle sue *espressioni visibili ed esplicite:*

- l'ambiente costruito dall'organizzazione,
- la sua architettura, il *lay-out* degli uffici,
- la sua tecnologia,
- il modo di vestire,
- i modelli comportamentali visibili (o udibili),
- i documenti ufficiali (statuti, materiali per i dipendenti,...)
- i prodotti,
- i clienti,
- ...

Questo livello di analisi consente di «descrivere» come un gruppo organizzato costruisce il suo ambiente e quali modelli di comportamento sono utilizzati dai suoi componenti. Ciò che non consente di fare, invece, è capire la logica sottostante, «perché» un'organizzazione si comporta in quel modo. Per comprendere realmente

una cultura organizzativa bisogna accedere ad un altro livello di analisi, quello degli *assunti impliciti:*

- *norme,* formali ed informali che devono essere rispettate;
- *valori,* elementi basilari e fondamentali a cui i vari membri dell'organizzazione possono ispirarsi per orientare le proprie azioni;
- *credenze,* ciò che è ritenuto vero (o falso) dall'organizzazione.

Capire la cultura di un'organizzazione significa cogliere quali sono i principali assunti impliciti che orientano i comportamenti e le azioni delle persone e come questi assunti sono tra loro collegati in modo coerente: ciò significa cogliere il ***«paradigma culturale» dell'organizzazione*** che si sta studiando. Se ci si ferma alle manifestazioni comportamentali e visibili vuol dire restare al livello delle espressioni della cultura, non della sua essenza.

DUE ESEMPI DI PARADIGMI CULTURALI DIFFERENTI	
1° paradigma	*2° paradigma*
1. Le idee vengono, fondamentalmente, dagli individui; 2. la gente è responsabile, motivata ed in grado di autogovernarsi; 3. la verità può essere determinata solo «sbrogliandosela» con i problemi concreti e verificando le soluzioni in gruppi; 4. tale conquista è possibile perché i membri dell'organizzazione si considerano una famiglia in cui si ha cura uno dell'altro.	1. la verità viene, fondamentalmente, dai membri più anziani, più saggi, meglio educati, con status più elevato; 2. la gente è capace di lealtà e disciplina nell'eseguire le direttive; 3. le relazioni sono fondamentalmente dirette e verticali; 4. ogni persona ha un suo territorio che non può essere invaso; 5. l'organizzazione è un'unità solidale che si prende cura dei suoi membri.
comportamenti visibili	*comportamenti visibili*
• uffici a struttura aperta; • pochi uffici con porte chiuse; • un intenso movimento di persone; • frequenti discussioni e conversazioni; • un generale clima di informalità.	• un'aria di generale quiete: • le persone stanno nel proprio ufficio con le porte chiuse; • nulla è fatto se non per appuntamento e con un ordine del giorno preciso; • quando sono presenti le persone di «grado» differente si osservano veri e propri rituali di deferenza; • vi è un generale clima di formalità.

... che un dato gruppo ha sviluppato, scoperto o inventato...

Si tratta di un insieme di persone che:

1) sono state insieme abbastanza a lungo da aver condiviso problemi significativi,

2) che hanno avuto l'opportunità di risolvere quei problemi e di osservare gli effetti delle loro soluzioni.

Ciò significa che non si può determinare la cultura di un gruppo se non esiste un insieme di persone con una storia comune.

Una storia fatta di apprendimenti di soluzioni a problemi in modo tale da costituire una determinata «mappa cognitiva» comune e condivisa.

Inizialmente i fondatori o il gruppo dirigente hanno la maggiore influenza nella determinazione delle soluzioni ai problemi ma, man mano che il gruppo «invecchia» ed acquista una nuova esperienza, i membri stessi troveranno le proprie soluzioni. Alla fine, il processo di scoperta di nuove soluzioni sarà in misura maggiore il risultato di esperienze interattive e comuni.

Ma il gruppo dirigente (o il fondatore) continuerà ad assumere un ruolo rilevante anche in queste fasi: una delle sue funzioni cruciali, infatti, sarà quella di guidare il gruppo proprio quando il modo tradizionale di fare le cose non funziona più o quando repentini cambiamenti nell'ambiente esigono nuove risposte.

Un gruppo, inoltre, può presentare una *cultura forte o debole.* Per ragionare sulla forza o debolezza di una cultura organizzativa occorre fare riferimento ai concetti di:

- *omogeneità, stabilità* dell'insieme dei membri del gruppo;
- *durata e intensità* delle esperienze condivise dal gruppo stesso.

Se un gruppo stabile ha avuto una lunga e variegata storia durante la quale ha dovuto affrontare molti e difficili problemi, esso avrà una cultura forte. Allo stesso modo, se un gruppo è stato caratterizzato da continue variazioni dei suoi membri o se questi sono stati assieme solo per breve tempo e non hanno affrontato nessuna questione significativa, esso avrà tendenzialmente una cultura

debole (o, per lo meno, più debole del gruppo precedentemente descritto).[1]

È importante precisare che *non è la forza della cultura ad essere correlata (per forza) al successo dell'organizzazione ma lo sono i suoi contenuti ed il suo livello di coerenza e compatibilità con il livello di evoluzione cui l'organizzazione deve far fronte.*

Per quanto riguarda *l'omogeneità* culturale di un sistema organizzativo, bisogna osservare che una grande organizzazione che ingloba sottogruppi stabili (funzionali, geografici, divisionali, gerarchici,...) avrà più culture al suo interno.[2] È naturalmente possibile che esse entrino in conflitto tra di loro in modo che *non si possa parlare di un'unica cultura organizzativa omogenea.*

D'altra parte, qualora vi siano state anche molte esperienze aziendali comuni a tutti i sottogruppi organizzativi, si potrebbe avere una forte cultura organizzativa al di sopra delle varie sottoculture radicate nelle varie unità organizzative.

La cultura organizzativa nel suo insieme, quindi, potrebbe essere molto omogenea o molto eterogenea secondo il grado in cui le sottoculture sono simili o differenti ma *il suo livello di forza dipende molto anche dal grado di integrazione che esse raggiungono tra di loro fondendosi in un tutto unico.*[3]

... problemi di adattamento esterno e di integrazione interna...

La natura dei problemi attorno ai quali il gruppo organizzativo sviluppa la sua cultura è di due tipi:

1. adattamento verso l'esterno;
2. integrazione interna.

I *problemi di adattamento verso l'esterno* sono, in sostanza,

---

[1] Sebbene i singoli membri all'interno del gruppo possano avere assunti individuali molto forti, il gruppo nel suo insieme non avrà sufficienti esperienze condivise da possedere una cultura propria e definita.

[2] Vedere paragrafo successivo su *Le sotto-culture organizzative.*

[3] Una sorta di «brodo primordiale» dove si sviluppano altre forme culturali che si alimentano e si fondono con la «cultura madre».

quelli che riguardano la sopravvivenza stessa dell'organizzazione rispetto al suo ambiente.

Gli assunti impliciti iniziali della cultura organizzativa determineranno le formulazioni iniziali della *mission,* della strategia, degli obiettivi, dei mezzi. Ma quando un'organizzazione avrà sviluppato una sua specifica esperienza nel tempo, quelle formulazioni andranno rivisitate in funzione del ciclo di vita dell'organizzazione e dell'ambiente in cui essa è inserita: si svilupperanno così nuove soluzioni ed assunti che entreranno a far parte della storia e della cultura di quel gruppo.

La tabella successiva riporta le principali categorie di problemi di adattamento verso l'esterno che un'organizzazione deve affrontare.

Problemi di adattamento esterno e di sopravvivenza	
strategia	consenso sul compito primario, sulla missione fondamentale, sulle funzioni manifeste o latenti del gruppo
obiettivi	consenso sugli obiettivi, essendo questi il riflesso concreto della *mission*
mezzi per realizzare gli obiettivi	consenso sui mezzi da usare per realizzare gli obiettivi (divisione del lavoro, struttura organizzativa, strumenti e risorse,...)
valutazione delle prestazioni	consenso sui criteri da usare per valutare in che misura il gruppo raggiunge i propri obiettivi (sistemi di informazione e controllo,...)
aggiustamento	consenso sulle strategie correttive necessarie nel caso il gruppo non raggiunga gli obiettivi

Analoghi ragionamenti valgono per i *problemi di integrazione interna:* un'organizzazione non può sopravvivere se non è in grado di gestirsi come gruppo. La tabella successiva illustra quali sono le principali problematiche che in ogni organizzazione devono essere «risolti culturalmente».

Problemi di integrazione interna	
linguaggio	*linguaggio e categorie concettuali comuni.* Se i membri del gruppo non possono comunicare e comprendersi tra di loro, un gruppo è per definizione impossibile.
limiti	consenso sui *confini del gruppo e criteri per l'inclusione e l'esclusione.* Una delle più importanti aree della cultura è il consenso su chi è dentro e chi è fuori e attraverso quali criteri viene determinata l'appartenenza.
potere e status	consenso sui *criteri di allocazione del potere e dello status.* Ogni organizzazione deve elaborare il suo ordinamento gerarchico e le sue regole su come si ottiene, mantiene e perde il potere.
confidenza	consenso sui criteri di confidenza, amicizia ed affetto. Ogni organizzazione deve elaborare le sue regole del gioco per le relazioni tra pari, tra i sessi ed il modo con cui la franchezza e la confidenza vanno utilizzate nell'ambito dei compiti dell'organizzazione.
premi e punizioni	consenso sui *criteri per la distribuzione di premi e punizioni.* Ogni organizzazione deve fissare i propri ideali positivi e negativi di comportamento, che cosa vada premiato con beni, status, potere, che cosa vada penalizzato con la sottrazione di benefici e, infine, con la «scomunica».

Le sottoculture dell'organizzazione

Il concetto di sottocultura organizzativa

Come abbiamo visto, le organizzazioni lavorative sono caratterizzate da «pratiche sociali» che ne definiscono e caratterizzano la cultura.

Ma tali pratiche possono non abbracciare nello stesso modo l'organizzazione nella sua totalità. In questo senso, *la cultura organizzativa è essa stessa articolata all'interno degli ambienti di lavoro.* Infatti:

• i modi in cui vengono strutturate le attività lavorative (il chi fa che cosa, dove, come e quando) divide sia *formalmente* che *informalmente,* prodotti, materiali, compiti, tecnologie, persone, turni, ..., spesso rafforzando queste «divisioni» con separazioni territoriali notevoli (basti pensare ad una organizzazione a carattere multinazionale);

• le organizzazioni, inoltre, sono popolate da tipi specifici di attori, ciascuno dei quali nutre specifiche aspettative ed interessi nei confronti del comportamento di ciascun altro: operai, staff, dirigenti, fornitori, clienti e così via;

• dal contesto in cui un'organizzazione si muove, sorgono numerosi problemi che i suoi membri affrontano. Alcuni sono collegati direttamente agli scopi stessi dell'organizzazione mentre altri si collegano a specifici ruoli o gruppi di ruoli dell'organizzazione, implicando un particolare insieme di compiti ed un particolare status rispetto ad altri ruoli;

• il delineare un'articolazione di ruoli lavorativi influenza, inoltre, i modelli di interazione interni all'organizzazione: alcuni membri sono portati ad interagire più frequentemente con quelli che condividono problemi simili ai loro determinando, nel tempo, schemi collettivi di comprensione dei fenomeni collegati ai problemi stessi.

Tutti questi fattori costituiscono un «terreno fertile» per il crescere, all'interno dell'organizzazione, di motivi di distinzione di vari gruppi, i cui membri possono cominciare ad agire secondo schemi, logiche, punti di vista, valori, ecc. «incomprensibili» per chi ne è all'esterno.

Le organizzazioni, quindi, sono spesso caratterizzate da sistemi di valori diversi e, spesso, in relazione reciproca in modo che la realtà organizzativa appare come un *mosaico di culture piuttosto che come una cultura organizzativa uniforme.*

Ad esempio, i diversi gruppi professionali che lavorano in un'azienda possono avere delle diverse rappresentazioni del mondo e del tipo di attività svolte dall'organizzazione. È probabile che i *contabili* abbiano una filosofia diversa da quella degli operatori del settore *marketing.* Il quadro di riferimento degli ingegneri della divisione *ri-*

cerche è generalmente differente da quello degli ingegneri della divisione di *produzione. Ogni gruppo tende a sviluppare un linguaggio «specializzato» e ad avvalersi di un gruppo ben definito di concetti nella definizione delle priorità operative.*

Possiamo, quindi, definire come **sottocultura** di un sistema organizzativo:

> *il sotto-insieme dei suoi membri che interagiscono regolarmente tra loro, si identificano come un gruppo distinto all'interno dell'organizzazione, condividono un insieme di problemi che vengono considerati comunemente problemi di tutti (gli appartenenti al gruppo) ed agiscono sulla base di «schemi» collettivi di comprensione specifici di quel gruppo.*

Prendiamo ora in considerazione alcuni processi sociali che sembrano generare le sottoculture nei contesti organizzativi.

Alcuni fattori sociali che portano alle sottoculture organizzative

segmentazione

La maggior parte delle organizzazioni basano le proprie strategie organizzative sul concetto della razionalizzazione del lavoro: funzionalizzazione, specializzazione, automazione, professionalizzazione, standardizzazione, specificazione ne sono i principali esempi.

In generale queste strategie ricercano i vantaggi in termini di efficienza e produttività loro attribuiti tramite una *segmentazione* della forza lavoro: ciò rende possibile la formazione di sottoculture:

- la *funzionalizzazione* crea ampi comparti organizzativi che favoriscono l'emergere di identità specifiche in ciascun comparto che distinguono i dipendenti in funzione dell'area dell'organizzazione a cui sono assegnati;
- la *specializzazione* restringe la popolazione di dipendenti che fanno lo stesso tipo di lavoro e, quindi, differenzia vari settori all'interno della stessa area funzionale;

• la *professionalizzazione* unisce dipendenti che hanno identità ed ideologie occupazionali loro specifiche, distinguendoli dagli altri;

• l'*automazione* crea gruppi di dipendenti addetti a macchinari e tecnologie specifiche;

• la *specificazione* e la *standardizzazione* accrescono la probabilità di una differenziazione sulla base della vicinanza e sulla similarità delle condizioni di lavoro.

l'importazione

Non sempre le organizzazioni generano sottoculture attraverso una segmentazione dei processi lavorativi: può succedere, infatti, che le organizzazioni producano sottoculture attraverso meccanismi di «importazione».

Le acquisizioni e le fusioni sono esempi di creazione di sottoculture tramite importazione.

Compiti, ruoli e modelli di integrazione possono mutare per effetto di tali espansioni: «svaniscono» i vecchi modelli di riferimento ed «appaiono» i nuovi man mano che i gruppi incorporati ed acquisiti assumono una nuova posizione di fronte agli altri gruppi. Oppure, nella misura in cui una fusione lascia intatta la più o meno consolidata struttura di gruppi, nuove sottoculture si aggiungeranno all'organizzazione ora allargata.

Un ulteriore esempio di variazioni di sottoculture è costituito dall'inclusione negli organigrammi delle organizzazioni di gruppi che possiedono una cultura professionale specifica (ad esempio, l'inserimento in una grande impresa di un considerevole staff legale).

l'innovazione tecnologica

Spesso si associa l'avanzamento tecnologico di un'organizzazione con il suo livello di automazione e lo si considera come un processo che spoglia progressivamente della loro abilità lavoratori appartenenti a varie categorie professionali.

Mentre alcuni tipi di cambiamenti tecnologici (in particolare le «innovazioni incrementali» che semplificano le tecnologie esistenti)

possono portare all'estinzione di varie sottoculture organizzative, altri avanzamenti tecnici possono di fatto rafforzare vecchie sottoculture o crearne di nuove costringendo le persone a sviluppare nuove competenze, linguaggi e modi di comunicare legati alla loro introduzione.

i filtri di carriera

Gli incentivi studiati per legare le ambizioni personali dei dipendenti agli scopi aziendali promuovono, a volte involontariamente, delle sottoculture che a volte si trasformano in vere e proprie «isole manageriali» all'interno di tutto il sistema organizzativo. Spesso infatti si incontrano, nelle organizzazioni, delle sub-culture organizzative differenziate per livello gerarchico: la cultura dirigenziale, dei quadri intermedi, dei capi operativi,...

le contro-culture

Spesso nelle organizzazioni, si sviluppano movimenti controculturali composti da membri appartenenti a differenti sottogruppi: essi si sviluppano sulla base dell'idea che l'organizzazione tratta male i propri membri o sostiene idee sbagliate.

La maggior parte delle sottoculture organizzzative sviluppano modelli di comportamenti che, in generale, non si oppongono apertamente alla *mission* dell'organizzazione. Le dispute tra sottoculture riguardano fenomeni e problemi particolari e, di solito, si esauriscono con essi: in questo modo è probabile che nessuna sottocultura sia in contrasto radicale con il resto dell'organizzazione.

Nelle contro-culture organizzative i sentimenti più rilevanti sono rappresentati dalla privazione e dall'ostacolamento (percepiti o reali) creati da scelte organizzative fatte rispetto alle quali si sviluppa disaccordo.

Chi non riesce ad ottenere ricompense a cui altri nell'organizzazione attribuiscono valore, ridurrà o negherà l'importanza di tali ricompense. Chi vede in un cambiamento organizzativo un ostacolo allo sviluppo della propria carriera o professionalità sosterrà la non validità della strategia aziendale impostata sviluppando disaccordo e resistenza al cambiamento.

Ambizioni ostacolate, preparazione carente, gratificazioni inadeguate,

gestione impersonale, risorse ed attrezzature inadeguate, standard irrealistici di prestazione sono tutte condizioni che incoraggiano movimenti contro-culturali ed i comportamenti di resistenza che li contraddistinguono.

Conclusioni

Ci sono, quindi, valide ragioni per aspettarsi di *trovare, all'interno di una sola organizzazione, numerose sottoculture.*

La formazione di una sotto-cultura non garantisce che essa avrà «lunga vita» nell'organizzazione e che i suoi membri avranno un peso rilevante all'interno del sistema di relazioni dell'organizzazione. Tuttavia, *se si vuole analizzare a fondo «l'azione culturale» di un'organizzazione dovremo spostarci dall'analisi della cultura organizzativa complessiva verso una dimensione più analitica: quella dei sottogruppi organizzativi e delle loro espressioni culturali.*

La costituzione di differenti sottoculture organizzative è perfettamente coerente all'esigenza dell'organizzazione di ottenere specifiche *performances* (con efficacia ed efficienza).

Per contro, *una incontrollata tendenza alla differenziazione culturale rischia di condurre un'organizzazione sull'orlo della schizofrenia e dell'ingovernabilità.* Si accentua, cioè, l'esigenza vitale per un'organizzazione del coordinamento, senza il quale lo stesso prodotto della specializzazione non è utilizzabile.

Differenziazione ed integrazione, perciò, rappresentano entrambe esigenze legittime dell'organizzazione: *raggiungere un equilibrio ottimale tra queste due «forze» (specifico per ogni realtà organizzativa) rappresenta per una organizzazione un fattore critico di successo.*

Si tratta di un problema sempre esistito per le organizzazioni ma maggiormente acuitosi negli ultimi tempi: è di questi ultimi periodi, infatti, l'esigenza di *performances* sempre più specializzate legate al progresso tecnologico, alla turbolenza dell'ambiente ed alla complessità delle organizzazioni. Questa situazione, per essere dominata, richiede capacità, competenze, ecc. accumulabili in lunghi tempi e «luoghi» specificatamente dedicati.

Il *problema di equilibrio consiste nel favorire* (e non soffocare) *lo svilupparsi di culture specifiche quel tanto da spingere la produzione di* performances *dedicate e nella capacità di mantenerle tutte reciprocamente compatibili, sia sul piano degli obiettivi che sul piano sociale* (es. equità).

Elementi di analisi delle culture professionali

Vediamo, per concludere, alcuni elementi utili per analizzare e ricostruire i tratti fondamentali di una sottocultura organizzativa. Gli elementi che proponiamo sono da riferirsi agli appartenenti ad un determinato sottogruppo dell'organizzazione.

Fattori di analisi di una sotto-cultura	
1. Valori	Si tratta di ricostruire le cose che contano, gli ideali, i punti di riferimento, il progetto di sé, ... che il gruppo promuove e sui quali basa le proprie scelte ed azioni organizzative.
2. Regole	Rappresenta l'insieme di tutto ciò che il gruppo costituisce (formalmente o informalmente) a mo' di «cosa si deve o non si deve fare», prescrizioni esplicite o implicite, modalità di azione preferenziali, ecc. che i membri del gruppo accettano.
3. Know-how	Si tratta di ricostruire quale sia il sistema di conoscenze del gruppo: • si tratta di un gruppo con elevato tasso di specializzazione ovvero il gruppo maneggia e possiede know-how generali? • si tratta di conoscenze stabili o in evoluzione? • come sono possedute e maneggiate le conoscenze di tipo generale (non specialistiche)? • le conoscenze sono diffuse a tutti i membri del gruppo o sono concentrate in alcuni punti (membri) del gruppo?

4. Struttura organizzativa	Si tratta di ricostruire la forma organizzativa esistente nel gruppo, in particolare: • numero di riporti; • numero di livelli; • il grado di accentramento e di decentramento esistente; • il livello di complessità/semplicità del sistema organizzativo del gruppo; • quali deleghe vengono affidate e di che tipo sono. Potrebbe essere utile ricostruire sia la struttura organizzativa formale che quella informale, così come essa è percepita dai membri del gruppo.
5. Meccanismi operativi	Quali sono le principali modalità di collegamento tra i membri del gruppo: • meccanismi burocratici; • procedure precise e chiare; • iniziativa individuale; • meccanismi di coordinamento collettivo; • ...?
6. Decisionalità	Quali sono le principali modalità con cui si arriva a prendere le decisioni all'interno del gruppo? Attraverso meccanismi decisionali collettivi o individuali? È presente un forte verticismo decisionale oppure il potere decisionale è diffuso tra più membri del gruppo? Quali decisioni sono «diffuse» e quali vengono accentrate?
7. Orientamento temporale	Qual è l'atteggiamento prevalente all'interno del gruppo rispetto al tempo? • si guarda al lungo periodo per anticipare e prepararsi il più possibile agli avvenimenti; • pianificatorio, si fanno ipotesi di azione per il futuro sulla base delle previsioni fatte; • si guarda al breve periodo; • emergenza, si reagisce agli accadimenti man mano che succedono?

8. Reazione al cambiamento	Come reagisce il gruppo ai cambiamenti, quali atteggiamenti vengono messi in atto dai suoi membri: • entusiasmo; • scetticismo; • paura; • rifiuto; • diffidenza e chiusura nel proprio mestiere; • mitizzazione del cambiamento; • ...?
9. Status organizzativo	Qual è la rilevanza che il gruppo attribuisce lavoro svolto nell'organizzazione ed al ruolo che essa si ricopre? Qual è la rilevanza che il resto dell'organizzazione attribuisce al ruolo ed al lavoro svolto dal gruppo? Quali sono le relative forme e manifestazioni che si usano per riconoscere il contributo dato all'organizzazione?
10. Modalità di gestione del conflitto	Come abbiamo visto, sia all'interno della stessa sottocultura che tra quella sottocultura e le altre parti dell'organizzazione possono sorgere conflitti. Anche le modalità della loro gestione sono importanti indicatori per la ricostruzione della sottocultura, in particolare è interessante approfondire: • quali modalità di gestione del conflitto vengono usate all'interno del gruppo; • quali modalità di gestione del conflitto vengono usate nei confronti degli altri gruppi dell'organizzazione. (mediazione, compromesso, procedure, sfida, tecnicismo, intolleranza...).
11. Atteggiamenti e motivazioni verso il lavoro	Quali sono i principali fattori di motivazione espressi dai membri del gruppo: • che importanza viene attribuita al lavoro di per sé; • cosa è ritenuto motivante fare; • cosa è ritenuto demotivante ma necessario fare; • cosa è ritenuto inutile e demotivante fare; • cosa sarebbe interessante e motivante ma non è possibile fare; • ...?

12. Forme comportamentali e relazionali sia individuali che collettive	Anche in questo caso si tratta di esaminare le caratteristiche che questo fattore assume sia all'interno del gruppo che nelle relazioni del gruppo con il resto dell'organizzazione: • quali sono i comportamenti, atteggiamenti, stili, tratti specifici, livello di informalità ricorrenti tra i membri del gruppo; • quali sono i comportamenti, atteggiamenti, stili, tratti specifici, livello di informalità ricorrenti verso gli altri gruppi professionali presenti nell'organizzazione?

Dopo aver apprezzato questi «parametri» di analisi della sottocultura ed averne colto i principali collegamenti (paradigma culturale) è possibile cogliere anche la valenza relativa di questi fattori. In altri termini, *una sottocultura organizzativa non è in sé valida o non valida* (può piacere o non piacere): *da un punto di vista organizzativo occorre valutarne la **funzionalità** rispetto ai suoi obiettivi e la **compatibilità** con le altre sottoculture e la cultura organizzativa generale.*

Dopo avere ricostruito i tratti fondamentali di una sottocultura, occorrerà valutare:

1. il livello di coerenza tra la cultura professionale e la *mission* dell'organizzazione;
2. il livello di compatibilità/tollerabilità fra la cultura professionale e altre sotto-culture/cultura complessiva dell'organizzazione.

Parte Sesta

Lo sviluppo del lavoro

IPOTESI DI SVILUPPO DEL LAVORO

Abbiamo così definito una mappa che sembra ben comprendere tutte le acquisizioni essenziali al fine di consentire ai docenti di bene situarsi all'interno del carisma educativo salesiano; una mappa concepita essenzialmente per docenti neoassunti e quindi, per definizione, privi di qualsiasi precomprensione o conoscenza dello stesso ambiente in cui si trovano ad operare; ma ciò non toglie come tale percorso possa venire rimodulato anche per docenti già in servizio, ad esempio al fine di riscoprire e consolidare la dimensione extra-analitica, o meglio articolare l'assetto disciplinare della scuola.

Un secondo aspetto fondamentale di tale mappa e costituito dal suo essere un semplice strumento che viene «affidato» in sede locale affinché possa, e debba, essere adattato alle reali esigenze della singole scuole (che, in fondo, costituiscono *la «committenza» locale* che deve saper individuare i propri bisogni formativi e gli itinerari per soddisfarli).

Ed è per meglio rispondere a tale bisogno di personalizzazione degli itinerari che ora si pongono alcuni ulteriori passi. Discusso e un poco «provato» il lavoro nei seminari di Frascati (luglio 1995), appare ora essenziale fare riferimento al *livello ispettoriale* (interispettoriale, regionale) affinché questo si costituisca come centro in grado di erogare il servizio formativo alle singole proprie scuole, attraverso la creazione di un nucleo di formatori *ad hoc* (quadri). Nel nostro intendimento non si tratta di dare vita ad una ulteriore sovrastruttura, bensì di qualificare alcune, poche, persone in grado di utilizzare proficuamente gli strumenti ed i percorsi indicati, sapendoli anche adattare alle situazioni locali. Per capirci, si tratterebbe di offrire dei formatori

che si assumano l'onere di realizzare dei veri e propri *contratti pedagogici* con i singoli docenti da formare, senza con ciò togliere alla singola scuola la responsabilità di seguire direttamente il piano di formazione ed il procedere in esso dei propri docenti.

Al contempo, tali quadri potrebbero essere a disposizione anche al fine di *produrre ulteriori itinerari di formazione all'interno della mappa:* pensiamo, ad esempio, alla stesura di cicli di conferenze o a gruppi di lavoro all'interno di collegi docenti, a convegni e giornate di studio concepiti al fine di porre a fuoco uno o più temi attinenti al sistema preventivo piuttosto che al *Progetto educativo nazionale* ecc.. L'auspicio è qui di dare vita ad itinerari organici che, integrandosi a vario livello, possano coinvolgere docenti con differenti sensibilità ed anzianità all'interno della scuola.

Dunque, al centro le esigenze di formazione emergenti dalle singole scuole, individuando però nel livello ispettoriale il punto ottimale in cui situare le capacità e competenze al fine di corrispondere, ricorrendo alla mappa da noi delineata, senza con ciò assumersi alcuna delega totale e incondizionata da parte delle singole scuole. Ciò non toglie, altresì, la possibilità di offrire in futuro anche ulteriori strumenti, quali ad esempio momenti e strumenti di monitoraggio e di formazione a distanza (come del resto avviene da tempo per la formazione didattica dei docenti da parte di talune università).

Il successivo passo nel nostro impegno, che farà seguito alla pubblicazione di questo sussidio, consisterà allora nella formazione dei formatori ispettoriali, al fine di poter dare avvio e consistenza all'intero processo, senza con ciò pregiudicare la possibilità, per chi già volesse, di porre allo studio alcune ipotesi di itinerari di impiego dei materiali già qui proposti.

PER IL PERSONALE DIRETTIVO DEI SINGOLI ISTITUTI

Scheda di lavoro

Committenza locale

La committenza locale consiste nell'incarico, o mandato, da parte del gestore di una scuola o di un centro di formazione professionale, ai quadri (formatori dei formatori a livello ispettoriale, interispettoriale o regionale) della formazione del personale docente o non docente secondo progetti concordati, coerenti con il *Progetto educativo nazionale* e con il *PEI.*

La responsabilità della formazione del personale docente e non docente, come, in genere, la responsabilità di fronte a terzi, delle scuole prevede come titolare il gestore, che, allo scopo, si avvale della collaborazione del personale direttivo.

La committenza ai quadri rientra negli interventi formativi progettati dalla committenza locale.

Committenza locale e quadri

La committenza della formazione ai quadri (formatori a livello ispettoriali, interispettoriale o regionale), predisposta da parte del gestore dell'istituto, è riferita, in questo *Piano di formazione,* al personale docente che sceglie di svolgere la propria missione di educazione e di insegnamento nelle nostre scuole e centri di formazione professionale, aderendo al progetto educativo.

Tale committenza ha per oggetto lo sviluppo dei moduli, previsti dal *Piano di formazione dei docenti*, da parte dei quadri, costituiti come «centri» in grado di erogare il servizio formativo alle singole scuole.

È evidente che non è richiesto ai quadri di essere personalmente esperti nelle competenze previste dai moduli, ma di organizzarne l'attivazione servendosi di esperti riconosciuti.

Il contratto pedagogico o di formazione è, però, pattuito tra i quadri e i singoli docenti e controfirmato dai gestori che commissionano ai quadri la formazione del proprio personale docente.

Con tale impegno il gestore non viene esonerato dalla formazione, ma si avvale degli interventi, della quale egli è responsabile, dei quadri, poiché la committenza della formazione non esonera il gestore dall'accompagnamento dei docenti, con alcune specificazioni:

– formazione al progetto educativo e all'apprendimento organizzativo della scuola o centro di formazione professionale (cioè alla capacità di considerare l'organizzazione scolastica e formativa come sistema aperto e, quindi, in interscambio con altre organizzazioni e con il territorio in genere);

– formazione in servizio del personale;

– responsabilità nella verifica del possesso delle competenze professionali iniziali da parte del personale docente.

Gli itinerari formativi

La continuità e l'efficacia dei percorsi sono percepibili e conseguibili unicamente a livello locale: questa è la motivazione di fondo per la quale il responsabile locale (gestore) con i suoi collaboratori (personale direttivo) sono e restano le guide autorevoli e i committenti della formazione del personale docente.

Il *Progetto educativo nazionale* orienta gli ambiti di competenza in spirito di collaborazione e in sintonia di intenti.

Incontro con questo sussidio

Il sussidio, così come è concepito, predispone una mappa di tutte le acquisizioni essenziali, attraverso le quali i docenti delle nostre scuole sono impegnati ad esercitare la loro missione educativa e didattica secondo il carisma salesiano.

Il personale direttivo ne risulta il primo mediatore ed è chiamato a valorizzarlo come strumento base per la formazione dei docenti, individuando i bisogni formativi e progettando gli itinerari per soddisfarli.

La personalizzazione degli itinerari, a partire dalle esigenze formative delle singoli scuole o centri di formazione professionale e dalla concreta e verificata preparazione professionale dei singoli docenti, è fondamentale.

Questa utilizzazione del sussidio non va confusa con il servizio di formazione erogato, su committenza, a livello ispettoriale.

Tentativo di esemplificazione

Il personale direttivo, tenendo conto della scansione delle aree nel progetto complessivo:

- extra-analitico (1° anno);
- pre-analitico (2° anno);
- analitico/post-analitico (3° anno);

e dell'obiettivo proprio di ciascuna, individua un percorso di formazione annuale:

- definendo le tematiche da approfondire, in coerenza con i bisogni emersi e con la committenza affidata ai quadri;
- fissando i tempi per gli incontri (periodici, mensili);
- valorizzando i contributi del sussidio in un'ottica di continuità, di sviluppo graduale dei contenuti e della reale assimilazione di essi da parte dei docenti.

In tal modo il personale direttivo percepisce e garantisce ai docenti un percorso formativo adeguato e un'esperienza vitale, che è possibile confrontare, verificare, approfondire lungo il cammino.

Il sussidio presenta distintamente i contenuti delle aree e i percorsi annuali, corredati da moduli e schede. Attraverso l'uso di questi materiali è agevole impostare le tematiche e i contenuti degli incontri periodici, fondamentali per far acquisire la conoscenza preliminare e avviare lo studio dei contenuti delle singole aree.

Il tirocinio

L'attività educativa e di insegnamento è pratica e non può essere acquisita ed esercitata con eccellenza senza l'esperienza del suo esercizio.

Ne emerge la funzione insostituibile del personale direttivo (direttore per la dimensione più propriamente educativa) e del preside (per la funzione più direttamente didattica) nell'accompagnamento – anche in aula durante le lezioni – dei docenti almeno durante il periodo di tirocinio.

Oltre che un'esigenza professionale, il tirocinio è componente di primo piano della nostra tradizione educativa.

TESTI COMPLEMENTARI

I. *Istruzione, educazione, formazione ed educazione permanente*

di GIORGIO BOCCA

Possiamo avviare le nostre riflessioni dalla considerazione circa la impalpabile solitudine che sembra avvolgere ogni individuo oggi.

Venute meno le grandi ideologie che sino a ieri sembravano in grado di sostenerne le scelte fondamentali della vita; venute meno le istituzioni politiche e sociali che avevano portato al *Welfare state* quale illusione di sicurezza per tutta la vita umana; rimane insoddisfatto il bisogno tipicamente umano di dare un senso al proprio tempo di vita all'interno del mondo presente, quale fondamento per l'esplicitarsi della personale «capacità di agire», dedicandosi alla propria vita con un impegno a bene operare che è matura espressione del sé.

Un'educazione per il tempo presente, dunque, richiede uno sforzo fondamentalmente teso a permettere che in ogni singola persona avvenga quel processo di riunificazione fra vita e cultura oggi non più predisposto e facilitato nella società. Un processo fondamentalmente culturale, di una cultura che si pone, in termini heideggeriani, come «cura»: di sé, in quanto attenzione precipua alla attuazione delle proprie potenzialità personali nel corso dei tempi della vita;[1] delle cose, in quanto rispetto di una realtà che esiste secondo proprie specifiche leggi ed indipendentemente rispetto al singolo; dei

[1] Cfr. G. VICO, *Tempo ed educazione nel postmoderno,* Brescia, La Scuola, 1990, p. 14.

significati che si producono al suo interno, quale totalità organica in grado di portare a sintesi la molteplicità di esiti individuali, poiché rispettosa delle differenti opzioni culturali. È KOSLOWSKI[2] a proporci alcune particolari accezioni della educazione in quanto aspetto fondamentale ai fini del pieno ed attivo accesso personale alla cultura collettiva:

- essa è prima di tutto abilitazione alla cultura, in quanto apprendimento di contenuti e di processi di analisi, di spiegazione, di sperimentazione, di argomentazione logica;
- quindi diviene momento di esercizio della capacità di comprensione della cultura espressa dalla società presente;
- si propone altresì quale momento di formazione alla espressione personale, di contributo alla produzione culturale attraverso le proprie scelte di vita;
- ed infine, è coltivazione del sé, in quanto sintesi della natura non solo corporale bensì anche spirituale dell'uomo: una natura spirituale per troppo tempo misconosciuta ed oggi bisognosa di attenzione e di valorizzazione in quanto condizione essenziale per il realizzarsi di capacità «culturali» nell'uomo.

Educazione e formazione: una necessaria distinzione

Cerchiamo ora di individuare un criterio di distinzione fra i concetti di «educazione» e di «formazione» sin qui utilizzati spesso come sinonimi, ma mai come ora abbisognanti di una specificazione in merito al significato che vengono ad assumere ai fini di una ipotesi di «educazione permanente». Al di là della tendenza odierna, una propensione ad operare precise distinzioni può essere colta all'interno di quella impostazione filosofica che risale almeno sino al delinearsi in Aristotele del concetto di «forma» quale essenza della cosa, tendente per sua natura a determinare il modo di essere della cosa stessa. In tale accezio-

[2] Cfr. P. KOSLOWSKI, *La cultura postmoderna*, Milano, Vita e Pensiero, 1991.

ne, la «formazione» diviene sinonimo di realizzazione della propria essenza-forma da parte dell'uomo, proponendo così l'idea di una «paideia» quale cultura educativa pienamente in grado di accompagnare lo sviluppo e la piena realizzazione della natura umana.[3]

«Educazione» e «formazione» si pongono come idee complementari: in quanto l'una, etimologicamente proveniente da «educere» (= trarre fuori), fissa l'attenzione sul fare emergere dall'intimo dell'uomo la propria natura; meglio delineando, l'altra, il progressivo «prender forma» del soggetto che esplica la propria essenza. Necessita comunque un intervento esterno perché la educazione-formazione abbia buon esito: non si tratta infatti di un processo precostituito in modo innato nel soggetto, richiedendo bensì la azione dell'uomo sull'uomo e la mediazione della cultura.

Riprendiamo ancora dalla filosofia greca alcune indicazioni che ci indirizzano verso un senso pieno della paideia (intesa quale progetto educativo):

- l'intervento dell'educatore è la causa «efficiente» che pone in essere il processo permettendo alla forma, che è già presente nell'uomo in termini di potenziale attualizzabilità, di realizzare il proprio dinamismo teleologico, sostenendola fino al suo completo attualizzarsi (vi sarebbe dunque un momento di ipotetico completamento della formazione);
- l'atteggiamento «maieutico» dell'educatore nel coadiuvare l'emergere della autentica essenza dell'uomo secondo un principio di pieno discernimento fra i suoi possibili esiti: guidato in ciò dalla paideia.

Altri, invece, concepiscono la *paideia* nei termini della espressione tipica della concezione della «cultura» presente nella civiltà greca e da qui trasmessa a quella occidentale (la cui matrice si presenta sostanzialmente «ellenocentrica»).[4] Vi si proporrebbe dunque nei

---

[3] Cfr. TH. LITT, *Istruzione tecnica e formazione umana,* Roma, AVIO, 1958; F. BLATTNER, *L'insegnamento professionale nel mondo,* Roma, Armando, 1965.

[4] Cfr. W. JAEGER, *Paideia,* Firenze, La Nuova Italia, 1964 [1956], vol. I, p. 3.

termini di «cultura formativa» («educazione dell'uomo alla sua vera forma, alla vera umanità», così la concepiranno, trasponendola nel latino «humanitas», Cicerone e Varrone) fine e strumento di un processo costruttivo intenzionale che mira alla piena realizzazione/plasmazione dell'uomo in quanto sintesi di un processo di sviluppo fisico e psichico.

È dunque «formazione» realizzata dall'uomo sull'uomo: «opera d'arte suprema», paragonabile all'azione sulla creta da parte del vasaio (il riferimento è specificamente al verbo greco «plattein», assai similare al tedesco «bildung» in quanto comprendente in sé sia l'aspetto «plastico»-plasmatorio, quanto il riferimento alla «idea» normativa cui si rifà interiormente il modellatore). Una cultura che si riferisce ad un preciso modello di uomo, storicamente e culturalmente determinato, strettamente legato al definirsi ed evolversi dell'idea di «virtù» (*areté*). Se in epoca omerica questa si costituiva nel fare proprio un assieme di norme che costituivano l'espressione della aristocrazia d'animo, è con Socrate che giunge a pienezza il processo di interiorizzazione antropocentrica che la concepisce quale piena conoscenza dei valori e della verità in riferimento all'anima.

Si darà vita così ad una «paideia» non più unicamente articolata sull'addestramento del corpo, della mente e sulla prova di sé, quanto soprattutto sulla piena realizzazione della propria essenza umana, attraverso il dominio di sé. Una tale educazione mantiene comunque delle forti connotazioni sociali, comunitarie, poiché la acquisizione della virtù non costituisce mai un fatto meramente privato, bensì si interrela con l'apertura alla società e con la assunzione di responsabilità pubbliche nella *polis*.

In Socrate viene altresì sottolineata non la adesione ad un preciso e cogente «curricolo» di studi, bensì la fondamentale esigenza di disporre di un criterio di scelta nei confronti della molteplicità di proposte formative (si pensi alla pluralità di interpretazioni della cultura offerte dai sofisti): riponendo il fine ultimo nel raggiungimento della virtù quale metro di valutazione del valore degli insegnamenti proposti, qualsiasi questi fossero.

Ma si tratta pur sempre di una impostazione storicamente de-

terminata, che progressivamente si modifica per comprendervi, dapprima, l'esigenza di formare, secondo curricoli prefissati, i guerrieri ed i reggitori dello Stato giusto platonico; mentre, in seguito, si piegherà alla necessità di salvaguardia dell'identità culturale greca in epoca di dominazione romana. Processo che porterà lentamente, in epoca ellenistica, all'irrigidimento della *paideia* attorno a contenuti culturali precisi e predefiniti, considerati modelli atemporali da imitare: soluzione destinata ad influenzare profondamente la concezione della cultura e della educazione occidentali nel corso dei secoli seguenti, non mancando di produrre effetti, ad esempio, sull'umanesimo rinascimentale piuttosto che sul neoclassicismo.

Possiamo ora rilevare come la stessa accezione aristotelica della «formazione» abbia subito, soprattutto sotto l'influsso di Kant, una ulteriore sostanziale trasformazione, giungendo a denotare non più l'essenza della cosa in sé (*noumeno*), quanto piuttosto la dimensione spazio-temporale «esterna», ad essa preesistente, che è condizione della sua stessa conoscenza razionale da parte dell'uomo. Si deoggettivizza la «formazione», offrendole un contenuto prettamente soggettivo, esterno all'oggetto e sostanzialmente plasmatorio nei confronti della realtà. Vengono così posti taluni presupposti di opzioni filosofiche e culturali che tuttora influenzano la cultura occidentale. Ed in questi termini, ad esempio, che si può indicare il Makarenko quale tipico esempio di impostazione della formazione dell'uomo collettivista in termini plasmatori; mentre vi possiamo rileggere l'antitesi prodottasi fra certa cultura neoumanistica tedesca (fautrice convinta degli *studia humanitatis* quale interiore salvaguardia della autentica essenza umana) e la disumanizzazione del lavoro industriale, concepita quale opera di plasmazione secondo finalità tecnico-lavorative estranee alla essenza umana, e per ciò stesso incapace di produrre una qualsiasi voglia di accedere a processi di «formazione».

Per altro verso, la «educazione» in epoca moderna è stata spesso strettamente collegata alle forme ed ai contenuti della «istruzione» impartita dalla scuola in quanto finalizzata alla formazione intellettuale dell'uomo «colto». Si è così visto la trasmissione del sapere quale mezzo di educazione, in quanto, di fatto, non può darsi la

prima senza procedere ad un affinamento delle facoltà umane, né la seconda può venire concretizzata se priva di qualsiasi contenuto culturale.[5] Ma dobbiamo cogliere il singolare convergere di una tale impostazione con le politiche «scolastiche» impostate con determinazione da taluni Prìncipi illuminati che hanno concepito l'istruzione scolastica quale luogo privilegiato di plasmazione, secondo i canoni della classicità e comunque collocandola all'interno di una logica di auto-attribuzione al Principe della totalità delle scelte «ideologiche» attorno all'istruzione dei sudditi, sì da escluderne sia la comunità sociale, come gli altri soggetti educativi in questa operanti (la Chiesa, eventuali mecenati o filantropi...).

L'autoeducazione

Formazione, educazione ed autoeducazione: è l'itinerario stesso della nostra riflessione che ci porta verso quella ulteriore e complessa tematica pedagogica sottesa al concetto di «autoeducazione». Definiamola, con il Laeng, «processo di sviluppo autodiretto della personalità nella partecipazione ai valori, nell'acquisizione di conoscenze e di abilità»[6] sì da individuarne immediatamente taluni aspetti di particolare interesse:

a. il suo essere compito precipuo di ogni persona, al fine di realizzare appieno le propria potenzialità individuali, a partire da una scala di valori oggettivi riconosciuti e fatti propri dalla volontà; posti alla base della autoprogettazione esistenziale. Secondo quanto soste-

---

[5] Rimandiamo quindi alla «istruzione educativa» sviluppata dallo HERBART; ci si consenta qui anche un cenno allo HESSEN con il suo concepire l'istruzione come il «processo di crescita e della formazione della personalità dell'uomo [...] contemporaneamente processo di formazione della libertà creativa di codesta personalità e processo di assimilazione dei valori culturali» (cfr. S. HESSEN, *Fondamenti filosofici della pedagogia,* Roma, Armando, 1956, p. 12).

[6] Voce *Autoeducazione,* in M. LAENG, a cura di, *Enciclopedia pedagogica,* Brescia, La Scuola, 1989, p. 1263.

nuto, ad esempio, dal Burgardsmeier: «nell'autodeterminazione e nell'autoeducazione l'uomo ha modo di esplicare le proprie forze. Egli ubbidisce alle tendenze ed esigenze reali ed ideali del suo carattere e realizza se stesso in conformità all'immagine ideale, all'*eidos* della sua natura», sottolineandone il rilievo dal punto di vista della piena assunzione della responsabilità della propria educazione da parte del singolo in quanto uomo libero;[7]

b. il suo essere frutto di un lento processo di maturazione degli uomini, per il quale «viene un momento nello sviluppo della loro personalità, nel quale per la prima volta e da allora con maggiore frequenza e in senso sempre più vasto, prendono in mano essi stessi la propria educazione»;[8]

c. il rapporto di «contiguità» che quindi intercorre fra etero ed autoeducazione: entrambe ricomprese all'interno del concetto più vasto di educazione, quale sviluppo integrale delle potenzialità della persona promosso dall'attualità dei valori; la seconda connotata però dai caratteri di «autoconoscenza» e di «autocorrezione», assumendo una valenza più propriamente morale di autoresponsabilità per la propria formazione interiore;

d. il valorizzare la acquisizione di conoscenze ed abilità che provengono dall'ambito esperienziale «esterno» al soggetto quale utile contributo a tale processo autoeducativo. In tal senso l'autoeducazione non appare assimilabile alla pura autodidassi, bensì viene ad interessare tutto l'assieme di apporti di istruzione, di formazione e culturali posti in essere all'interno della comunità locale, utilmente fatti propri dall'individuo ed, in ultima istanza, contributi intenzionalmente o funzionalmente utili anche al proprio processo di autoeducativo.

Tali osservazioni sono strettamente legate alla evoluzione storico-

---

[7] A. BURGARDSMEIER, *L'educazione religiosa alla luce della psicologia,* Roma, Ed. Paoline, 1956, cit. in *Premessa* all'edizione italiana di F. SCHNEIDER, *Prassi della autoeducazione,* Roma, Ed. Paoline, 1958, p. 10.

[8] F. SCHNEIDER, *L'autoeducazione. Scienza e pratica,* Brescia, La Scuola, 1956, p. 25.

culturale che il concetto ha subito, collocandosi decisamente al di là sia della impostazione idealista (tesa a concepire tutta l'educazione nei termini di svolgimento autoeducativo operato dall'unico spirito universale), sia della negazione della autoeducazione in quanto possibile espressione di una forza «agente» interiore al singolo uomo, non in grado, per definizione, di portare da sé ad attualità le potenzialità insite in lui medesimo. La presente accezione si pone invece quale espressione della capacità, che l'uomo acquisisce progressivamente, per maturazione e per «educazione», di delineare intenzionalmente la sua personalità in quanto espressione del proprio stile di attuazione di sé in cui la persona raggiunge la pienezza e l'autonomia delle sue funzioni, informando tutta la vita a un unico principio.

Essa si lega così all'idea di autoprogettazione esistenziale.

Possiamo cogliere come una tale idea fosse già presente anche all'interno di quelle concezioni greche di *paideia* intesa quale processo di «accompagnamento» alla piena formazione umana, sviluppantesi secondo itinerari non rigidamente precostituiti, ed articolantisi attorno ad ideali di umanità sempre in precario equilibrio fra il rispetto di un ideale personale che matura individualmente e l'esigenza comunque per la comunità di prefigurare dei limiti precisi per quei «curricoli» intenzionalmente apprestati a tale fine educativo.

L'autoeducazione viene così a collocarsi in un punto di sintesi dinamica fra la dimensione etico valoriale, la maturazione etica e psicologica del sé adulto, il modello di «personalità di base» proposto da ogni determinata società. Né fa riferimento unicamente ai processi di istruzione formale, o comunque di intenzionale intervento formativo posti in essere dal singolo, bensì anche a quella ulteriore dimensione, definibile come «funzionale» in quanto «inconscia, involontaria e non intenzionale nelle due forme, di istintiva-impulsiva [...] e di una considerata accessoria, in cui scorre bensì una corrente di energia conscia, che però non mira all'autoeducazione, ma a qualche altra meta [...] in cui l'autoeducazione è quindi effetto secondario».[9] Se nel

[9] *Ivi*, p. 40.

primo caso ci si riferisce ad una sorta di «istinto» di autoformazione per così dire innato nell'uomo, con il secondo si evidenzia, ad esempio, l'importanza assunta anche da quell'assieme di azioni di formazione ed istruzione finalizzate all'accrescimento culturale o alla formazione professionale, o ancora all'affinamento della propria azione sociale, che pur indirettamente influiscono sullo sviluppo personale dell'individuo.

Né possiamo non sottolineare come tale distinzione fra processi intenzionali e funzionali bene si applichi alla azione, globalmente intesa, della società la quale contribuisce per così dire dall'esterno ai processi di autoformazione posti in essere da parte dei singoli: non solo ed unicamente attraverso la proposta di itinerari formativi o istruzionali formali, bensì anche, e forse soprattutto, attraverso la dimensione funzionale del suo stesso proporsi al singolo quale dimensione comunitaria; quanto anche attraverso strutture ed azioni che in termini accessori finiscono per influire sul suo processo autoeducativo (pensiamo ad esempio alle forme organizzative dello Stato; all'ambiente industriale ed alla cultura del lavoro; al volontariato ecc.).

L'autoeducazione si delinea così quale attenzione ed attività cosciente che caratterizza l'impegno interiore di crescita morale della persona e, proprio in questi termini, viene a proporsi quale nucleo profondo di riferimento e guida dello stesso processo di educazione permanente dal punto di vista del soggetto personale.

Laddove però tale educazione permanente non si costituisce in alcun modo quale tautologia rispetto alla teoria della «autoeducazione», bensì viene a denotare i caratteri di intenzionalità e di processualità con i quali si realizza un intenso dialogo fra l'individuo e la società. Un individuo sempre attento a tutti quegli aspetti formativi presenti nella società che possano venire utilmente colti quali contributi alla progettazione della propria esistenza e quindi intenzionalmente destinabili ad interagire favorendoli, con i processi autoeducativi dell'adulto.

Proprio tali riflessioni ci risospingono nella ricerca di chiarezza terminologica oltre che concettuale. Potremmo dunque ritornare alla delineazione di una «area» semantica delimitata dai seguenti indicatori:

- la «educazione» in quanto svolgimento della essenza dell'uomo secondo i canoni della «paideia-humanitas» socratica, in un'ottica che esprime il pieno esplicarsi della capacità e responsabilità autoeducativa in età adulta;
- la «formazione» quale possibile sinonimo di educazione, in termini di arte plasmatoria, anche tenendo conto delle valenze semantiche che almeno da Kant in poi il termine ha acquisito;
- la «istruzione» attinente alla, ed espressione della, azione intenzionale svolta dalla scuola pubblica e «privata» e non statale secondo le indicazioni predisposte dal «sovrano».

All'interno di questa area semantica, l'idea di educazione permanente risulta pur sempre di difficile declinazione. Se, per un verso, la predicazione di «permanenza» sembrerebbe voler sottolineare il superamento della pretesa di racchiudere tale «processo educativo» unicamente in una precisa fase della vita ed all'interno della sola dimensione scolastica (cui potrebbe venire contrapposto l'extrascolastico quale sorta di area se non «residuale» quanto meno priva di una sua chiara identità educativa). D'altro canto, proprio tale «permanenza» ci rimanda all'educazione *tout court,* in quanto processo di autorealizzazione dell'essenza personale dell'uomo. Processo per il quale è fondamentale la relazione culturale con altri uomini, ma che comunque avviene sempre in *interiore homine,* sullo stimolo e dietro l'indirizzo anche della relazione educativa.

Né tale processo può altresì venire descritto in termini di puro «sviluppo» umano (che semmai si costituisce come sostrato bio-psichico della educabilità); né quanto meno di automatica attualizzazione di ciò che tutto in potenza è già presente nella persona individuale, poiché in questi termini annulleremmo appieno la libertà di assenso da parte del singolo uomo nei confronti delle scelte e dei differenti

percorsi che la propria dimensione esistenziale incessantemente gli prospetta: fra i quali egli è in prima persona impegnato ad una scelta responsabile e coerente anche in termini educativi.

L'educazione si sostanzia comunque in un processo di permanente tensione alla libera e cosciente attualizzazione della essenza personale che richiede una costante mediazione fatta di scelte coerenti con i propri quadri etici in vista di una coerente opera di progettazione esistenziale: nell'adulto ciò significherà il raggiungimento della piena consapevolezza e capacità di «guidare» il proprio processo educativo lungo il percorso di vita, senza dover più ricorrere ai genitori quali soggetti vicari, agenti pro *bono suo,* e facendo tesoro della istruzione scolastica quale ulteriore stimolo alla conoscenza che forma.

Ma nella nostra società democratica e pluralista è possibile ricercare anche una diversa accezione di «formazione», che sia meglio in grado di volgere a positività anche la sua valenza plasmatrice. Il superamento della scuola quale unico soggetto intenzionalmente deputato, oltre la famiglia, alla istruzione-educazione della popolazione, se coniugato alla ricchezza di aggregazioni emergenti dalla società in quanto portatrici di proprie ed originali sintesi culturali, permette di fare riferimento alla società stessa quale potenziale «trama di opportunità» formative.

In altri termini, con «formazione» si verrebbe a denotare la proposta di progetti intenzionali da parte di «mondi vitali» (di soggetti collettivi portatori di proprie concezioni culturali) presenti nella società: una proposta che, se rispetta l'ipotesi culturale di cui ciascuna entità aggregativa si fa portatrice (ed appunto per ciò stesso non può rinunciare ad esserne impregnata nelle sue proposte formative), di fatto non demonizza bensì valorizza la naturale tendenza a «plasmare» a tale propria specificità chi vi aderisce. Il problema pedagogico non consterebbe quindi tanto nella «difesa» da tali connotazioni ideologiche (tendendo ad uniformizzare tutte le identità culturali verso esiti alienanti); quanto nel loro disoccultamento, favorendo una libera mediazione fra differenti ipotesi culturali cui il singolo non può né deve sottrarsi.

La formazione verrebbe così a racchiudere in sé alcune ca-

ratteristiche peculiari dei processi educativi che si svolgono all'interno della moderna società democratica:

- il suo essere un contributo, limitato nel tempo nei contenuti nell'approccio culturale, al più vasto e complesso processo di autoeducazione personale degli adulti;
- il suo non essere più necessariamente legata ad una istituzionalizzazione all'interno di strutture formali, che tali divengono unicamente per loro esplicita adesione a neutrali modelli «scolastici»;
- il contenere in sé, in termini espliciti e quindi riconoscibili, una proposta formativa organicamente legata ad una precisa concezione culturale della realtà, tendenzialmente volta ad influenzare anche in questa direzione la crescita personale.

L'adulto si caratterizza dunque nella capacità di essere guida, con le proprie scelte, al processo consapevole di autoeducazione che vede come suo fine ultimo la propria piena autorealizzazione: un processo che coinvolge la globalità della persona attraverso il realizzarsi di sempre più mature ed originali sintesi culturali, secondo una sorta di «circolarità ermeneutica» fra la immediatezza della vita quotidiana e la totalità della propria esperienza vitale, ed in grado quindi di attribuire un preciso significato, «in sé e per sé», alla molteplicità delle sue esperienze.

Si tratta di un processo autoeducativo che si sviluppa lungo tutto il corso della vita, realizzandosi in proporzione alla capacità di sintesi presente nel soggetto ed alla sua consapevolezza dei presupposti etico-antropologici che ha posto alla base della propria vita. Ed in tale senso appare devastante l'atteggiamento del «mondo moderno» che ha teso a sostituire con una dimensione esteriore, neutra «scientifica» (e quindi oggettiva e controllabile razionalmente), la realtà axiologica soggettiva, rendendo difficile alla persona la necessaria attenzione allo scorrere del tempo-durata interiore, in quanto luogo di attenta riflessione, al di là del tempo dell'immediatezza istantanea.

In questi termini l'educazione permanente si rivela come attinente ai diritti fondamentali della persona, in quanto espressione della sua libertà interiore. Ma si tratta pur sempre di una libertà che

può presentarsi come «vuota» di contenuti laddove corrisponda alla assenza di stimoli culturali esterni organicamente strutturati, con i quali confrontarsi ricevendone spunti utili alla libera autorealizzazione personale. Tali stimoli «formativi» provengono da altri (singoli, associazioni ecc.) che propongono progetti articolati a partire dalle proprie scelte etiche: la formazione si viene allora a costituire come attività tendenzialmente plasmatoria, secondo il quadro di valori che attengono al soggetto proponente, quale espressione, in una società democratica e pluralista, di una specifica cultura.

Educazione permanente e formazione si pongono così su due piani differenti: l'una in quanto processo di autoeducazione il cui tempo si costituisce nella durata interiore (luogo della libertà personale) e la cui scansione si realizza nella circolarità fra esperienza particolare e valori proposti al fine di attribuire un significato alla propria vita, in un quadro di autoprogettazione esistenziale; mentre l'altra esprime l'apporto fattivo che la società (l'assieme degli altri uomini) è in grado di fornire a tale processo. Con la fondamentale consapevolezza che nessun progetto formativo possa mai pretendere di esaurire in sé l'educazione della persona, ma esercitando il diritto di proporre itinerari formativi che esprimano appieno il quadro di valori di cui le aggregazioni sociali sono portatrici.

Unico, ed unitario, il processo di educazione personale; molteplici i piani della formazione, che potremmo indicare come «permanente» in quanto assieme di molteplici (infiniti) progetti formativi che vengono proposti alla persona lungo il corso del suo ciclo vitale, in età adulta. Essi potranno attenere di volta in volta:

- alla istruzione formale;
- alla formazione e qualificazione professionale;
- alla formazione culturale, formale e informale.

Esprimendo un diritto/dovere, quello di produrre progetti di formazione, altrettanto primario e tutelato a favore di chiunque sia portatore di una propria cultura: associazioni, movimenti, gruppi...; frutto del riconoscimento di specifici spazi formati in una società che di fatto si delinea come «educante» (in grado di contribuire al processo

educativo personale e non più unicamente protesa verso una irrealizzabile unica intenzionalità educativa) stimolandola a prendere coscienza dei potenziali formativi in essa presenti, anche solo allo stato latente.

Una ipotesi che per altro rivaluta anche lo Stato e gli Enti locali quali soggetti formativi portatori di una propria cultura di servizio alla collettività secondo principi di democrazia e libertà, così come definiti all'interno della Carta costituzionale e negli Statuti locali; oltre a delinearsi come luoghi di tutela pubblica del diritto alla educazione ed alla formazione, sostenendone l'esercizio mediante opportuni strumenti di informazione ed orientamento dei cittadini, di contributo alla valutazione formale della serietà e correttezza delle proposte formative, di sostegno al definirsi di spazi e tempi utili all'incontro, a tutti i livelli, fra domanda ed offerta di formazione.

Si intende che una tale ipotesi, pur mantenendo una distinzione fra istruzione formale e formazione (informale e non formale), di fatto le pone sullo stesso piano quali strumenti utili alla crescita autoeducativa della persona in età adulta. Si vengono così a proporre indubbi problemi attinenti all'esercizio del diritto alla educazione anche in campi non formalizzabili secondo processi di acquisizione di titoli di studio legalmente validi, ma nella esigenza di riconoscere comunque al singolo il diritto di governare il proprio processo autoeducativo attraverso non solo la partecipazione ai progetti formativi istituzionali quanto permettendogli di collocarsi al centro di complesse trame di rapporti intesi al fine di definire progetti di formazione individualizzati, concordati consensualmente fra «autoeducando» e formatori.

Autoeducazione ed educazione permanente

Resta una questione non solo di ordine terminologico: quale la collocazione della educazione permanente fra autoeducazione e processi formativi/di istruzione?

Senza la pretesa di giungere a precise linee definitorie, che per altro finirebbero per riproporre quella logica della modernità volta a

razionalizzare ogni evento oggettivandolo, potremmo cercare una via di interpretazione all'interno della lettura originale che C. Sini propone della progettualità. È la domanda di senso, che per primo Socrate pose, a ridiventare oggi cruciale: essa finisce per rivelare all'uomo d'oggi il sostanziale non-senso del suo sapere in quanto «immenso abito di quello che ognuno di noi sa fare, l'immenso orizzonte degli abiti di sapienza pratica che tutti noi frequentiamo».[10] Non esiste un senso che abbracci in termini trascendentali il «sapere» quanto piuttosto differenti significati che il soggetto, in quanto «soggetto ai saperi», individua all'interno delle sue pratiche quotidiane. La domanda attorno a «che cosa so» produce allora un evento sempre sconvolgente, poiché porta il soggetto a scoprire come il suo sapere rimandi pur sempre ad un altro, ad una «autorità» come fonte di legittimazione al di fuori da sé; quindi a cogliere l'importanza cruciale di soffermarsi su tale quesito, facendone quasi il luogo della propria vita, poiché in esso quasi si determina la polarità fra sé, come soggetto, e l'altro da sé, l'oggetto del proprio sapere. Il «sapere di non sapere» è dunque all'origine di un lento processo di superamento di un mondo primordiale in cui il soggetto si ritrovava indissolubilmente legato con la natura; attraverso la separazione, l'esercizio del dubbio, lentamente l'esperienza si desoggettivizza divenendo «oggetto» universale all'interno di un nuovo sapere. Un sapere «alfabetico» che mira a trascrivere ogni esperienza, ogni sapere soggettivo, in termini oggettivi: l'esito ultimo è la oggettivazione del mondo, delle cose, del soggetto stesso che diviene irrilevante nella sua specificità.

Si tratta di un processo storicamente irreversibile: in tale senso, l'esperienza odierna del soggetto non può assolutamente essere impostata a prescindere dalla oggettivazione raggiunta dalla tecnica, quale culmine della «trascrizione» alfabetica di tutti i saperi, dalla loro omogeneizzazione in una totale perdita di senso all'interno di un sapere sintetico e scientifico che alla domanda socratica sul «che cosa» ha sostituito la risposta attorno al «come».

---

[10] C. SINI, *Pensare il progetto,* Milano, Tranchida, 1992, p. 15.

Ma esiste pur tuttavia una linea di sopravvivenza per il soggetto, indirizzata non tanto in una inutile ricerca di un sapere oramai venuto meno, quanto piuttosto nel suo attestarsi sulla stessa domanda di senso: su di essa come una sorta di «soglia», di faglia che separa il sé dall'altro ed al contempo gli impone di progettare un significato per sé, per il proprio esserci, al fine di ritrovare in sé un senso per gli eventi che gli accadono.

Potremmo così evidenziare il delinearsi di due *limen,* due livelli di soglia per il soggetto: uno interiore che separa due eventi privi di senso in sé: l'evento delle sue origini e quello della sua destinazione di vita, entrambi bisognosi di assumere un significato da parte del soggetto stesso. L'altro, altrettanto cruciale dal punto di vista educativo, ponentesi fra il soggetto e l'altro da sé (l'esteriorità). Se il primo *limen* si colloca del tutto interno alla dimensione di autoeducazione, l'altro potrebbe riproporre un diverso significato per l'educazione permanente quale sorta di «membrana» che evidenzia rispettivamente la specificità del soggetto e della società, ponendoli all'interno di un'interazione pedagogica di cui entrambe debbono avvalersi.

In tal senso l'educazione permanente viene a perdere una sua propria concretezza di meri esiti operativi, definendosi quale concetto generatore di significati, momento di «distinzione» fra la progettualità di sé, primario impegno di ogni persona volta alla propria auto-attualizzazione intenzionale, ed ipotesi organizzativa nei confronti dell'an-archia della realtà sociale. L'assenza di una *arché* (principio organizzativo) esterna, quale principio ordinatore educativo, si rivela così come itinerario utilmente percorribile al fine di valorizzare appieno le dimensioni culturali presenti nella comunità locale, ricollocando il significato ultimo e sintetico di ogni processo formativo nel limite offerto dalla autonoma libertà del singolo uomo, finalizzata alla ricerca del suo proprio bene personale. Un bene mai egoisticamente perseguibile poiché legato al bene comune dell'intera società: si riapre così l'originario circolo virtuoso fra educazione permanente-autoeducazione-democrazia.

Riprendendo l'impostazione del problema della autoeducazione nei termini della «autodisciplina» morale da parte del singolo potremmo quindi proporre una siffatta distinzione: l'autoeducazione si viene a

costituire quale nucleo etico profondo del processo di autorealizzazione personale nella dimensione della temporalità. Processo che si esprime storicamente attraverso il manifestarsi di bisogni di educazione permanente volti a corrispondere a tale opera di personalizzazione dall'interno di una precisa e definita realtà culturale e sociale. Entrambi tali dimensioni sono espressione del complesso processo di personalizzazione, di cui la seconda rappresenterebbe l'aspetto «pubblico», esteriore, ma pur sempre necessitante di una piena «significazione» dall'interno della complessa sintesi etica che presiede alla progettazione della esistenza personale da parte di ciascun uomo.

La «paideia» in quanto «educazione dell'uomo alla sua vera forma» si verrebbe a riproporre quindi nella sua profonda pregnanza di processo di cui il singolo si riappropria, attribuendogli un preciso riferimento etico valoriale, secondo itinerari educativi intimamente personali; in ciò coadiuvato da una società democratica, che a sua volta è richiesta di profonda maturazione nella presa di coscienza circa le proprie potenzialità e responsabilità formative.

Al di là di qualsiasi riforma istituzionale, un concetto di educazione permanente adeguato alla nostra attuale società postula dunque il fare affidamento su ogni singolo soggetto, attribuendogli appieno la responsabilità della propria autorealizzazione personale all'interno di una società che si scopre culturalmente ricca in quanto in grado di progettare itinerari formativi dotati di senso. Una società che a sua volta deve poter contare su di un sistema di istruzione formale che sappia preparare i giovani prima di tutto in direzione della progressiva assunzione della fondamentale responsabilità autoeducativa: si tratta di educare a sapersi e volersi porre le fondamentali domande di senso attorno a sé ed alla propria esistenza, e su di esse a costruire la propria progettualità esistenziale.

Il tutto al di là, ed al di sopra, della acquisizione di mere tecniche di apprendimento o di conoscenze e capacità strumentali tanto immediatamente spendibili nel fare e nel produrre, quanto dotate di «corto respiro» in termini di umanizzazione integrale della persona.

II. *Appunti di una teoria della scuola*

Premessa

La delineazione di una teoria della scuola presenta oggi notevoli difficoltà, data la ricchezza e la mutevolezza di domande che le vengono proposte e la scarsa rielaborazione cui la pedagogia della scuola è stata sottoposta nel corso degli ultimi decenni.

Domenico Izzo presenta tale stato di cose come caratteristico dell'Italia: «Della scuola si parla spesso e in varie sedi, in occasione di dibattiti, tra amici, sulla stampa, in occasione di dibattiti, in periodi elettorali e così via. Della scuola si scrive anche la storia. Più raramente, almeno da noi, ci si preoccupa di domandarsi che cosa è, come è e come dovrebbe essere la scuola. Prima di impostare qualsiasi discorso o semplicemente esprimere giudizi sarebbe opportuno, più che utile, tentare di impostare una vera e propria teoria, ossia un insieme coordinato di postulati e di leggi che permettano di interpretare con varie voci e vari punti di vista ma sempre con coerenza logica la natura e le funzioni, l'importanza e gli scopi di un'istituzione sociale con la quale tutti facciamo i conti, come scolari, come genitori, come insegnanti ma anche come semplici cittadini.

Nel nostro paese, una teoria della scuola ha avuto scarso sviluppo o ha riscosso scarso interesse. Questo non si può dire per i paesi dell'area cultura germanica, dove da tempo è nata una ricca letteratura sul *Bildungwesen:* un concetto a mezzo tra "sistema formativo" ed "essenza della formazione". E non lo si può neppure dire per l'area culturale anglosassone dove lo *schooling* è un vero e proprio sistema di teorie a proposito della attività scolastica e della sua gestione in ogni senso. Quanto si avverta questo vuoto pedagogico nostrano non si sa. Però si sa che non ha senso valutare il profitto degli scolari senza verificare, prima o contemporaneamente, l'efficacia e l'efficienza delle singole scuole. Ma d'altra parte è impossibile una verifica del genere se non si è definito *prima* (nel senso logico e cro-

nologico) l'oggetto delle nostre stime o dei nostri apprezzamenti».[1]

Non è certamente estraneo al vuoto pedagogico nostrano il monopolio delle scuole di Stato, che ha progressivamente risolto il problema delle scuole libere in direzione di una loro totale omologazione con l'unico modello delle scuole statali, comandato da principi delle pubblica amministrazione e non, come dovrebbe essere, dai principi dell'identità e dell'autonomia del servizio scolastico.

Un superamento va realizzato nella direzione di un nuovo modello di scuola, che parta dal presupposto che la scuola è un servizio, e, in quanto tale, non è né statale né non statale, come non lo è il diritto amministrativo, ma pubblico, indipendente dalla configurazione civilistica del gestore, e rivolto ai destinatari, la cui domanda è sovrana.

Nella delineazione di una teoria della scuola si tratta quindi di trovare dei punti di equilibrio fra molteplici esigenze:

– la configurazione tradizione di «scuola»;

– le nuove dimensioni della «scuola» emergenti a livello internazionale (CEE, OCSE, UNESCO);

– la specificità dell'essere e del fare «scuola» propria di una congregazione religiosa dotata di un suo carisma.

La scuola in termini di pedagogia consolidata

Le origini della scuola vanno fatte risalire alla caratteristica tipica della specie umana: l'educabilità. Dapprima è sufficiente la famiglia nell'esplicare tale compito; con la complessificazione del patrimonio culturale da trasmettere alle nuove generazioni e soprattutto con l'introduzione della scrittura quale abilità specifica utile alla decodificazione delle tradizioni ed alla trasmissione del pensiero secondo modalità di permanenza nel tempo e nello spazio, è emersa la figura dello scriba nella duplice forma di tecnico della scrittura e di

---

[1] *Manuale di pedagogia generale,* Pisa, Edizione ETS, 1996, pp. 81-82.

competente alla abilitazione ad essa e quindi, tramite questa, al patrimonio culturale scritto.

La scuola si è così venuta caratterizzando quale istituzione dotata di un proprio ruolo all'interno della società, che la affianca alla famiglia, nelle funzione di istruzione dei figli, laddove questa si rivela insufficiente in termini di conoscenza di tecniche e di trasmissione del patrimonio culturale.

Con il tempo, tale scuola acquisisce ulteriori specificazioni, affinando il proprio curricolo sino a comprendervi non solo abilità di base, bensì anche elementi culturali più complessi e soprattutto aspetti più propriamente educativi in quanto attinenti alla crescita umana e personale del singolo. Una scuola che si viene ad articolare secondo differenti livelli di conoscenze e di complessità del sapere.

La cultura classica finirà, quindi, per connotare la scuola con la categoria dell'*otium,* in quanto tempo di meditazione e di elaborazione culturale, di cura per il proprio animo e corpo, in contrasto con il *negotium,* tipico del lavoro degli schiavi. Tale dicotomia verrà trasmessa sino a noi attraverso il filone della cosiddetta scuola di «cultura generale» o «liberale» in quanto volta alla piena liberazione dello spirito umano sino ad innalzarlo, attraverso la cultura formativa, ai più alti livelli di educazione.

Un ulteriore passaggio è rappresentato dal progressivo interesse dello Stato per la scuola. Di fatto estraneo ad essa sino alla metà del XVIII secolo, il potere politico ne scopre l'importanza in relazione alla sua diffusione presso la popolazione, unitamente alla sua utilità quale strumento di creazione del consenso nel popolo. È in atto in effetti un processo di progressivo innalzamento culturale della popolazione, cui non si rivela più in grado di fare fronte la unica istruzione domestica. Un processo che si lega alla creazione degli Stati moderni, all'emergere della cultura illuministica, ma è soprattutto con il romanticismo che si esprime l'esigenza del riscatto del popolo attraverso l'istruzione (intesa altresì quale strumento di diffusione delle idee nuove e rivoluzionarie).

L'industrializzazione vi giocherà un ruolo non secondario (soprattutto nella fase post-tayloriana) attraverso:

– la richiesta di lavoratori dotati di conoscenze di base oltre ad una buona professionalizzazione;

– lo sradicamento della popolazione da una cultura contadina in buona parte autosufficiente nella sua trasmissione culturale;

– l'emergere di primi nuclei operai sufficientemente «benestanti» da potersi permettere una più ampia istruzione dei figli (nel nostro paese, infatti, l'istruzione presso la bottega artigiana non ha mantenuto la funzione formativa come ad esempio nel sistema «duale» tedesco).

Lo Stato si è visto così nella necessità di sostenere la crescita sociale anche attraverso la fissazione di livelli minimi di istruzione di base indispensabili a tutta la popolazione al fine di poter vivere ed operare all'interno di una comunità sociale in via di sempre maggiore complessificazione. Livelli che in breve tempo sono passati dalla pura e semplice acquisizione di minime abilità di lettura e scritture e far di conto, sino ad interessare forme sempre più sofisticate di alfabetizzazione (tecnologica, informatica, di seconda lingua, ecc.) e coinvolgendo gli stadi evolutivi puberale e della prima adolescenza, secondo una logica che vedeva correlati la durata degli studi, l'ampliamento «culturale» dei curricoli e le possibilità di innalzamento sociale delle persone.

Ma la rivoluzione industriale ha altresì complessificato la concezione della scuola, progressivamente facendo subentrare la società e lo Stato alla famiglia negli spazi utili alla educazione, oltre che alla custodia, della prole. La scuola si è così caricata di molteplici ulteriori funzioni quali quella custodiale e di assistenza; o quella di contributo sempre più marcato all'inserimento degli studenti in ambiti sociali sempre più ampi (la classe, il paese, la nazione, ecc.). Mentre la stessa società ha più o meno chiaramente visto in essa lo strumento principe ai fini della selezione dei suoi nuovi membri, secondo criteri di capacità intellettuale e di corrispondenza ai quadri valoriali mediali attraverso la scuola stessa.

La situazione attuale ci si presenta caratterizzata da nuovi «segni» utili ad una ulteriore reinterpretazione della scuola.

a. il venire meno della accezione classica della cultura quale attingimento riservato a pochi, a favore di una nuova concezione «an-

tropologica» che la intende quale coltivazione di ogni persona all'interno della propria comunità locale (in ciò si fonda anche una accezione ampia di «intercultura» che colga l'altro quale portatore di una propria identità culturale da rispettare e valorizzare);

b. la crisi della modernità e del suo progetto illuministico sull'uomo sembra riaprire spazi a favore della compresenza di molteplici soggetti e progetti di formazione;

c. la accettazione di una logica di «educazione permanente», quale diritto-dovere di ogni persona lungo tutto l'arco della vita, induce un rimescolamento sostanziale delle carte anche in ambito scolastico, costringendo la pedagogia della scuola a riparametrarsi lungo l'asse del tempo e dello spazio (crolla l'idea della scolarizzazione «totale» in età giovanile; subentra quella della scuola come modalità di formazione che presenta caratteri di flessibilità nei luoghi e nei tempi di frequenza, nei tempi di accesso, nelle modalità di «capitalizzazione» delle conoscenze e competenze, nelle relazioni con la comunità locale ed il mondo economico imprenditoriale) dando spazio all'idea di un «sistema formativo integrato» che vada oltre la sterile dicotomia fra scolastico ed extrascolastico;

d. il policentrismo formativo che finisce per rimettere in discussione la stessa centralità della scuola (al cui interno sembrano confrontarsi due posizioni: il rifiuto di tutto ciò che non è «scuola» in quanto incapace di essere educativo; il senso di crisi di sé come «scuola» nei confronti di altre agenzie che meglio sembrano corrispondere alle esigenze di immediata conoscenza e capacitazione professionale) a favore di una concezione «condizionale» delle differenti agenzie formative e nella loro relazione con la «scuola»;

e. lo Stato democratico che fa del «lavoro» una dimensione ineliminabile della formazione generale dell'uomo e del cittadino (si veda la Costituzione italiana), ponendo fine quindi alla contrapposizione classica fra *otium,* degli uomini, e *negotium,* degli schiavi;

f. il riemergere della teoria del «capitale umano» quale aspetto di forza dei sistemi economico-produttivi più avanzati che propone richieste nuove in relazione della formazione generale e professionale;

g. come è stato messo in luce ormai da tempo, l'istruzione non è più un servizio statale, ma un servizio collettivo pubblico, retto da professionisti e non riconducibile a modelli di tipo burocratico. Se a un modello occorre fare riferimento, bisogna guardare al modello dei servizi nazionali a rete.

h. La configurazione dell'istruzione come servizio nazionale richiede che sia possibile valutare i risultati ottenuti dal servizio stesso, anche al fine di estendere le esperienze migliori, di correggere le carenze e i difetti, di meglio allocare le risorse.

Per la definizione di un nuovo modello di scuola

A fronte di tale situazione ed all'interno di una tendenza ad utilizzare l'idea di «scuola» nelle accezioni più varie, occorre identificare degli strumenti concettuali che ci permettano di ottenerne una definizione chiara e distinta utile ad affrontare i problemi emergenti.

I. Dobbiamo preliminarmente distinguere fra *educazione* e *formazione.* La prima attiene alla singola persona ed indica il percorso che ciascuno, intenzionalmente, compie per attingere alla propria piena realizzazione personale. È un percorso interiore alla persona la quale si avvale, con discernimento, delle proposte «formative» che ritrova nella comunità. In questi termini, ogni persona è responsabile ultima della propria educazione, laddove alla famiglia spetta di subentrare alla incapacità di essere autoresponsabile nella propria autoeducazione da parte del minore, oltre all'onere, suo specifico, di proporsi come luogo di elaborazione di proposte formative per tutti i propri componenti, in quanto micro società di affetti.

II. Dobbiamo introdurre nell'educazione, nella formazione e nell'istruzione l'analisi delle conseguenze inintenzionali della azioni umane intenzionali. Non di rado i piani – compresi quelli dei quali trattiamo – di individui (e gruppi di individui) non si realizzano, e lo sviluppo di tali piani spesso porta addirittura a effetti contrari di quelli programmati e attesi. Uomini di grande esperienza e grandi filosofi si sono preoccupati del fatto che i progetti umani, cioè le azioni umane

intenzionali, comportano *necessariamente* conseguenze inintenzionali. La consapevolezza che le azioni umane intenzionali possiedono conseguenze inintenzionali è fondamentale, essenziale, non solamente per tutto l'ambito degli studi sociali, ma anche per l'educazione, la formazione e l'istruzione. Tale consapevolezza distrugge il costruttivismo, che sostiene che tutti gli eventi sociali, tutte le istituzioni sociali non sono opera né di Dio, né del caso, ma frutto di piani intenzionali; la teoria cospiratoria della società, che vede tutti gli eventi sociali negativi (pestilenze, carestie, inondazioni, disoccupazione, eccetera) originati in piani intenzionali di menti corrotte e malvagie; lo psicologismo, che, da parte sua, sostiene che gli eventi sociali sono riconducibili (causalmente) a intenzioni, ambizioni, desideri degli individui, per cui le scienze sociali – sociologia, economia, storiografia, antropologia; noi aggiungiamo: pedagogia – sarebbero riducibili alla psicologia, allo studio della mente umana.

III. Soprattutto in educazione, in formazione e in didattica dobbiamo introdurre l'individualismo metodologico e superare la trappola storicistica: la collettività come tale (scuola, classe) non è un soggetto in grande, che ha bisogni, lavora, traffica e concorre. Esistono solo individui. I concetti collettivi (società, Stato, classe, scuola) sono dei semplici «stenogrammi» con cui ci riferiamo sinteticamente a uomini che agiscono in base a determinate idee, che svolgono specifici ruoli sociali. Tali concetti non possono essere reificati, non si può cioè assegnare a essi una realtà distinta da quella degli individui che operano. Se lo facciamo, la scuola (o qualunque altro concetto collettivo) assume un'esistenza «sdoppiata» da quella dei singoli, che induce a considerare le azioni individuali alla stregua di effetti e mai di cause. Non è più l'azione degli individui a spiegare la cooperazione sociale; è invece la scuola, intesa come un'entità autonoma, a spiegare, sopprimendo l'autonomia individuale e il principio della responsabilità, l'agire dei singoli. E la conseguenza è che la stessa scuola o classe divengono una forza misteriosa, la cui esistenza, al pari dell'origine e del mutamento delle istituzioni sociali, si sottrae a ogni spiegazione razionale.

IV. Lungo il percorso di autoeducazione permanente della persona possiamo individuare *molteplici progetti formativi* espressi dall'interno della comunità sociale al fine di contribuire alla crescita globale della persona. Tali progetti possono venire individuati sia procedendo dai *soggetti che li propongono* (la famiglia, la Chiesa, le istituzioni, il volontariato, lo Stato, ecc.) sia osservando le *modalità di attuazione* (scolastiche, non scolastiche) o il *loro grado di formalità* (vale a dire di sanzione finale del percorso formativo: quindi «formale» [percorso intenzionalmente volto alla acquisizione di un titolo di studio formale], «non formale» [percorso intenzionalmente predisposto, ma non sboccante in un titolo di studio formale], «informale» [privo di un percorso intenzionalmente formativo].

V. *La «scuola» non si identifica così con un «luogo», bensì con una modalità di formazione* intenzionale della persona in quanto tale.

Una modalità che frappone un filtro fra sé e la realtà, scegliendo di rappresentarne solo gli aspetti utili al proprio progetto formativo, operando con distacco nei suoi confronti (al fine di governare l'ansia insita nella pesa diretta sul reale e da minimizzare gli effetti che l'allievo ne potrebbe subire) sì da semplificarne taluni aspetti per un impiego didattico, di predisporne talune simulazioni utili a guidare l'allievo ad un inserimento graduale in essa. La scuola in quanto tale è dunque sempre un luogo «altro» a confronto con la realtà immediata, rispetto alla quale tende ad avere uno sguardo di riflessione analitica e critica, al fine di preparare gli allievi a non lasciarsi sopraffare dal reale, bensì a sapervisi muovere con il discernimento che deriva dalla maturazione della cultura e della competenza (e ciò avviene allorquando è la scuola a predisporre esperienze formative che comprendono anche l'inserimento «diretto» nella realtà [stages, alternanza, eccetera]. Tali esperienze non esauriscono in sé la «scuola» bensì divengono formative solo in quanto rilette come tali all'interno della «scuola»).

Una modalità che si propone altresì quale luogo di riequilibrio fra gli stimoli che bombardano incessantemente la persona e l'esigenza di discernimento e di scelta al fine di mirare alla sua piena attualizzazione (scuola come termostato culturale).

Essa si caratterizzerà inoltre per taluni aspetti peculiari del progetto formativo:

a) *mira a contribuire alla piena educazione della persona* (formazione generale volta soprattutto alla socializzazione secondaria, alla alfabetizzazione culturale e funzionale, alla trasmissione culturale, oltre che all'attenzione alla globalità della persona nella sua crescita, tendenzialmente ampliando il proprio interesse anche ai problemi emotivi, affettivi, etici, eccetera, tipici dell'età evolutiva sulla quale opera) *in collaborazione con lo «studente»,* in quanto responsabile ultimo della propria autoeducazione (fondazione di una pedagogia del contratto e dell'incoraggiamento personale nei confronti di ciascuno); in una collaborazione non intrusiva (ma semmai «riabilitativa») *nei confronti delle responsabilità proprie della famiglia* in quanto micro-società al cui interno il processo di autoeducazione ha preso l'avvio e si svolge lungo tutto l'arco vitale (famiglia intesa quale nucleo vitale di coeducazione dei suoi componenti: coniugi, figli, nonni...; e ciò vale sia per la famiglia di origine dello studente in minore età, ma altresì per la famiglia dell'adulto...); *con la comunità locale* in quanto ambito in cui lo studente vive la propria dimensione culturale e vitale e dal quale emergono molteplici altri progetti formativi (formali, non formali o informali) a lui indirizzati;

b) *si caratterizza per la mediazione dell'atto intellettuale e l'esercizio della ratio* in quanto luogo deputato all'istruzione attraverso differenti ipotesi curricolari. Essa è il luogo di tale esercizio che mai può essere fine a se stesso, ma deve rispondere a precise esigenze di abilitazione al delinearsi della cultura e di una competenza personali; oltre allo stimolo del soggetto a farsi carico del proprio processo di autoeducazione permanente;

c) *la modalità fondamentale è costituita dalla relazione fra persone* (una relazione che è fondata sulla comunicazione biunivoca; asimmetrica fra docente e allievo; sobria e non retorica; efficace; non intrusiva bensì caratterizzata dal dono di sé all'allievo; magistrale, fondata sulla competenza del docente; euristica, consegnativa di metodi, procedure, strategie, di modalità cognitive...) in cui all'insegnante spetta un

atteggiamento di guida «culturale», di attenzione umana, di servizio alla persona nella attenzione ai limiti propri di chiunque opera su di un'altra persona per favorirne la crescita autonoma.

VI. In questi termini *la modalità scolastica si caratterizzerà per alcune peculiarità ulteriori:*

a) *è una comunità, che si costituisce nella partecipazione intenzionale* alla costruzione del progetto formativo non unicamente da parte dei tecnici dell'insegnamento (modello illuministico della cultura per il popolo, ma non attraverso il popolo), bensì dei diretti responsabili della propria autoeducazione (anche in termini indiretti, tramite le famiglie in quanto queste ultime esercitano una responsabilità *pro bono* dei minori e, comunque, costituiscono le comunità umane che vegliano sui processi di autoeducazione dei propri componenti). Tali «soggetti» si costituiscono come risorse per la scuola e partecipano, nella convergenza fra bisogni e potenzialità, alla delineazione, nei termini della gratuità «liberale», del suo «progetto educativo». Sarà a partire da questo che verranno quindi strutturati i singoli progetti formativi operativi;

b) *è una impresa alla cui gestione si associa anche la comunità locale* (ciò non inficia l'esistenza di un imprenditore scolastico, bensì lo affianca e lo valorizza, perché eroga un servizio di pubblica utilità), poiché la «scuola», in essenza, non è mai uno strumento «privato» volto a finalità particolari (di puro profitto da parte dell'imprenditore o di risposta strumentale agli interessi di un ristretto numero di utenti), bensì in quanto mira alla crescita globale della persona svolge comunque un servizio rivolto al bene di tutti;

c) *è un'organizzazione a legame debole:* la scuola in genere, come struttura fisica, cioè come insieme di immobili, di attrezzature generiche e specifiche, e, in generale, come istituzione, è strumentale alla scuola come percorso di istruzione e di formazione. In altre parole, l'ambiente fisico e istituzionale, chiamato «scuola», è funzionale all'ambiente culturale ed educativo. In definitiva l'egemonia nell'organizzazione di un ambiente di istruzione e di educazione è rappresentata dalle azioni didattiche ed educative, o formative in genere, e la cultura sco-

lastica è cultura organizzativa di tali azioni. Ora una caratteristica è stata assodata circa le organizzazioni educative, didattiche e formative in genere: esse sono ormai concepite quali «strutture a legame debole», fondate cioè su uno stretto rapporto tra processo e prodotto e sulla prevalenza di aspetti quali la motivazione, le relazioni interumane, le immagini e le attese dei partecipanti all'azione formativa, i saperi. Il disegno complessivo risultante da tali «legami deboli» si presenta caratterizzato da forti differenziazioni ed autonomie di aree, gruppi e singole persone, comportando una strutturazione reticolare «a magli multiple» con numerosi livelli di coordinamento informale e spontaneo.

d) È soggetto produttore di *progetti formativi e di curricoli che concorrono con la pluralità di altri soggetti simili* (altre scuole) *o complementari* (altri soggetti promotori di formazione: agenzie, istituzioni, volontariato, Chiesa, oratori...) presenti nella comunità locale;

e) *ha interesse a che tutti i suoi partners sappiano e vogliano giocare il proprio ruolo formativo.* Quale ambito di specifica autocoscienza educativa, opera per la crescita della consapevolezza educativa, nella assunzione delle specifiche responsabilità, da parte della famiglia, degli stessi allievi nei confronti della responsabilità autoeducativa, della comunità locale affinché possa appieno sviluppare le potenzialità formative che reca in sé.

VII. *L'essere «scuola» dovrebbe perdere così alcune caratteristiche secondarie, quale il legame unicamente con studenti in giovane età, o una statica dimensione «istituzionale»* (scuola in quanto ordine e grado all'interno del sistema scolastico statale), divenendo modalità di erogazione di un servizio formativo che può progettare esiti interessati per giovani e adulti, lavoratori e non, secondo impostazioni curricolari e didattiche specificamente studiate per le differenti età. Una «scuola» concepita come assieme di risorse formative differentemente riprogettabili a seconda delle esigenze e delle utenze.

VIII. Dobbiamo quindi porci *alcune domande fondamentali.*

a) È ancora concepibile una scuola vista unicamente come luogo di custodia, di socializzazione, di selezione, di trasmissione di

un curricolo nascosto (*hidden curriculum*) volto a uniformare ai valori della socialità contemporanea?

b) È ancora accettabile la separazione fra cultura generale e cultura tecnico-professionale, oppure la nuova temperie culturale e l'accezione, di matrice socio-economica, del «capitale» richiedono un ampliamento della cultura generale a tutti i livelli? Ma questa cultura generale come potrà ancora rispecchiare una immagine statica della classicità letteraria? È possibile pervenire ad una formazione generale della persona che, senza rinnegare la nostra tradizione culturale che mira alla formazione umanistica (liberale, in termini maritainiani), possa comunque essere più legata all'età evolutiva ed alla cultura del lavoro come dimensioni tipiche del cittadino italiano?

c) È ancora possibile ragionare nei termini di scuola statale, scuola privata, di scuola «formale» e di formazione professionale regionale (in quanto formazione non formale o comunque non riconosciuta come credito formativo nel quadro della formazione ricorrente)? Oppure conviene pensare alla modalità di «scuola» come alla caratteristica di fondo che pone in sistema l'insieme dei soggetti che vi operano, sì da permettere molteplici percorsi oltre alla capitalizzabilità al suo interno anche di esperienze attuate in altri ambiti non scolastici, ma recuperabili utilmente anche ai fini della crescita della persona e della sua istruzione secondo modalità intellettuali e razionali?

In questa logica, la formazione professionale regionale appare come realtà estremamente «ambigua» poiché dovrebbe proporsi nella modalità di «scuola» in quanto mira alla formazione generale della persona, ma assume nell'impostazione della «legge quadro» la funzione di servizio al mercato del lavoro e quindi di un interesse particolare, il che può giustificare una modalità non scolastica e non formale (strutturata secondo interessi e finalità specifiche e particolari e non generali di formazione della persona, tipiche della scuola).

d) L'autonomia della scuola consiste unicamente in una autonomia «gestionale» oppure deve anche sancire una caratteristica particolare della modalità scolastica: il suo essere luogo di progettualità formativa al servizio contemporaneamente della persona e della co-

munità locale, ed in quanto tale necessitante di una impostazione di «agenzia progettuale formativa», vincolata a garanzie e a standard da offrire ai destinatari dell'offerta formativa, ma libera nella strutturazione del piano di studi e del curricolo secondo il proprio progetto educativo e le necessità della comunità locale mediate però con un respiro europeo (una scuola «europea» ben radicata all'interno della particolare cultura locale)?

La specificità salesiana

L'esperienza salesiana si propone qui come realtà fondamentalmente ecclesiale (quindi mirante a favorire l'autoeducazione globale della persona secondo la sua vocazione escatologica cristiana) che si avvale, nel produrre progetti formativi, di una molteplicità di modalità formative formali (scolastiche), non formali e informali, ma non si riduce ad alcuna di queste.

In tal senso è possibile cogliere anche un significato pedagogico dell'articolazione interna fra comunità religiosa che promuove, secondo l'identità salesiana, la comunità educativa che è tale in quanto attua progetti di formazione volti a favorire l'autoeducazione della persona secondo la modalità scolastica «formale» (scuole in quanto istituti scolastici) e «non formale» (esperienze formative non volte alla acquisizione di titoli formali di studio). Quindi la comunità educativa «scolastica» costituisce l'espressione di una fra le molteplici modalità salesiane utili a contribuire alla piena educazione cristiana della persona.

Tuttavia tale articolazione interna tra comunità religiosa e comunità scolastica, nella tradizione e nel carisma salesiani, è senza soluzione di continuità, perché la comunità religiosa salesiana è una comunità educativa – e come tale si è strutturata – che, attraverso la vita consacrata, assicura la continuità del carisma educativo: il modello comunitario salesiano è educativo e la consacrazione è in vista della missione educativa. Piuttosto è da riscoprire la comunità educativa salesiana che vede originariamente e costitutivamente presenti religiosi

consacrati e laici secolari, in vista dell'educazione e dell'evangelizzazione dei giovani, e assume l'istituzione scolastica come modalità e luogo di educazione dei giovani stessi e quale via per un loro inserimento attivo nella comunità ecclesiale e nella società civile.

Ma forse anche l'originaria concezione salesiana del lavoro, inteso non come fine in sé, bensì quale mezzo di integrazione sociale al fine di realizzare onesti cittadini e quindi buoni cristiani, potrebbe venire ripresa appieno da una lettura della dimensione culturale della società democratica in quanto fondata sul lavoro. Il buon lavoratore, e quindi cittadino, di oggi richiede senz'altro una formazione scolastica attenta ad una solida formazione generale della persona che sappia valorizzare la maturazione della disposizione al lavoro come aspetto integrante della personalità. All'interno di ciò la formazione generale non dovrebbe prescindere dalla fondazioni di basi solide in ambito umanistico (attenzione alla corretta ed armonica integrazione della persona attraverso gli strumenti tipici della cultura) e matematico scientifico (con integrazione di elementi di tecnologia), cui unire in interazione sistematica (e per ogni indirizzo secondario superiore) periodi di formazione professionale che siano in grado di portare chiunque uscisse, a qualsiasi livello, dalla scuola a possedere un minimo bagaglio professionale immediatamente spendibile nel mondo del lavoro (è questa la «garanzia sociale» offerta a tutti i giovani della Comunità europea). Una particolare attenzione, poi, in ambito didattico andrebbe data alla formazione di una coscienza cristiana in relazione alle differenti tappe evolutive del senso morale (affinando il giudizio in relazione all'etica del lavoro, all'etica della politica e sociale) ed alla formazione socio-civico-politica.

Tutte le esperienze realizzate all'interno della «scuola» dovrebbero essere comunque capitalizzabili anche al fine di un loro impiego all'interno di altri percorsi formativi scolastici, mentre sarebbe estremamente importante porre allo studio la possibilità di «capitalizzare» ai fini della formazione anche le esperienze sufficientemente articolate e culturalmente valide compiute nel corso dell'esperienza lavorativa.

III. *Contenuti, metodi e modello culturale della cultura generale nella formazione professionale*

di GIORGIO BOCCA

Premessa

Il tema proposto presenta una indubbia complessità che, fra l'altro, permette una molteplicità di tagli interpretativi. Noi cercheremo di riflettere sulla «cultura generale» quale possibile fondamento di una formazione professionale dotata di pari dignità rispetto agli altri canali formativi. Prendiamo quindi le mosse dal concetto stesso di «cultura generale».

Con il termine «cultura» intendiamo il realizzarsi di sintesi personali di conoscenze, abilità, capacità, motivazioni, significati all'interno di una modalità fondamentale del porsi della persona che indichiamo con il termine «identità personale». Un approccio formativo sarà quindi di cultura «generale» in quanto mirerà da subito a favorire tali sintesi, correlandosi con la globalità della persona e non unicamente con talune specifiche sue dimensioni (siano esse quella cognitiva, emotivo emozionale, fisica, intellettuale, spirituale ecc.).

Se assumiamo questo punto di vista, possiamo dedurne taluni aspetti interessanti:

1. dapprima cogliamo come la «cultura generale», come già rilevato, non possa venire impostata unicamente in termini cognitivi (cultura generale come assieme di nozioni e conoscenze disciplinari trasmesse all'individuo), bensì debba collocarsi da un punto di vista per così dire più «globale», avendo di mira il coinvolgimento di tutto l'uomo;

2. tale impostazione ci viene a collocare «fuori» dalla rigida tradizione umanistica classica che ha sempre propugnato una ed una sola via formativa per la persona (operando in verità un indebito irrigidimento della concezione socratica della «paideia»: per il filosofo greco, infatti, non era il contenuto che contava, bensì, poiché egli mi-

rava a cogliere l'intimo dell'uomo al fine di attingere la verità che è in lui, infiniti erano i percorsi possibili). Se vogliamo, è proprio questa impostazione, che si presenta immutata anche negli ITIS e IPS, a cozzare con la cultura tecnico professionale (riducendo la formazione umanistica alla presenza delle nozioni di Italiano e Storia) vanificando la possibilità di una autentica formazione umanistico-professionale all'interno dei tali istituti. Seguendo le indicazioni del pedagogista polacco Hessen, possiamo infatti sostenere come esistano molteplici itinerari definibili di «cultura generale specifica» (itinerari particolari, umanistico classici, tecnici, professionali, che possano tutti portare all'unico fine culturale di piena crescita dell'uomo); mentre il tedesco Theodor Litt ci porta a riflettere attorno all'essenza di una cultura umanistica autentica che si sostanzia fondamentalmente nella profonda responsabilità etica che il singolo deve esercitare quotidianamente, all'interno del suo lavoro, verso di sé, verso gli altri, verso le cose (responsabilità che gli richiede di dedicarsi unicamente a ciò che è bene);

3. all'interno della formazione professionale noi dobbiamo cogliere allora il «lavoro» (e non una determinato curricolo disciplinare) come possibile asse culturale attorno al quale dipanare questo itinerario specifico. Un «lavoro» che non rappresenta genericamente una qualsiasi attività, bensì si caratterizza come attività tipicamente umana che coinvolge la persona in tutte le sue dimensioni (ideativa, cognitiva, razionale, motivazionale, etica....), che opera quale stimolo potente in direzione della stessa ridefinizione dell'identità personale (uomo che si identifica come lavoratore e cittadino);

4. in questa luce dobbiamo ancora sottolineare la grave insufficienza culturale ed educativa in cui si è venuta a trovare la formazione professionale in Italia, compressa in una situazione di marginalità all'interno di un sistema formativo classista e monoculturale, frutto della insoddisfacente interpretazione del significato pedagogico dell'idea classica di *humanitas.*

1. Il lavoro come cardine della cultura generale nel percorso formativo della formazione professionale

Abbiamo già notato come con il termine «lavoro» indichiamo una categoria dell'agire umano caratterizzata dal diretto coinvolgimento della globalità della persona. In altri termini, chi lavora opera in termini progettuali, analizza criticamente il proprio progetto e lo pone in essere (e con ciò esprime un atto di volontà a favore del dover essere di quel «prodotto», sia esso un bene o un servizio), verifica l'esito della sua opera, la colloca nella realtà cogliendone le relazioni con l'ambiente (umano e naturale). Va da sé come possiamo leggere tale sequenza, qui appena abbozzata, in termini artigianali-manifatturieri (l'artigiano «padrone» di tutto il processo lavorativo); oppure in termini moderni, laddove chi lavora comunque deve essere posto in condizione di ricostruire tutto l'iter del processo lavorativo in cui si viene a collocare, anche se poi ne realizza direttamente solo una parte o ne controlla solamente da un punto di vista «esterno» i processi - in ciò mi sembra stia quella particolare esigenza di partecipazione dell'uomo al proprio lavoro, di cui parla anche la Enciclica *Laborem exercens*.

Si tratta comunque di processi che si attuano sempre in un ambiente permeato di una presenza umana fatta di relazioni, comunicazioni, atteggiamenti che assumono un profondo significato per il singolo e per la comunità di lavoratori.

Dunque a chi lavora si richiede una sintesi di conoscenze, capacità, abilità, atti di volontà, motivazioni all'azione, che si intreccia con le dimensioni della solidarietà, della partecipazione e della condivisione che costituiscono l'aspetto umanizzante di ogni ambito tecnologico.

È questa una realtà complessa che richiede una costante maturazione personale non solo nei termini di acquisizione di conoscenze ed abilità rispetto al mutamento tecnologico, quanto soprattutto della maturazione di capacità sempre più articolate di «fare sintesi» fra sé e la complessità del proprio mondo del lavoro. In ciò si invera l'ipotesi che il lavoro si rapporti direttamente con il diritto-dovere di ogni adulto lavoratore alla cura diretta e permanente della propria educazione, proponendosi come costante stimolo alla autoeduca-

zione personale attraverso l'attenta analisi dei propri bisogni e la ricerca di risposte fra i progetti formativi offerti da organizzazioni e istituzioni (volti a produrre incremento di conoscenza, di professionalità o semplicemente utili alla realizzazione di ulteriori e sempre più articolate sintesi culturali personali (educazione generale, formazione ricorrente e continua, accesso ai circuiti culturali locali ecc.).

II. Lavoro e capitale umano

E ciò appare ancora più vero nel momento in cui la stessa cultura industriale mostra di aver riscoperto nell'uomo un capitale di fondamentale importanza al fine di poter operare un salto di qualità nei confronti di sistemi sempre più complessi ed articolati di produzione oltre che di organizzazione del lavoro. All'interno della teoria del capitale umano possiamo ritrovare molti aspetti tipici di un «lavoro» inteso come *performance* globale della persona, sempre meno legato ad una stretta corrispondenza biunivoca fra qualifica ed occupazione.

Ma proprio in questi stessi termini possiamo cogliere la estrema problematicità di poter accettare, in termini pedagogici, il licenziamento e la messa in cassaintegrazione come meri eventi accidentali e del tutto ininfluenti sulla percezione di sé e sulla strutturazione alla identità personale dell'adulto lavoratore. Così come ci si propone con tutta la sua problematicità la mancanza di attenzione all'essenza del lavoro per l'uomo nelle scelte delle strategie di innovazione tecnologica nel lavoro e nella sua organizzazione (si pensi ad esempio all'avvento di forme di telelavoro, potenzialmente portatrici di isolamento ed ulteriore parcellizzazione disumanizzante). Mentre proprio la concezione dell'uomo come capitale di cui avere cura, dovrebbe fare giustizia proprio di quel falso determinismo tecnologico dietro al quale spesso si sono nascoste scelte fondate *ab initio* su assiomi antiumani se non decisamente inumani. L'uomo (sia esso operaio, tecnico o imprenditore) come persona è sempre, in ultima istanza, responsabile anche in termini etici delle proprie scelte ed ha il dovere di «non fare essere» ciò che non deve essere (come dice ancora il Litt), ovvero di

non dare avvio a progetti tecnologici ed organizzativi contrari alla valorizzazione dell'uomo stesso, viceversa ricercando attivamente altre soluzioni più umane. Ma ci si consenta qui anche un cenno ad un'altra problematica fondamentale che riguarda l'impostazione stessa della formazione professionale oggi ancora troppo legata alla prima formazione, mentre sempre più si affacciano all'orizzonte gli adulti già lavoratori che abbisognano, forse ancora più dei giovani, di riscoprire una cultura del lavoro al di là delle pure e semplici attività di riqualificazione o di formazione continua.

Il binomio lavoro-capitale umano (che quasi ci si presenta come una endiadi) ci rimanda ad una profonda esigenza formativa che miri sempre e comunque alla piena lettura umanistica (cioè in termini promozionali dell'uomo) dei processi produttivi, dei prodotti, della organizzazione del lavoro, dei loro impatti «ambientali» (naturali ed antropici).

III. L'uomo che lavora

Ma veniamo ora ad alcune considerazioni attorno alla dimensione umana del lavoro. La relazione diretta e personale con il lavoro costituisce per il singolo un fattore estremamente potente di riorganizzazione dell'identità personale. La maturazione della personalità lungo l'età evolutiva passa anche attraverso la acquisizione di elementi della futura identità lavorativa. In altri termini, anche se la formazione intenzionale spesso non vi fa caso, il singolo tende costantemente a proiettare se stesso in una dimensione futura in cui il lavoro ha parte rilevante in quanto ambito di definizione della propria vita attiva (pensiamo qui non solo ai giovani, quanto anche ai disoccupati ed agli adulti in mobilità o riqualificazione). La stessa scelta di un preciso indirizzo di studio post-obbligo passa sempre attraverso l'inveramento di una ipotesi di sé lavoratore che richiede di venire meglio articolata e messa alla prova. L'ingresso o il reingresso nella vita attiva di lavoro, poi, diviene ulteriore momento di verifica di tale ipotesi, una verifica che però non avviene più all'interno di un am-

biente protetto quale quello formativo, bensì si realizza all'interno di una situazione «reale» in cui è presente una forte pressione conformizzante che l'azienda, il ruolo professionale imposto, l'ambiente inteso in senso lato esercitano sul singolo.

In genere, la formazione professionale si interessa prevalentemente degli aspetti cognitivi ed operativi di un determinato e specifico lavoro, seguendo una logica tradizionalmente volta ad allineare una specifica formazione con una determinata qualifica. All'interno di tale impostazione si tiene in scarsa considerazione il fatto che vi siano conoscenze, capacità, modalità operative di tipo generale che in qualche modo sottostanno a quelle attinenti alla specifica qualifica. Dunque, in termini più corretti, potremmo parlare di conoscenze e capacità chiave che abilitano a svolgere un lavoro, e conoscenze e capacità che abilitano a svolgere quel lavoro qualificato (rispetto alle prime, pensiamo, ad esempio, alle strategie di apprendimento non solo verbale ma anche dalla ed attraverso l'operatività, alle capacità di problematizzare una situazione ed impostarne le linee per la soluzione o alla capacità di operare sulle informazioni in quanto nodo di complessi processi comunicativi e relazionali transizione alla vita attiva).

Vi è poi tutta la dimensione dei valori e della volontaria loro concretizzazione nelle scelte di vita quotidiana. L'uomo che lavora per ciò stesso fa essere delle cose e non altre, sceglie di strutturare in un certo modo delle relazioni, attribuisce particolari significati al suo essere lavoratore e quindi al proprio lavoro... Altro da ciò è poi il costituirsi di specifiche motivazioni per il proprio lavoro: motivazioni che potremmo considerare come intrinseche al lavoro stesso (di autorealizzazione anche attraverso il lavoro, di realizzazione di prodotti utili e ben fatti) o estrinseche ad esso (di guadagno, di status sociale ecc.).

IV. La cultura generale all'interno della formazione professionale

Vediamo ora di offrire un itinerario di rilettura, dal punto di vista della cultura generale, di quanto sin qui prospettato. Schematicamente potremmo prendere in considerazione i seguenti punti:

a. appare indispensabile una specifica attenzione al tema della *«socializzazione al lavoro»* in quanto fondata su di un assieme di conoscenze, proiezioni di sé, attese, motivazioni... che si producono nel corso dell'età evolutiva e della vita attiva. Per la formazione si parlerà allora di «socializzazione anticipatoria» (nelle sue fasi di formazione di attese nei confronti del lavoro; di prime scelte in relazione a differenti possibili indirizzi di formazione al lavoro; di esplorazione nei confronti di un lavoro in cui potrebbe concretizzarsi la propria qualifica *in fieri;* di transizione per i giovani fra lo *status,* protetto, di studente e quello di lavoratore (rispetto al quale appare ineliminabile oggi l'esperienza della «inoccupazione» [la disoccupazione essendo più specifica in quanto esperienza di già lavoratore che resta disoccupato, ma pur sempre con una conoscenza diretta del mondo del lavoro, mentre con «inoccupato» intendiamo riferirci a colui che è senza lavoro e manca anche degli strumenti cognitivi, delle modalità organizzative, delle conoscenze dirette utili ad affrontare il problema]); viene quindi il periodo di ingresso nella esperienza stabile di lavoro, rispetto alla quale avviene una ridefinizione della identità personale sotto la pressione dell'ambiente, del ruolo, della specifica cultura del lavoro mediata dall'organizzazione ecc.

Si tratta di una attenzione che riguarda *in primis* proprio la dimensione della cultura generale, se ne accettiamo l'accezione di momento cardine al fine della realizzazione di originali sintesi culturali personali.

b. Viene quindi la attenzione, comune a tutti i docenti, alla *dimensione cognitiva* in quanto aspetto basilare della formazione di una professionalità. Non intendiamo qui soltanto i contenuti delle singole discipline (e fra di esse anche della cultura generale), quanto soprattutto gli aspetti comuni, riguardanti lo strutturarsi di strategie di apprendimento (per ascolto passivo, per esercitazioni dirette [laboratori], per risoluzione di problemi...), attraverso l'osservazione dell'attività di altri, attraverso il fare diretto, per modalità di autoapprendimento (individuazione dei bisogni, analisi delle possibili fonti di informazioni e loro gestione in vista del fine ...), secondo modalità individuali o di gruppo...

c. La *maturazione del giudizio morale* appare non secondaria all'interno della nostra impostazione del problema. Se ci riferiamo alle differenti fasi del formarsi del giudizio morale, così come le delinea il Kohlberg, possiamo cogliere la necessità di procedere, di pari passo con l'evoluzione del pensiero, dal livello della morale convenzionale (tesa a mantenere le aspettative della propria famiglia, gruppo o nazione in quanto atto buono in se stesso) passando attraverso l'attivazione cosciente di un itinerario che porti in direzione del definirsi di valori e principi morali che abbiano validità ed applicazione a prescindere dall'autorità dei gruppi o delle persone che li realizzano nella propria vita, sino a giungere all'articolarsi di un orientamento generale della persona verso il principio etico universale, che costituisce l'aspetto precipuo della piena maturità morale. Ma dobbiamo altresì tenere sempre presente come tale aspetto della educazione morale (che la formazione professionale educa attraverso la formazione morale dell'uomo lavoratore) per non ridursi ad un mero intellettualismo deve pur sempre incrociarsi con *l'esercizio concreto della volontà.*

d. A parte, rispetto alla dimensione morale, si pone l'*aspetto motivazionale al lavoro.* La motivazione infatti risente particolarmente del «pool culturale» in cui il singolo vive, al cui interno è portato a formulare una particolare lettura del lavoro e delle sue valenze per l'uomo (lavoro come forma di autorealizzazione, come mera fonte di reddito, come luogo privilegiato in cui si strutturano relazioni utili anche alla promozione individuale ...).

Si tratta, per il centro di formazione professionale, di studiare da vicino il *pool* culturale locale, eventualmente decidendo di impostare degli interventi specificamente volti ad indurvi delle modificazioni o integrazioni che possano indirizzare meglio le motivazioni al lavoro della popolazione: dei giovani come degli adulti occupati e disoccupati.

e. Motivazione al lavoro e capacità di attribuirvi un senso portano quindi alla maturazione di abiti di *piena autoresponsabilizzazione rispetto alla propria attività lavorativa,* che richiede il possesso di specifici strumenti culturali, oltre alla maturazione di capacità di azione, cui la cultura generale non può sottrarsi (pensiamo alle conoscenze di base

in materia economica e civico-politica, alla conoscenza degli elementi essenziali della organizzazione del lavoro e della produzione, alla attenzione all'ambiente umano e naturale quali «luoghi» al cui interno l'attività lavorativa si esplica producendo modificazioni significative nei cui confronti tutti sono responsabili). Non si tratta qui di replicare delle conoscenze già acquisite all'interno di specifici ambiti disciplinari, bensì di svilupparne una lettura in chiave umanistica, abituando il singolo all'esercizio del giudizio critico ed alla delineazione di specifiche risposte personali alle domande che ne derivano.

f. Un ulteriore ambito di attenzione, che però non è affatto secondario, ci deriva dalla specificità dell'epoca in cui ci troviamo. Si parla oggi di post-modernità in quanto periodo, successivo al fallimento del progetto totalizzante della razionalità «moderna», che rimette in gioco il singolo nel suo *bisogno di delineare personalmente i significati del proprio esistere oltre che del proprio operare,* sì da poter procedere da questi nel produrre atti creativi in grado di contribuire alla crescita della comunità locale.

In tal senso, la cultura generale non può non porsi il problema di *abilitare ciascuno a collocarsi in un atteggiamento di autoeducazione* (che, come abbiamo già rilevato, si sostanzia nel sapere e volere coscientemente farsi carico della propria crescita personale lungo tutto l'arco della propria vita, attraverso l'esercizio del discernimento nei confronti della molteplicità di progetti formativi che la comunità offre, individuandovi quelli più adatti alle propria esigenze). Ciò può avvenire unicamente attraverso la collocazione della persona all'interno di una dimensione storica, nello stimolo a riscoprirvi una propria «identità» culturale. È particolarmente stimolante a questo proposito la riflessione del Bruner che coglie come alla base della conoscenza umana stia sostanzialmente il bisogno di capire, di attribuire un significato alla realtà.

V. Quale «cultura generale»?

A questo punto dobbiamo porci la domanda fondamentale: la cultura generale si costituisce come una disciplina come le altre o piuttosto diviene una sorta di metadisciplina, di luogo «trasversale» di attenzione «generale» alla crescita culturale del singolo?

Se proviamo a disegnare uno schema della nostra ipotesi, possiamo vedere come la cultura generale vi si collochi in una duplice dimensione: quale disciplina a sé, dotata di propri obiettivi in ordine all'acquisizione di conoscenze ed abilità di ordine generale utili alla crescita della persona (obiettivi, cui già abbiamo fatto cenno, perseguibili attraverso contenuti e metodologie assai diversificati, in relazione alle reali situazioni locali in cui il centro si trova ad operare); quale «metadisciplina», in quanto luogo di specifica attenzione a tutti gli aspetti, presenti nel curricolo formativo generale, utilmente sviluppabili, in proprio o in collaborazione con altre discipline, al fine di curare la piena ed armonica maturazione della personalità adulta dell'uomo lavoratore.

Al di là delle differenti figure professionali operanti all'interno del centro di formazione professionale, è infatti comunque importante che si presenti costantemente al giovane la esigenza di portarlo ad una sintesi che sappia di volta in volta mediare i differenti contributi disciplinari, integrarli, avvolgerli all'interno di una ricerca di significati e di una attenzione a quelle dinamiche personali che spesso vengono lasciate nell'ombra dai singoli docenti. Tale attenzione non può essere generico appannaggio di tutti, e quindi di nessuno, i docenti. Richiederà dunque di essere essa stessa momento volto a «disciplinare» la formazione dei giovani (e quindi disciplina come le altre), ma non certo momento chiuso in se stesso, bensì interessato a tutto il processo formativo di volta in volta nel termini di integrazione di nozioni ed apprendimenti, di attenzione a modalità didattiche e di apprendimento più vicine alla cultura professionale del lavoratore, di stimolo alla realizzazione di esperienze di lavoro e di apprendimento sul lavoro, di attenzione all'attuarsi di quelle sintesi culturali indispensabili oggi ad ogni uomo che lavora al fine di mantenere salda la propria ricerca di

piena valorizzazione umana. In ciò forse sta anche la difficoltà, da tutti rilevata, di essere oggi docente di cultura generale all'interno della formazione professionale.

Si tratta comunque di una cultura generale che in entrambe le dimensioni si differenzia notevolmente dal puro insegnamento dell'Italiano e della Storia così come previsto negli ITI e negli IPC in quanto pone l'attenzione sulla cultura quale momento centrale della formazione dell'uomo, una cultura intesa nei termini di sintesi personale operata dall'interno di una professionalità in via di delineazione e non certo indotta da mere trasmissioni di nozioni disancorate dalle esperienze vitali del giovane e dell'adulto lavoratore.

Nota bibliografica:

G. BOCCA, *Pedagogia e lavoro,* Milano, Angeli, 1991.

J. BRUNER, *La ricerca del significato,* Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

Th. LITT, *Istruzione politecnica e formazione umana,* Roma, AVIO, 1959.

S. HESSE, *Pedagogia e mondo economico,* Roma, AVIO, 1951.

A. MANENTI - C. BRESCIANI, *Psicologia e sviluppo morale della persona,* Bologna, EDB, 1993.

LE COMPETENZE E LE CONOSCENZE
CHE SONO NECESSARIE AI GIOVANI

Competenze individuali o personali

- conoscenza di sé
- capacità/debolezza sul piano intellettuale e fisico;
- fiducia in se stessi e autonomia;
- attitudine ad accettare critiche traendone profitto;
- spirito di iniziativa;
- capacità di ragionamento logico nel prendere le decisioni, nel risolvere i problemi ecc.;
- attitudine a farsi carico delle proprie emozioni;
- comprensione e sviluppo delle capacità fisiche e della salute;
- sviluppo delle abilità manuali.

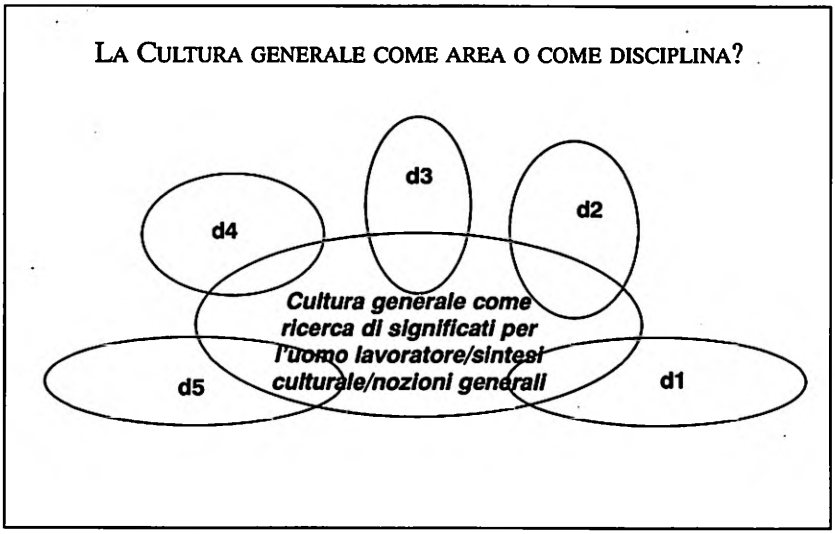
Competenze interpersonali

- comprensione e senso degli altri;
- attitudine all'autodisciplina ed all'accettazione delle regole di un gruppo o di una organizzazione;
- capacità di cooperare con gli altri in un compito comune;
- capacità di formulare le idee in parole e di comunicarle, di ascoltare, di spiegare, di argomentare, di leggere e di scrivere.

Comprensione e conoscenza

- aritmetiche e nozioni di base di matematica;
- differenti tipi di lavoro esistenti, organizzazione dell'industria, dei servizi e dell'amministrazione;
- prospettive di evoluzione specialmente nel campo dell'informatica;
- implicazioni in materia di competenze personali ed interpersonali;
- nuove forme di attività umana suscettibili di rimpiazzare il «lavoro», attività del tempo libero;
- natura delle relazioni personali e familiari;
- organizzazione della società nel suo insieme e ruolo che vi gioca l'individuo.

da *Pour une pédagogie de la transition - Le défi lancé aux programmes,* Europe Sociale, supplément éducation, DGV, 1985, pp. 8-9.



LE COMPONENTI DELLA CULTURA GENERALE

o. la maturazione della competenze e conoscenze di base;
a. la socializzazione al lavoro;
b. la dimensione cognitiva;
c. la maturazione del giudizio morale;
d. la motivazione al lavoro;
e. l'autoresponsabilizzazione e la maturazione di capacità di azione;
f. l'autoeducazione (sapersi fare carico della propria crescita personale e saperle dare un senso, un significato).

IV. *Ipotesi di lavoro per la formazione alla partecipazione*

Premessa

Esiste un equivoco di fondo fra *gestione* e *partecipazione.* Nel primo caso si allude ad un coinvolgimento di genitori e studenti all'interno dei processi gestionali della strutture, mentre nel secondo si fa diretto riferimento a luoghi e procedure di codecisione attorno ai progetti e di coinvolgimento diretto nei processi educativi.

In questa seconda impostazione la formazione alla partecipazione prevederà:

a. una formazione cognitiva (organizzata attorno alla conoscenza degli strumenti, dei luoghi, degli obiettivi, dei progetti, dei processi);

b. una formazione rivolta alle motivazioni della partecipazione responsabile;

c. una formazione rivolta alle modalità ed agli atteggiamenti tipici della partecipazione.

1. All'interno del *Progetto educativo nazionale* emergono con chiarezza alcuni vincoli che debbono venire esplicitati e conosciuti.

Dapprima bisogna considerare come la fonte di ogni processo di partecipazione sia la comunità educativa, la quale, a sua volta, si fonda su di una sorta di circolarità ermeneutica fra *patto educativo-sentimento di appartenenza-partecipazione.* Ciò sta a significare che se è il patto educativo di fatto a costituire la comunità educativa, questo va assimilato e vissuto in prima persona attraverso la maturazione del sentimento di appartenenza ad un progetto e, quindi, nella progressiva disponibilità ad assumersi le proprie responsabilità attraverso una partecipazione diretta alla sua attuazione e valutazione. In questi termini, la partecipazione agli organismi scolastici si propone come una delle modalità di assunzione di corresponsabilità all'interno del patto educativo; ma, al contrario, è anche momento forte di verifica del grado di maturazione e di coinvolgimento personale da parte di giovani, famiglie e docenti.

2. Una seconda considerazione ci proviene ancora dalla originale impostazione della comunità educativa. Questa è tale non perché tutte le componenti «facciano le stesse cose», bensì nel momento in cui ogni componente riesce a valorizzare appieno la propria originalità e specificità educativa e, a partire da questa, essere pienamente se stessa anche all'interno della comunità educativa. Per esemplificare, non si tratta unicamente di formare i genitori perché capiscano qualcosa di scuola, bensì di aiutarli a scoprire pienamente la propria vocazione educativa familiare, da cui partire per assumersi un impegno dal punto di vista familiare all'interno dell'educazione scolastica.

Già queste due prime considerazioni ci offrono delle linee di lavoro interessanti:

a. la comunità religiosa ed i docenti debbono interrogarsi attorno alla propria specificità nella partecipazione, al contempo individuando gli «spazi» effettivi propri di genitori e studenti in relazione a quanto previsto dal *Progetto educativo nazionale;*

b. ciascuna componente la comunità educativa deve venire posta in condizione di prendere coscienza del proprio specifico ruolo educativo, venendo aiutata a svolgerlo al meglio. Tale è la condizione preliminare perché possa collaborare responsabilmente e creativamente alla comunità educativa. Ciò presuppone un particolare interesse per la presenza di un associazionismo fra genitori, studenti, che possa stimolare e sostenere tali specificità «vocazionali» all'educazione - si veda in proposito quanto asserito dalla ricerca COSPES in relazione al bisogno per gli adolescenti di assumersi responsabilità diretta nella propria auto-organizzazione;

c. il patto educativo si costituisce come il punto di partenza della (meglio, di «ingresso» nella) comunità educativa. Attorno a questo dovrebbe venire articolato un progetto di progressivo approfondimento nel senso della corresponsabilizzazione (nel rispetto delle specificità «vocazionali» all'educazione) delle differenti componenti al fine di fare maturare anche la corresponsabilità partecipativa;

d. non sembra possibile aggredire un unico settore di lavoro,

bensì appare sostanziale mantenere la circolarità fra patto educativo-sentimento di appartenenza-partecipazione.

Ipotesi di lavoro

1. Sviluppare l'associazionismo fra genitori e fra studenti attorno alla propria autonoma auto-organizzazione al fine di sostenersi nello svolgere il proprio ruolo «educativo».

Si tratta di un associazionismo volto a far prendere coscienza della propria specificità educativa aiutando a svolgerla appieno (quindi non unicamente conferenze o incontri, bensì una vera e propria sezione operativa di una associazione [fra l'altro oggi specialmente i genitori hanno bisogno di essere aiutati a socializzare e scambiarsi idee sui problemi educativi dei figli]).

2. Corresponsabilizzare genitori e studenti nella gestione e realizzazione di momenti educativi extradidattici (gite, campeggi, visite didattiche, momenti di incontro, feste ecc.) al fine di fare maturare il senso di appartenenza oltre che quello di responsabilità.

3. Dare spazio in aula ad una didattica di «incoraggiamento personale» nei confronti degli allievi: è dimostrato che in tale clima avviene spontaneamente una maggiore identificazione con la propria scuola e quindi una maggiore attenzione ai suoi problemi.[1]

4. Sviluppare molteplici occasioni di riflessione e progettazione comune attorno al Sistema preventivo, che costituisce l'ambito specifico in cui il clima di famiglia dovrebbe impregnare la scuola. I genitori possono e debbono divenire corresponsabili della piena attuazione di tale sistema.

5. Investire molto sui consigli di classe che costituiscono il luogo precipuo per la partecipazione di tutte le componenti alla impo-

---

[1] Cfr. H. FRANTA, *L'arte dell'incoraggiamento,* Roma, Nuova Italia Scientifica, 1991.

stazione delle linee educative di fondo della singola classe. Vale qui appunto la distinzione fra «partecipazione» e «gestione»: la prima meglio interpreta l'interesse della famiglia di essere corresponsabile piena dell'educazione dei figli individuando le linee generali dell'azione educativa ed essendo coinvolta nella sua verifica e valutazione; la seconda individuando unicamente momenti gestionali, rispetto ai quali è naturale la posizione di consulenza rispetto all'imprenditore scolastico cui spetta la responsabilità giuridica della gestione.

6. Il collegio docenti, nell'ambito del *Progetto educativo di istituto,* deve prevedere un capitolo specifico dedicato alla maturazione del senso di appartenenza alla propria scuola e, quindi, alla partecipazione. Da qui prenderà vita un preciso progetto educativo e didattico che interessa la scuola, ma che ricerca tutti gli ambiti di possibile corresponsabilizzazione (organizzazione dell'extradidattico, realizzazione di cooperative scolastiche, corresponsabilità nell'ordine e nella pulizia della classe...). Nel *Progetto educativo nazionale* è poi presente l'attenzione per la maturazione civico-socio-politica dei giovani, il cui primo embrione dovrebbe essere nella partecipazione scolastica. Ulteriore tema di interesse consiste nel favorire il libero organizzarsi di giornali scolastici, nei cui confronti articolare un progetto educative volto a farne luogo di enucleazione di problemi e di dibattito.

7. Partecipare significa fondamentalmente avere a cuore una situazione, sapere leggere la sua realtà al fine di individuarne i problemi e le linee di soluzione, saper impostare i problemi in collaborazione con altri. Si tratta di abilità che debbono venire «educate» attraverso esperienze guidate di assemblee di classe e di istituto, attraverso giochi di simulazione volti a cogliere gli aspetti salienti di un problema, attraverso *role playing* ecc.

8. Partecipare significa anche conoscere i propri diritti e doveri e poter godere del sostegno collaborativo di esperti interni alla scuola (perché non creare una figura di garante della partecipazione, con funzione di garanzia e di supporto agli studenti?).

Per la progettazione di itinerari

La partecipazione costituisce modalità «normale» di impegno rispetto a qualcosa cui si tiene. Il punto di avvio è costituito dalla definizione e della presa di coscienza comune di cosa significhi «partecipare».

a. Si tratta di una *azione previa* da svolgere su tutti gli alunni attraverso letture, lezioni sulla partecipazione, l'osservazione del funzionamento del comitato di quartiere piuttosto che del consiglio comunale, l'elaborazione di proposte della scuola in merito ai problemi rilevanti della città o della comunità ecclesiale (programmazione didattica all'interno di educazione civico-politica, insegnamento della religione, di cultura generale).

Obiettivo: portare gli alunni ad imparare a farsi carico della propria realtà quotidiana, e quindi della scuola, preparandoli al fare «politica» e quindi all'elezione dei propri rappresentanti.

Interessanti in questo quadro le esperienze di costituzione di commissioni di studio sulla scuola e sui temi della partecipazione scolastica, al fine di dare vita a programmi elettorali condivisi. La creazione di un piccolo foglio informativo interno alla scuola, come strumento di dialogo fra gli studenti, costituisce ulteriore momento di scambio di idee (scadenza bi o trimestrale).

Per i genitori, la partecipazione dovrebbe discendere dalla coscienza maturata attorno alla comunità educativa salesiana.

La creazione di associazioni di genitori e la realizzazione di momenti di dibattito e di informazione, oltre che di aiuto personalizzato, attorno ai temi della educazione dei figli, può costituire momento di sensibilizzazione per tutti i genitori. Si tratta di introdurre per tutti la differenza fra *gestione* e *partecipazione.*

b. Per gli eletti. Nel momento in cui esiste una motivazione nei membri della comunità educativa, anche gli eletti vanno formati, offrendo loro conoscenze e strumenti indispensabili per sapersi organizzare e muovere all'interno delle complesse trame di relazioni pre-

senti all'interno della scuola. È una questione di consegna di informazioni (come funzionano gli organismi, come e dove ottenere le informazioni, quale il proprio ruolo...); di sviluppo di strumenti (come gestire un gruppo o un'assemblea perché sia produttiva, come arrivare ad una conclusione in un dibattito regolato da norme precise di funzionamento, come individuare gli interlocutori formali ed istituzionali e con quali strumenti rivolgersi loro; come problematizzare una situazione ed elaborare delle strategie di azione e di consenso...); di maturazione di una «filosofia» di azione (autocollocazione all'interno del *Progetto educativo d'istituto* e del *Progetto educativo nazionale...*).

Per gli eletti diviene essenziale:

1. formare i docenti, i presidi e i direttori/trici alla corretta impostazione di un metodo democratico all'interno degli organi collegiali della scuola (evitare il paternalismo; affrontare i problemi reali con apertura al dialogo; accettare le decisioni della maggioranza; saper applicare il metodo democratico all'interno delle riunioni; saper operare come suscitatori di dibattito...) oltre che alla assidua partecipazione. I docenti, in particolare, dovrebbero venire sensibilizzati all'essenziale valore educativo dei consigli di classe (due incontri lungo l'anno attorno a tale tema; preparazione dei docenti coordinatori alla gestione delle riunioni);

2. curare una preparazione corretta del momento elettorale, mirando ad informare studenti e genitori circa i problemi della scuola, a fare elaborare (da chi intende mettersi in lista) organici programmi di lavoro, ad informare tutti circa le liste ed i programmi (settembre-ottobre);

3. proporre un momento di informazione circa i diritti e doveri dei rappresentanti e le modalità di funzionamento di un organo collegiale (presidenza, modalità di intervento, verbalizzazione, stesura dell'ordine del giorno...), a favore di tutti gli eletti (novembre);

4. indurre, individuando taluni eletti più disponibili e qualificandoli tramite alcuni incontri *ad hoc,* una prassi di progettualità «politica» all'interno delle componenti degli organi collegiali (pre-consigli

di istituto solo per i rappresentanti dei genitori [o degli alunni]; stesura di programmi elettorali realistici aiutandoli ad enucleare i reali problemi della scuola...) curando particolarmente la stesura degli ordini del giorno e la messa a disposizione di informazioni previe alle riunioni; costituire dappertutto la consulta dei genitori e degli studenti, come strumento di dialogo fra eletti nel consiglio di istituto ed i rappresentanti di classe;

5. affidare ai rappresentanti anche dirette responsabilità di lavoro (ad esempio, proporre la giunta esecutiva come fulcro di progettazione e realizzazione di attività: quali gite, educazione alla salute... deliberate dal consiglio;

6. *al termine di ogni anno* di lavoro, realizzare una relazione sintetica da diffondere a tutti gli elettori e curare assemblee pubbliche di dibattito (ciò dovrebbe venire attuato anche quando si presentassero problemi di particolare rilievo).

Nei confronti degli educatori. Appare essenziale sviluppare atteggiamenti ansiolitici nei confronti di educatori abituati a collocarsi dietri al proprio ruolo così come codificato. Il dirigente deve venire preparato a divenire facilitatore di comunicazione e mobilitatore di energie e di idee; il docente deve venire rassicurato nel suo essere adulto in grado di «guidare» i giovani attraverso percorsi «extradidattici», come quello della partecipazione, sapendo creare consenso, divenendo facilitatore di azione (in termini rogersiani), e valorizzatore dei singoli in quanto «capitali» umani e persone su cui investire energie, tempo, voglia di comprensione, anche sapendo accettare il rischio di non venire capiti (è il rischio educativo nei confronti della libertà dell'altro).

Piste di ricerca

I questionari di fine anno previsti dalla *Carta dei servizi scolastici* rivestono importanza ai fini di una verifica delle strutture di partecipazione, che favoriscono la crescita delle comunità educative, sco-

lastiche e formative, permettendo di pervenire alla corresponsabilità.

Per l'itinerario *dalla partecipazione alla corresponsabilità* vengono indicate alcune linee di tendenza.

1) Una prima prospettiva proiettiva si riferisce ad una possibile crescita di «qualità» a livello di esperienza personale, di vissuto comunitario e di capacità di interazione con l'esterno, a partire dalla partecipazione e dallo sviluppo della corresponsabilità degli allievi.

Come la partecipazione e l'iniziazione alla corresponsabilità degli alunni può cambiare la qualità della convivenza e del servizio scolastico e formativo di una scuola o di un centro di formazione professionale:

- a livello della qualità della crescita personale?
- a livello della qualità del vissuto sociale e comunitario?
- a livello di indicazioni di natura politica (per esempio, la collaborazione con le scuole non statali)?

2) Una seconda prospettiva proiettiva può tendere a verificare la possibilità di un reale sviluppo della partecipazione e della corresponsabilità libere dai rischi e dai conflitti di gestione di potere; necessita, quindi, di salvaguardare il compito educativo dell'ambiente acquisendo capacità di discernimento e di accompagnamento autorevole per lo sviluppo della partecipazione e della condivisione della corresponsabilità.

La partecipazione e la corresponsabilità dei docenti, dei genitori e degli alunni può suscitare energie enormi, le cui dinamiche sono complesse, e scatenare meccanismo non sempre controllabili. Tuttavia è impensabile che la partecipazione porti in qualche modo a un'effettivo esercizio di potere senza l'assunzione di corrispondenti responsabilità.

- Come portare i rappresentanti (docenti, genitori, alunni) ad assumere progressivamente responsabilità in relazione alle capacità e al potere «decisionale» affidato?
- Come formare il personale direttivo e gli educatori-docenti al discernimento ed a rappresentare una guida autorevole?

3) Una terza prospettiva proiettiva si interroga circa la possibilità di incentivare una vera «cultura della partecipazione» che risulti un arricchimento antropologico a partire da una efficace interazione tra «educare, insegnare, apprendere» e «partecipazione, corresponsabilità». Si tratta di riconoscere e sviluppare una efficace circolarità tra questi processi che in qualche modo si alimentano reciprocamente: la crescita di consapevolezza, l'elaborazione culturale e la maturazione di mentalità richiedono motivazioni personalizzate e investimenti affettivi; questi, a loro volta, si irrobustiscono a partire dallo sviluppo dei precedenti.

La partecipazione, se vissuta a livello umano, produce cultura e genera responsabilità ed esiste, effettivamente, una cultura della partecipazione.

Ora tale cultura fa parte dello statuto antropologico di un'educazione e dei processi di insegnamento e di apprendimento.

– Come fare in modo che la partecipazione e la corresponsabilità pervengano a fatti culturali in una nostra scuola e in un nostro centro di formazione professionale?

– Come fare in modo che una cultura della partecipazione e della corresponsabilità assurga ad apertura epistemologica delle discipline di studio?

INDICE

Parte prima *Introduzione* ..... p. 5
Lettera dei Presidenti CII e CISI ..... » 7
Il cammino percorso ..... » 9
Progettiamo il nostro avvenire ..... » 19

Parte seconda *Le aree* ..... » 31
Capitolo 1 Dialogo: oltre la sintesi tra cultura e fede ..... » 33
Capitolo 2 Il Sistema preventivo di Don Bosco ..... » 38
Capitolo 3 Linee di lettura del «Progetto educativo nazionale» 42

Parte terza *L'ipotesi di lavoro* ..... » 69
Capitolo 1 L'ipotesi complessiva di lavoro ..... » 71
Capitolo 2 Le singole tappe dell'itinerario proposto ..... » 76
Allegato Il modulo di sviluppo personale ..... » 90

Parte quarta *I nuclei di lavoro per extra-analitico e pre-analitico* ..... » 93
Capitolo 1 L'extra-analitico ..... » 95
Capitolo 2 Sussidi per l'extra-analitico ..... » 99
I. Progetto educativo nazionale: scheda introduttiva alla lettura ..... » 99
II. Note sul Sistema preventivo come aspetto fondante dell'extra-didattico ..... » 103
III. *L'età negata* - Linee di lettura all'interno dell'itinerario di formazione dei docenti ..... » 109
IV. *L'età incompiuta* - Linee di lettura all'interno delldell'itinerario di formazione dei docenti ..... » 115
Capitolo 3 Il pre-analitico ..... » 130

Capitolo 4 Sussidi per il pre-analitico ..... p. 132
I. Antropologia ..... » 132
II. La conoscenza ..... » 138

Parte quinta *La committenza locale* ..... » 147
Capitolo 1 Leadership educativa e formazione dei dirigenti scolastici ..... » 149
Capitolo 2 La cultura organizzativa ..... » 166

Parte sesta *Lo sviluppo del lavoro* ..... » 183
Capitolo 1 Ipotesi di sviluppo del lavoro ..... » 185
Capitolo 2 Per il personale direttivo dei singoli istituti ..... » 187
Capitolo 3 Testi complementari ..... » 191
I. Istruzione, educazione, formazione ed educazione permanente ..... » 191
II. Appunti di una teoria della scuola ..... » 208
III. Contenuti, metodi e modello culturale della cultura generale nella formazione professionale ..... » 222
IV. Ipotesi di lavoro per la formazione alla partecipazione » 235

Tipografia S.G.S. - Via Umbertide, 11 - 00181 Roma
Finito di stampare: Luglio 1996