

**LA PROFESSIONE DOCENTE OGGI
NELLA SCUOLA CHE EDUCA**

Tra crisi e ricerca di senso.

Le responsabilità dell'associazionismo cattolico e delle comunità cristiane

Bologna, 13-16 febbraio 2008

ESSERE E FARE SCUOLA DA DOCENTI E DA STUDENTI

Luciano Corradini, Università di Roma Tre, presidente AIDU

La scuola che piace e la scuola che vale

Sul valore della scuola hanno detto parole importanti i rapporti dell'UNESCO, giustamente ricordati e citati da chi cerca una visione internazionalmente accreditata del valore della scuola. Il classico Rapporto Faure, che è del 1972, presentò una visione insieme ariosa e severa della scuola, quando fece un ragionamento di questo genere. Della scuola nessuno è contento: non gli studenti, ma neppure i datori di lavoro, gli insegnanti, le famiglie, la società nel suo complesso. E allora, conclude sorprendentemente alzando il tiro, "Non è venuto il momento di pretendere ben altro dai sistemi scolastici? E che cosa? "Insegnare a vivere, insegnare ad imparare, in modo da poter acquisire nuove conoscenze durante tutta la vita; insegnare a pensare in modo libero e critico, insegnare ad amare il mondo e a renderlo più umano, insegnare a realizzarsi nel lavoro creativo". Il tutto si sintetizza nel titolo: "Apprendre à être", insegnare ad essere.

L'insegnante, in un contesto simile, "è chiamato sempre più a diventare un consigliere, un partner nella conversazione, qualcuno che aiuta a cercare in comune gli argomenti a favore e quelli contrari, piuttosto che porgere una verità bell'e fatta.... Senza una tale evoluzione di rapporti fra docenti e discenti, non ci potrà essere un'autentica democrazia nella scuola".

Anche Jacques Delors, ex presidente della Commissione europea, l'architetto dei Trattati di Maastricht (1992), avrebbe proposto per la scuola, ventiquattro anni dopo, nel 1996, la stessa prospettiva di senso, aggiungendovi l' "imparare a vivere insieme" e la magia del titolo: "Nell'educazione c'è un tesoro". Vede anche lui che la scuola è una vecchia istituzione e che i giovani in essa stanno a disagio e non imparano quanto si vorrebbe. Vede che in alcuni casi ci sono delle macerie, ma non si limita a registrarle e a fare discorsi tecnici, per nascondere il pessimismo. Alza invece il tiro, appellandosi all'umano che c'è in ciascuno di noi e invitandoci a scavare e a compiere una sorta di "viaggio interiore", che fa pensare a quello di cui parlavano Platone e Sant'Agostino. *In te ipsum redi, in interiore homine habitat veritas.*

Imparare ed insegnare "ad essere"

Questo riferimento di tipo "verticale", centrato sull'essere prima e più che sul fare, è stato colto con un'acuta intuizione anche dai ragazzi che vennero a Roma nella Conferenza nazionale studenti del 1993, quando elaborarono lo slogan: "Essere scuola, non solo esserci dentro". In quel periodo una mano ignota aveva scritto all'Università la Sapienza: "Occupo, ergo sum". Presa alla lettera, questa è una frase vagamente criminale, perché chi l'ha scritta mostra di non aver capito che la scuola è fatta proprio per lui, per consentirgli, quando funziona bene, di apprendere e di crescere come persona. Esprime però implicitamente una protesta e una domanda di senso: la domanda di essere non solo un numero, un individuo che sta dentro un'istituzione come in prigione, ma una persona che intende il suo stare nella scuola come frutto di decisione e non di obbedienza a logiche imperscrutabili.

I ragazzi del Progetto Giovani avevano capito invece che l'obiettivo non si consegue con la trasgressione più o meno eversiva, ma con l'identificazione con le ragioni della scuola e con l'appartenenza ad essa. All'imparare ad essere di Faure e di Delors avevano capito che si deve aggiungere un soggetto nel quale identificarsi, appunto "essere scuola", come poi, si spera, essere società, essere Italia, Europa, Mondo, e non esserci solo dentro o sopra.

Nella sua recente *Lettera a un insegnante* lo psichiatra Vittorino Andreoli (RCS, Milano 2006), dice la scuola può avere un futuro solo se il docente si preoccupa non tanto di difendere un ruolo di tipo burocratico quanto di affermare la sua presenza vitale, umana, a beneficio dei ragazzi. L'istituzione si regge se c'è una emergenza di persone che non si limitano a trasgredire, che non si limitano ad opporsi, ma s'impegnano per quella che lui chiama "la rivolta", nel significato del libro di Albert Camus "L'uomo in rivolta". Ora la rivolta è un sentimento, lo stato d'animo di chi non sopporta che le cose vadano male. Non è rivolta contro l'istituzione in quanto tale, ma contro la sua involuzione, la sua insignificanza.

Il funereo libro di Murphy, di cui sono uscite decine di edizioni, in traduzione italiana da Longanesi, dice che "se qualcosa può andar male, lo farà". Questa è la legge fondamentale, da cui l'autore Arthur Bloch ricava una serie di corollari e di proposizioni, fra cui una dice, tanto per chiarire come la pensa, che Murphy era un ottimista. A parte il divertente umor nero, bisogna rispondergli che, se qualcosa può andar bene, non è impossibile che lo faccia. E questo dipende da quello che sa fare ciascuno di noi e da quello che riusciamo a fare insieme. Lo dice un insegnante iperassociato come il sottoscritto, che è nell'UCIIM da oltre quarant'anni e che nell'associazione professionale ha trovato non solo una fatica in più, ma anche una fonte di energia e di sicurezza, che hanno consentito una buona manutenzione della "dulcedo societatis" sperimentata in età giovanile.

Nella scuola ci sono certo condizioni sfavorevoli e insuccessi di cui farsi carico. La dispersione scolastica non colpisce solo gli studenti. S'incontrano talvolta classi "impossibili", come talune descritte da Marco Lodoli: "Ci troviamo di fronte a ragazzi anaffettivi, ha scritto, a cui non si può dire nulla". Ricordo che lo stesso Pier Paolo Pasolini iniziò la sua polemica nei riguardi del mondo giovanile, dicendo: "I giovani sono una massa di criminaloidi, a cui non si può parlare in nome di nulla". E il docente, invece, è lì a cercare qualcosa in nome della quale poter parlare; qualcosa che non sia soltanto la sua personale biografia o l'astratto sapere dei libri, ma che discenda da una coscienza professionale provveduta, propria di chi sa di esercitare un ruolo, senza il quale non c'è futuro per l'umanità intera.

Due legittimazioni "alte" della funzione docente e della funzione studente

Se ci mettiamo in cerca di legittimazioni, di fronte a situazioni estreme, può darci una spinta anche la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, il cui Preambolo dice che quel solenne documento è proclamato affinché "ogni individuo ed ogni organo della società, avendo sempre presente questa dichiarazione, si sforzi di promuovere, attraverso l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di questi dei diritti e di queste libertà e di garantirne l'universale ed effettivo riconoscimento e rispetto...". Qui si afferma chiaramente il dovere di educare, come condizione per la realizzazione di una "buona società" a livello mondiale. Dovere che, essendo di tutti, a maggior ragione riguarda i docenti, i buoni docenti anche di una cattiva scuola. Ma riguarda anche gli studenti, compresi in quel "ogni individuo e ogni organo della società": dunque anche le associazioni di docenti, di studenti, di genitori.

Un altro poderoso documento, uscito nello stesso dopoguerra, un tempo che qualcuno di noi ha vissuto, è la nostra Costituzione, oggi sessantenne più saggia dei suoi figli scalpitanti, che affida alla Repubblica e quindi alla scuola, da essa istituita o riconosciuta, il compito di promuovere "il pieno sviluppo della persona umana e la partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica economica e sociale del Paese" (art. 3).

Se consideriamo che questo sviluppo e questa partecipazione sono nientemeno che le condizioni per l'esistenza della Repubblica democratica, l'insegnante che opera nella scuola non è un poveretto che attende la fine del mese per lo stipendio, ma vi è implicitamente riconosciuto come un "produttore di Repubblica", riconosciuto libero nell'insegnamento (art.33) non per farsi i fatti propri, a per concorrere alla promozione del pieno sviluppo della persona umana.

E lo studente non è un poveraccio che vivacchia fra noia e terrore, ma un altro produttore di Repubblica, ai sensi dell'art. 4: "Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, una attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società"

Le citazioni possono apparire enfatiche, ma sono rigorosamente vere, perché questo tipo di discorso appartiene alla verità del progetto costituzionale, pensato alla luce della dignità umana, la cui cancellazione aveva provocato le tragedie che sappiamo. Dignità, salvezza, pieno sviluppo della persona e costruzione della repubblica democratica sono indissolubili. E senza scuola queste condizioni e questi obiettivi non si realizzano. La buona scuola è quella che sa mettersi in presa diretta con la Costituzione, col suo disegno di buona società immaginato da quei nostri padri o nonni che uscivano dai campi di concentramento o tornavano dall'esilio o scendevano dai monti, padri che pensavano anzitutto alla ricostruzione delle coscienze e non solo delle case, delle fabbriche, delle strade e delle ferrovie.

Più ci si pensa e più le proposizioni della prima parte della Costituzione appaiono di una miracolosa densità e trasparenza di significati, di principi e di valori.

Sentendosi destinatario e partecipe attivo di quel messaggio e di quel progetto, l'insegnante appartiene alla categoria degli scalpellini saggi, di cui parla un apologo a me molto caro. Ad un viandante che chiede che cosa stia facendo una schiera di scalpellini impegnati a lavorare sotto il sole, il primo risponde che spacca una pietra, il secondo che si guadagna da vivere, il terzo che sta costruendo un tempio.

Stavano facendo materialmente la stessa cosa, ma il vissuto e il significato di quella fatica erano profondamente diversi.

Starsene in un'aula di fronte ad alunni svogliati e polemici o, per gli studenti, starsene ad ascoltare la minestra insipida scodellata da certi docenti incompetenti o demotivati, starsene in una scuola che continua a cambiare ordinamenti, linguaggi, prospettive, senza dividerne la necessità o l'utilità, è come spaccare una pietra sotto il sole. Ma se questa fatica si fa non per simpatia o antipatia per un certo gruppo di ragazzi e di colleghi, o per un governo amico o nemico, ma per "suscitare uomini più saggi" e per "edificare l'umana società", come dice la *Gaudium et Spes*, allora non si sentirà come impulso irrefrenabile solo la voglia di andarsene al più presto in pensione.

Nei nostri convegni noi abbiamo la possibilità di recuperare la visione complessiva di quello che stiamo facendo, il significato ultimo e i significati prossimi del nostro impegno e la forza anche associativa necessaria per uscire dalla "selva oscura" e per salire ancora "il diletto monte che è principio e cagione di tutta gioia", come diceva padre Dante, nonostante la sua condanna e il suo esilio. Non è facile avere la sua fede, ma non direi che il clima dei Guelfi e dei Ghibellini fosse più tranquillo e luminoso di quello del Centro sinistra e del Centro destra di oggi.

Una volta Dio era per tutti, senza discutere, principio di intelligibilità del mondo, principio di accettabilità della vita, principio di legittimazione del potere politico e delle leggi. Poi, nel mondo moderno, prima a livello di filosofica critica, poi a livello di massa, si è logorata questa chiave di volta dell'edificio culturale e sociale, e ora dobbiamo tenere ugualmente insieme la società, nonostante i terremoti del relativismo, del pluralismo, del globalismo.

Qualcuno si preoccupa, e da più parti si cerca, con ragione, con fede o semplicemente con argomenti di tipo funzionalistico, di rimettere Dio al suo posto, per assicurare la "tenuta" della società e per fare la pace, proprio mentre altri, e non solo i terroristi di matrice islamica, in nome di Dio o di un vissuto nichilista e qualunquista, cerca di delegittimare la società occidentale, vista non tanto come valore democratico da preservare e da migliorare, quanto come disvalore consumistico da distruggere. Fanatismo e ateismo militante, laicismo e ricupero della religione come radice della nostra cultura, come fattore di coesione sociale e come riserva etica per la nostra inaridita e complicata società, si alternano anche nella scuola, che non si esaurisce nell'insegnare le tecniche linguistiche e matematiche, eppure nella difesa identitaria di spazi di agibilità religiosa entro la scuola di tutti.

E' vero che le statistiche di fonte OCSE PISA ci mettono in allarme circa le scarse conoscenze scientifiche, matematiche e linguistiche dei nostri giovani. La riscossa però deve tener conto anche della modesta, o carente dotazione di *capitale sociale* della nostra società e in particolare dei nostri giovani, come emerge da

varie ricerche. Basti pensare al *Rapporto Giovani*, Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia, a cura di C.Buzzi, A.Cavalli e A de Lillo, Il Mulino, Bologna 2007). Ecco perché non possiamo rinunciare alla “educazione alla convivenza civile” di cui parla la legge 53/2003, come non possiamo rinunciare a tenere sott'occhio lo *Statuto delle Studentesse e degli studenti* (dpr 24.6.1998, n.249), che è uscito di recente con integrazioni che tengono conto del recente fenomeno del bullismo.

Diceva Aristotele che i giovani sono cattivi ascoltatori di discorsi di politica e di morale, perché in queste materie complesse i conti non tornano, mentre sono buoni ascoltatori dei discorsi di matematica e geometria, perché qui i conti tornano.

Noi vediamo che questo non è vero, almeno per la maggioranza, che fatica assai più sul piano del pensiero formale, ma che non pare affascinata neppure da questioni epistemologiche, etiche e politiche.

Si tratta, per insegnanti e studenti, di scavare al di sotto della crosta superficiale delle banalità quotidiane, alimentate dalla pubblicità e dalle mode, alla ricerca di quel tesoro che è l'educazione, ma che è anche il frutto di questa educazione, e cioè la scoperta sempre più approfondita del vero, del buono e del bello.

Questo lavoro la scuola lo può fare e lo sta già facendo in molte sedi. Quando riesce, è come se fosse un balcone aperto sull'infinito, aperto sulla considerazione della storia e del futuro, con la nostalgia dell'eterno, che traspare in vario modo nelle vicende umane, non consentendoci di chiudere mai definitivamente il discorso sul senso complessivo del tutto, né per rallegrarsi né per disperarsi. Si tratta di educarsi e di educare al senso del limite, ma di suscitare anche il desiderio di guardare oltre, con l'aiuto della filosofia, della poesia e della religione.

Domande e risposte sull'identità del buon insegnante

Le domande che si pongono ora i docenti sul loro essere e sul loro ruolo sono meno ingenui di quelle che si ponevano durante la contestazione degli anni '60 e '70, più numerose e interconnesse, e vengono sussurrate con sgomento, non brandite come una clava.

Gli insegnanti oggi non possono non chiedersi chi sono, chi devono essere, come devono prepararsi e come possono entrare e lavorare dignitosamente nella professione docente, che cosa sanno e che cosa devono sapere e saper insegnare a chi e come, in quale tipo di scuola, statale o paritaria, primaria o secondaria, con quale autonomia giuridica, economica e professionale, con quali vincoli, con quali poteri individuali e collettivi, con quali aiuti e quali risorse strutturali e strumentali, interne ed esterne, per ottenere quali risultati, dovendo rispondere a chi, e venir valutati come, e con quali riconoscimenti di stipendio e di carriera.

Di fronte all'ampiezza e alla profondità di queste domande e alla difficoltà di trovare risposte soddisfacenti, molti insegnanti entrano in crisi, come risulta da questa osservazione accorata scritta da un'insegnante in fondo al questionario della ricerca dell'UCIIM sui docenti: “Vorrei che fosse definito una volta per tutte e in termini chiari che cosa ci è richiesto”. La risposta non arriverà tanto presto: ma ciò che si sa dovrebbe essere sufficiente a vincere un'ansia paralizzante o a respingere la tentazione di chiudere occhi e orecchie, per non entrare in ansia.

E' indubbio che molti avvertono stanchezza, incertezza e disorientamento per un processo riformatore di cui non si colgono, in profondità, le ragioni, i ritmi e il senso.

Non si può dimenticare che la fatica relazionale dei docenti va aumentando, col ridursi dell'autorità familiare e di quella sociale; e che la debolezza delle motivazioni all'apprendimento di cose di cui non si riesce facilmente a cogliere il legame con una possibile attività futura, rende spesso difficili e poco gratificanti sia l'apprendimento sia l'insegnamento.

Ecco allora che si ricorre ai termini inglesi *vocation* e *mission*, per recuperare antiche prospettive di senso, entro scuole che non si rassegnano a ridursi a diplomifici o ad “aziende” produttrici di sapere. Riemergono antiche funzioni educative, con i termini *tutor* o *mentor* e *pupil* (e il tutorato consiste allora nel rendere, alla latina, il *pupus tutus*); e, per alludere ad una carriera non gerarchizzante di insegnanti, si parla di *junior* e di *senior*.

Non si tratta solo di espedienti consolatori o di fughe all'indietro verso un mondo antico o romantico, ormai scomparso. L'insegnante che vuole capire se stesso e la sua funzione deve pescare in acque profonde. I dati empirici mostrano che questo succede di fatto in un consistente numero di docenti.

Scoperta e autodefinizione di un'identità profonda

Nel campione della ricerca empirica condotta dall'UCIIM per conto del Ministero, *Insegnare perché?* (Armando, Roma 2004) fra 9 items proposti, la maggioranza degli interrogati privilegia quelli che vedono l'insegnante come 1) "una persona che contribuisce all'educazione delle nuove generazioni", 2) "un intellettuale impegnato a formare coscienze critiche", 3) "un cittadino che ha scelto questa professione per assolvere ad una rilevante funzione sociale". Seguono il professionista specialista, l'operatore sociale, l'esperto fornitore di competenze, il funzionario, il lavoratore, l'impiegato. Le *preferenze per le dimensioni della persona, dell'intellettuale e del cittadino educatore* non implicano necessariamente il rifiuto di altre qualificazioni della professione docente. Lo dimostra l'andamento delle preferenze per età, sesso, collocazione territoriale.

D'altra parte la maggioranza relativa dei docenti ritiene anche che l'effettiva condizione dell'insegnante in Italia corrisponda alla percezione che egli ha di se stesso, come persona, intellettuale, cittadino, educatore. In sostanza si può contare su un numero consistente di docenti che si sentono educatori, e come tali si sentono percepiti, anche se sanno che la società non è disposta a pagare molto per un tipo di professione non ritenuta specialistica e risolutiva di problemi drammatici, come avviene per i medici, gli avvocati, gli ingegneri.

Questi dati sono confermati dalla ricerca condotta da Katia Montalbetti (*La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005), su un campione di docenti di scuole secondarie superiori della provincia di Milano: "Assumere una funzione educativa è un fattore indicato da tutti i docenti come prioritario, a cui sono connesse *la volontà di porsi come risorsa* per favorire la crescita altrui e la possibilità di coltivare *la passione per una disciplina*" (p.142)

Quando si tratta di definire le note del buon insegnante, il nostro campione indica nell'ordine: la serietà rispetto ai suoi doveri civici e professionali, la capacità di riconoscere le potenzialità e di valutare la qualità delle prestazioni dei suoi allievi, e la preparazione sul piano disciplinare. Secondo la sintesi della collega di Roma Tre Sandra Chistolini, che ha curato una buona parte della ricerca, il buon insegnante che emerge dalle risposte al questionario è colui che, in ordine decrescente:

- comunica con responsabilità la propria competenza (trinomio *metodologico* di comunicazione, responsabilità, aggiornamento);
- si autovaluta, è di esempio per gli allievi e prepara le attività didattiche (trinomio *esistenziale* di autovalutazione, esempio, preparazione);
- ama gli allievi, mostra sensibilità d'animo e conosce i problemi sociali (trinomio *sociale* amore, sensibilità, società);
- sa organizzarsi da solo e con gli altri, lavorando in gruppo e mantenendo il distacco critico verso i contenuti dell'insegnamento (trinomio *manageriale* di organizzazione, lavoro di gruppo, criticità).

Si può dire che la dimensione dell'essere e quella dell'agire siano preminenti rispetto a quelle del fare, di tipo pragmatico e tecnologico. In sostanza la formula "io sono insegnante" sembra prevalere su quella: "io faccio l'insegnante". Un buon drappello di docenti non sembra lontano dalla citata intuizione studentesca dell'"essere scuola, non esserci solo dentro".

Quanto alle tonalità affettive con cui vive la professione, l'86% dichiara che gli piace insegnare, il 65,3% che sceglierebbe di nuovo la professione, ma solo il 39% che lo consiglierebbe ad un amico. Non si tratta evidentemente di un piacere privo di sofferenza. Si tratta forse di un misto di soddisfazione, di rassegnazione, di consapevolezza della necessità di una "vocazione" che si ritiene in qualche modo di possedere, e che non si può presupporre negli altri.

In effetti, fra i motivi indicati come influenti sulla decisione di dedicarsi all'insegnamento, la maggioranza relativa cita il fatto che gli "piaceva lavorare coi ragazzi", che "credeva nell'insegnamento" e che era "convinto del valore sociale della professione".

Nei *focus group*, come risulta dai contributi di Maria Teresa Moscato, la “passione per la relazione” e la “passione per la disciplina” tendono a bilanciarsi. E’ su questa base che nascono le ulteriori spinte a professionalizzarsi. Emerge anche da altre fonti, a livello europeo, una possibile convergenza dei docenti attorno ad alcune dimensioni della professione docente: sociale, relazionale, pedagogica, della ricerca, della padronanza, delle conoscenze disciplinari, della pratica riflessiva.

Io ho notato, insegnando nei corsi di laurea in scienze della formazione primaria, che un buon numero di studenti cita i propri insegnanti come modelli imitabili e ammirabili. Vuol dire che i buoni insegnanti sono in qualche modo “generatori” di buoni insegnanti.

Coerente con questa visione è la sequenza delle competenze che gli intervistati ritengono si debbano acquisire nel corso della vita professionale, nelle tre fasi ipotizzate. Prevalente è ovunque l’importanza attribuita alle competenze metodologiche: ciò significa che la persona, intellettuale, cittadino che educa, non è percepito come libero pensatore o come intrattenitore ludico degli studenti, ma come professionista che educa promuovendo apprendimento.

Nella formazione *preservizio* segue l’importanza attribuita alla dimensione etico-deontologica. Solo dopo vengono le competenze relazionali, progettuali, organizzative. Lo stesso accade per i *primi anni di servizio*, in cui peraltro scendono al quinto e al sesto posto in graduatoria di scelta più condivisa, pur ai livelli di massimo apprezzamento, le competenze etico-deontologiche e disciplinari.

In sede europea, da una serie di documenti che ho rapidamente consultati, emerge una convergenza intorno alle seguenti dimensioni della professionalità docente: essa è vista come *professione sociale, relazionale, pedagogica, della ricerca, della padronanza delle conoscenze disciplinari, della pratica riflessiva*.

Qualche associazione pensa che si debba chiedere al Parlamento un *albo professionale* di docenti e un consiglio superiore della docenza, legando a questo itinerario la stesura di un codice deontologico, e la conseguente probabile “chiamata” dei docenti abilitati da parte delle scuole autonome, mentre altri pensa necessario restare nell’ambito del pubblico impiego, sia pure con qualche riconoscimento della “atipicità” della professione docente, per ancorare il reclutamento e la libertà d’insegnamento a parametri “oggettivi” e a garanzie di stabilità. Discorso a parte va fatto per le scuole paritarie.

Le metafore dell’aiutare a nascere e del generare, tra scuola e famiglia

Socrate ha paragonato il lavoro del docente a quello della levatrice. Si può andare oltre, con la metafora, pensando che sia anche in qualche modo generatrice, e per lungo periodo “gestante” nei riguardi di ragazzi che vanno aiutati a “nascere” e collocati nel mondo come dicono i programmi del 1979 per la scuola media. E in questo senso deve fornire i ragazzi di una strumentazione necessaria per fare il viaggio verso l’età adulta e il mondo delle professioni. Oggi i nostri ragazzi sono spessissimo in viaggio, le mamme sono preoccupate di infilare nello zaino il numero maggiore possibile di cose che servano nel tragitto. Nello zaino però non possiamo mettere una cultura completa, ma almeno i criteri, le chiavi per affrontare le questioni, sì!

Allora l’insegnante dovrà immaginare i ragazzi come saranno, come potranno essere anche in virtù del suo aiuto, non solo come sono di fatto in quel momento, perché a volte c’è da sconfortarsi. Ma deve anche dire ai ragazzi che lui non è quello che hanno visto, ascoltato per la prima volta e che in quel giorno magari si è stufato e li ha mandati tutti al diavolo, ma che è anche quello che diventerà in virtù della fatica relazionale che compie con loro e della ricchezza che può venire da loro.

Io non sono d’accordo con Andreoli, quando dice che il pomeriggio i ragazzi devono essere lasciati assolutamente liberi, affidati alla famiglia senza compiti a casa! Capisco il senso di questa espressione da parte di uno psicologo, perché anch’io, quando le mie ragazze erano piccole, promisi loro una volta che le avrei portate al circo, ma non fu possibile, perché la mattina avevano parlato durante l’intervallo e un maestro aveva imposto loro, come compito a casa, di copiare 200 volte un periodo del libro di storia: una follia pedagogica, oltretutto un’invasione nel campo delle relazioni dirette tra genitori e figli, che non vanno disturbate. Però è anche vero che l’insegnante a scuola deve avere un mandato fiduciario, deve riuscire a sapere quale e quanto lavoro si fa a casa.

Deve sapere se il suo alunno, che è anche figlio, può contare o meno su un genitore disponibile e capace e se l'ambiente domestico è più o meno educativo e accogliente. Credo che si esageri con le barriere della privacy. Come al medico si permette di visitare l'ammalato e di accedere alla sua anamnesi e alla sua documentazione clinica, così all'insegnante si deve permettere di conoscere la situazione familiare, di fornire al genitore e di chiedere a lui elementi conoscitivi utili a collaborare. Non è buono l'insegnante che si trincerava dietro la specificità del suo ruolo, come non lo è quello che invade la vita familiare con montagne di compiti.

Alla ricerca di modalità corrette per il dialogo tra scuola e genitori, possiamo notare che tutto l'impianto del POF può essere una costruzione cartacea e puramente declamatoria, oppure può essere un modo di lavorare che punta alla chiarezza degli obiettivi e dei percorsi, al dialogo, alla cooperazione, anche senza pretendere di fare del genitore un educatore scolastico.

Ragionare insieme sui caratteri di una buona scuola, su quello che si cerca di fare e si può fare per renderla migliore, sui desideri, sui bisogni, sugli equivoci, sui tempi e sui modi con cui si cerca di capire i ragazzi e di fornire loro indicazioni e vincoli, per aiutarli a crescere nella conoscenza e nella virtù, come si diceva una volta, quando si parlava di condotta e di proponimenti e non ancora di competenze, tutto questo può rendere gustosa ed efficace la vita scolastica del docente, negli incontri collegiali con i colleghi, con i genitori e gli studenti.

Talora si scopre che i genitori sono più rozzi e scostumati dei figli che dovrebbero educare.

Del resto anche in famiglia accade che non ci siano ovunque due genitori che "concordano" l'indirizzo educativo da adottare per i figli, come dice il diritto di famiglia del 1975. Il fatto che talora non si possa realizzare con tutti il modello ideale della "cooperazione tra scuola e genitori", di cui parla il 1° articolo della legge 53/2003, non può essere un alibi per rinunciare anche a quello che si può fare con chi è disponibile.

L'educazione non è tanto un giardino fiorito, quanto una specie di lotta corpo a corpo, volta non a costringere, ma a sollecitare i ragazzi a diventare migliori di quello che sarebbero senza il nostro aiuto. Le buone teorie non sono smentite dai fatti duri e testardi: ci aiutano però a renderli più morbidi e più ragionevoli, se noi non pretendiamo di ignorarli o di cancellarli, solo perché sono troppo diversi dal dover essere e dalle norme.

Concludo con alcune domande. La prima è questa: riuscirà la scuola dell'autonomia a fare la concorrenza ai supermercati, alle discoteche, agli stadi, alla stessa televisione, alleandosi ad altri enti potenzialmente educativi, proponendo ai ragazzi beni non mercantili e aiutandoli a costruirsi competenze utili a vivere da italiani e da europei responsabili? Riusciranno il dialogo educativo e la contemplazione della verità e della bellezza, così come sono possibili in una scuola almeno potenzialmente comunitaria, a fare la concorrenza alle pasticche, all'alcol e al fumo?

Si riuscirà, anche attraverso questa concorrenza, a recuperare le posizioni di testa nelle graduatorie internazionali degli apprendimenti circa le abilità di base, le conoscenze scientifiche e tecniche, che sono parte integrante dei "saperi di cittadinanza"? La professionalità non consiste nel credere che si trovino in fretta tutte queste risposte, ma nel credere che si possano trovare, sulla base di una ragionata esperienza e di una fede che si alimenta anche nell'associazione professionale.

Basti pensare alle antinomie, antiche e recenti, su cui è chiamata a riflettere e a progettare la pedagogia: fatto/valore, persona/comunità, autorità/libertà, fede/razionalità, movimento/istituzione, memoria/futuro, biografia/storia, eccellenza/tutela, competizione/cooperazione, incoraggiamento/correzione....

Il tipo di analisi e di approfondimento che si conduce su queste relazioni dipende non solo dalle diverse discipline chiamate in causa, con i rispettivi punti di vista e oggetti formali, ma anche dal paradigma di pensiero che si utilizza. C'è il paradigma alternativo-oppositivo (non si può servire a Dio e a Mammona) c'è il paradigma mediativo-compositivo (cerchiamo di intenderci e di vedere come "sortirne insieme") c'è il paradigma operativo-esecutivo: abbiamo il "compito da fare" e la "lezione da preparare"! Hoc facere et aliud non omittere. Il latino è chiaro: spesso sono le idee ad essere confuse.

Alcuni libri di L.C. per allargare il discorso:

- *-Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma 1995 (2° ed. 1996, vincitore dello "Stilo d'oro", 1997);
- *-Educazione alla salute* (con P. Cattaneo), La Scuola, Brescia 1997;
- *-Competizione e solidarietà*, Da solo o con gli altri? Fondazione italiana per il volontariato, Roma 1998;
- *-La tunica e il mantello. Debito pubblico e bene comune. Provocare per educare*, Euroma, Roma 2003 (I diritti d'autore vanno al Tesoro, in conto riduzione del debito pubblico);
- *-Educare nella scuola nella prospettiva dell'UCIIM*, Armando, Roma 2006

- Libri a cura di L.C.:
- *-Pedagogia: ricerca e formazione*, Saggi in onore di Mauro Laeng, SEAM, Roma 2000; *--Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma, 2003 (con W.Fornasa e S.Poli);
- *-Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, UCIIM-AIMC, Armando, Roma 2004;
- *-Pedagogia e cultura per educare*. Saggi in onore di Giuseppe Serio, Pellegrini,, Cosenza, 2006
- *-Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo*. La formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIIM, Elledici, Torino Leumann, 2008