

**IL RUOLO DELLA RELAZIONE EDUCATIVA
NELLA PROGETTAZIONE DELLA SCUOLA**
**Riflessioni a partire dalla proposta del ministro Berlinguer
per il riordino dei cicli scolastici**

La Proposta Berlinguer nel quadro dell'attuale situazione

La scuola italiana geme in un ginepraio di mini-riforme e mini-sperimentazioni che aprono prospettive, generano esperienze valide e significative ma di fatto costituiscono una confusa nebulosa in cui genitori e studenti sono avvolti e lo stesso corpo docente si muove a fatica.

Gli interventi sulla scuola, più che in ogni altro ambito, hanno risentito di una sostanziale frammentarietà e seppure risolutivi di questa o quella questione, di questa o quella esigenza d'un comparto o d'un livello d'istruzione, non hanno prodotto una reale prospettiva risolutiva.

Per decenni si è tentato di prospettare una riforma della secondaria che tenesse il passo delle avvenute riforme della scuola media e della scuola elementare attuatesi con non meno dispendio di tempo e d'energie e che nel loro attuarsi presentarono contraddizioni in particolare tra finalità e concrete attuazioni, tra prospettive pedagogico-didattiche e formazione professionale degli insegnanti.

Così è veramente maturo il tempo di superare le polemiche generali e di entrare nelle questioni concrete, per non farsi incastrare nell'interpretazione che evidenzia uno stallo di fatto notando al contrario le potenzialità presenti ed indicando con decisione le scelte che possano consentire una attivazione piena della scuola.

Risulta in tal senso significativa la proposta Berlinguer che, al di là della sua discutibilità su questo o quell'aspetto specifico,

come vedremo, tenta di prospettare una struttura d'insieme che articola un riordino completo dei cicli scolastici.

Questo viene significativamente posto in confronto e parallelo con la strutturazione degli studi degli altri paesi europei pur nella specificità della situazione culturale e sociale italiana nonché secondo le scelte derivanti dalla politica italiana evidenziando con ciò l'impossibilità di porsi fuori dal contesto europeo anche in questo specifico ambito.

Il pregio della Proposta è quello di non farsi confondere dalle esigenze immediate di questo o quell'aspetto specifico di una disciplina o di un settore della scuola ma di definire le coordinate generali d'un progetto complessivo. Pregio che risalta ancor più se messo a confronto con le varie normative e circolari applicative che finora hanno funestato i percorsi della scuola italiana. Fenomeno questo non così lontano se si pensa ad esempio all'abolizione degli esami di riparazione nella scuola secondaria superiore che ha lasciato nella confusione la scuola fino all'introduzione di nuovi criteri di valutazione finale del profitto, per altro anch'essi per alcuni aspetti "improvvisati", messe in atto la prima dal ministro D'Onofrio e la seconda dall'attuale ministro Berlinguer, o alla diversa scansione del programma di storia attuata da Berlinguer in tutti gli ordini di scuola senza nessun rapporto con le la scansione delle altre discipline.

Il limite evidente della Proposta di riordino dei cicli scolastici che non ci sembra essere necessariamente consunzionale alla definizione di un progetto complessivo, risulta il suo essere una scatola vuota di contenuti e progetti didattici specifici sia a livello della definizione degli obiettivi disciplinari specifici sia degli obiettivi e finalità generali.

I cicli sono prospettati come scatole cinesi, scatole vuote inserite correttamente ed equilibratamente l'una nell'altra.

Pur se subito si è attivata una commissione di Saggi che hanno presentato una serie significativa di contributi per la definizione delle finalità e dei percorsi metodologici e di contenuto delle discipline nei vari cicli, non ci sembra inopportuno insistere sul fatto che una proposta di riordino della scuola debba contenere più dettagliatamente gli orizzonti di scelta possibili. Nella Propo-

sta non sono del tutto assenti né finalità complessive né una analisi delle esigenze scaturenti dalla società civile, e in tal senso di prospettive d'insieme significative, ma queste vanno meglio specificate ed approfondite così da "riempire di senso" i percorsi temporali del ciclo.

Dalla definizione delle finalità specifiche nasce la calibratura del progetto uomo, cittadino, lavoratore, studente che deve soggiacere alla determinazione degli stessi tempi di realizzazione e che è variabile determinante ma non certo qualificante degli obiettivi che si riterrà opportuno indicare.

Quale progetto: l'uomo, il cittadino, il lavoratore, lo studente

La domanda relativa al progetto uomo, al progetto cittadino e, di conseguenza, al progetto educativo non è domanda estranea ad un progetto di riordino della scuola e ne dà prova lo stesso incipit della Proposta Berlinguer:

La formazione delle nuove generazioni costituisce per ogni governo una responsabilità ineludibile perché su di essa poggiano la continuità e lo sviluppo del sistema democratico, la solidità del sistema economico e industriale, l'armonico dispiegarsi dei rapporti in divenire, le speranze di tutti i membri della comunità.

Va notato subito come la traduzione operativa di tale principio, che comporta il cosciente e dichiarato superamento della visione della scuola e della formazione come pura

"trasmissione" di conoscenze consolidate, di tradizioni, di consuetudini,

va unicamente nella direzione di una

"trasmissione-acquisizione" di metodi, la sollecitazione dell'intelligenza critica, della ricerca, dell'approfondimento, la coniugazione più stretta tra momento cognitivo e intellettuale e momento applicativo e di indagine.

Tale impostazione fonda un nuovo atteggiamento in relazione ai contenuti ed ai metodi più propri della scientificità delle discipline che vanno a caratterizzare il nuovo progetto di scuola in vista della nuova situazione di continua innovazione che caratterizza le tecnologie e le scoperte scientifiche proiettando la scuola in una tensione tra istruzione e formazione tra loro integrate e che consentono un reale sviluppo del Paese, ma trascurando totalmente la precisazione di orizzonti valoriali comportamentali ed affettivi entro cui la formazione stessa assume significato se non vuole ridursi ad un mero esercizio cautelativo o d'addestramento rispetto alle procedure scientifiche vere e proprie.

A proposito delle grandi prospettive didattiche e prima ancora pedagogiche ci sembra interessante riprendere quanto Buber andava evidenziando, pur sottolineando subito come i termini della sua proposta possano essere ritradotti in un linguaggio ancora più universale.

La domanda sempre ripetuta: «Verso dove, a che cosa si deve essere educati?» misconosce la situazione.

Lo fanno soltanto epoche che conoscono una forma valida per tutti – il cristiano, il gentleman, il borghese –, una risposta che non si esprime necessariamente in parole, ma con l'indice puntato sulla forma, che si erge chiara sopra la testa di tutti. La formazione di questa forma in ogni individuo, da ogni materiale, questa è la "cultura". Ma quando ogni forma si è spezzata, quando più nessuna è in grado di conquistare la materia presente dell'umanità, di darle forma, che cosa rimane ancora da formare?

Nient'altro che l'immagine di Dio. ...

Quando tutte le "direzioni" falliscono, si erge nelle tenebre, sull'abisso, l'unica vera direzione dell'uomo, verso lo spirito della creazione, verso il soffio di Dio che stende le ali sulla superficie delle acque: verso Colui di cui non sappiamo da dove viene e dove va. Questa è la vera autonomia dell'uomo, il frutto della libertà, di una libertà che non è più tradimento, ma responsabilità ¹.

¹ M. Buber, *Il principio dialogico*, tr. it., Milano 1993, p. 182.

Utilizzando un parametro ed un linguaggio più "laici", come richiede anche il contesto della riflessione che andiamo facendo, ma non per questo strumentalizzando o riducendo la portata del discorso buberiano, potremmo dire che in una società non determinata ideologicamente la finalità ultima dell'educazione non può che essere significativamente quella della formazione alla libertà ed alla responsabilità. Con questi due orizzonti valoriali ci sembra possibile tradurre l'essere immagine di Dio dell'uomo, posto nel creato secondo la tradizione biblica in una situazione in cui risaltano la sua capacità di esercitare su questo un significativo intervento nella libertà e nella presa di coscienza che è la stessa libertà a costituirlo responsabile d'ogni sua azione. Ci sembra in tal senso che l'interpretazione religiosa ebraica e cristiana dell'uomo come responsabile dinanzi a Dio non sviscoli ma sottolinei la grandezza dell'uomo. D'altra parte le considerazioni che comportano l'assenza del riferimento a Dio non ci sembrano condurre in molti casi a valutazioni diverse. Anche in essi si sottolinea quanto libertà e responsabilità siano correlate².

Definire l'orizzonte educativo nella nostra epoca di pluralismo culturale e che fa del pluralismo non solo una variabile sociologica di fatto ma anche un orizzonte valoriale di senso ci sembra possa avvenire proprio nel senso indicato da Buber ovvero nella tensione verso il massimo grado di coscientizzazione di sé, il che implica l'orizzonte valoriale della libertà, e della coscientizzazione rispetto all'altro da sé, nonché alla sua ineludibile correlazione con ogni nostro atto libero, il che implica l'orizzonte valoriale della responsabilità.

Da tali considerazioni segue che l'orizzonte dei contenuti e delle metodologie da apprendere non potrà che essere qualificato essenzialmente dalla capacità che contenuti e metodi selezionabili hanno non solo di mostrare la struttura sintattica e semantica delle discipline così da introdurre nel contesto del mondo simbolico che rappresenta la disciplina nel contesto del sapere umano, ma

² Ci sembra vadano in tale direzione sia l'etica di Sartre che la prospettiva marxiana.

di consentire al soggetto in formazione di entrare in relazione con le persone attive in quel contesto simbolico per poter, a propria volta, attivamente inserirsi in esso in una fattiva collaborazione.

Del resto il ruolo delle professioni culturali ed in specifico di chi ha un ruolo guida nel contesto della scuola ha come centro l'evitare che le generazioni seguenti cadano nell'asimbolia e nella rassegnazione. In questi due mali, tra loro a nostro vedere indistinguibili, sembra possano riassumersi molte delle difficoltà delle nuove generazioni³.

La questione risulta inevitabile nel contesto d'un ripensamento dell'insieme della formazione scolastica d'un paese moderno. Lo stesso testo della Proposta sottolinea in un significativo titolo incluso nella *Premessa* come la formazione sia fattore di sviluppo. Nel paragrafo così intitolato si sottolinea come in Europa la consapevolezza della *centralità delle risorse umane* ha posto i legislatori in una prospettiva che negli anni '80 ha qualificato il progetto e l'attuazione della "*piena scolarità*" ed ha comportato una serie di soluzioni legislative di carattere strutturale e non solo.

Il testo evidenzia esplicitamente il ritardo del legislatore italiano nonché la connessione tra i "riordini" avvenuti nei paesi europei e lo sviluppo delle autonomie dei singoli istituti che consentono *un raccordo sempre più forte con il territorio* pur all'interno d'un progetto complessivo ben determinato a livello nazionale.

In tal senso si afferma:

Dovunque si sono sviluppati sistemi nazionali di valutazione allo scopo di verificare la produttività scolastica, di valorizzare le situazioni di eccellenza e di supportare quelle di disagio. Gli obiettivi generalmente condivisi sono stati: responsabilizzare i vari protagonisti, dando loro un maggior ruolo, consolidando il loro consenso; avvicinare i luoghi dell'istru-

³ Già Thurn in ambito sociologico evidenziava che: «Le professioni culturali hanno il compito di rafforzare e di sviluppare razionalmente le possibilità esistenti di partecipazione. Il membro sociale, ancora intimorito dalle molteplicità delle lingue simboliche, viene affiancato da questi professionisti della cultura in quanto esperti di simboli che li preservano dall'asimbolia e dalla rassegnazione». In H.P. Thurn, *Sociologia della cultura*, vers. it., Brescia 1979, pp.148-149.

zione alla realtà sociale, culturale, produttiva, occupazionale del territorio; individuare standard generali.

Oltre a soluzioni di carattere strutturale (opportunità differenziate; curricoli in parte comuni e in parte opzionali) hanno via via acquisito importanza temi e problemi quali la motivazione, l'orientamento, l'apprendimento, la pedagogia del "contratto formativo", la possibilità di personalizzare i percorsi e di tenere conto dei diversi stili cognitivi, la centralità del soggetto in formazione, la valorizzazione delle differenze.

In questo quadro di riferimento vengono poste una serie di domande che impongono un chiarimento sul ruolo che si vuole dare alla relazione educativa che nel testo è del tutto tralasciata.

Si noti che tutti i temi sopra riportati sono collocabili all'interno del ruolo e della qualità della relazione educativa, in considerazione del fatto che questa non è considerabile solo un abito mentale od un atteggiamento facoltativo del docente ma necessita di un supporto e si costituisce in determinati atteggiamenti e situazioni professionalmente definiti, che vedono nell'ambiente scuola nel suo insieme un fattore per nulla secondario.

Non possiamo in tal senso non evidenziare che la prospettiva del *contratto formativo* o la *personalizzazione dei curricoli* se non vogliono tradursi in una nuova impostazione puramente liberistica del rapporto educativo implica una attenzione esplicita e dettagliata alla qualificazione della relazione educativa.

A questa prima riflessione ne può seguire subito un'altra di altra natura. Significativamente il testo della Proposta nota realisticamente che

l'evoluzione dell'organizzazione sociale del lavoro fa presumere che ciascun individuo, nel corso della propria esistenza, sia chiamato a cambiare più volte la propria attività lavorativa

ed indica come opportuno il superamento di un sistema d'istruzione

fortemente propedeutico e piramidale

a favore di una

struttura modulare nella quale ogni segmento identifichi precise soglie da raggiungere e consolidi risultati spendibili in termini culturali, scientifici e professionali.

In tal senso si propone

la rinuncia alla quantità eccessiva delle nozioni

a favore di una scuola impostata in modo tale da

offrire ai giovani le chiavi per la lettura dei dati, la capacità di orientarsi e di appropriarsi degli elementi necessari per la crescita, l'impostazione dei problemi, per la scelta dei settori ai quali dedicare un approfondimento. ... La capacità di apprendimento deve essere potenziata e sviluppata per favorire la crescita di autonomie individuali capaci di riconversione professionale e di apertura alle evoluzioni dei saperi nel corso della vita.

L'impostazione della questione non può comportare la limitazione alla definizione dei possibili *nuclei tematici* o ad una impostazione cognitivista delle procedure metodologiche a livello didattico. È necessario puntare alla definizione del livello di qualità della relazione educativa, definire le condizioni in cui insegnare ed apprendere non siano azioni disgiungibili o meccaniche ma realmente interconnesse e caratterizzate personalmente.

Il ruolo della dimensione "relazione educativa"

Riconsiderando l'esperienza della riconversione professionale che si è venuta facendo in questi anni si nota che l'apparato contenutistico e metodologico, a cui si può introdurre il lavoratore a cui è richiesta una riconversione, non è sufficiente a qualificare positivamente la riconversione stessa. L'impegno per l'apprendimento e di conseguenza per l'esercizio concreto delle nuove abilità acquisite in situazione di riconversione si radicano in una

sostanziale disponibilità psicologica ed in una attuata relazione educativa di sostegno e di supporto che garantisce e qualifica la nuova esperienza a cui il lavoratore deve far fronte. I corsi di "ri-conversione" sono, non a caso, strutturati su questi livelli psicologici e relazionali e non solo sulla presentazione delle procedure metodiche o dei nuclei tematici necessari alla riconversione.

La Proposta non indicando esplicitamente l'ambito educativo e relazionale riduce la questione dell'apprendimento a fatto puramente tecnico e sembra del tutto ignorare quel principio basilare della psicopedagogia per cui la significativà logica dei contenuti non è che potenziale e diviene significatività psicologica quando trova gangli di accoglienza nella matrice cognitiva e psicologica del soggetto in apprendimento, non solo cognitiva. Vale la pena ricordare come motivazione ed interesse al cambiamento si pongono sempre positivamente in un contesto relazionale interpersonale e che un ruolo determinante risulta avere per l'apprendimento proprio la presa d'atto e la coscientizzazione maturanti in un ambito relazionale interpersonale⁴. La motivazione nasce e matura all'interno della personalità in apprendimento costituendosi come fattore determinante della comprensione della realtà nel suo insieme come ci ha già mostrato Allport. Questi ha evidenziato che la motivazione non è riducibile al desiderio di autoconservazione o alla forza che impone la lotta per la sopravvivenza così come è stata indicata da Darwin o come è descritta come "volontà" cieca ed impersonale in Schopenhauer, né tanto meno è riducibile all'istinto freudiano, ma si costituisce come un vero e proprio sforzo verso il significato⁵. È legittimo chiedersi quale sia il contesto in cui questo sforzo riceve a sua volta significato e cosa sia il significato. Pur non volendo entrare qui in questo tema vastissimo potremmo dire che il significato più proprio è riconducibile alla cosciente collocazione dell'uomo nel contesto del mondo umano in dipendenza e correlazione con il mondo della natura e con il trascendente che gli si mostra e/o si ri-

⁴ Si veda C. Guerrieri, *Il ruolo della relazione interpersonale nel processo di insegnamento ed apprendimento*, in «Nuova Umanità» XVII (1995) 1, pp. 45-60.

⁵ Cf. G. Allport, *Psicologia della personalità*, vers. it., Roma 1969; in particolare si vedano i capp. IX e X.

tira nel quotidiano. Questa centralità della collocazione intraumana trova nel processo educativo come fattivo incontro tra persone attuantesi nella relazione strutturata dell'insegnamento-apprendimento una palestra ed una attuazione che risulta avere particolare significanza nel processo formativo del soggetto in apprendimento.

Non si vuole con ciò non sottolineare come la complessiva relazione all'ambiente familiare e sociale di provenienza sia implicata nel processo motivazionale, quanto come sia fattore determinante dell'ambiente scuola la personalità e modalità relazionale del docente. In tal senso le dinamiche di gruppo che caratterizzano il clima di un ambiente-classe tipicizzate come cooperazione o competizione, senso di appartenenza o di semplice compresenza sono state collocate, insieme alle caratteristiche dell'insegnante, ovvero alle sue abilità cognitive e alle sue competenze sia specificatamente disciplinari che pedagogiche nonché al suo atteggiamento complessivo ed ai suoi specifici comportamenti, come variabili situazionali che interagiscono con quelle intrapsichiche del soggetto nel processo matetico⁶. Conseguenza del fatto che non si qualifica la centralità della relazione educativa nel quadro di riferimento e nelle linee guida della Proposta è una certa riduzione di fatto dello stesso ruolo che assumono nel contesto educativo quelle figure professionali come ad esempio il *tutor*, pur indicate come figure professionali necessarie nel quadro di modularità in cui viene a configurarsi il percorso didattico; ma su questo torneremo in seguito.

Un'ulteriore occasione di riflessione a riguardo della relazione educativa ci è offerta dalla lettura della parte della Proposta riguardante *Gli obiettivi di fondo* che risultano particolarmente interessanti per il nostro tema:

- *innalzamento dei livelli culturali e scientifici generali;*
- *la crescita di abilità e capacità professionali e di una moderna cultura professionale;*
- *lo sviluppo di una cultura fondata su tolleranza, valorizzazione delle differenze e valori del pluralismo e della libertà;*

⁶ Cf. D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, vers. it., Milano 1978, pp. 80-91.

- *la crescita della coscienza democratica e la realizzazione di una cittadinanza piena e consapevole.*

Risulta evidente come i primi due obiettivi maturano necessariamente in un impegno attento alla motivazione ed all'interesse senza cui non è pensabile alcun apprendimento, ovvero non al di fuori di una relazione educativa che coinvolge empaticamente e psicologicamente nel suo qualificarsi come relazione interpersonale strutturata e dunque con spazi, tempi e modalità concretamente qualificanti della relazione. Senza una attenta determinazione della qualità della relazione educativa ovvero senza una attenta concretizzazione in contesti interpersonali significativamente comunicativi e psicologicamente capaci di accogliere e qualificare le differenze e la cooperazione, gli obiettivi di fondo, ed in specifico non solo quelli strettamente cognitivi come i primi due indicati, ma colorati affettivamente come gli ultimi due, invece di tradursi in valori comunicabili esistenzialmente da una generazione ad un'altra divengono meri gusci vuoti che come paguri ci si scambia per evitare una nudità non funzionale.

L'esperienza recente nella scuola secondaria superiore ci offre un segnale significativo. Da un lato l'autonomia avviata, al di là della stessa intenzione del legislatore, invece di tradursi in un rinnovato ruolo assunto dal Collegio dei docenti sembra caratterizzarsi per una certa managerialità di profilo aziendale assunta dall'amministrazione della scuola, che di fatto si combina con una rinnovata formalizzazione ma anche burocratizzazione del sistema scolastico. D'altra parte i fenomeni delle autogestioni e delle occupazioni, sempre ripetentesi nel mese di novembre nelle scuole secondarie superiori, e che solo con superficialità possono essere ridotti a mera ritualità, ci testimoniano un disagio che comporta un distacco dalle discipline e dagli stessi docenti, il quale se non è preliminare al fenomeno stesso lo rende effettivo, così da costituire una frattura che risulta essere una parentesi del tutto a se stante nel percorso del lavoro scolastico.

Da entrambi i fenomeni si evidenzia uno scollamento tra le componenti della scuola. Uno scollamento evidente se solo si accenna minimamente ai genitori e al territorio che pure sono com-

ponenti della scuola: un fatto che certo non costituisce la scuola come ambiente relazionalmente valido e funzionante. L'unica prospettiva valida resta quella d'una qualificazione della relazione educativa che renda evidente e chiarisca l'interazione delle componenti che interagiscono nella scuola al fine dell'educazione-formazione. Questo comporterà l'assunzione d'un progetto di costruzione della qualità relazionale che va a mutare l'utilizzo delle strutture della scuola, a chiarire le funzioni delle componenti ed in specifico a definire in termini di nuove modalità professionali gli insegnanti.

Solo in questo orizzonte avrà senso insistere sul valore e qualificare "il contratto formativo" non riducendolo ad un piano di studio più o meno rigido ma prospettandolo nel qualificante quadro d'un ambiente e d'una comunità educante e come percorso di una formazione complessiva, ovvero cognitiva, affettiva e valoriale del soggetto in formazione.

Rispetto agli obiettivi di fondo indicati nella Proposta potremmo concludere provvisoriamente che l'ambiente scuola con tutte le relazioni interpersonali che lo animano e lo caratterizzano non solo non è accidentalmente connesso al processo di apprendimento significativo di metodologie e nuclei tematici funzionali al futuro lavoratore ma ancor più al processo di acquisizione significativa di comportamenti ed atteggiamenti qualificanti la società civile democratica. Il legislatore non può non tenerne conto o sottacerlo, né ignorarlo nel quadro della realizzazione di un sistema di valutazione che supporti l'autonomia scolastica e strutture qualitativamente il percorso didattico complessivo.

Insegnanti e formatori come poli della relazione educativa

La Proposta nel quadro della complessiva ristrutturazione della scuola pone in maniera adeguata la questione degli insegnanti e dei formatori ovvero quella dei criteri di valutazione delle abilità ai fini del reclutamento e della ricollocazione professionale nel nuovo sistema.

Il testo sottolinea come

È inoltre indispensabile affermare nel concreto il diritto/dovere di una formazione e in servizio per il personale della scuola e della formazione.

Si pone in tal modo in evidenza la necessità di strutturare in maniera più adeguata questo diritto/dovere ma questo comporta una sua collocazione adeguata nel quadro dei diritti/doveri definiti nel contratto di lavoro.

Nel proporre vari criteri per la soluzione dei problemi relativi al corpo dei docenti e dei formatori viene indicato nella Proposta come primo criterio *la valorizzazione delle professionalità esistenti*.

Un criterio che comporta un atteggiamento apprezzabile di confronto con chi è protagonista della scuola e che apre un positivo dibattito, ci si augura non solo puramente formale ma qualificante del medesimo riordino e della figura professionale dell'insegnante. Questi non può che apparire come un agente qualificato all'interno della comunicazione interpersonale che caratterizza la scuola come ambiente in cui si attua la relazione educativa.

In tale direzione è apprezzabile anche la valutazione che vuole

considerare i problemi (relativi ad insegnanti e formatori) non in termini di vincoli ma di risorse.

Una prospettiva che sottolinea il ruolo che possono assumere le diverse esperienze di questi ultimi anni ed in particolare la sperimentazione operata da quelle che vengono definite

figure di sistema che svolgono funzioni di tutoraggio, di aiuto e di sostegno, di organizzazione, progettazione, programmazione, al fine di realizzare un sistema di orientamento concreto, di garantire a tutti pari opportunità di successo formativo, di prevenire e compensare le difficoltà di apprendimento, di progettare i percorsi integrati.

Una impostazione interessante e che va chiarita però sul piano dell'organizzazione concreta del servizio degli operatori della

scuola. Va innanzitutto chiarito se la *figura di sistema* va collocata a latere dello specifico percorso didattico tipico d'una area disciplinare o identificata nell'insegnante stesso.

Nel reclutamento e nella riconversione professionale si pone anche la questione delle specifiche abilità che dovranno caratterizzare i docenti per svolgere quelle funzioni che vengono qui prospettate come tipiche delle *figure di sistema*, nonché l'articolazione del suo servizio in quanto dovrà essere previsto un tempo da dedicare alle attività qui sopra elencate. La questione tocca la formazione professionale. Lo svolgimento adeguato di tali compiti comporta oltre alle abilità prettamente didattiche caratterizzate da contenuti e metodiche di lavoro adeguate scientificamente il suo essere persona in grado di attivare una comunicazione qualificata, ovvero una relazione interpersonale qualificante del discente che si fonda sul suo essere adeguatamente una persona — criterio per dirla nei termini utilizzati da Rogers.

Su questa linea sentiamo di dover fornire qualche indicazione.

Si potrebbe a questo proposito rivisitare l'ormai antico dilemma istruzione-educazione che ha diviso pedagogisti ed insegnanti. È necessario a nostro vedere superare lo scontro tra chi ha prospettato un insegnamento puramente comunicativo dei modelli scientifici e quello di chi ha concepito la scuola come una palestra della comunicazione etica e civile.

Valori e procedure tecnico scientifiche non sembrano alternative in una scuola che deve abilitare qualificatamente ad interagire in un determinato ambito tecnologico o scientifico e fornire quelle capacità di recupero di abilità necessarie nel tempo per trasformare il proprio impegno e consentire un passaggio, fosse anche solo per renderlo il più indolore possibile, da una attività lavorativa ad un'altra e vorremmo dire da una fase dell'esistenza all'altra.

Entrambi gli elementi qui evidenziati sembrano caratterizzare il nostro contesto socio lavorativo: specifiche abilità tecniche definite ed adattabilità a contesti lavorativi variabili, data la probabile variabilità del lavoro impongono una struttura valoriale di significato complessivo oltretutto abilità tecniche specifiche.

L'impostazione della questione istruzione-educazione ed il chiarimento nel senso del suo superamento è materia scelta di

confronto perché il docente esperto di canoni scientifici ed epistemologici specifici di una disciplina incapace di comunicare ed affrontare problemi di significato, di motivare all'impegno esistenziale o di risvegliare l'interesse per l'apprendimento non sembra davvero figura professionale completa e adeguata al contesto della scuola attuale ed ai compiti che alla scuola competono e sono attribuiti dalle attuali condizioni sociali e culturali.

La questione non sembra risolvibile solo con l'introduzione di figure speciali che verrebbero di fatto a costituire un corpo parallelo a quello degli insegnanti. Questa scelta comporta uno iato tra cultura e percezione del significato non auspicabile ed evidenzerebbe uno iato tra contesto educativo e contesto psicologico della persona in apprendimento. Con ciò non si vuol negare il positivo contributo di figure professionali di questo tipo, quanto si vuole sottolineare la loro funzione di sussidiarietà al processo educativo e non di totale supplenza.

Al docente sembra si debba richiedere una abilità maturata nell'essere capace di un continuo adattamento basato su una abilità di decostruzione logica dei contenuti e psicologica degli atteggiamenti in vista dell'apprendimento nel contesto educativo nonché la capacità di enucleazione dei bisogni e delle richieste provenienti dai soggetti in apprendimento, e dal contestualizzarsi della relazione tra soggetti in apprendimento coinvolti e tra questi ed il materiale e la situazione educativa e didattica in cui si attua il processo matetico. Ultima e non secondaria abilità evidenziante per il docente non potrà non essere quella legata alla riflessione sulle proprie capacità comunicative ed in specifico di analisi critica delle modalità relazionali attuate di fatto e delle specifiche abilità collaborative. Si aprono in questo senso le questioni della multidisciplinarietà ed interdisciplinarietà che sono centrali in una impostazione attenta della progettazione didattica ma che assumono il loro significato più proprio solo se concepite in un più ampio contesto che vede una cooperazione educante dei docenti.

L'educazione presuppone una comunicazione ovvero una possibilità di incontro che supera la mera modalità di comunicazione dell'informazione e questo sottolinea il ruolo della relazione educativa come incontro tra persone in cui una assume un ruolo

guida riconoscibile dall'altra e che risulta essere stimolante delle potenzialità stesse di cui la persona in fase di formazione e di apprendimento è già in possesso.

È significativo che il contesto sociale o culturale non consideri l'educabilità come un fatto puramente meccanico ed in qualche modo predeterminato o che guardi all'incontro tra generazioni con un sotteso ironico sospetto o con l'ingenua pretesa che tutto sia riducibile alla preoccupazione di fornire solo i dati per una qualificata ma certo scarna, e non qualificante della persona, preparazione tecnologica. D'altra parte ci deve essere una presa di responsabilità che superando ogni rischio di ingerenza nella coscienza e libertà del soggetto in apprendimento, nella sua autonoma capacità di coscientemente operare scelte adeguate e diversificate si assume il compito di una comunicazione che, maturando in un contesto tollerante e pluralistico, non per questo si priva del compito d'una credibile comunicazione dei valori-guida che caratterizzano il porsi della persona che assume il ruolo guida.

Dalla riflessione di Rogers risulta centrale il fatto che nella relazione educativa la persona che svolge un ruolo-guida deve essere autorevole ovvero deve avere delle determinazioni che lo rendono riferimento per l'autocomprensione e l'orientamento. Il ruolo guida assunto dal docente nella relazione educativa, o dallo psicoterapeuta nel momento della terapia psicologica, si traduce in tal senso nel suo essere "norma" o "criterio" dello sviluppo creativo del soggetto in apprendimento o in verifica.

Tale abilità della persona-criterio si radica, nella prospettiva di Rogers, in una fiducia radicata e radicale nelle potenzialità dell'essere umano, nella sua capacità di modificare se stesso e il proprio comportamento, nonché la modalità stessa di guardare alla realtà. Rogers sottolinea che tale trasformazione avviene in una atmosfera che si caratterizza in una serie ben definibile di atteggiamenti psicologici di facilitazione⁷. Ma in tal senso si apre una prospettiva ulteriore per la nostra riflessione.

⁷ Cf. C.R. Rogers - M. Konget, *Psicoterapia e relazioni umane*, vers. it., Torino 1970; C.R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, vers. it., Firenze 1971; R. Carkhuff, *L'arte di aiutare*, Trento 1993. Quanto Rogers percepisce il suo ap-

Per una scuola in cui abbia spazio la conoscenza affettiva

Non si conosce il principio accecante per cui la scuola da correttivo ed integrativo della famiglia, quale è sempre stato, ha ridotto il suo ambito d'azione ad un neutrale apparato in cui l'affettività non ha collocazione significativa, anzi è continuamente rimossa e ricomposta in un sudario ogni volta che sembra colorare di sé il contesto educativo per una malcelata dinamica di concorrenza che sembra dover animare il contesto sociale.

La scuola in tal senso ha assunto ideologicamente e perpetua praticamente con i suoi riti l'assetto sociale e l'orizzonte ideologico che caratterizza gran parte delle dimensioni del nostro vivere sociale.

Che la vita sia nella sua sostanza affermazione secondo una norma della selezione naturale, socialmente tradotta, che l'offerta e la domanda sono la regola del gioco e la variabilità delle relazioni tra i due dati sia data sostanzialmente da una pseudo virtù come la furbizia, ovvero che i rapporti sociali siano determinati più dalle abilità di compravendita che dalla definibilità e legittima formulazione del diritto, sono tutte tendenze che albergano nel cuore della nostra società, e che potremmo definire inconscie. Queste nel tradursi in termini di comportamento educativo generano una sostanziale sfiducia nella relazione umana, o perlomeno nella sua qualità e qualificabilità ed una sterilizzazione sistematica d'ogni momento che tocca la sfera dell'affettività.

La nostra civiltà capace di autoanalizzarsi nel cosciente agire e nell'inconscio non mette in opera nessun sistematico intervento per la qualificazione dei processi di formazione della persona nella sua fase di sviluppo e definizione identificabile con il periodo scolastico. Infanzia, preadolescenza, adolescenza, sembrano categorie considerate solo come variabili determinanti della definizione dei livelli di modalità d'approccio ai contenuti selezionati per un determinato momento del percorso scolastico.

proccio educativo e terapeutico «centrato sulla persona» come una vera e propria concezione filosofica complessiva e non solo una tecnica pratica ed occasionale lo si può esplicitamente vedere in *Un modo di essere*, Firenze 1983.

La scuola sembra demandare alla società, non si sa bene né in che modo né secondo quale principio, quell' "educazione" che tradizione vuole sia affidata alla famiglia: l'educazione alla relazione ed alla affettività. Ma in tal modo il cerchio si chiude perché è la società, ed in questa la famiglia (non faccio ora considerazioni morali di validità o meno dell'operazione), che ha demandato alla scuola il compito di formare l'uomo ed il cittadino, prima ed affianco all'esperto in un campo specifico. Il bello del rebus qui indicato è che la famiglia non è ente astratto o caratterizzabile fuori dal contesto sociale e che è proprio l'istituto della famiglia ad aver subito, rispetto alla sua precedente sostanziale immutabilità di principi definitori, il maggior numero di "attacchi" e variazioni. Così dove la famiglia non riesce o addirittura genera difficoltà, la scuola non interviene minimamente limitandosi a tralasciare totalmente la mancata educazione.

Se oggi è possibile sostenere il ragazzo ed il bambino nella sua eventuale sofferenza mentale non si vede il perché la scuola abdica totalmente di fronte a tematiche e problematiche affettive o relazionali.

Sembra significativo notare come anche nell'affrontare contenuti culturali scaturenti da esperienze affettive e relazionali che si sono tradotte in poesia, letteratura, filosofia, religione, la scuola tenda a sterilizzare l'esperienza emotiva ed esistenziale da cui scaturiscono a vantaggio d'una decostruzione ed analisi del fenomeno solo all'interno delle peculiari griglie interpretative determinate dalla disciplina che definisce il contesto e l'approccio del contenuto culturale. Se tale atteggiamento favorisce un controllo dell'emotività, ovvero non genera tensioni di confronto – e sarebbe poi da vedere se è fatto positivo –, ed un più cosciente accoglimento delle chiavi interpretative specifiche delle discipline coinvolte nell'interpretazione dell'oggetto culturale, genera però quel tanto spesso e mai abbastanza deprecato divario tra vita e scuola. Un divario generatore di un disagio ormai antico di generazioni intere di scolari e studenti che non hanno trovato nella scuola la volontà di affrontare l'esperienza che caratterizza il vissuto individuale e sociale concreto e che comporta come conseguenza immediata e facilmente verificabile un calo notevole della motivazione e dell'interesse.

Molti dinnanzi a questa impostazione delle questioni potrebbero far notare che questo calo corrisponde alla trasformazione della scuola in scuola di massa. Ma questa considerazione, seppure vera, non ci confonda. Non è l'ingresso della "massa" ad aver generato il calo della motivazione e dell'interesse, ma esattamente l'incapacità della scuola di riproporsi degli obiettivi centrati sulla persona in formazione, ovvero di riformularsi adeguatamente alle richieste dei discenti, nonché dell'insieme della società stessa.

In una scuola capace di vivere in una tensione trasformante delle proprie strutture e degli obiettivi raggiungibili all'interno di fini socialmente accettati e definiti, il percorso compiuto psicologicamente e cognitivamente dalla persona che risulta essere un utente, anzi l'intestatario d'un diritto-dovere costituzionale, non è variabile secondaria, né risulta insignificante nella definizione degli obiettivi.

L'antico comando delfico «Conosci te stesso» non sembra del tutto ignorabile da una educazione che voglia risultare significativa. Conoscere se stessi, le proprie emozioni e sentimenti, sogni, aspettative, affetti e desideri non è operazione aliena dalla costruzione di un percorso cognitivamente, esistenzialmente e socialmente significativo.

L'essere il destinatario del processo educativo oggetto di studio di sé significa dal punto di vista didattico considerarlo il vero protagonista del processo, nella coscienza che una vera conoscenza di sé comporta ed avviene nel compiersi della conoscenza degli altri.

Una conoscenza che comporta l'incontro con le alterità educanti nonché con mondi di significati elaborati da altri in tempi e luoghi diversi e costituentesi in sistemi di significato, in scienze, in discipline.

Coerentemente a tale impostazione della questione, l'approccio alle discipline non potrà colorarsi significativamente se non colorandosi come incontro interpersonale.

Se si vuol definire in tal senso il ruolo dell'insegnante bisognerà riprendere sul serio quanto già Buber notava a proposito della qualità "personale" del processo educativo come procedimento che non si attua come mera accettazione o riutilizzo delle acquisizioni ultime di altri:

Educazione di esseri umani tramite esseri umani significa selezione del mondo agente tramite una persona e in essa. L'educatore raccoglie le forze costruttive del mondo. In se stesso, nel suo io riempito di mondo, egli separa, rifiuta e conferma....⁸.

L'incontro con l'alterità educante comporta e guida al superamento degli indicati mali dell'asimbolia e della rassegnazione se comporta un ritrovamento di sé, ovvero una coscienza presa d'atto delle potenzialità effettive di collocazione nel mondo umano e conoscere se ed aprirsi all'altro da sé risultano essere due operazioni non solo non contraddittorie ma anzi autorichiamantisi.

Buber sottolineava:

Abbiamo imparato che ogni uomo deve ritornare a se stesso, che deve abbracciare il suo cammino particolare, che deve portare a unità il proprio essere, che deve cominciare da se stesso; ed ecco ora ci viene detto che deve dimenticare se stesso! ... Basta porsi questa unica domanda: «A che scopo?»; a che scopo ritornare a me stesso, a che scopo abbracciare il mio cammino personale, a che scopo portare a unità il mio essere? Ed ecco la risposta: "Non per me". ... Cominciare da se stessi, ma non finire con se stessi; prendersi come punto di partenza, ma non come meta; conoscersi ma non preoccuparsi di sé⁹.

Un compito che suppone un aspetto esistenziale vissuto e che ci sottolinea la dimensione relazionale come intima ad ognuno.

Il compito supremo del ritrovamento del progetto di sé spetta ad ognuno, ed è possibile ad ognuno, comporterà lo sviluppo dell'io come relazione strutturata in stretta connessione con gli altri.

La scuola sembra a volte considerare la persona del discente come un mero dato di fatto e positivamente pone delle unità didattiche di sostegno per raggiungere i prerequisiti che si ritengo-

⁸ M. Buber, *Il principio dialogico*, cit., p. 181.

⁹ M. Buber, *In cammino verso l'uomo*, tr. it., ed. Qiqajon, Comunità di Bose, Magnano (VC) 1990, p. 50.

no necessari per iniziare la vera e propria attività d'apprendimento che si ritiene adeguata a quel livello scolastico; ma quasi mai fornisce i dati essenziali per consentire una comprensione di sé in un confronto effettivo con l'alterità degli altri discenti e della persona che svolge un ruolo guida. Così facendo dimostra la sua inutilità perché se tutto ciò che avviene a scuola è unicamente relegabile nel contesto d'una comunicazione informativa unilaterale, fosse anche di particolarissimi contenuti e procedure, questa sarebbe pensabile senza bisogno della scuola e proponibile in un contesto di pura multimedialità.

Quest'ultima, utilizzata da alcuni come il cavallo di Troia d'ogni tecnicismo, sembra vincere ogni resistenza personalista e valoriale ma non risolve alla radice il perché d'un contesto educativo collettivo socialmente definito e gestito contenendo il rischio d'un riduzionismo del processo matetico a presa d'atto della procedura di percorribilità del contenuto offerta dal prodotto multimediale. Se quanto andiamo dicendo illumina la relazione educativa come chiave di volta del processo matetico criticamente fondato, la definibilità del ruolo della relazione educativa nel processo di formazione comporta una ulteriore chiarificazione dei ruoli che assumono come poli di detta relazione il discente ed il docente.

Tra l'altro, per l'insegnante diventa determinante la determinazione di un livello minimo di autoconoscenza così da riconoscere in se stesso atteggiamenti psicologici e stili comportamentali mutuati dal proprio contesto educativo in età evolutiva. Conoscere «il bambino che sei stato», per usare l'espressione utilizzata da un testo ormai classico della psicologia, significa riconoscere ed accettare la propria condizione di partenza ma anche porsi positivamente di fronte alle problematiche psicologiche delle persone con cui si è in relazione educativa¹⁰. La determinazione cosciente del peso che i genitori e gli educatori hanno avuto nella formazione della personalità nell'infanzia ed in tutta l'età evolutiva nella persona che svolge ora, da adulto, un ruolo guida, non può che comportare una nuova sensibile attenzione ai comportamenti ca-

¹⁰ W.H. Missildine, *Il bambino che sei stato*, Trento 1996.

ratterizzanti la relazione educativa messi in atto coscientemente o incoscientemente. Comporta una riscoperta dell'importanza dell'attenzione che va rivolta al destinatario del processo educativo ovvero al suo essere «centrato sulla persona» ed al suo non dover essere qualificato da un incosciente insieme di atteggiamenti direttivi o non-direttivi che siano ma da una progettata, valutata e verificata modalità di porsi e di costruire la relazione qualificante il ruolo guida che si svolge. Tale ruolo guida non potrà, caratterizzandosi all'interno d'una relazione interpersonale e d'una comunicazione bilaterale, non tener conto di ciò che più propriamente colora la personalità dell'insegnante ma non potrà accontentarsi del suo già vissuto né della sua "disposizione" verso l'una o l'altra scelta comportamentale.

Risulta evidente in tal senso che grande spazio va dato per la sua immediata grande utilità e per il suo essere qualificante d'ogni verifica profonda delle stesse scelte didattiche nonché del comportamento relazionale il confronto tra persone che svolgono ruoli guida in un contesto di interazione in cui si evidenzia l'abilità comunicativa e relazionale in situazione. Ma si apre qui un nuovo ambito di riflessione, quella della effettiva collegialità della programmazione pedagogica e didattica nella scuola, argomento spinoso e correlato ad una percezione di sé dell'insegnante che non mi sembra vada ancora nel senso della comunità educante, né mi sembra tale indicazione sia minimante presente nel contesto della Proposta.

Per una conclusione

È evidente che tutta questa serie di impostazioni del ruolo guida del docente così come delle specifiche funzioni delle figure professionali di sostegno all'attività didattica vera e propria non possono essere materia secondaria nella definizione d'un progetto di riordino dei cicli che non voglia fermarsi alla cornice. Se non si può sottacere che tali funzioni siano state qui indicate nella direzione d'una pedagogia che si richiama a quella «centrata sulla persona», e che anzi vorrebbe indicare, in una direzione ancora

più radicale, una progettazione pedagogica «centrata sulla relazione interpersonale» si vuole sottolineare come tale impostazione sia utile a ripensare il riordino stesso.

D'altra parte resta sempre in agguato il rischio di attuare un riordino che pur tenendo conto della dimensione e del ruolo della relazione educativa nella progettazione della scuola si risolva in una istituzionalizzazione d'una partecipazione che per sua natura non può che essere personale e personalizzata. Già la storia della scuola italiana conosce in tal senso l'esperienza dei Decreti Delegati che, mirando ad una partecipazione viva della componente genitori e attraverso di essa d'un rapporto più vivo tra scuola e territorio, tra scuola e società, non ha dato certo i frutti sperati.

Per evitare questo resta necessario sottolineare come un punto di non ritorno dovrebbe essere la qualificazione del personale in servizio. una qualificazione che non può ridursi ad una "riconversione" formale ma che si basa su una profonda considerazione del ruolo che può avere il processo di aggiornamento inteso come una occasione di confronto con le discipline delle scienze dell'educazione e con chi nell'ambito delle singole discipline si trova a cercare nuove strade per motivare l'apprendimento delle discipline che si insegnano.

Un impegno che coinvolge in prima istanza il personale docente della scuola ma che non può non indicare delle responsabilità in chi organizza e gestisce i percorsi di aggiornamento né non coinvolgere il personale direttivo della scuola chiamato in prima istanza a creare un clima di collaborazione ed impegno miranti non ad una nuova burocratizzazione, magari nella forma dell'applicazione delle formule della didattica curricolare o delle altre possibili programmazioni dei curricoli proponibili che possono qualificare validamente il lavoro degli insegnanti e dei discenti, ma nel senso d'una reale prospettiva di cooperazione per costituire la scuola come un ambiente sempre più adatto ad attuare una relazione educativa validamente determinata.

CLAUDIO GUERRIERI