

STADI EDUCATIVI E ADATTAMENTO CREATIVO ALL'ESISTENTE

Le storiche discussioni dell'UCIIM sull'unitarietà della scuola media e la posizione dei cattolici sulla scuola del preadolescente.

Che cosa occorre cambiare per adeguare la scuola alle richieste dell'utenza, in modo che diventi credibile e utile: cicli non lunghi, in grado di recuperare, alla crescita giovanile, la fatica e la gioia dei «traguardi di tappa».

Il tempo, le leggi e la funzione dell'elemento umano nel processo di qualificazione della scuola.

Intervista a Luciano Corradini

Ordinario di Pedagogia
nell'Università di Milano;
Presidente dell'IRRSAE
Lombardia

a cura di Ferruccio Piazzoni

Vent'anni fa la scuola media varava i suoi programmi. Quasi a celebrare quella data, nell'estate scorsa il Ministero ha pubblicato un decreto con il quale viene introdotta la «scuola a tempo prolungato». Quali sono gli elementi acquisiti in questi venti anni di scuola media? Quale è la sua identità ricostruita?

La scuola media nasce nel '62-'63, ma la si può capire soltanto in relazione alla sua preistoria. In particolare bisogna fare riferimento al 1956, che è l'anno in cui la «Commissione Rossi», nella quale lavorarono uomini come Lamberto Borghi e Camillo Tamborlini, propose un'articolazione illuminante per tutto il lavoro successivo di legiferazione della scuola media e per l'impostazione della scuola media superiore; un'articolazione basata sulle materie fondamentali e sulle libere attività creative e sulle materie o attività opzionali. Ci ha consentito di pensare a una scuola per tutti, mentre nel passato l'impossibilità di mantenere nella stessa scuola i giovani era dovuta alla indivisibilità di blocchi di programmi pensati per i «letterati» da un lato e per «lavoratori» dall'altro. Tra questi non c'era comunicazione alcuna. Esercitare nel «ginnasio» chi si preparava alle «umanità» e alle *professioni* e «avviare» al lavoro chi si preparava ai *mestieri* erano funzioni diverse, ritenute incompatibili fra loro già nella preadolescenza. L'unificazione delle due scuole in vista della «ricomposizione» del preadolescente, per una coltivazione unitaria e differenziata, è l'idea forte, cui si è rifatta la storia della nostra scuola media. Dopo l'esperimento delle «classi di osservazione», pilotate dal Centro didattico nazionale per la scuola media, si arrivò alla generalizzazione di classi sperimentali con il provvedimento Fanfani-Bosco del 1960. Un giudizio sul successo o meno della formula è difficile, anche

perché, questa si è attuata in modo compromissorio e con molti limiti. I meriti della nuova scuola e le sue più recenti correzioni, dalla 348 alla 517 al «tempo prolungato», sono però a mio parere superiori ai limiti che ancora rimangono.

Unità e differenziazione

Una scuola media «unica». Giusto o sbagliato? Cosa si può dire oggi che ricompaiono i nostalgici del latino? C'è chi sostiene che altri paesi non hanno una scuola media «unica» e le cose vanno meglio. Ha dei ripensamenti sulla scelta unitaria?

Direi che ho qualche preoccupazione per il fatto che non si sono raggiunti in modo soddisfacente quegli obiettivi di uguaglianza di dignità e di differenziazione formativa a cui pensarono quei padri fondatori che sostenevano *l'opzionalità* del latino e delle applicazioni tecniche. L'uguaglianza e l'obbligatorietà introdotte con la 348 anche per discipline facoltative sorto una indubbia razionalizzazione e semplificazione: ma resta il timore che vi sia uno spreco di risorse, che appiattisca talenti che potrebbero essere diversamente coltivati fin dalla seconda media.

Avendo in casa un figlio che fa un liceo musicale sperimentale, spero di non essere scambiato per un razzista se mi sento sensibile anche alle differenze dei curricoli, oltre che all'unificazione della scuola.

Non mi stupirei se, conquistato il grande obiettivo dell'unitarietà, nel futuro ci fossero assestamenti organizzativi tali da consentire differenziazioni di percorsi per una parte almeno delle attività. Ma la materia è delicata: se non si procede con cautela e con una lenta e progressiva valutazione del destino personale, sociale e professionale delle persone, c'è il rischio di riaprire la porta ad un classismo che vorremmo aver superato per sempre.

Come ha vissuto la vicenda dell'unificazione della scuola media e la successiva vicenda dei «ritocchi»?

Su questo punto ciascuno ha la sua storia. Io sono entrato nella scuola italiana nel '58, prima della nuova scuola media. Sono entrato nella «vecchia» scuola media e ho passato un anno divertentissimo, perché, ho lavorato coi ragazzi utilizzando l'esperienza che avevo vissuto nei campi-scuola dell'Azione cattolica. Insegnavo il latino, l'Iliade, la grammatica italiana, la storia, la geografia, persino il francese, con drammatizzazioni e gare, in continuità con il lavoro del pomeriggio. Si giocava ai birilli, alle piastre. Si facevano partite di calcio. Ho ancora le fotografie in cui ero vestito da arbitro coi miei ragazzi delle medie. L'avvento della nuova scuola media io l'ho vissuto come insegnante delle superiori. Ho assistito al dibattito tra i sostenitori dell'unitarietà e quelli della differenziazione. Sono entrato progressivamente nell'UCIIM, associazione che mira a collegare fede e professione docente. Mi sono subito schierato con la

maggioranza, che poi ha vinto, sostenendo la tesi unitaria. Però c'è stata anche una minoranza che si è staccata.

L'idea dell'unitarietà è costata all'UCIIM una scissione abbastanza dolorosa. Scissione che in forme e dimensioni diverse ha rischiato di riprodursi lungo il corso degli anni in altri momenti: a proposito della partecipazione o meno delle forze sociali alla gestione della scuola, a proposito dell'appoggio al sindacato autonomo o a quello confederale, a proposito della unificazione o meno della scuola secondaria superiore. Sempre si sono trovate le ragioni della differenziazione di fronte a quelle della unitarietà. Si può dire che queste due categorie percorrono la storia della nostra scuola, perché, sono «idee forza» che consentono ad una società di essere abbastanza democratica, nel senso liberale e nel senso sociale della parola.

Che cosa una società deva consentire di fare ai singoli per realizzare se stessi e che cosa debba chiedere a tutti di fare per realizzarsi come modello di convivenza è materia di elaborazione e di mediazione che esige fedeltà ai principi e saggezza pratico-pragmatica.

Mi pare cioè che la questione vada affrontata sia in termini storiografici che in termini prospettici, senza bloccarsi su parametri dogmatici e modelli rigidi. Ci sono momenti di unità e momenti di differenziazione, che sono fisiologici per la crescita della persona singola e che assomigliano alla sistole e alla diastole della circolazione sanguigna.

Si può dire che lo stesso problema si ponga anche in senso cronologico, nel passaggio da una scuola a quella successiva?

Volevo proprio dire questo. Se prendiamo in esame il problema dei passaggi tra un ordine e l'altro di scuola, vediamo la medesima esigenza scandita nel tempo. L'esigenza dell'unità si esprime come continuità, l'esigenza della differenziazione si manifesta come bisogno di scansione di momenti successivi.

Ci sono stati periodi nei quali si è insistito sulla scansione, sulla specificità: si pensi alla distinzione tra uomo e donna, tra maschio e femmina; alla distinzione tra bambino, fanciullo, preadolescente, adolescente e giovane. Questi momenti hanno avuto una grande importanza. Hanno consentito di pensare il processo scolastico, le strutture e i programmi non più sulla base della cultura adulta che, come tale, è in certo senso indifferenziata e omogenea, ma sulla base delle caratteristiche evolutive dei giovani.

Carlo Perucci è stato uno dei maestri della teorizzazione della scuola italiana in rapporto agli stadi evolutivi, alle differenziazioni che si potevano riconoscere nell'ambito dello sviluppo della personalità. Parlava di «liberazione degli stadi» da un lavoro precocemente imposto. Differenziare per stadi è fondamentale se si pensa ad esempio all'orientamento nei termini di una rassicurazione personale sul raggiungimento di determinati livelli di umanità, di esperienza e di competenza. Perucci ha però sottolineato in maniera un po' troppo geometrica la scansione per stadi, nonostante il suo sforzo di differenziare lo stadio «pedagogico» dallo stadio psicologico e da quello biologico.

Traguardi di tappa

Voi avete insistito per lungo tempo sulla scuola media come «scuola del preadolescente».

Naturalmente, ma, a mano a mano che il tempo passa e le scienze non solo biologiche fanno le loro rilevazioni e le loro «letture integrate» sullo sviluppo, i termini cronologici diventano più insicuri. Mentre in passato si era saldamente ancorati ad una concezione di architettura scolastica basata sulla psicologia dello sviluppo, da Comenio a Rousseau, a Hessen, a Piaget, oggi questo ancoraggio si fa più problematico.

Vogliamo dire meglio il perché?

Farei prima di tutto un discorso generale. La nostra società ha paura delle differenze e delle alternative legate ad una concezione drammatico-finalistica della vita: si tende alla sicurezza, all'uguaglianza, all'appiattimento. Si rifiutano gerarchie e giudizi. Si vuole una specie di giovinezza unisex, né ricca né povera, né virtuosa né viziosa. Si accetta che ciascuno «faccia delle cose», «come gli va», per evitare conflitti e rischi d'insuccesso. Si aboliscono o si banalizzano gli esami; i riti di passaggio e d'iniziazione sono quasi scomparsi - tutti sono apparentemente già «dentro» le cose che contano e non devono lottare per entrarci.

Ma questo squilibra il rapporto fra le persone e le istituzioni, fra giovani e adulti, disorienta e toglie la motivazione alla crescita alla preparazione e alla partecipazione. In secondo luogo vorrei notare che le variabili che influiscono sulla concezione degli stadi hanno subito variazioni *interne* (si pensi per esempio all'anticipo dello sviluppo sessuale e alle modifiche dell'ambiente informativo) e delle variazioni per così dire *esterne*, legate cioè all'interazione fra fattori biologici, psicologici, sociologici, economici, ideologici.

L'idea dell'anticipo dell'inizio e della fine della scolarità, per esempio, nasce da dati obiettivi e da ragioni anche di tipo socioeconomico, che la pedagogia non può considerare a priori spurie e fuorvianti. Certo queste non sono sufficienti a determinare il «taglio» degli stadi evolutivi e dei correlati cicli scolastici, ma non si può mai prescindere dalla loro influenza.

In estrema sintesi, certo non argomentata, direi che un ripensamento dell'intera questione in termini teorici potrebbe condurci da un lato a costruire cicli scolastici non molto lunghi, né artificiosamente separati, dall'altro a identificare per ciascun ciclo, o meglio per ciascuna fascia di cicli, quelle funzioni tipiche, quegli eventi significativi che dinamizzano e finalizzano il curriculum, ricuperando alla crescita giovanile la fatica e la gioia dei «traguardi di tappa».

Un sistema di cicli biennali dal 6° al 19° anno di età, curricularmente controllabili e armonizzabili, ma scanditi in fascia primaria, secondaria, terziaria e quaternaria, potrebbe avvicinare la soluzione del complesso problema di costruire una scuola per stadi pedagogici, capace di farsi carico

delle istanze di anticipo, di continuità, di differenziazione, di spinta alla crescita e al mutamento in termini psicologicamente, culturalmente e professionalmente congruenti.

Poiché però sarebbe estremamente difficile trovare risorse politiche, amministrative e tecniche per dedicarsi ad una revisione così ampia, credo che sia più realistico cercare aggiustamenti interni al «taglio» che si è dato storicamente alla nostra scuola, con i bienni e i trienni che la caratterizzano, dedicandosi in particolare a riformare la secondaria superiore (che in realtà è scuola «terziaria»).

Transizione alla vita attiva

Mi pare di capire che questa scuola media, nata come «unica», oggi deve dare risposte diverse a seconda dei luoghi, dei contesti, delle persone e delle situazioni. Deve dunque disarticolarsi al proprio interno costruendo una flessibilità che dia risposte diverse a bisogni diversi, pur non differenziando la struttura?

Mi pare proprio di sì. La unitarietà della struttura è una conquista difficilmente contestabile. Anche perché, consente una differenziazione di percorsi in condizioni di serenità, di confronto, di interazione diretta fra ragazzi che appartengono a diversi ceti culturali e sociali, che hanno diverse caratteristiche di sviluppo psicologico e anche biologico (si pensi agli handicappati). Si tratta di vedere quanto si riesce ad articolarla in modo da differenziare i fattori e i processi fondamentali che sono quelli della socializzazione, dell'individualizzazione, dell'orientamento in rapporto alla diversità degli interessi e delle attitudini.

Spesso queste sono solo parole. A volte si ritiene di avere guadagnato l'obiettivo della armonizzazione tra questi processi solo attraverso una norma che istituzionalmente disponga l'articolazione della scuola in mattina e pomeriggio, in materie fondamentali e materie opzionali e che renda possibili certe manovre organizzative, tipo classi aperte, articolazione per gruppi di lavoro, sostegno, recupero. A volte si dispera di poter risolvere il problema con le sole norme e con le manovre di tipo istituzionale e si punta solo sulla didattica generale e sulla didattica speciale delle varie discipline. A volte ancora si pensa di rinunciare addirittura a porsi il problema, affermando che in rapporto a medesimi contenuti e a medesime attività, ciascuno studente sviluppa se stesso secondo le sue potenzialità differenti. Si tratta di tre modalità diverse. Singolarmente prese sono insufficienti. In realtà bisogna intervenire su tutti questi aspetti con una visione organica della pedagogia della scuola e che ha bisogno di tutte queste leve per poter agire, anche se in tempi diversi alcune sono più efficaci e altre meno. Oggi bisognerebbe dedicare particolare attenzione alla «transizione alla vita attiva» come si dice in sede CEE, e rinforzare *l'educazione tecnica* in funzione di orientamento e di apprezzamento di un lavoro artigianale che è sempre più importante e sempre meno praticato.

Tradizione cristiana e tradizione laica

L'UCIIM ha spesso parlato di «scuola della piena educazione»: che cosa vuol dire?

È uno slogan, è una battuta che è servita per ricondurre all'interno di una logica di pedagogia cristiana la «provocazione» del tempo pieno? Credo che su questo ci si debba fermare un attimo. Ho l'impressione che i cattolici siano partiti prima di altri. Hanno riflettuto sulla necessità di rispondere con una scuola diversa a determinati bisogni. Poi, improvvisamente anche sulla scia di un altro cattolico, don Lorenzo Milani, i laici e i marxisti scoprirono il «tempo pieno». È solo una questione di «etichette» e di nomi, o c'è una differenza tra scuola della «piena educazione» e «tempo pieno»?

Non c'è e non c'è stata una grossa differenza, anche se si avevano in mente progetti diversi di uomo. Il mondo cristiano ha da sempre cercato di unificare il curriculum greco-romano con il curriculum biblico-cristiano. Lo si è fatto in modi diversi. In certi momenti la scuola «vera» fu quella del curriculum «greco-romano». I cristiani mandavano i loro figli a questa scuola senza fare obiezioni sostanziali. Si studiava il latino sugli autori classici, anche se erano pagani. Poi la Chiesa ha costruito un «suo curriculum» parallelo e separato, che era quello di formazione biblica. Nel medioevo si è cercato progressivamente di unificare questi due curriculum all'interno dell'istituzione ecclesiastica, che per supplenza tendeva a pervadere l'intera società civile e talora a identificarsi con i pubblici poteri.

Per stare, con rapido cenno, nel mondo scolastico, si può ricordare che i collegi dei Gesuiti sono stati, in qualche modo, dei modelli di «scuola a tempo pieno», che hanno cercato di valorizzare le due dimensioni: la dimensione della razionalità, della cultura (intesa in senso classico) e la dimensione della preghiera, della formazione dell'anima.

I collegi e le scuole di tipo professionale, per esempio dei salesiani, cercavano invece la sintesi tra il cristiano e il lavoratore.

Con l'avvento dello stato moderno che ha contestato alla chiesa il monopolio dell'istruzione, la scuola statale ha cercato sempre di più di formare il cittadino, sottraendolo alle influenze della famiglia e della chiesa. Dopo l'accettazione convinta della Costituzione della Repubblica italiana, con il superamento delle forme più evidenti di clericalismo e - all'opposto - di anticlericalismo, si è veramente pensato di poter costruire delle scuole che utilizzassero il meglio dell'esperienza educativa cristiana, il meglio della scuola classica, e il meglio della pedagogia moderna.

Questa aspirazione alla sintesi è espressione di intelligenza pedagogica animata da spirito di concordia. La si è trovata in pedagogisti di area cattolica, come Nosengo, Agazzi, Perucci e di area laica come Lucio Lombardo Radice, Manacorda, Laporta, Visalberghi, Cives, Borghi (che pure non era molto tenero nei riguardi della Chiesa, ma che era convinto della possibile armonizzazione tra i valori della tradizione cristiana e quelli della tradizione laica).

La mancanza di un rapporto fiduciario

Lei è contrario, mi pare, alla strumentalità con cui si contrappone «tempo pieno» e «piena educazione» e, soprattutto, a chi nei diversi contesti rivendica una scuola che è «buona» solo se, pur essendo a «tempo pieno», è fatta dalle suore, dai preti, o comunque dai cattolici. Ed è cattiva se è fatta dallo Stato.

Naturalmente. Però noto che c'è una maggiore intesa tra famiglie cristiane e scuole cattoliche e spesso c'è anche un servizio migliore (campi gioco, spazi e strutture) per tenere i ragazzi più a lungo. C'è un rapporto fiduciario più facile proprio per la loro tradizione storica. Ciò vale naturalmente per i cattolici, ma anche per molti che cattolici non sono.

Secondo lei è il «rapporto fiduciario» quello che manca tra i genitori e la scuola dello Stato?

Mi pare di sì. Non tanto perché lo Stato in sé non meriti fiducia, quanto perché con l'attuale sistema di reclutamento, chiunque, non sulla base di una scelta ma solo in base ad un «titolo», ha in mano una classe. Capace o no. È il fenomeno della impersonalità della relazione che si trova anche nelle strutture sanitarie: se uno ha la possibilità di scegliersi un servizio da una persona di cui condivide l'impostazione, che conosce e che stima, allora la fiducia migliora l'erogazione e l'accoglimento del servizio. Ha dichiarato De Rita che, secondo il CENSIS, l'80% delle famiglie, se potesse, manderebbe i figli alla scuola privata. Mi risulta che i cattolici praticanti siano meno del 30%. Il problema dunque non è solo di natura confessionale. Un sondaggio della Fondazione Einaudi, per citare un'altra fonte, rileva che, a parità di impegno economico, il 23% di un campione di 646.000 studenti iscritti nelle scuole statali si iscriverebbe nelle private. Non credo che c'entri solo la fede.

Gli organi collegiali

Gli organi collegiali non avrebbero dovuto servire anche a questo? E attraverso gli organi collegiali non ci si potrebbe avvicinare al sistema anglo-sassone nell'organizzazione della scuola, dove gli insegnanti si assumono e si licenziano in funzione di quello che sono in grado di dare, della loro preparazione e della disponibilità a modificare se stessi e l'impianto della scuola stessa?

È questa una tesi che mi è molto cara, ma che va controllata criticamente. Occorre riconoscere, per usare una formula usata da Berlinguer in altro contesto, che in questi anni si va esaurendo la «spinta propulsiva» che ha premuto per il passaggio «dalla scuola di Stato alla scuola della comunità». Gli organi collegiali hanno il merito di tener aperto il problema e di garantire canali di comunicazione fra le diverse componenti scolastiche e

fra scuola e società, ma mancano di adeguati poteri e di una «cultura della gestione scolastica», che resta ancora una mèta da conquistare. Mi consenta di rinviare, per questo problema, al mio *Educare nella scuola. Cultura, comunità, curricolo*, che esce in questi giorni presso l'ed. La Scuola. Per tornare al tempo pieno, non voglio dire che quello di una scuola cattolica sia sempre accettabile ed educativo: a volte si tratta di parcheggi. Non si può d'altra parte pensare ad uno stato moralistico che imponga alle famiglie di passare un certo numero di ore con i figli.

Contrattualità tra scuola e utenza

Qual è il tempo «necessario» per la scuola di un ragazzo dagli 11 ai 14 anni per acquisizioni fondamentali sia sul piano delle informazioni che su quello dei comportamenti, pure tenendo presente quanto offre il territorio?

È difficile dirlo: in tempi diversi la società ha trovato risposte diverse. Un ambiente familiare o associativo «interessante» per qualche ragazzo potrebbe essere molto più valido di quello scolastico. Non possiamo però pensare soltanto a dei giovani Leopardi, che da soli, in casa, fanno tutto e perderebbero tempo se andassero a scuola. Senza contare che all'uomo Leopardi una scuola comune, non dico necessariamente un tempo pieno, avrebbe forse fatto bene. Una risposta in termini istituzionali deve essere abbastanza flessibile e tenere in considerazione le diverse fasce degli «utenti». La scuola deve discutere, «contrattare» in senso pedagogico con ragazzi e con genitori la qualità del lavoro e il tempo necessario per realizzarlo. Questo implica una variabilità, anche durante l'anno scolastico, di presenze, di esperimenti, di tentativi, una contrattualità tra la gestione scolastica e l'utenza, che mal sopporta i vincoli burocratici che servono sostanzialmente per sistemare degli insegnanti con un certo carico di ore. Finché abbiamo i vincoli attuali sugli insegnanti, non possiamo rendere elastico il rapporto tra scuola e utenti. Per questo mi pare che si debbano valorizzare le conquiste pedagogiche del tempo pieno, senza il furore ideologico con cui lo si è presentato o combattuto. *Il tempo prolungato* sulle 36 ore settimanali, con qualche pomeriggio occupato in modo concordato fra scuola ed extrascuola, potrebbe rispondere mediamente al problema. Ma c'è il rischio di un obbligo che si limiti a vincolare più che a promuovere.

A me pare che questi vincoli siano una sorta di «cattiva coscienza» dello Stato che intende controllare in termini burocratici coloro ai quali dovrebbe aver delegato la gestione delle singole scuole. Quando è stabilito che una data scuola, in base al numero delle classi, in base al numero delle ore settimanali di servizio erogato agli alunni, deve avere un determinato numero di docenti, significa che si, disposti ad assorbirne il costo. Io credo che la cosa più semplice, a questo punto, sarebbe di consentire la flessibilità e la discrezionalità nell'utilizzo dei docenti in funzione di un

progetto educativo. Non esiste una «tutela» se non sulla base di un rapporto fiduciario con la dirigenza scolastica. Nell'ultimo decreto, quello sul «tempo prolungato», c'è un impegno triennale firmato dai genitori all'atto dell'iscrizione. Cosa ne pensa?

È un impegno che non so quanto possa essere onorato: il genitore spesso deve concordare quotidianamente con suo figlio determinati comportamenti, in rapporto a evenienze, a mutamenti, a processi imprevedibili. Se l'educazione è questo guardarsi in faccia, osservarsi e rispettarci per aiutarsi a vivere al meglio, una struttura non può essere tanto rigida da impedire tutto questo. Non credo che una scuola democratica e a tempo prolungato, con intenzioni ugualitarie, riesca ad avere autorevolezza e capacità di ottenere il consenso, se affida tutto ciò solo ad un obbligo, anche se, ripeto, sul piano burocratico la cosa può anche passare. Ho letto tanti verbali stesi nel secolo scorso da carabinieri nei confronti degli evasori dell'obbligo scolastico che erano andati a lavorare nei campi. Allora era il bisogno che portava le famiglie a utilizzare i ragazzi nei campi o nelle botteghe, adesso ci sono dei valori alternativi. Ci sono esperienze positive che i ragazzi possono fare anche altrove. La scuola si mette in concorrenza con altre agenzie educative che sono spesso più ricche e stimolanti. Secondo De Rita c'è in Italia un bambino su sette che fra attività varie, più o meno istituzionalizzate, ha un carico di 54 ore settimanali. È un tempo superpieno, che deve far pensare. D'altra parte è anche vero che ci sono i videodipendenti per i quali la scuola può esser meglio della TV (magari utilizzando le cassette elaborate dalla RAI).

MATERIE E INSEGNANTI

Cosa cambierebbe nella scuola media dell'84, se ci si potesse muovere al di fuori delle mediazioni economiche, politiche, finanziarie e ideologiche?

La gestione, nella direzione dei paesi anglosassoni. Ma la cultura dell'autonomia e della partecipazione responsabile è ancora lontana. E ripenserei tutta la scansione degli stadi, come ho già detto. Ma la pedagogia è un pensare a un miglioramento possibile con le condizioni, i vincoli, le potenzialità reali: l'immaginazione non deve trasformarsi in sogno o in fantasticheria.

Per esempio: non sono troppi gli insegnanti e le materie divise della scuola media?

Occorre molto equilibrio a questo proposito: mettersi a fare l'insegnante, soprattutto nella scuola elementare e nella scuola media, non vuol dire *prima di tutto* fare lo studioso di una determinata disciplina, ma mettersi nella condizione del mediatore tra un'area di sapere che è abbastanza vasta e la condizione dei ragazzi. Preferisco un numero limitato di insegnanti con un numero vasto di materie, piuttosto che un numero vasto

di insegnanti e un numero limitato di materie. La superficie di contatto deve essere tale da consentire il rapporto educativo. Importante è essere operatore nella scuola.

Dovrebbe essere chiaro agli studenti che scelgono la strada dell'insegnamento che si dispongono a lavorare nella scuola «per» gli studenti. Invece mi pare che la «crisi» più pericolosa di oggi stia proprio nella relazione insegnante-studente. Gli insegnanti tentano di difendersi attraverso la specializzazione disciplinare: cercando di sapere molto su poche cose, cercano di difendersi da una relazionalità preoccupante e di consolarsi con un sapere abbastanza approfondito, dato che la «vita di scuola» non li soddisfa abbastanza.

Programmi e insegnanti

I programmi del '79: sono stati un'occasione mancata e tutta da realizzare? Sono stati un salto di qualità? Sono talmente indeterminati che ci si può vedere tutto e il contrario di tutto? C'è chi li giudica troppo stretti e chi troppo vaghi. Sono i programmi o gli insegnanti da cambiare?

Le due cose vanno fatte insieme. Il processo di formazione degli insegnanti prima del servizio implica la presentazione chiara ai giovani futuri docenti della qualità del lavoro in cui consiste il fare scuola. Si tratta di pensare agli elementi di continuità tra un grado e l'altro di scuola, per fare della coscienza pedagogica degli insegnanti quell'elemento di riferimento unitario che poi consente il dialogo fra i diversi gradi dell'istruzione, senza drammatizzare le formule istituzionali che sono insoddisfacenti e tali da rappresentare dei vincoli. Noi abbiamo puntato molto sulle strutture senza renderci conto che, in ultima analisi, la scuola si regge sugli insegnanti e sul rapporto che questi riescono a stabilire con gli studenti.

I programmi sono molto belli e interessanti, ma spesso non dicono nulla. Se gli insegnanti non sono in un certo atteggiamento, se non li «leggono» in filigrana, non vedono le potenzialità che ci sono dentro. È questione di sensibilità, di cultura pedagogica, di disponibilità a lavorare insieme. Quando uno si trova in una condizione depressa o quando è culturalmente estraneo e pedagogicamente spaesato, difficilmente riesce a cogliere gli aspetti positivi.

Quello che mi interessa qui è identificare il *soggetto* dei programmi e cioè quel gruppo di insegnanti professionisti che si trovano attorno a un tavolo per progettare: si tratta di persone che in tanto hanno qualcosa da progettare in quanto hanno maturato convinzioni pedagogiche e cioè quel misto di capacità relazionali, di motivazioni promozionali, di competenze disciplinari che sanno produrre l'umiltà, la pazienza e la vigilanza di cui c'è bisogno per lavorare insieme.

IL posto e il peso delle persone

Un altro elemento di scontro di questi anni è stato il «tempo degli insegnanti»...

Due modelli sono a questo proposito inadeguati: quello «missionario» (si pensi a Don Milani) e quello «burocratico», o del servizio a ore e minuti, dietro lo sportello. Occorre adottare il modello «professionale», basato sulle funzioni e sui compiti educativi propri dell'organizzazione scolastica, definiti da norme che incentivino l'impegno personale e la qualità del servizio e interpretati da una più matura coscienza pedagogica da parte dei docenti e dei dirigenti.

Dovrebbero perciò esser previsti diversi contratti di lavoro, in rapporto a tempi e impegni diversi. Bisognerebbe che il vestito istituzionale della scuola fosse fatto in certo senso su misura, e cioè tenesse conto della situazione di partenza (limiti e potenzialità) degli operatori e che fosse cambiato col crescere delle persone. Invece risulta più economico, anche se meno efficace, partire dall'uniformità delle leggi e dei programmi e cioè creare una divisa perché tutti la indossino, adeguandosi. Ma in tal modo si ottengono comportamenti stereotipati, non si sviluppano adeguatamente la libertà e la responsabilità.

In conclusione: non si può fare a meno delle leggi, ma sopravvalutarle è fuorviante. Così dedicar tutte le energie alla riforma è sbagliato, perché sono le persone l'altro polo dialettico ineliminabile della qualificazione della scuola: le persone che vivono, fanno cultura e cercano di declinarla pedagogicamente, perché altri partecipino della vita, della cultura, dell'educazione.

È ciò che si cerca di fare attraverso le politiche della formazione in servizio dei docenti, per abilitarli a lavorare «entro» le norme, per sfruttarne le potenzialità.

Le città progressiste non distruggono, ma «risanano» i vecchi centri, sostenendo che è meno costoso e più civile che costruire nuove città. Senza rinunciare all'esigenza dei piani di massima, occorre sviluppare una cultura e una politica di «adattamento» all'esistente, che non è solo fatto brutto, come si pensava un po' di tempo fa, ma anche frutto dell'impegno e dell'intelligenza di chi ci ha preceduto.

Non è sbagliato parlare, a questo proposito, di adattamento creativo.