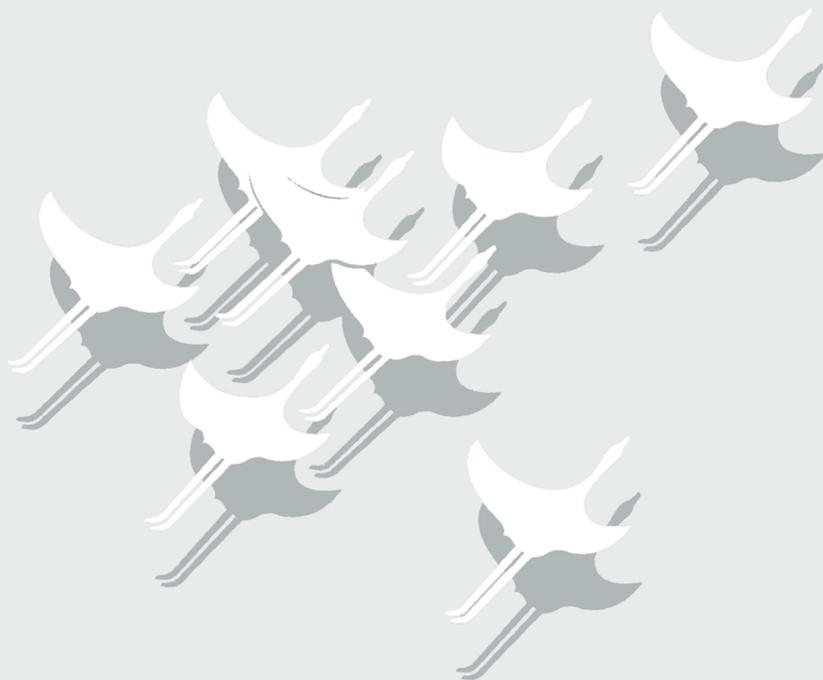


ESODO



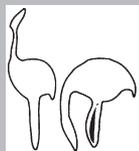
Domanda di scuola

**Azzano, Bertuzzi, Bolpin, Casati, Cavallari, Ferliga, Macchi, Puppini,
Ragazzini, Ricca, Stefani.**



Quaderni trimestrali dell'Associazione Esodo, n. 1 gennaio-marzo 2009 - Anno XXXII - nuova serie
Sped. in abb. postale, art. 2 comma 20/C, legge 662/96 Filiale di Venezia - Tassa pagata (Taxe perçue)

SOMMARIO



Domanda di scuola

Editoriale *C. Bolpin, P. Cavallari* pag. 1

PARTE PRIMA: Domanda di scuola

Analisi e proposte

Perché una Carta etica dei docenti	<i>R. Bertuzzi</i>	pag. 6
Un protezionismo stolto	<i>P. Cavallari</i>	pag. 11
Condotta, deontologia, etica pubblica	<i>G. Ragazzini</i>	pag. 17
Scuola di massa, una scuola del disagio	<i>G. Azzano</i>	pag. 21
Autorità e sentimento nel processo educativo	<i>P. Ferliga</i>	pag. 29
"Serve" Dio nell'educazione?	<i>P. Ricca</i>	pag. 35

La parola a...

L'insostenibile leggerezza della scuola	<i>P. Cavallari</i>	pag. 40
La scuola che vorrei...	<i>C. Puppini</i>	pag. 45
La parola agli eletti	<i>P. Cavallari</i>	pag. 48
Chiacchierando con gli addetti ai lavori...	<i>C. Puppini</i>	pag. 53
Ripartire da Barbiana?	<i>C. Puppini</i>	pag. 60

PARTE SECONDA: Echi di Esodo

Osservatorio

Sul dialogo ebraico-cristiano: quali novità?	<i>P. Stefani</i>	pag. 65
--	-------------------	---------

Libri e recensioni

Esiste una religione civile in Italia?	<i>F. Macchi</i>	pag. 70
Pensieri di terra e di cielo	<i>C. Bolpin</i>	pag. 74

Lettere

Misericordia voglio, non sacrifici	<i>A. Casati</i>	pag. 77
------------------------------------	------------------	---------

I disegni di João Batista sono tratti dal libro "I disegni di João Batista, pittore del nordest brasiliano", a cura di Sandro Spinelli, stampa di Cierre Grafica, Verona 2006.

Editoriale

Che dire delle banche che in questi anni hanno offerto a chi esauriva il *plafond* della carta di credito, altro denaro in prestito per fare acquisti e per pagare gli interessi di debiti precedenti? Non è forse avvenuto qualcosa di simile anche nel mondo scolastico, abituando i giovani a vivere "indebitati" con una istituzione scolastica incapace di esigerne il saldo, tendente quindi a far lievitare una propensione alla irresponsabilità? Non è un caso che un fenomeno del sociale sia anche del mondo scolastico che, si sa, è uno spaccato della società stessa.

La crisi socio-economica attuale è un evento epocale spietato, ma nello stesso tempo può aprire gli occhi a qualcuno: può essere un'occasione per rinnovare una scuola che ha subito, nel corso degli anni, le derive negative: di un certo '68; di una certa visione della scuola di massa; della superficialità di certe proposte ministeriali e/o del mondo dell'accademia, passate per "pedagogia progressista"; della vacuità di una cultura politica dai tratti populistici; di una informazione più interessata alla spettacolarizzazione che al confronto e alla documentazione...

Il mondo dei *mass media* trasmetteva modelli e stili di vita inneggianti sempre più agli idoli del divertimento e del facile successo, fino a far confondere la virtualità con la realtà. A questo va aggiunto quello che, in una formula sociologica, viene detto "familismo amorale", da cui deriva l'egemonia del *particolare*, dell'interesse egoistico privato, del tornaconto personale, per cui ci sono solo diritti individualistici da rivendicare piuttosto che doveri da assumere. Si sono ingigantiti allora atteggiamenti narcisistici, infantilistici, di onnipotenza - nei consumi come nelle relazioni umane -, di incapacità di autocontrollo, di perdita del senso del limite. Di fronte agli effetti e alle conseguenze di tali comportamenti, che la famiglia aveva alimentato, essa si è poi o dichiarata impotente, o si è intestardita a negarli, coprendoli omertosamente, giustificandoli e minimizzandoli.

Come una slavina, questi movimenti tellurici sono ricaduti in varie forme nella scuola: questi ci appaiono gli elementi più costitutivi dell'emergenza educativa.

Non è nostra competenza entrare nel dibattito sulla crisi della scuola dal



punto di vista strutturale e organizzativo. Vorremmo, in questo numero, cogliere alcuni nodi fondamentali della crisi dell'educazione attuale, crisi che coinvolge tutti i soggetti della società, quella politica come quella civile. Come è infatti possibile ridare sostanza formativa alla scuola e ai docenti, se prevalenti sono le tendenze che portano la società intera in direzione opposta ai compiti che la scuola deve avere?

In sintesi, questi compiti dovrebbero essere: l'affermazione del valore in sé del sapere (anche, ma non solo, in prospettiva del diritto-dovere al lavoro); l'educazione alla capacità critica e al rischioso esercizio della libertà (Ricca); la formazione alla cittadinanza in uno Stato democratico, al senso dell'autorità della legge e dei suoi rappresentanti, alla responsabilità e alla cooperazione, al rispetto delle regole che determinano diritti e doveri.

Con queste "buone pratiche" gli operatori scolastici potrebbero recuperare quel senso della giustizia e quella speranza di cui si sentono prive le giovani generazioni (vedi incontro con gli studenti di Mestre).

Dopo questo quadro desolante, ci si sente naufragare nel gorgo della potenza del "negativo". Come sempre, però, il realismo crudo dell'analisi deve servire a individuare con lucidità le proprie responsabilità, senza alibi, e a ripartire. Le componenti interne alla scuola non possono, infatti, delegare ad altri la ricerca di interventi per quella radicale riforma della scuola - prima di tutto culturale, che deve porre al centro il mandato costituzionale - la trasmissione del sapere (Bertuzzi) e il rapporto educativo. Per questo noi come "adulti" poniamo la necessità di un patto, di una "alleanza" (Puppini) tra docenti e genitori, che ridefinisca il ruolo educativo di ciascuno, in modo da trovare nuove relazioni con gli studenti, i giovani, e da saper richiamare alle proprie responsabilità le altre agenzie (soggetti sociali, ecclesiali, enti locali e nazionali, *mass media* - ciascuno con le proprie specificità), che hanno abdicato al loro ruolo di "comunità educante", o svolgono deleterie funzioni diseducative, o operano in modo cieco, acritico, inconsapevole del quadro che abbiamo delineato.

Certamente la perdita di identità del docente dipende da molteplici fattori strutturali (scarsi investimenti, bassi salari, rigida organizzazione del lavoro...). L'attuale scarso riconoscimento dell'importanza della formazione è problema culturale e politico. Non basta perciò un richiamo morale, ma non si può rimanere nel rifugio in nicchie private, né nelle sole rivendicazioni, magari di tipo economico. Ci domandiamo se sia possibile che i docenti trovino nuove forme di aggregazione e di intervento, prendendo in carico, in prima persona, la questione per noi centrale dell'etica pubblica della professione docente (Bertuzzi, Ragazzini, Ricca).

Questo "ricupero" di ruolo ci sembra sia la domanda che emerge anche dagli incontri, presentati nel numero, con gli studenti e con i genitori. In particolare è messa in evidenza la perdita di credibilità della scuola, che contribuisce, a sua volta, a far perdere le "motivazioni" al lavoro, da parte dei



Domanda di scuola

docenti, e allo studio da parte dei giovani (non superabile con i sistemi ministeriali di punizione-incentivazione, come dicono gli studenti intervistati a Bologna). Il problema sta proprio nel rapporto educativo personale, al di là dei programmi e delle strutture. Questa è la domanda anche rivolta alla famiglia, per molti fattori assente, o immatura e pervasa dall'angoscia della "ferita" nei confronti del proprio figlio, o incapace di contrastare i modelli dominanti nella società, di cui lei stessa è vittima; e che, in particolare, pone richieste sbagliate alla scuola, tese prevalentemente ad un "protezionismo stolto" (Cavallari) in difesa dei figli.

Un'equivoca visione del ruolo delle famiglie ha portato da un parte a equivocare il ruolo istituzionale delle rappresentanze delle famiglie negli organi previsti dalla legge nella gestione delle scuole: essi si sono rivelati per lo più svuotati di significato e quindi fonte di frustrazioni per tutti (vedi incontro con i genitori); e, dall'altra parte, il ruolo educativo delle singole famiglie, che ha fatto emergere un arcipelago di conflitti con gli insegnanti (Puppini). La scuola è diventata un "servizio a domanda individuale", nel quale l'attività docente deve essere in relazione (in modo poco chiaro) con la singola famiglia e "con i bisogni e con i desideri" degli allievi (Bertuzzi).

Tale "protezionismo" è diffuso anche nella cultura di quei docenti che, per sentire attorno a sé il consenso degli "utenti dell'azienda" (*customer satisfaction*) e dei dirigenti votati a tale mistica aziendalistica, si adeguano a certi modelli "progressisti", nell'illusione di recuperare la credibilità persa (Cavallari, Ragazzini). Ci sembra utile però anche cercare di capire come questi processi siano avvenuti. La crisi si è consumata quando si è passati non solo alla massificazione della scuola, ma anche alla industrializzazione della cultura (Azzano). Il positivo ingresso delle masse nello Stato, nella politica, nella scuola e nella cultura, non è stato infatti accompagnato da un'adeguata riforma della scuola (come dello Stato), né da una idonea e oculata politica dei mezzi di comunicazione di massa.

Prima della scuola di massa, infatti, i valori che essa trasmetteva erano comuni alle famiglie. Omogenea era l'estrazione culturale dell'*élite* degli scolari. Contenuti e metodi erano perciò indiscussi, condivisi. Lo Stato e le famiglie affidavano all'insegnante il compito di "mediatore", verso le giovani generazioni della considerata perenne tradizione culturale comune a tutti, che dava identità alla classe dirigente dei privilegiati (Azzano). Alle classi popolari, operaie e contadine, i bassi livelli di scolarizzazione dovevano trasmettere, in modo autoritario/paternalistico, le abilità di base per un mestiere e quel minimo di valori identitari, propri della tradizione dominante, sradicando il loro sapere, la loro identità culturale. La scuola selettiva toglieva loro parola e cultura (Puppini).

Per questo ora "l'insegnante non è più rivestito di quell'aura di rispettabilità e di autorità in quanto portatore di un'indiscussa tradizione culturale". Se



risulta errato e improduttivo rivendicare il ritorno al passato, lo è altrettanto ignorare il problema e cavalcare i miti del "presente" (Cavallari), conformandosi acriticamente ai bisogni dei giovani (Ragazzini). Come, allora, ridefinire il ruolo credibile e l'autorità della scuola e del patrimonio culturale, senza "guardare con nostalgia al passato" e senza "provare rammarico per la perdita di autorità del vecchio ruolo dell'insegnante" (Azzano)? Se per ridefinire l'autorità occorre ripensare e rivivere con maturità la ricchezza contenuta nell'archetipo del Padre - immagine che "aiuta il singolo nel suo cammino di formazione e gli consente di affrontare con coraggio e determinazione il mondo e la vita" - , si deve riconoscere l'intreccio indissolubile tra autorità, sentimento, esempio (Ferliga). Se vale ancora il ruolo di "mediatore" del docente tra il "passato", il "mondo" e le nuove giovani generazioni (Cavallari), occorre capire cosa del passato va negato ma anche cosa va salvato: insomma dialettizzarlo per il futuro. E questo anche in un orizzonte di fede (Ricca).

Che i "giovani" non siano, meno che mai come ora, una categoria omogenea, e che vivano e creino culture e linguaggi diversi e antagonistici, è più che evidente. Così come è ovvio che non esiste più un'unica, omogenea, tradizione culturale, ma è necessario che si confrontino e scontrino molte tradizioni - anche se alcune oggi pretendono di porsi come egemoni.

A noi sembra chiaro che esista però un fondamento imprescindibile, che l'insegnante deve assumere e ha il dovere di osservare e di far osservare: la Costituzione. Essa definisce in modo chiaro la funzione del docente, dandogli un preciso mandato sociale, attraverso l'esercizio della libertà di insegnamento a cui corrisponde un ben individuato compito (Bertuzzi). Crediamo altrettanto chiaro che la scuola pubblica debba essere il luogo di confronto, libero e critico, delle diverse e plurali tradizioni (Ricca), tra le quali deve trovare spazio anche la proposta del patrimonio culturale del docente (sempre nel rispetto della Carta costituzionale).

In questa direzione, il contributo che la rivelazione ebraico-cristiana può dare è educare a non confondere Dio con la religione che fa di Dio un idolo, educare alla libertà e alla responsabilità, alla passione per la ricerca, all'ascolto, alla giustizia e alla pietà (Ricca). Il docente esercita quindi una funzione strategica nella edificazione del "bene comune" se (come mostrano le tante situazioni positive) l'aula scolastica rappresenta una preziosissima opportunità di incontro tra i mondi degli adulti e quelli dei giovani, dove si possono comparare i diversi sistemi di valore, dove il senso della tradizione non è scontato, né dato da criteri *a priori*, ma deve essere continuamente verificato e reinterpretato (Azzano). "Contro tutte le illusioni di una metodologia *oggettiva* si tratta invece di accettare il rischio di una relazione personale, una relazione sempre soggetta allo scacco, ma dalla quale solo può nascere nuovo sapere" (Ferliga).

Carlo Bolpin, Paola Cavallari





PARTE PRIMA

Domanda di scuola

“Il ritorno all’etica è atto obbligato, se si vuole ridare respiro e dignità a questa nostra scuola; (...) la cui funzione istituzionale che le è ancora propria consiste nel formare nei giovani quello spirito critico così fondamentale, oggi più che mai”.
L’autrice è direttrice della rivista “Professione docente”.

Perché una Carta etica dei docenti

Se è vero, come si usa dire, che l’etica non si predica ma si pratica, si capisce come mai, in questi nostri tempi alquanto bui, si parli tanto di etica e di morale. Parole diventate alla moda tanto che ogni azione economica o affaristica (esiste persino un’ossimorica “etica degli affari”!) afferma di basarsi su di esse, e che tanto più ogni categoria, professionale e artigiana, usa presentare al pubblico prontuari per dimostrare la correttezza dei propri comportamenti. Ciò nonostante, malgrado questa esibizione caleidoscopica, non sfugge ai più che viviamo in un’epoca in cui l’interesse generale - uno degli sfondi di base dell’etica - non esiste più, nemmeno come formula, e in cui prevale la soggettività più spinta e ormai dichiarata. Eppure - o proprio per ciò? - le *etiche* si sono moltiplicate a dismisura.

Saranno *vere* etiche? C’è il ragionevole dubbio che la moltitudine di codici ingessati nasconda in verità l’assenza di quell’etica profonda, soprattutto pubblica, fatta di convinzioni consolidate che si trasformano in costumi. L’unica etica - a nostro modesto parere - che sia efficace e di senso. Non a caso un proverbio inglese afferma, più o meno, che ove vi sia un codice deontologico manca etica, e ove vi sia etica non è necessario un codice.

Ciò premesso e tralasciando, in questa sede, il quotidiano rammarico per lo scenario di deresponsabilizzazione collettiva a cui non sfuggono nemmeno i singoli cittadini, proviamo a dimostrare come sia fondamentale, invece, una Carta etica dei docenti nella scuola.

Circa dieci anni fa, il tema del Codice deontologico era diventato l’argomento principale nei dibattiti e non solo, tanto è vero che, durante il ministero Moratti, venne istituita perfino una commissione che doveva occuparsi proprio del *codice deontologico* dei docenti. Presieduta da un cardinale, rese noti i propri risultati, ma non vi fu seguito. Per fortuna, non si arrivò al paradosso che il Ministero emanasse un codice per i docenti. Oggi il tema non è più tanto di moda, e vien da dire *purtroppo*, perché la caduta generale del dibattito e dei comportamenti induce a concentrare l’attenzione prevalentemente sui costumi personali dei docenti nella scuola, complice anche l’enfasi giornalistica orientata ai casi patologici, mostrati come se avessero una frequenza “normale”.

Invece, nella scuola, l’etica è il pilastro da cui non si può prescindere. Vediamone i passaggi.

La scuola della Costituzione italiana

La concezione della scuola, in Italia, è contenuta nella lettera e nello spirito



della nostra Costituzione. Tutti i principi relativi a questo importante argomento sono inseriti nella prima parte della Carta, parte rimasta *invariata* anche dopo lo sconquasso della Riforma costituzionale (confluita nella Legge 3 Costituzionale, 18 ottobre 2001), poiché così deve rimanere per precisa e inoppugnabile sentenza della Corte costituzionale: <<L'inammissibilità di interventi volti a modificare quel nucleo di valori fondamentali è stata esplicitamente affermata dalla corte costituzionale. In una famosa sentenza del 1988, relatore Antonio Baldassarre, si è detto che "la Costituzione italiana contiene alcuni principi supremi che non possono essere sovvertiti o modificati nel loro contenuto essenziale neppure da leggi di controllo costituzionale o da altre leggi costituzionali", perché "appartengono all'essenza dei valori supremi sui quali si fonda la Costituzione italiana". Vi è dunque un limite insuperabile da chiunque intenda aggiornare o modificare la Costituzione">> (1).

Gli articoli relativi alla scuola e all'istruzione sono il 9, il 33 e il 34. L'articolo 33 tratta della libertà d'insegnamento, che è in relazione alle funzioni *istituzionali* della scuola. Tra le diverse interpretazioni dottrinali, in relazione allo scopo della scuola, è prevalsa quella che le assegna un carattere *educativo* e non solo informativo, poiché essa tende alla *formazione delle nuove generazioni*. Questa precisa interpretazione dei principi costituzionali ha informato tutti gli atti di legge riferiti all'istruzione e ai docenti. Non è un caso, infatti, che il D.L. 16 Aprile 1994, n. 297 (Parte III, titolo I, Capo I), laddove definisce la funzione del docente, affermi esattamente che la "*funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità*".

È importante soffermarsi un poco su questo punto fondamentale, su questa definizione dello stato giuridico dei docenti, perché da qui parte una coerente riflessione sull'etica professionale dei docenti.

Da questo articolo di legge, tuttora vigente, discende un corollario importante, e cioè che nella concezione della nostra Repubblica esistono figure istituzionali a cui è stato conferito un *mandato sociale*. I giudici, la cui indipendenza è fondamentale per la libertà del cittadino; i docenti, la cui libertà d'insegnamento è altrettanto essenziale per quella libertà.

Infatti, la tutela della *libertà d'insegnamento*, contenuta nell'art. 33 della Costituzione, è così concepita: "*Direi, guardando ad una grande dimensione (ma la quotidianità, specie quella di chi è in situazioni meno fortunate, spesso vive con intensità questa dimensione), che tutela le nostre speranze: la libertà di insegnamento è la costruzione di un futuro possibilmente sempre migliore per l'umanità. In una dimensione più circoscritta direi che tutela il cittadino. L'indipendenza del giudice è a garanzia della libertà del cittadino, la libertà di insegnamento è a tutela - anch'essa - della libertà del cittadino*" (2).

Ma cos'è questa libertà? Quella libertà è intesa come "libertà da" e "libertà di".



Essa è intesa come “libertà *da* pressioni o intromissioni da parte di altri soggetti, in primo luogo lo Stato, ma più concretamente le autorità scolastiche, e si sostanzia nella possibilità, per l’insegnante, di esercitare la sua funzione in conformità alle proprie convinzioni in ordine alle discipline che insegna, senza essere condizionato né da una verità ufficiale alla quale adeguarsi, né da una dottrina, *elaborata in altra sede e elevata a dogma*, da riferire agli studenti” (3).

Dunque la libertà d’insegnamento è conferita ai docenti proprio perché la Costituzione ha affidato loro il *mandato sociale* di *trasmettere la cultura e di educare le nuove generazioni*.

La scuola oggi

Tutto chiaro, dunque? Purtroppo no, infatti qui comincia una strana storia che vede la Costituzione invariata, la definizione dello stato giuridico dei docenti immutata, mentre leggi, leggine, circolari, orientamenti culturali, quasi alla chetichella, hanno modificato proprio quel dettato costituzionale che nessuno potrebbe cambiare.

Per esempio, la legge istitutiva dell’Autonomia, che introduce quella “libertà di scelta educativa delle famiglie” [*L’autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere (art. 21, comma 9 legge 59/97)*] non meglio specificata e perciò aperta ad ogni possibile interpretazione estensiva. Oppure, gli orientamenti di entrambi gli schieramenti politici volti a trasformare la scuola in un servizio a domanda individuale, dove la famiglia diventa soggetto che coopera concretamente e fattivamente alla definizione del percorso formativo del proprio figlio (Riforma Moratti) o dove, nel testo delle nuove indicazioni nazionali (2007, ministro Fioroni), la *mission* della scuola è indicata nell’offrire occasioni di apprendimento, nel rispondere a concreti bisogni formativi e nel far ottenere il successo scolastico (pag. 16). Da cui discende che le proposte dei docenti devono essere in relazione con i bisogni e con i desideri dei bambini (pag. 18).

Dunque un drastico allontanamento dalla scuola che Calamandrei vide come “*organo costituzionale (perché) ha la sua posizione, la sua importanza al centro di quel complesso di organi che formano la Costituzione [...]. La scuola, organo centrale della democrazia, perché serve a risolvere quello che secondo noi è il problema centrale della democrazia: la formazione della classe dirigente [...]. Un ‘seminarium rei publicae’ (perché) elabora i migliori per la rinnovazione continua, quotidiana della classe dirigente*” (4).

È possibile un’etica o una Carta in questa “nuova” scuola?

Siamo dunque arrivati al tema che ci interessa e che riguarda proprio l’etica professionale dei docenti nella scuola.

Come abbiamo tentato di dimostrare, viviamo in una situazione problema-



Domanda di scuola

tica e, per certi versi, contraddittoria. A istituti normativi non modificati e non modificabili corrisponde una forma ibrida di scuola, in cui il mandato sociale è sottratto dalla volontà politica mentre essa viene inserita in un mutamento di orizzonti. Condizione che indurrebbe a pensare all'inutilità dell'etica, nella situazione passiva in cui sono stati relegati i docenti.

Non crediamo che sia così.

Pensiamo invece che il ritorno all'etica sia atto obbligato, se si vuole ridare respiro e dignità a questa nostra scuola; tuttavia, perché il ritorno sia proficuo e di alto livello, altra strada non vediamo se non quella di riassegnare alla scuola quella funzione istituzionale che le è ancora propria e che consiste nel formare nei giovani quello spirito critico così fondamentale, oggi più che mai.

Non vi sono dubbi sul fatto che spetti principalmente alla politica e alla società riassegnare quella funzione, ma riteniamo, con ragionevole certezza, che rivitalizzare quel mandato sociale forse spetti anche agli insegnanti. Perché non pensare ad una sorta di movimento dal basso, indotto anche da quel vento nuovo che sembra l'unica possibilità di modificare in meglio la stantia situazione politico-civile del nostro oggi, e cioè il principio della *responsabilità individuale* su cui si fonda forse la rinascita della democrazia e al quale ha fatto esplicito richiamo anche il nuovo presidente degli Stati Uniti, Barack Obama?

Allora, per rimettere in movimento una situazione bloccata e sconcertante, la stesura e l'accettazione di una *Carta etica* dei docenti ci sembra un inizio interessante.

Una Carta, piuttosto che un Codice deontologico, il quale richiamerebbe *immediatamente un catalogo di prescrizioni e di norme, in chiave giuridica. (Infatti) la cosiddetta "giuridicizzazione" dell'etica dei docenti, trasmigrando verso il diritto fa sì che ad ogni norma va fatta corrispondere una sanzione* (5).

Una Carta: a) che sottolinei come la professione dell'insegnante abbia una valenza pubblica, prima di tutto per mandato costituzionale e poi perché il diritto all'istruzione è ormai, universalmente riconosciuto; b) attraverso la quale i docenti accettino quel mandato sociale costituzionale, ne assumano responsabilità, e rendano espliciti alla società i modi e i contenuti del loro impegno.

Un esempio di Carta etica si trova nel sito della Gilda degli Insegnanti (www.gildains.it Carta Etica, pubblicata anche in *Professione docente*, dicembre '08, in www.gildaprofessionedocente.it), dove si legge: *"In questo testo vengono indicati i principi a cui ogni iscritto si impegna ad attenersi nell'esercizio della sua professione. Costituisce allo stesso tempo un importante strumento per tutelare l'alta funzione, la credibilità e il prestigio della categoria e della professione stessa. Gli impegni elencati sono i diversi aspetti di una più generale responsabilità verso la collettività, che affida alla scuola - e dunque, in primo luogo, agli insegnanti - il compito di educare le nuove generazioni e di trasmettere il proprio patrimonio culturale. Nell'accezione deliberata, i principi espressi rappresentano una sorta di saggezza collettiva della categoria, che la Gilda degli Insegnanti propone, anche sulla scorta*



della 'Raccomandazione sullo Status degli Insegnanti', emanata dall'UNESCO, perché da sempre convinta che la responsabilità di un professionista, come il docente, possa essere definita solo da principi etici elaborati direttamente dagli insegnanti stessi".

Crediamo che valga la pena di tentare la sfida poiché "la scuola è rimasta l'ultima trincea capace di contrastare e frenare la frammentarietà della comunità civile. Mi preoccupa l'idea di una società divisa per gruppi di interesse, dove ciascuno si sceglie la sua scuola secondo le proprie convinzioni" (6).

Renza Bertuzzi

Note

1) STEFANO RODOTA', *Quei limiti intoccabili della carta costituzionale*, in *La Repubblica*, 27 luglio 2002.

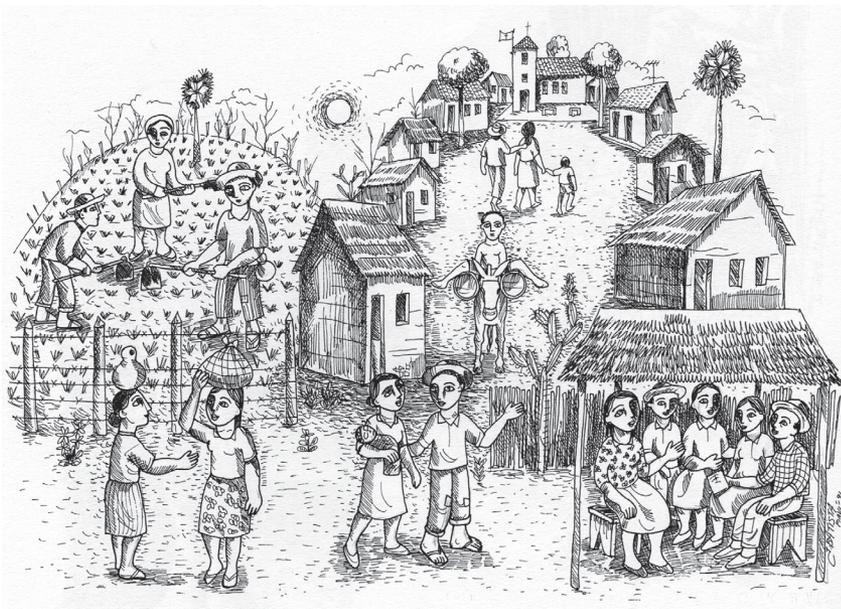
2) Intervista al professor Carlo Marzuoli, docente di Diritto amministrativo presso la facoltà di Giurisprudenza di Firenze, in *Professione docente*, gennaio 2003.

3) Cfr. *Atti Assemblea Costituente*, vol. IV, p. 3146 e ss.

4) PIERO CALAMANDREI, *Per la scuola*, Sellerio Editore, pagg. 84, 88.

5) ELIO DAMIANO, *L'insegnante etico*, Cittadella Editrice, pagg. 301-302.

6) LUCIANO ZANNOTTI, *La libertà d'insegnare nella scuola che cambia*, in "Istruzione e servizio pubblico", a cura di Carlo Marzuoli, il Mulino.



*“Nel clima culturale attuale, dove l’istituzione ha rinunciato sovente a difendere quelle che sono le proprie prerogative (si legga i propri diritti-doveri), anche l’insegnante reagirà intimorito, e penserà che tutto si aggiusterà se sarà più comprensivo con i ragazzi”.
L’autrice, redattrice di Esodo, è insegnante in una scuola superiore.*

Un protezionismo stolto

1. Circa sette anni fa scoprii un “testo minore” di Hannah Arendt (*Tra passato e futuro* [1954], traduzione italiana Garzanti, 1991); esso conteneva una riflessione sulla scuola. Fu un’illuminazione, tanto più che quella lettura avveniva nel panorama grigio e desolato di anni in cui imperava una furia iconoclasta in nome del tecnicismo didattico. Era questa una strumentazione teorica “all’avanguardia”, originata dalle domande che l’impatto della scuola di massa aveva sollevato. La parola d’ordine “no alla selezione”, in sé virtuosissima, provocava una serie di contraddizioni evidenti, e la caduta libera - in certe realtà vertiginose - delle conoscenze. Ma essa veniva semplicemente ignorata.

Quella linea pedagogica adottava alla fin fine il criterio per cui, comunque, la promozione (denominata *successo scolastico*) non poteva essere negata; le articolazioni di tale linea, sia amministrative che didattiche, intercettavano il lavoro dell’insegnante a vari livelli: dagli impegni formali (espletati nei consigli, collegi, ecc.) alle materialità dei programmi.

Quelli che, come me, erano stati folgorati da don Milani, perché li avevano conosciuto la bellezza dell’avvicinare i saperi della tradizione per la fecondità che illuminava il pensiero e la vita, si sentivano indignati da quella *Weltanschauung*, e il senso di frattura e amarezza era forte. Il testo di Arendt, un’autrice a me cara, andava incredibilmente contro corrente e pareva suggerire: “Io ti salverò”.

È un saggio del ‘54, tratta della crisi dell’insegnamento in USA. In uno precedente (*Che cos’è l’autorità?*), Arendt aveva delineato il cammino che il riconoscimento dell’autorità ha percorso nell’Occidente, e ne aveva sottolineato - ahimè - il tramonto. In quello sull’educazione, dopo l’analisi sulla contemporanea crisi della scuola americana, si scava sulle domande che stanno a monte: perché la scuola esiste in ogni civiltà?

La risposta si sviluppa a questo duplice livello:

a) L’allievo è un bambino/ragazzo che è venuto al mondo; luogo in cui noi, adulti, da tempo già siamo abitatori: il vecchio. Il bambino invece “appare” al mondo, quindi è “il nuovo”. Il bambino, il nuovo, va protetto dal mondo. Ma reciprocamente anche il mondo va difeso dal nuovo, rappresentato dal bambino/ragazzo: infatti potrebbe anche il mondo essere offeso e deturpato. Le due parti hanno qualcosa che deve essere salvaguardato: entrambe hanno un potenziale nucleo aggressivo ed ostile verso l’altra. Il bambino deve essere protetto nella sua sfera privata, per esempio, cosa che lui da solo non potrebbe realizzare. Ma anche il mondo ha bisogno di essere difeso. Esso ha una sua



solidità che però non è scontata: il mondo permane se noi sappiamo farlo durare.

Occorre quindi comprendere il mondo sotto uno sguardo che non è quello della grigia ferialità, ma è quello del dono e della Festa. Arendt dice: "prenderci cura del mondo". Sento qui gli echi di quell'atteggiamento ebraico che indica "la santificazione della vita" come uno dei primi precetti. Viene in mente Martin Buber, e la sua epica narrazione sull'universo dei Chassidim.

Il mondo - lo spazio pubblico - è il luogo degli scambi sociali pubblici, e questi si fondano su criteri e valori che chi è ancora in fase di crescita deve apprendere.

b. La scuola è il luogo per eccellenza in cui il bambino è introdotto nel mondo. La novità che il bambino ha prodotto col suo apparire al mondo, deve trovare ospitalità e dimora. Essere "nuovo" significa anche essere un "assoluto unico". Gli educatori adulti ne assumeranno la custodia: saranno loro a farlo crescere e fiorire. Il bambino è una realtà preziosa: "è qualcosa che non c'è mai stato prima d'ora". Gli educatori sono chiamati a stimolare lo sviluppo di qualità e talenti peculiari a ciascuno. Sono le figure che, presentando il mondo, ne forniscono il senso.

Non possono presentarglielo - qui sta un punto decisivo - come qualcosa a cui essi sono estranei, per cui provano distacco o indifferenza. "(Essi) rappresentano, di fronte al giovane, un mondo del quale devono dichiararsi responsabili, anche se non l'hanno fatto loro, e anche se, in segreto o apertamente, lo desiderano diverso. Questa responsabilità non è imposta d'arbitrio agli educatori: è implicita nel fatto che gli adulti introducono i giovani in un mondo [...]. Chi rifiuta di assumersi la responsabilità in solido - dice l'autrice - non dovrebbe avere figli, né costituirsi parte attiva nell'educare i giovani". L'istruzione tecnica, che l'autrice chiama "qualifica", trasmette i contenuti delle varie discipline. Ma è l'educazione alla coscienza civile quella per cui "i maestri" sono chiamati a dire *respondeo*. Non solo rispondo di ciò che insegno, ma anche del fatto che le cose del mondo siano così: l'allievo potrà rifiutare queste ragioni, ma prima le conoscerà. "Di fronte al fanciullo (l'educatore) è una sorta di rappresentante di tutti i cittadini adulti della terra, (che dice) <<ecco il nostro mondo!>>".

Oggi mi chiedo: la visione di Arendt è quella di un'anima bella? Meglio dire che questa donna ha combattuto contro un tipo di filosofia "estranea al mondo", un sapere "impolitico", separato dalla *polis*. L'imperativo etico chiama l'intellettuale incondizionatamente a farsi carico dell'altro, degli altri... della *polis*.

Ma rimangono sospesi tanti quesiti.

2. Se è vero che l'idea di mondo-comunità di cui prendersi cura può non solo essere fondata, ma può anche consolare, "sciogliere le giunture" rattrap-



Domanda di scuola

pite dall'amarezza, è altrettanto vero, comunque, che di tale comunità avvertiamo a stento la presenza.

E non tanto perché la globalizzazione avrebbe minato il sostrato di radici storiche, quindi l'*humus* della tradizione culturale di cui saremmo i virtuosi "traghettatori". Su questo non c'è lutto da elaborare, perché anche i patrimoni secolari di altre civiltà ci chiedono di poter confrontarci con i nostri patrimoni occidentali, e questo perché elementi costitutivi di fondo esistono e permettono sia innesti fecondi sia la ricchezza della dialettica.

La causa dello sconforto è l'autofagia che la cultura occidentale sta mettendo in atto. L'alibi sotto cui tale autofagia si svolge è - di nuovo - quella del progresso, del rinnovamento, della flessibilità, dell'essere continuamente a passo coi tempi.

Un grande indagatore di questa lenta agonia è Zigmunt Bauman. Nei tempi recenti è stato in grado come pochi di estrarre dalla proteiforme realtà contemporanea alcuni tratti essenziali. Tra le sue opere ce n'è una che riguarda in modo specifico l'educazione (Zygmunt Bauman, *Vite di corsa. Le sfide all'educazione della modernità liquida*, Regione Emilia-Romagna, 2008). Si tratta di una lezione magistrale che Bauman tenne a Bologna il 17 settembre 2007. Il contenuto non si riduce al mondo della scuola. A questa viene dedicata una parte infima dell'opera. Domina la narrazione che Bauman costruisce del mondo. L'analisi della scuola sarà eloquente solo se ricongiunta ad una matrice che darà la chiave per cogliere gli effetti.

L'architrave che sorregge la costruzione è l'idea di *modernità liquida*, una società che - a causa dell'accelerazione vertiginosa dei tempi delle attività umane - è divenuta assai mobile, flessibile, ma soprattutto fragile, malata. Tale fragilità, che coinvolge anche le identità individuali, viene presentata come "sostanza della libertà". Le società - dice l'autore - per perpetuarsi necessitano di un sistema di socializzazione. Ma da quando la cultura europea ha maturato una concezione per cui l'individuo è il perno che precede e fonda la comunità, e non il contrario come era prima, è stato complicato elaborare ragioni forti che legittimassero la coesione della stessa (di cui necessita la socializzazione). Una ragione è stata il patriottismo e il nazionalismo, ma sappiamo come è andata.

Nella società della produzione esisteva un'etica (la celebre ipotesi teorica weberiana di etica protestante intrecciata al capitalismo) per cui anche il sacrificio personale, in nome di un bene futuro, aveva cittadinanza. Ma con la società liquida del consumo, tutto ciò che rappresenta attesa, dilazionamento del piacere, fatica presente in vista di un progetto futuro diventa insopportabile, senza senso. "È la «tirannia del momento» la caratteristica più evidente della società con-temporanea".

La tradizione e il passato hanno assunto l'aspetto di odiosi, inquietanti fantasmi da esorcizzare: "Far sì che al passato non venga mai consentito di riprendere l'io in fuga". È un uomo che fugge da sé, ma nello stesso tempo vive



nell'attimo, perché solo nell'attimo il delirio di onnipotenza prospera. In tale costruzione, incoraggiata, anzi drogata da interessi economici che manipolano le dinamiche sociali, l'Io non si accorge di prosciugare sempre più l'incontro "autentico" con l'altro. L'amicizia, l'amore vengono tendenzialmente ridotti alla fruizione, al divertimento, al consumo, e non si assumerebbero anche le parti impegnative, spigolose, del rapporto. Bauman racconta che la percentuale delle relazioni amorose che vengono troncate con un messaggio SMS sta crescendo esponenzialmente. "L'ideale sarebbe che ciascun momento venisse plasmato secondo il modo di utilizzo della carta di credito, è cioè come un'azione radicalmente spersonalizzata". E non è un caso che tutto questo si integri con le trasformazioni dei connotati di "identità", che non solo la comunicazione via internet, ma una gamma intera di dispositivi (si veda chirurgia estetica, per esempio) consente. "Cancellare il passato, rinascere, acquisire un sé differente, reincarnarsi in qualcuno completamente diverso... è difficile resistere a queste tentazioni [...]. Sono proprio una tale fragilità e una tale apparente facile alienabilità delle identità individuali a venire presentate come *sostanza della libertà individuale*".

Un feticcio della libertà, dunque, ignorante della parentela di "libertà" con "responsabilità", con coscienza critica, con "fedeltà verso l'umano" e quindi "impegno etico" - ma tale ignoranza ancora una volta è incoraggiata. La società del consumo liquido offre "la libertà assoluta a un livello inaudito e del tutto inconcepibile in qualsiasi altra società conosciuta [...]". Si ha l'impressione di aver raggiunto quell'onnipotenza di stampo divino che si era sempre sognata senza mai farne esperienza [...]. La nostra società dei consumi è forse l'unica società nella storia dell'umanità che promette la felicità nella vita terrena, cioè la felicità qui e ora, [...] vale a dire una felicità continua e non differita. Essa è anche l'unica società che rifiuta la giustificazione di qualsiasi specie di infelicità, si rifiuta di tollerarla, e la presenta come un abominio per il quale si invocano la punizione dei colpevoli e il risarcimento delle vittime".

3. Se è vero che di educare, per le ragioni di socializzazione prima indagate, non ne possiamo fare a meno, è anche vero che l'educatore è di per sé una figura scomoda. Due uomini eccezionali hanno pagato un prezzo assai alto per essere stati educatori veri: Socrate e Gesù di Nazareth. Il primo, che si paragonava a un tafano, o una torpedine marina, fu mandato a morte per aver corrotto i giovani; Gesù - nella lettura che ne fa la psicanalista Françoise Dolto (F. Dolto - G. Sévérin, *Psicanalisi del Vangelo*, Rizzoli 1978) - per aver insegnato a staccarsi dalla famiglia d'origine, indicando una diversa appartenenza, più vera, radice dell'autentica libertà (padre era non il proprio padre naturale, ma quello che "sta nei cieli").

Educare: dal latino *educere*, "far uscire", "portare fuori" composto da *ex* (origine, provenienza) e *ducere* (condurre). L'educatore è colui che porta fuori



Domanda di scuola

dal nido dell'indistinto, dove le pulsioni sopravanzano sulla condotta razionale e morale. È uno che strappa dal mondo infantile dove vige il *principio del piacere*, per aiutare a crescere, divenire adulto, cioè vivere in quel mondo dove vige il *principio di realtà*, dischiudendo quell'unicità di cui lui solo è protagonista. I due principi, come si sa, derivano dal lessico freudiano, e sono quanto di più azzeccato per comprendere la dinamica che si gioca nel processo educativo. Il narcisismo primario è una categoria psicanalitica, ma estensivamente narcisismo esprime eloquentemente il destino di chi non esce dal *principio del piacere*: come Narciso si specchierà solo nella sua immagine riflessa.

Il fine di tale strappo? Ancora Freud ci aiuta, quando scrive: "Là dove era *Es* deve diventare *Io*", per assegnare all'uomo il compito di divenire cosciente di sé e di investire emozioni adulte con gli altri. Ciò non risparmia dal soffrire, ma è l'unico modo che millenni di saggezza hanno individuato come via per il bene comune.

Certo anche il genitore, cioè colui che ha edificato il nido, è educatore. Soprattutto quando, superata la fase di svezzamento del bambino, è venuto il tempo di questa seconda fase, meno entusiasmante. Scrive il Giusti: "I figli, dicono / non basta farli; / v'è la seccaggine / d'educarli".

Ma nel momento in cui l'educatore sarà una figura estranea, e si comporterà con autorità, cioè assumendo non solo *de nomine* ma *de facto* il dovere che ha, attuando nel suo stile di comportamento quella asimmetria nei ruoli che di nuovo il suo dovere gli impone, incarnando non solo la funzione di istruttore (quello che Arendt chiamava "preparare alla qualifica") ma *in primis* quello di ostetrico di coscienze - che non è un compito che si può incarnare mantenendo una distanza asettica con il ragazzo -, allora la contraddizione tra famiglia-ragazzo ed educatore potrà mostrarsi molto acuta. Come mai un estraneo osa intromettersi e giudicare e plagiare mio figlio? Che qualcuno si "avvicini" così tanto è sentito oggi una minaccia intollerabile. Ma si troveranno alibi a questa verità: che è una persona impreparata, o incompetente, o che corrompe, eccetera...

L'insegnante riceverà allora le prime lamentazioni o contestazioni o censure aperte. Nel clima culturale tratteggiato sopra, dove l'istituzione ha rinunciato sovente a difendere quelle che sono le proprie prerogative (si legga i propri diritti-doveri), anche lui reagirà intimorito (anche se non lo ammetterà), e penserà che tutto si aggiusterà se sarà più "comprensivo" (si legga compiacente) con i ragazzi. Poi il chiasso intorno al suo caso si sopirà, il preside sarà soddisfatto - in nome del celebre adagio manzoniano "tacere, sopire..." - e tutti saranno felici e contenti.

Si obietterà: tutto vero, ma gli insegnanti sono veri insegnanti? Buona obiezione. Insegnanti che sbagliano ci sono sempre stati, *ma mai come negli ultimi anni* essi hanno abdicato alla loro autorità e consapevolezza del ruolo, rinchiodandosi, con *uno stolto protezionismo*, in posizioni di difesa (1).



E mai come negli ultimi anni i genitori hanno esercitato anch'essi uno stolto protezionismo, questa volta in difesa dei figli, sottraendo a questi la fatica - e il gusto - di irrobustire il carattere, di crescere da soli.

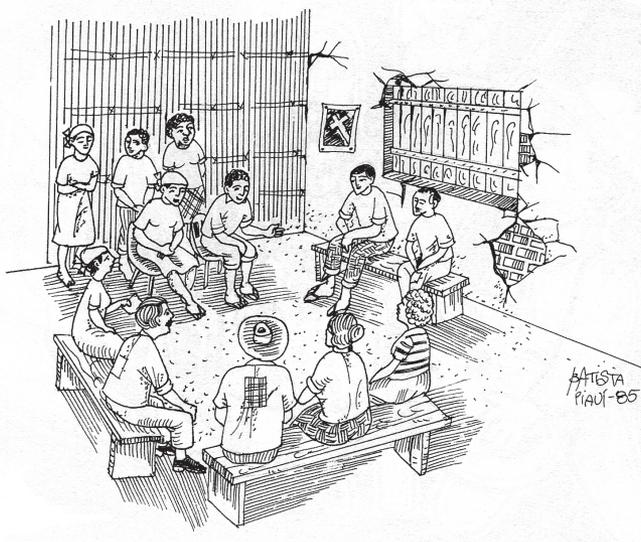
È di ieri la notizia che alcuni ragazzi italiani a Nettuno hanno dato fuoco a un indiano. La ragione? Per sentire emozioni. Nel commento di Giovanni Bollea, psichiatra, si leggono queste parole: "Ho seguito più volte insegnanti disperati per l'irresponsabile azione di offesa e di suscettibilità da parte dei genitori che si rifiutano di riconoscere nel proprio figlio il bullo" (*Spiegate ai figli la gravità di certi gesti*, "Il Messaggero" del 3.2.09). Con inesorabile puntualità, la madre del sedicenne implicato dice: "La colpa non è sua, è stato coinvolto".

Il malato è grave, la sofferenza aumenta.

Paola Cavallari

Nota

1) A dire il vero, ci sono avvisaglie di cambiamento a riguardo: nel numero di febbraio della rivista *Professione docente* (organo della Federazione Gilda) si rendono noti i risultati di un sondaggio (realizzato dalla SWG): la maggioranza dei docenti ritengono che sia tempo di introdurre criteri nuovi per l'avanzamento di carriera e che si debbano applicare parametri di tipo meritocratico.



L'autore, docente, è uno dei promotori del 'Gruppo di Firenze', organismo molto attivo che ha animato il dibattito sulla questione dell'educazione: "In definitiva, la fermezza educativa non è affatto in contrasto con un buon rapporto tra genitori e figli, nonché tra insegnanti e allievi; anzi ne crea le premesse e l'indispensabile cornice".

Condotta, deontologia, etica pubblica

Viviamo, per nostra fortuna, nella società dei diritti. Ma ogni diritto ha, per così dire, due guardiani: il dovere di rispettarlo e quello di farlo rispettare. Il primo riguarda tutti; il secondo compete a una serie di ruoli in tutti i settori della società. Ma è un compito sgraditissimo, a cui molti si sottraggono davanti alla prima responsabilità che si delinea all'orizzonte. La verità è che molti non sanno più, o non hanno mai saputo, "chi glielo fa fare". Meglio adeguarsi al quieto vivere, esibendo magari una sconsolata presa d'atto di come va il mondo... E di una crescente "fuga dalla responsabilità" parlano moltissimi osservatori della società italiana, naturalmente con una varietà di punti di vista e di diagnosi storico-culturali.

Un fatto è certo, però: anche se tutti viviamo immersi nel più vasto contesto sociale, è nella famiglia e nella scuola che soprattutto si impara a rispettare gli altri, ad adempiere con serietà ai propri compiti e a riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni. Sono questi i principali luoghi di trasmissione dei valori (incluso lo spirito critico, che ne permette l'adeguamento ai tempi) e quindi - se mi si passa l'espressione industrialista - di "produzione" dell'etica pubblica.

Per fortuna da qualche anno a questa parte sta cominciando a diffondersi la consapevolezza che dobbiamo affrontare una vera e propria crisi dei ruoli educativi, i cui modelli venivano un tempo trasmessi senza dubbi e incertezze da una generazione all'altra. La loro messa in questione, sotto molti aspetti necessaria, non ha dato però luogo, in tempi accettabili, a una nuova visione, più aperta, ma pur sempre fondata sulla realtà dello sviluppo psicologico. Si è invece verificato un prolungato disorientamento dei genitori e degli insegnanti, anche per via del suo intrecciarsi più che altrove con una forte ideologizzazione della società. La stessa parola "autorità" (il cui etimo ne ricorda tra l'altro la specifica funzione di "favorire la crescita") è stata fortemente interdettata; e ancor oggi non pochi, sentendola nominare, si affrettano a incoraggiarne la sostituzione con "autorevolezza"; come se il prestigio conquistato sul campo - sempre auspicabile - fosse la stessa cosa dell'appoggio e della legittimazione che una comunità assegna comunque al ruolo di genitore o di insegnante.

Probabilmente i primi ad avviare un ripensamento sono stati alcuni psicoterapeuti, a contatto con le difficoltà e a volte con la disperazione di genitori incapaci di far rispettare qualsiasi regola ai propri figli. Va citato almeno il testo più deciso nel dare l'allarme, *Se mi vuoi bene dimmi di no*, di Giuliana Ukmar (1997), che incoraggiava padri e madri a riprendere lo scettro lasciato



in mano ai "reucci" della casa e a usare senza sensi di colpa il "potere positivo" indispensabile alla loro crescita.

Poco a poco anche riguardo alla scuola si è fatta strada la convinzione che proprio la sua debolezza in campo educativo, ammantata di discorsi sulla *comprensione* e *l'ascolto*, costituisce probabilmente la maggiore emergenza, ben prima delle riforme ordinamentali, della formazione iniziale dei docenti e persino dell'esiguità delle risorse finanziarie. Una scuola poco esigente quanto a rispetto delle regole non è solo più faticosa, ma anche meno produttiva sul piano dell'apprendimento.

Non è certo un caso che nel gruppo di testa delle classifiche P.I.S.A. figurino nazioni come Corea, Giappone, Taiwan, con sistemi scolastici estremamente rigorosi, fattore fondamentale del loro tumultuoso progresso economico. Scrivono Federico Rampini e Carlo De Benedetti in *Centomila punture di spillo*: "Chi ha messo piede in un'aula di scuola media, di liceo o di università in Asia sa che in quei luoghi regnano la disciplina, il rigore, il rispetto dell'autorità, la venerazione del sapere. Non perché gli insegnanti cinesi e indiani siano tutti premi Nobel, ma perché tutti sono d'accordo che il sistema funziona solo rispettando quelle regole. Se i genitori di Pechino o di New Delhi cominciassero a dare ragione ai figli contro i docenti, a invocare promozioni facili per tutti, il progresso economico, scientifico e tecnologico dell'Asia si fermerebbe molto presto. Nel tacito accordo che unisce genitori e insegnanti, in quella vasta area di tre miliardi di persone in corsa verso il benessere, c'è una lezione preziosa per noi".

Come genitori e come docenti, se probabilmente siamo divenuti mediamente più capaci di vicinanza affettiva verso i figli e gli allievi di quanto fossero le generazioni precedenti (a loro volta mediamente più sicure - non senza cadute nell'autoritarismo - su come fare il loro mestiere), dobbiamo però reimparare (o rassegnarci) a esercitare fino in fondo le responsabilità che competono agli adulti.

Per farlo, però, ci serve, più di ogni altra cosa, la fermezza. Come nota lo psicologo Osvaldo Poli, nel suo libro dedicato a questa virtù fuori moda (1), spesso il prendere e mantenere una decisione educativa esige un costo emotivo che non molti sono in grado di sopportare. Siamo un po' tutti infettati da *virus* di varia origine, che impediscono di "girare" al nostro programma educativo: sensi di colpa, paure, bisogno eccessivo di essere approvati, ricordi di nostre vicissitudini come figli o alunni, potenti suggestioni pedagogiche diffuse negli scorsi decenni (tipo "con il dialogo si ottiene tutto"). Può però incoraggiare e sostenere chi ha compiti educativi la crescente consapevolezza che il *laissez faire* si è rivelato rovinoso, e che per i giovani è fondamentale avere a che fare con adulti in grado di guidarli.

Per questo va considerata una svolta non da poco nella storia recente della scuola italiana quella del ministro Fioroni, in direzione di una scuola più esigente e rigorosa, che si è concretizzata con la riforma degli esami di matu-



Domanda di scuola

rità, con i provvedimenti relativi all'effettivo ricupero dei debiti, con le norme sui cellulari a scuola, con una prima revisione e accelerazione delle procedure disciplinari nei confronti dei docenti che hanno commesso reati, e con una riforma dello Statuto degli studenti che autorizza ora anche sospensioni superiori ai 15 giorni, fino alla perdita dell'anno scolastico per casi di comportamenti particolarmente gravi. Il che, sia detto per inciso, non contrasta con lo spirito dello Statuto, con la distinzione tra la valutazione del profitto e quella del comportamento; perché una cosa è il voto nelle materie, un'altra è la promozione, che deve necessariamente tenere conto anche del versante educativo della formazione. Altrimenti l'insistenza sull'educazione civica e alla legalità verrebbe ridicolizzata da una scuola che promuovesse persino chi si macchia di reati.

Su questi temi il ministro Gelmini non ha fatto che proseguire sulla strada tracciata da Fioroni. L'attuale dibattito sul cinque in condotta, tuttavia, a prescindere dagli allarmi per una scuola autoritaria e repressiva, che non hanno il minimo fondamento nella realtà italiana, mi pare notevolmente riduttivo proprio alla luce di quanto abbiamo detto; e lo è in particolare l'idea che un maggior rigore servirebbe a "combattere il bullismo". Si tratta invece di ri-orientare complessivamente l'azione educativa, di operare una revisione critica che riguarda tutti i giovani, e non solamente i bulli; e di rendersi conto che la scuola si è troppo a lungo dimenticata di tutelare, insieme ai docenti e al loro difficile impegno, i tanti ragazzi che vogliono studiare e imparare, e il cui comportamento corretto - che si dà per scontato come l'aria che respiriamo - costituisce una delle condizioni imprescindibili per lavorare con serenità.

Così facendo, in un certo senso la pedagogia egemone ha codificato una forma di silenzioso parassitismo degli adulti nei confronti degli allievi corretti, che ha consentito di evitare, insieme a più risolte prese di posizione, la revisione di fallimentari teorie educative. Tra le quali, radicatissima anche al di fuori del contesto scolastico e familiare, la falsa contrapposizione tra educazione e sanzione, mentre la seconda fa parte di ogni sistema educativo, sia pure come strumento a cui ricorrere eccezionalmente. Tanto più eccezionalmente, quanto più chi potrebbe incorrervi sa di non poter assolutamente superare certi limiti. In definitiva, la fermezza educativa non è affatto in contrasto con un buon rapporto tra genitori e figli, nonché tra insegnanti e allievi; anzi ne crea le premesse e l'indispensabile cornice.

È vero, però, che in qualche caso non si tratta più di difficoltà psicologica nel proporre un valore, ma di un vero e proprio disorientamento etico. Per esempio, nel decidere se promuovere o no uno studente, oltre all'ovvio interesse di quest'ultimo, entrano in gioco altri "beni" da tutelare, a cui in genere si dedica poca o nessuna attenzione: la valorizzazione del merito e dell'impegno, che ogni promozione ingiusta indirettamente svaluta; la correttezza e l'impar-



zialità di cui la scuola dovrebbe dare esempio costante e a cui i docenti devono informarsi nell'esercizio delle loro funzioni, anche in quanto parte della Pubblica Amministrazione (ma glielo ha mai detto nessuno?). Esiste certamente l'autonomia professionale, che tuttavia non è fatta solo di libertà, ma anche di responsabilità. Non pochi colleghi, invece, sono convinti di godere di una discrezionalità assoluta, per cui si può anche prescindere dai registri pieni di insufficienze, purché ci si appoggi a una qualsiasi motivazione psicologica o sociale. E che l'indulgenza sia stata anche incoraggiata e legittimata, lo prova il fatto che, mentre una bocciatura deve essere abbondantemente motivata e magari accompagnata dalla documentazione di tutte le strategie adottate per prevenirla, sulle promozioni *nulla quaestio*: vanno sempre bene.

Un'altra falla nell'etica professionale emerge di frequente in occasione delle prove scritte degli esami, con il professore che aiuta più o meno apertamente i suoi allievi o più discretamente si assenta per un caffè, quando non arriva a procurare senz'altro la soluzione del problema. E probabilmente non tutti sanno che tutta una complessa organizzazione pluriennale di rilevamenti nazionali dell'*Invalsi* sull'apprendimento dell'italiano e della matematica è stata irrimediabilmente mandata a monte dall'indebito aiuto che una parte dei docenti italiani ha ritenuto di prestare ai propri allievi; e si può immaginare con quale beneficio educativo, per tacere dei soldi spesi invano.

Anche questi fenomeni rendono non più rinviabile una riforma dello stato giuridico, che tra l'altro prevederebbe, accanto alla creazione di organismi rappresentativi della professione, l'adozione di principi etico-deontologici e soprattutto un'ampia discussione su questa materia. Sperando che l'occasione non venga persa, facendo calare dall'alto un codice preconfezionato.

Torniamo quindi al punto di avvio di questa riflessione: la responsabilità degli educatori rispetto alla situazione dell'etica pubblica. E cioè alla necessità di una più acuta consapevolezza dell'influenza che la qualità dell'istruzione e in particolare lo stile educativo dei docenti sono destinati ad avere anche sulla società. L'educazione civica delle nuove generazioni non passa soltanto dallo studio della Costituzione, ma anche e soprattutto dall'azione di insegnanti sensibili e insieme fermi e perseveranti nel non transigere sul rispetto degli altri; e capaci di essere, a loro volta, un esempio di rigore, di impegno e di responsabilità di fronte ai loro allievi. Utilizzando con coerenza le due leve dell'educazione civica "in atto" e dell'etica professionale, la scuola sarà in grado di formare cittadini insieme più preparati e più responsabili.

Giorgio Ragazzini

Nota

- 1) *Non ho paura a dirti di no*, San Paolo, 2004.



L'autore, insegnante di filosofia presso un liceo di Bologna, indaga sulle cause del disagio in cui vive oggi la scuola superiore in Italia: sia studenti che insegnanti vivono dentro un sistema di irrisolte contraddizioni (dovere/interesse di imparare, da parte degli studenti; modello-convincimento/modello-valutazione, da parte degli insegnanti...).

Scuola di massa, una scuola del disagio

Affrontare un'indagine sulla causa, o sulle cause del disagio in cui vive oggi la scuola secondaria si presenta assai problematico per la molteplicità delle tematiche connesse e per la molteplicità delle ipotesi suggerite dal dibattito. Chi si avventura su questo difficile terreno è costretto a procedere a tatonni per mancanza di punti di riferimento sicuri.

La scuola superiore da qualche decennio ha subito, parallelamente al processo di industrializzazione e massificazione della società, una profonda trasformazione. In questo periodo, infatti, si è verificato *"un doppio e simultaneo processo di massificazione della scuola e di industrializzazione della cultura che negli anni sessanta ha connotato l'irruzione delle masse nella secondaria con l'irruzione nella medesima della cultura di massa"* (Gabriele), e ciò ha mutato struttura e funzioni della scuola secondaria. Uno dei fenomeni più vistosi di questa trasformazione riguarda i processi di acculturazione che ora non avvengono più attraverso la famiglia e la scuola, bensì attraverso i mezzi della comunicazione di massa. Così ora, secondo Bourdieu, la cultura giovanile si realizza e definisce *"nell'esperienza acquisita con la pratica e nella pratica al di fuori del controllo delle istituzioni a cui è demandato il compito specifico di inculcarla e sanzionarla ufficialmente"*.

Il mondo degli allievi di qualche decennio or sono è irriconoscibile per un insegnante che lavora nella scuola di oggi: valori, percezione del reale, atteggiamenti, relazioni... hanno assunto altri significati, altre motivazioni.

Se, in particolare, consideriamo il valore dei ruoli che definiscono le relazioni fra studente e insegnante, constatiamo che si è verificata una grande metamorfosi. L'insegnante non è più rivestito di quell'aura di rispettabilità e di autorità in quanto portatore di un'indiscussa tradizione culturale. E l'allievo, da parte sua, non accoglie più acriticamente quel modello culturale condiviso allora dalla comunità di appartenenza.

"L'educazione culturale tradizionale, prima della scuola di massa, si basava in gran parte sul modello per acculturazione per familiarità, tipico dei clan culturalmente omogenei. I valori erano comuni, comuni i contenuti, i metodi, le finalità della conoscenza erano sostanzialmente indiscusse. Non era necessario che l'insegnante esplicitasse i propri e altrui codici, né prendesse una distanza critica dalla propria e comune cultura. La via maestra dell'apprendimento era l'imitazione del maestro. Un'imitazione poteva sembrare tanto più spontanea e naturale quanto più coeso e compatto era il meccanismo di produzione, diffusione e consumo della cultura, e quanto più omogenea era l'estrazione culturale dell'élite degli scolarizzati" (Armellini).



Saper leggere e scrivere, ascoltare e parlare non rappresenta più il contenuto simbolico della civiltà umanistica, nella quale saper leggere e ascoltare rappresentava la capacità di acquisire i modelli di stile e di valutazione ereditati dalla tradizione umanistica; e saper scrivere e parlare significava rivivificare quei modelli alla luce delle nuove esigenze storiche.

Nella nostra civiltà, invece, queste stesse competenze hanno un altro valore: leggere e ascoltare sono nella cultura di massa abilità aprospettica e avalutativa di selezionare e di decodificare i segni delle informazioni offerte dai *mass media*; e scrivere e parlare significano ora capacità di interazione in quell'universo.

Pareto diceva che ogni uomo si trova piazzato in una situazione per svolgere il compito, e questo compito è ricordato agli altri da un cartellino. Il cartellino dell'insegnante della scuola secondaria, un tempo, era quello del mediatore presso le nuove generazioni della perenne, o presunta tale, tradizione culturale. Tradizione che si riteneva necessaria per i giovani di una *élite* borghese che si sarebbe poi dovuta inserire nella società degli adulti appartenenti allo stesso ceto sociale. La comunità continua a piazzare il cartellino all'insegnante, ad affidargli lo stesso compito, ma non crede più all'autorità del suo compito e al valore della sua funzione.

Quel cartellino, nell'immaginario collettivo, è divenuto una pura convenzione svuotata di rilevanza sociale. Quella tradizione ha perso la funzione di addestrare i giovani a inserirsi e a integrarsi in una comunità di privilegiati. E questo lo percepisce l'insegnante, che vive con profondo malessere la perdita di identità, lo percepisce lo studente che vive il rapporto con l'insegnante come una dura necessità imposta dalla collettività, ma di cui non avverte la finalità. Lo percepisce la stessa comunità che fa dell'insegnante oggetto spesso di ironia, e se si eccettua la retorica di prammatica sull'importanza del lavoro scolastico, il professore è divenuto un parassita.

Una riprova dello scadimento dei contenuti culturali della scuola presso l'attuale società civile si riscontra nel suo costante invito al mondo politico e agli insegnanti a ridefinire, a rinnovare i programmi ministeriali e i percorsi didattici in sintonia - si dice - con i nuovi bisogni della società di oggi.

È possibile, nelle attuali condizioni storiche, ridare autorevolezza alla tradizione culturale, oppure tutti i contenuti di questa sono retaggio di un passato irrevocabilmente tramontato?

Il doppio sistema relazionale

Vorrei affrontare solo qualche aspetto del disagio. Si tratta di quegli aspetti che concernono le relazioni docente/studente.

Se osserviamo la vita di una scuola nel suo svolgimento quotidiano, ci appare come una struttura regolata da una legge d'ordine che si perpetua nella quotidianità e nel corso degli anni. Il caos di ogni mattina dei ragazzi davanti all'entrata della scuola, poi la loro entrata e quindi il differenziarsi della fila



Domanda di scuola

secondo la sezione e la classe di appartenenza. Così per i docenti che in sala insegnanti, dopo le chiacchiere del mattino, si avviano nelle loro rispettive classi. Suona la campana dell'inizio delle lezioni, e il confuso vociare si attenua fino a diventare brusio.

Potrei continuare a tratteggiare le oscillazioni acustiche e i movimenti spaziali e il succedersi alterno dell'ordine e del disordine che scandiscono il ritmo della vita scolastica. La ciclicità di questo ritmo è l'espressione del regolamento di istituto, la norma che stabilisce il carattere delle relazioni fra allievi e insegnanti, il ripetersi dei comportamenti giorno dopo giorno e anno dopo anno.

Questa alta prevedibilità dei comportamenti scolastici è necessaria per il buon funzionamento dell'istituzione. Insegnanti e allievi hanno necessità di conoscere anticipatamente le tappe del loro lavoro per organizzare lo sforzo per la realizzazione delle finalità previste dall'istituzione stessa. Ma la vita scolastica si riduce a tali relazioni codificate? Campana, aule contrassegnate da lettere e numeri, registri, compiti, interrogazioni... sono da considerarsi la struttura relazionale prevalente nel processo educativo? O vi sono altre relazioni che sottostanno a tali fenomeni più appariscenti e predeterminati?

Quest'ordine relazionale visibile e codificato dal sistema scolastico mi pare possa essere paragonato a quel sistema della fisica galileo-newtoniana che riconduce il movimento di tutti i corpi naturali entro un unico principio: quello della reversibilità del tempo. O se si preferisce, entro la legge dell'isocronia del pendolo. Il movimento oscillatorio del pendolo, infatti, risulta regolato nelle due direzioni dal medesimo principio. Anche le relazioni allievo/insegnante sono regolate secondo il principio di reversibilità del tempo, per cui si possono prevedere gli eventi scolastici come in astronomia un'eclissi lunare.

Ma la fisica dell'Ottocento e del Novecento ci suggerisce anche l'esistenza di altri movimenti, seppure non altrettanto regolari e prevedibili del primo. Se noi osserviamo le microrelazioni che avvengono tra studenti e insegnanti, possiamo riscontrare una molteplicità caotica di fenomeni relazionali difficilmente codificabili secondo un principio d'ordine. Così come nella fisica delle particelle microscopiche il mondo, diversamente da quello della macrofisica, ci appare un insieme disordinato di relazioni imprevedibili, catturabili solo con modelli statistici.

Nel campo delle relazioni scolastiche possiamo dunque rilevare, accanto ai fenomeni relazionali regolari, determinati dalla struttura giuridico-burocratica, anche un brulicare di movimenti divergenti e convergenti che però si verificano, a differenza dei primi, secondo la variabile dell'irreversibilità del tempo, ossia secondo variabili situazionali, o di contesto. Ogni *sistema classe* dunque presenta due tipologie di relazione: la prima caratterizzata da rapporti ripetibili all'infinito e l'altra da un succedersi indeterminato di relazioni lungo un solo verso del tempo in cui le relazioni non si duplicano mai.

La realtà scolastica, da questo punto di vista, ci offre due modelli di approc-



cio al sistema relazionale insegnante/allievo. Il primo si propone di orientare e finalizzare i comportamenti in termini inequivoci, secondo una logica binaria (verifiche, valutazioni...); il secondo tiene conto dei comportamenti residuali non codificabili in norme e dunque soggettivi (emozioni, valori morali, concezioni religiose...).

Tali modelli, comunque, non sono da considerare alternativi, bensì complementari perché le due modalità considerano il medesimo oggetto, ma da punti di vista diversi, che però convivono anche nello stesso lavoro didattico. Così come in fisica la concezione newtoniana e la fisica di Planck non si elidono, anche il registro, che prevede una modalità relazionale burocratizzata, convive con le relazioni personali e particolari che quell'insegnante instaura con quella determinata classe e con quello specifico studente.

Ora, queste due strutture relazionali trovano il loro punto di incontro e di mediazione nei contenuti dei programmi ministeriali. Infatti al centro del lavoro in classe è l'insieme delle discipline stabilite e sancite per legge dallo Stato, che rappresentano, in ultima analisi, le scelte politiche compiute dalla comunità nel campo dei contenuti educativi. Va notato comunque che queste stesse scelte, formalizzate fuori dalla scuola, diventano il *medium*, o il luogo in cui si incontrano e si scontrano le aspettative, le paure, i sogni di coloro che partecipano al processo formativo. Perciò è necessario tener presente la bivalenza della natura dei programmi ministeriali, per capire i meccanismi del doppio sistema relazionale. Infatti i programmi ministeriali, da un lato, sono l'oggetto delle lezioni e delle valutazioni e, dall'altro, sono il punto da cui scaturiscono relazioni personali e originali, che pure appartengono al tessuto dei processi formativi dei ragazzi.

Il doppio sistema relazionale e il doppio disagio

Chi si occupa di educazione spesso sente parlare degli studenti in questi termini: *"Manca di volontà... dovrebbe impegnarsi di più... se si impegnasse di più non incontrerebbe queste difficoltà nello studio"* - e si potrebbero aggiungere molte altre locuzioni su questo tono. Ciò mi fa pensare alla frase di Nietzsche quando scrive: *"Un pensiero viene quando è lui a volerlo e non quando io lo voglio"*.

Noi insegnanti attribuiamo spesso al termine volontà, a proposito dell'impegno dei nostri studenti, un potere taumaturgico. Crediamo cioè che gli studenti possano piegare la loro volontà alla nostra o, se si preferisce, a quella dei programmi ministeriali. La psicologia ci insegna che la volontà è un processo attentivo in cui il soggetto reagisce ad uno stimolo e, nello stesso tempo, inibisce gli altri. Si tratta di esaminare se gli studenti, nel loro lavoro scolastico, siano nelle condizioni di isolare gli stimoli relativi ai contenuti scolastici e di inibire tutti gli altri, o quasi.

Prima ho sostenuto che le relazioni educative all'interno della scuola (mediate dai programmi ministeriali) sono determinate da due processi comunicativi: la



Domanda di scuola

struttura giuridico-burocratica, da una parte, e la struttura soggettiva-qualitativa delle relazioni, dall'altra. Ora, se il luogo delle relazioni insegnante/allievo è il programma ministeriale, si tratta di evidenziare il meccanismo psico-sociale che si innesta in questa relazione, che dà luogo a quel disagio di cui qui si parla.

L'insegnante è in possesso di due strumenti per convincere i suoi allievi a seguirlo nel suo percorso didattico: 1) persuadere gli studenti del valore della sua proposta culturale; 2) minacciare lo studente con l'arma della valutazione predisposta dal sistema giuridico-burocratico. Ciò significa che l'insegnante instaura due sistemi di relazione che convivono, seppure in modo conflittuale.

Vi sono insegnanti che privilegiano il primo modello di convinzione, altri il secondo. Comunque sia, però, l'insegnante non può sottrarsi al carattere paradossale di questa situazione, che può essere così ulteriormente descritta: l'insegnante invia un messaggio allo studente, mediante espressioni dirette o indirette, trasparenti o ambigue, di questo tipo: *"Ciò che ti propongo è estremamente interessante. È interessante per me, e ne sono sicuro che lo riconoscerai pure tu. Ti assicuro che se farai attenzione lo potrai verificare"*; ma, contemporaneamente, lo stesso insegnante invia allo studente un altro messaggio: *"Se tu non svolgerai questo lavoro io sono costretto a darti una valutazione negativa. E se persevererai nei risultati negativi io sono costretto a respingerti"*. "Dovere" e "interesse" risultano un'ingiunzione paradossale, un nodo drammatico sia per lo studente che per l'insegnante, in quanto lo studente è costretto a sottostare all'ingiunzione paradossale. Ma anche l'insegnante non si trova in una situazione migliore, in quanto gli esiti del suo lavoro presentano il marchio di una relazione non trasparente, contraddittoria, dal momento che non è in grado di valutare se le prove dello studente sono il frutto di un atteggiamento sincero nei contenuti proposti o, invece, sono l'esito di una coercizione.

Gli studenti possono cercare di sfuggire all'ingiunzione paradossale, accogliendo la prima parte del messaggio, rimuovendo con imbarazzo la seconda, oppure possono rifiutare l'ambiguità, ponendosi nei confronti dell'insegnante in una posizione di conflitto o di falsità.

Con la definizione di queste due tipologie di comportamento non intendo classificare gli studenti ma semplicemente descriverli; perché si può verificare anche il caso che entrambe le tipologie si riscontrino nello stesso studente, e la cosa è meno frequente di quanto si creda.

Anche gli insegnanti si trovano, come abbiamo visto, nella medesima situazione relazionale paradossale, però, in posizione simmetrica e complementare. Anche in questo caso l'insegnante può evitare il dilemma. Può rifiutare di sottostare a questo meccanismo relazionale cercando di sottrarsi agli obblighi della burocrazia scolastica, in modo più o meno mascherato, evitando le valutazioni, apponendo sul registro giudizi fittizi. Ciò mi pare una pura illusione. Ammesso che il non valutare sia pedagogicamente positivo, all'interno della scuola istituzionale ciò è comunque impossibile. Anche l'astensione mascherata della valu-



tazione alla fine dell'anno scolastico deve tradursi nella consegna del registro, e l'insegnante deve rendere formalmente conto alla struttura burocratica delle valutazioni formulate sui ragazzi. E se i giudizi sono fittizi non lo saranno né per l'istituzione né tanto meno per lo studente e per la sua famiglia.

L'insegnante può tenere anche un'altro comportamento, affidandosi alla presunta oggettività del sistema di valutazione, garantito dalla tradizione e avvallata dall'amministrazione scolastica: adottare il criterio minaccioso del merito e della selezione. Però, in questo caso, deve rimuovere il fatto che ogni valutazione presenta un carattere autoreferenziale, come abbiamo visto sopra.

Va tenuto conto comunque che anche nel caso della situazione dell'insegnante, come per quello dello studente, non si tratta di stabilire una classificazione degli insegnanti attraverso il loro comportamento, perché anche qui si possono riscontrare nello stesso insegnante entrambi gli atteggiamenti.

Il paradosso di Epimenide lo si può riscontrare dunque anche nella relazione insegnante/studente. Doveri e piacere appartengono a domini e logiche diversi non conciliabili. La coscienza non può sottostare a entrambi gli universi. Freud, a questo proposito, chiarisce molto bene tale problema, quando constata che l'io è costretto nello stesso tempo a dar retta a due istanze, a quelle provenienti dal super-io e a quelle provenienti dall'inconscio, provocando un dilemma senza soluzione. L'aspetto sociale e quello individuale del nostro agire muovono da motivazioni fra loro in contrasto, e costringono l'io a barcamenarsi in una difficile e irrisolvibile mediazione.

Lo studente non può non scegliere la *Divina Commedia*, il calcolo degli integrali, la grammatica inglese, la metafisica di Aristotele, che il sistema educativo gli propone, ma è una scelta che sottostà, usando la terminologia di Bateson, a un'ingiunzione paradossale, a un doppio vincolo: "*Lo studio ti deve interessare*".

La scelta di andare a ballare al sabato sera con gli amici da parte dei ragazzi non è condizionata da un imperativo categorico. Parlo qui di imperativo categorico in quanto la scuola promuove un impegno incondizionato, indipendentemente dal valore motivante che può rappresentare per lo studente. Questo meccanismo relazionale non riguarda solo la scuola di oggi, si riscontra pure nella realtà scolastica precedente all'*irruzione delle masse* nella scuola superiore. Ma questo stesso meccanismo opera ora in una condizione storico-sociale assai diversa. I programmi ministeriali non rappresentano più il necessario *cursus honorum* per la promozione sociale. Il campo motivazionale di coinvolgimento dei ragazzi viene ridotto, e l'ingiunzione paradossale acuisce il suo potenziale patologico.

Analoga e irrisolvibile contraddizione la vive comunque anche l'insegnante; sempre più impigliato nella situazione paradossale, stretto tra il suo obbligo di lavoro contratto con lo Stato e la libera adesione ai contenuti della sua disciplina, non trova una conciliazione nella situazione storica attuale per la perdita di autorità del suo ruolo.



Domanda di scuola

Una strategia della contraddizione

L'autore di questa osservazione suggerisce una strategia percorribile anche per affrontare il problema in questione. Si tratta cioè di verificare se la contraddittorietà, riscontrata nel rapporto fra insegnante e studente, può contribuire all'individuazione di un nuovo ruolo per la cultura della scuola e i suoi attori.

Sopra ho sostenuto che i contenuti dei programmi ministeriali hanno perso autorevolezza presso la comunità, e così per osmosi anche i ruoli educativi sono stati corrosi. Se lo studente nella scuola secondaria di *élite*, per un processo mimetico, era portato ad attribuire valore a ciò che leggeva sui testi scolastici e a ciò che ascoltava dal suo insegnante, così oggi, per lo stesso processo mimetico, lo studente non riesce, o fatica, a comprendere il senso di ciò che fa a scuola.

Non si tratta, allora, di guardare con nostalgia al passato e di parlare di un'età d'oro della cultura, come certi colleghi malinconicamente vanno predicando; ma neppure si tratta di rincorrere altri miti del presente o del futuro. Perché provare rammarico per la perdita di autorità del ruolo dell'insegnante? E perché sostenere i valori liberistici della competizione e della concorrenza nei processi educativi?

La prima prospettiva concepisce, o concepiva, un rapporto educativo di tipo complementare, in cui la gerarchia sociale era rappresentata in classe dal professore. La seconda prevede invece una dinamica relazionale di tipo simmetrico, in cui studenti e insegnante concorrono a qualificare il prodotto didattico-culturale in una dinamica di mercato. Entrambe le posizioni, comunque, hanno in comune l'istituzione di rapporti di dominio. Uno fondato sull'accettazione dello *statu quo* del sistema di potere; l'altro fondato invece su rapporti di aggressività.

Se la cultura scolastica ha perso credibilità, si può perseguire lo scopo di trovarne una nuova evitando però di incorrere nell'instaurazione di rapporti di dominio? Il patrimonio culturale rappresentato dall'insegnante può ancora avere uno spazio significativo nella formazione dei giovani?

La classe, innanzitutto, può ancora, mi pare, rappresentare un'importante opportunità di incontro tra il mondo degli adulti e quello dei giovani, dove si possono confrontare i diversi sistemi di valore e dove la tradizione culturale può giocare la sua possibilità di diventare significativa anche per le nuove generazioni.

La Divina Commedia di Dante Alighieri, il calcolo degli integrali, *Il ritratto di Dorian Gray* di Wilde, il metabolismo, l'elettromagnetismo, le idee platoniche... sono, o possono essere, territori di indagine dove il sistema classe, cioè l'insieme del complesso relazionale studenti/insegnante, verifica l'effettiva loro possibilità di senso. La credibilità, l'autorevolezza della tradizione non è un *a priori* e non può che essere il frutto di un *work in process*.

Lo storico E. Carr, a proposito dei fatti storici e della loro interpretazione,



ha scritto: "Il fatto che una montagna assuma forme diverse a seconda dei punti di vista dell'osservatore non implica che essa non abbia alcuna forma oggettiva, oppure un'infinità di forme". Così nell'ambito del nostro discorso possiamo dire che il programma ministeriale sottoposto ad analisi può essere lo spazio di un gioco ermeneutico dove il senso non è scontato, ma deve essere istituito e verificato mediante il confronto dei punti di vista espressi dal sistema classe. Si tratta di perseguire quella che Gadamer chiama *fusione degli orizzonti*.

La prospettiva di un'ermeneutica educativa fa dei programmi ministeriali, articolati in discipline, il *testo*, e del sistema classe, l'*interprete* con il compito di attualizzarlo, o di verificarne la possibilità. Studenti e insegnante saranno interpellati dai programmi scolastici sulla loro potenzialità di senso e, viceversa, secondo quel processo definito *circolo ermeneutico*.

In questa prospettiva non può essere né il passato, né il presente, né il futuro ad offrirne una gerarchia, o un criterio privilegiato di attribuzione di senso. Solo il *sistema classe*, percorrendo l'orizzonte linguistico offerto dalla tradizione, può trovare un senso. Gadamer scrive: "In una reale comunità linguistica non si stabilisce mai un accordo. Ci si trova già sempre d'accordo. L'accordo è qualcosa di già avvenuto... Ciò su cui si cerca l'accordo è il mondo che si presenta a noi nella vita associata e che tutto racchiude". Cercare un senso è cercare socraticamente, dunque, un accordo sul mondo. E questa ricerca si deve sviluppare nella temporalità in cui quella tradizione, e lo stesso *sistema classe*, sono impigliati. Il filosofo, in un altro luogo della stessa opera, aggiunge: "Gli ascoltatori dell'altro ieri e di dopodomani sono pur sempre anch'essi da annoverare fra i contemporanei ai quali uno si rivolge. Dove si dovrà fissare il limite temporale che separa i destinatari originari dagli altri? Chi sono i contemporanei? Che cos'è la pretesa di verità di un testo rispetto a questo vario mischiarsi di ieri e di domani?".

Armellini, in un suo saggio di qualche anno fa, *Il mestiere dell'insegnante*, ha sintetizzato il possibile futuro per la scuola in questa tesi: "Se l'insegnante non viene concepito come un operatore-osservatore esterno che agisce unilateralmente sulla classe per cambiarne i comportamenti, ma come una parte del sistema sul/nel quale agisce, è impensabile che i suoi obiettivi e i suoi programmi possano diventare gli obiettivi e i programmi dell'intero sistema classe".

Giancarlo Azzano

Bibliografia

- BOURDIEU, *Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna 1983.
 GABRIELE, citato in G. Armellini, *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna 1988.
 G. ARMELLINI, *Inventare la letteratura. Le domande legittime e l'imprevisto nell'educazione letteraria*, in P. Bertolini a cura di ..., *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Milano 1994.
 G. ARMELLINI, *La qualità della scuola è la qualità totale?*, in *La terra vista dalla luna*, 15 maggio 1996.
 G. ARMELLINI, *La smania della valutazione*, in *La terra vista dalla luna*, Marzo 1995.
 GADAMER, *Verità e metodo*.



Secondo l'autore, insegnante di filosofia in un liceo, docente di psicologia dell'educazione all'Università di Milano-Bicocca e psicoterapeuta, bisogna "ritrovare la relazione con l'archetipo del Padre e riconoscere l'intreccio indissolubile tra autorità, sentimento, esempio" perché sia possibile il superamento dell'attuale crisi della scuola in Italia.

Autorità e sentimento nel processo educativo

1. La crisi della scuola come luogo di formazione e trasmissione di sapere è sotto gli occhi di tutti. In questo intervento vorrei proporre di affrontarla da un punto di vista archetipico. Secondo Jung, nell'inconscio collettivo operano gli archetipi, strutture relativamente costanti dell'immaginazione, dotate di un forte potere simbolico, in grado di orientare la vita della coscienza. Gli archetipi si esprimono attraverso immagini nei miti, nelle religioni, nelle produzioni artistiche, ma anche nei sogni che ogni notte ci tengono compagnia. Se la coscienza entra in relazione con queste immagini, dotate di un forte valore simbolico, può trarne giovamento divenendo più completa e personale. Nel caso contrario, si impoverisce e rischia di omologarsi sempre di più alla massa, e di perdere le sue potenzialità individuali. Gli archetipi hanno storie secolari. Come i fiumi possono anche prosciugarsi, ma il loro alveo è sempre lì, pronto ad accogliere nuova acqua. Un archetipo che per secoli sembra ritirarsi può invece attivarsi nuovamente quando la fantasia ne amplifica l'immagine (1).

L'ipotesi che vorrei suggerire è che la crisi della scuola sia strettamente connessa al venir meno, nella società post-moderna, di una forte relazione con l'archetipo del Padre, un archetipo che da tempo immemorabile presiede alla trasmissione del sapere, di generazione in generazione. Possiamo pensarlo come un'immagine guida, che aiuta il singolo nel suo cammino di formazione e gli consente di affrontare con coraggio e determinazione il mondo e la vita. In questo senso l'archetipo paterno svolge, nell'inconscio collettivo, lo stesso compito che il padre personale svolge nei confronti dei figli.

L'importanza che la figura paterna assume nel separare i figli dal protetto mondo materno e nell'inziarli alla vita, le conferisce un ruolo particolare proprio nei confronti della scuola. Infatti, se la scuola, come dice Hannah Arendt "è l'istituzione che abbiamo inserito tra l'ambito privato, domestico, e il mondo, con lo scopo di permettere il passaggio dalla famiglia alla società" (3), il suo compito si configura come un compito eminentemente paterno. Recuperare una relazione con l'archetipo del Padre diviene quindi indispensabile per ridare vitalità al sistema educativo e alla scuola come luogo di formazione delle nuove generazioni (4).

2. Nel Cristianesimo la relazione con l'archetipo paterno è particolarmente forte, alimentata dall'idea di un Dio che è essenzialmente Padre. La relazione di Abramo con Isacco, la storia della Patristica e del Monachesimo, la figura di



San Giuseppe, la relazione di Gesù Cristo con il Padre fino al dramma della morte in croce, testimoniano quanto l'archetipo si esprima in immagini vive e operanti nella coscienza cristiana.

Prima del Cristianesimo possiamo rintracciare l'archetipo del Padre nelle figure del Faraone egiziano e del Patriarca ebraico. Da un punto di vista archetipico, i faraoni e i patriarchi realmente esistiti rappresentano la controfigura storica dell'archetipo. Si tratta di esempi storici, ma anche di immagini archetipiche che si esprimono nel mito e nella religione. In loro l'autorità mostra due facce. Una di tipo politico, connessa all'esercizio del potere, l'altra di tipo pedagogico, connessa alla loro funzione paterna. In questo secondo significato la loro autorità, proprio perché esercitata dal padre, si colora di una forte tonalità affettiva. Il padre ama i suoi figli e si prende cura di loro. Dopo aver contribuito come procreatore alla loro nascita, si preoccupa non solo del loro sostentamento, ma anche della loro formazione culturale. Li avvia così a quella *seconda nascita* che li inizia al mondo dei valori e alla vita dello spirito. L'*imago* del Faraone e del Patriarca mostra il nesso interno tra funzione paterna e funzione educativa, e l'esercizio di una autorità sempre sorretta dal sentimento.

Il Faraone, come padre, si prende cura personalmente dei figli maschi, occupandosi anche della loro educazione. Nell'antico Egitto il rapporto padre-figlio iscrive il legame biologico in una più ampia dimensione psicologica e spirituale. Il padre trasmette al figlio una tradizione culturale e, nello stesso tempo, gli insegna che cosa sia un buon padre affinché anche lui, da grande, possa diventarlo. Quando il padre muore, il figlio, onorandolo attraverso il culto, rafforza sempre di più il legame con lui.

Come racconta il mito di Iside e Osiride narrato da Plutarco, è il figlio Horo che, nutrendo il padre morto (Osiride), gli consente di risorgere come Padre celeste. Sarà poi Osiride, come Dio della fertilità, a garantire al figlio, come Faraone, il suo potere terreno (5). Il mito illustra come l'immagine del Padre, alimentata e onorata dal figlio, diventi a sua volta fonte di nutrimento per il figlio stesso. Traducendo il mito dal punto di vista della psicologia archetipica, potremmo dire che se la coscienza riconosce l'importanza dell'archetipo, viene da questo nutrita, diventando più ricca e più completa (6).

Contrariamente all'uso corrente, che assegna al termine patriarcato un ruolo eminentemente negativo (7), collegandolo all'idea che il padre eserciti un potere assoluto sui figli e sulle donne, nell'Antico Testamento la figura del Patriarca esprime una forte connotazione positiva. Il Patriarca incarna infatti una nuova concezione della paternità, di tipo affettivo, che supera la semplice relazione biologica padre-figlio, per integrarla con una dimensione sociale. Nell'adozione degli orfani e nel sostentamento dei bambini bisognosi, la paternità si caratterizza come un atto d'amore gratuito. Il Patriarca integra dunque la paternità biologica con una paternità affettiva, che si esprime concre-



tamente nell'educare e crescere anche i figli degli altri (8). In lui l'autorità si coniuga con l'amore, non con il potere, e si esprime in una funzione di tipo pedagogico.

Funzione paterna e funzione educativa tendono invece a separarsi nella Grecia classica. Con i Sofisti e Socrate ormai la trasmissione del sapere è affidata a figure esterne alla famiglia, e il ruolo del padre nella vita dei figli tende a sbiadire. L'archetipo paterno, però, mantiene la sua forza e torna a essere centrale, come abbiamo già visto, nel Cristianesimo.

Il Nuovo Testamento parla di una paternità che si esprime in un atto d'amore gratuito: Dio per amore dona suo Figlio agli uomini, e il Figlio diviene, per i suoi discepoli, il Maestro. L'archetipo del Padre, che è sempre in relazione con il Figlio, torna così a vivere con forza nella coscienza dell'Occidente.

Grazie alla figura di Gesù l'educazione si presenta come profonda trasformazione interiore, che nasce dall'incontro personale con il Maestro, e il Maestro diviene *l'esempio vivente* del cammino che ciascuno deve intraprendere. L'esempio come metodo educativo, già implicito nelle figure del Faraone e del Patriarca (almeno nei confronti dei figli maschi), diviene esplicito e rivolto a tutti in quella del Cristo: *"Io sono la via, la verità, la vita; nessuno può venire al Padre mio se non per me"* (Gv 14,6). L'incontro con Gesù comporta seguirne l'esempio, e *l'imitatio Christi* apre a una dimensione transpersonale incardinata nella relazione del Figlio con il Padre.

La centralità dell'esempio nella relazione dei padri con i figli e degli insegnanti con gli studenti attraversa i secoli e risuona ancora con forza nelle parole di Dante, nel *Convivio*: *"Onde, sì come, nato, tosto lo figlio alla tetta della madre s'apprende, così, tosto come in esso alcuno lume d'animo appare, si dee volgere alla correzione del padre, e lo padre lui ammaestrare. E guardisi che non li dea di sé essempla ne l'opera, che sia contrario a le parole de la correzione: ché naturalmente vedemo ciascuno figlio più mirare le vestigie de li paterni piedi che a l'altre. E però dice e comanda la Legge, che a ciò provvede, che la persona del padre sempre santa e onesta dee apparire al li suoi figli; e così appare che la obbedienza fue necessaria in questa etade"... E poi deono essere obbediti maestri e maggiori, cui in alcuno modo pare dal padre, o da quelli che loco paterno tiene, essere commesso"* (9).

3. Per alcuni millenni, dunque, dai Faraoni al Medioevo, l'educazione dei figli è strettamente connessa alla funzione paterna, che trova nell'inconscio collettivo il suo fondamento archetipico. Anche quando, con l'affermarsi dell'istituzione scolastica, la funzione dell'insegnante si separa sempre di più da quella del padre, ne mantiene però a lungo alcune caratteristiche. Come è testimoniato, nella lingua latina, dal significato della parola *educare* che possiamo tradurre con allevare, alimentare, nutrire, curare, produrre, far crescere, istruire e formare (10).

Come l'archetipo, anche l'etimologia colloca così l'educazione in un campo



semantico che richiama la relazione dei genitori con i figli.

Nell'insegnamento, in fondo, sono in gioco proprio la capacità di allevare, nutrire e formare i giovani per condurli a quella seconda nascita che li aiuterà *"ad uscire dall'unità naturale della famiglia"* (11).

Dal punto di vista psicologico, però, i diversi significati del termine mostrano che anche l'insegnamento ha un fondamento naturale, di tipo istintivo, radicato nel sentimento spontaneo che ciascuno può provare davanti ai bambini e a tutto ciò che nasce e cresce. È questo sentimento che nutre di sé la vocazione dell'insegnante. Prima che nei metodi e nelle tecniche, la funzione docente si incardina in un sentimento che ha il suo modello nella relazione naturale tra genitori e figli. Ma, dei genitori, la scuola esprime in particolare la funzione paterna in quanto, dal punto di vista sociale, collabora col padre nel compito di separare i figli dal mondo della madre, visto come luogo di soddisfazione primaria e unica di bisogni e affetti. In quest'ottica potremmo parlare sempre dell'istinto di insegnare come controparte naturale dell'archetipo del Padre (12).

Anche nella scuola dell'infanzia le maestre, fin dal momento in cui ricevono in consegna dai genitori i figli, contribuiscono alla separazione dei piccoli dall'ambito familiare, separazione funzionale alla loro crescita psicologica. Esse sanno che ai bambini devono trasmettere non solo dei contenuti in senso lato culturali, ma anche delle regole nuove, tipiche della scuola e dei primi doveri di tipo sociale. Le maestre possono assolvere questa funzione più o meno bene, anche a seconda della consapevolezza che hanno di incarnare in questa situazione l'archetipo paterno. L'assenza di maestri maschi rende il loro compito più difficile per la necessità dei bimbi, fin dalla più tenera età, di identificarsi anche con figure maschili. Più in generale, la progressiva femminilizzazione della funzione docente rende più difficile, a livello sociale, la relazione con l'archetipo paterno (13).

La situazione è ormai ben diversa da quella descritta da Freud, agli inizi del '900, con una carica emotiva per lui inusuale: *"L'emozione che provavo incontrando i miei vecchi professori del ginnasio mi induce a fare una prima ammissione: è difficile stabilire che cosa ci importasse di più, se avessimo più interesse per le scienze che ci venivano insegnate o per la persona dei nostri insegnanti... Questi uomini, che pure non furono tutti dei padri, diventarono per noi i sostituti del padre"* (14).

L'assenza di insegnanti maschi rende oggi più difficile per i giovani vedere nella scuola quei "sostituti del padre" di cui sentono sempre di più la mancanza (15).

4. L'etimologia latina ci aiuta anche a focalizzare il significato del concetto di autorità, concetto che entra sempre in gioco nella relazione educativa. Abbiamo già visto che l'archetipo paterno esprime un'autorità sempre temperata



da una tonalità affettiva e aliena dal bisogno di potere. Piuttosto legata alla dimensione del dono. Il concetto di *auctoritas*, che deriva dal verbo (il latino *augere*, accrescere), nasce con la fondazione di Roma e con il significato che le viene attribuito dalla tradizione. Il compito dei padri è quello di accrescere le fondamenta, al tempo stesso civili e religiose della città. La religione indica il legame (secondo Cicerone) con il mito della fondazione, da cui nasce un'obbligazione politica in cui gli uomini restano liberi.

L'autorità si configura come la capacità dei padri di tenere vivo il passato e di renderlo operante, come mito, nel presente (16). Si tratta di un tipo di autorità, nello stesso tempo sacra e civile, ma ben distinta dall'esercizio del potere politico, che fa della tradizione il momento centrale del percorso educativo, e che trova il suo fondamento inconscio nell'archetipo del Padre. Anche il vocabolario latino ci consegna, dunque, un significato di autorità ben distinto da quello di potere, e ci permette di comprendere la gravità dell'errore che per troppo tempo ha portato a confondere, nella scuola, autorità con autoritarismo.

5. Il processo di secolarizzazione iniziato con la modernità, rendendo marginale il ruolo del sacro nella vita, e separando nettamente la sfera religiosa da quella civile, ha consentito lo sviluppo della scienza e della tecnica ma, nello stesso tempo, ha indebolito il rapporto della coscienza con l'archetipo paterno. Al posto dell'archetipo del Padre con la sua valenza affettiva, sono ormai la scienza e la tecnica a rappresentare, in modo impersonale e disincarnato, l'autorità del sapere. Si tratta di un processo che giunge oggi a piena maturità con la diffusione, a livello di massa, dell'informatica, e con l'impatto che *computers* e *internet* hanno sul sistema educativo.

Affascinati dal successo della tecnica, anche nella scuola molti si sono illusi che le procedure di tipo tecnico-scientifico, i cosiddetti metodi fatti di obiettivi e di tappe per raggiungerli, potessero garantire una trasmissione del sapere al passo con i tempi. In quest'ottica il ruolo dell'insegnante è stato sottovalutato e svilito. Talvolta sono proprio gli insegnanti che rinunciano, per un malinteso senso della democrazia, alla loro autorità, oppure accettano di sostituire il sentimento con l'efficienza di tipo burocratico. Ma senza autorità e senza sentimento l'educazione viene meno e la scuola non funziona.

Di fronte alle sfide della società post-moderna, non si tratta certo di rimpiangere il passato. Gli archetipi, come il letto di un fiume, sono sempre pronti a riempirsi di acqua nuova. È però necessario entrare in relazione con loro, come i sogni, la fantasia e l'immaginazione ci invitano a fare. Perché la scuola rinasca, è necessario ritrovare una relazione con l'archetipo del Padre, e riconoscere l'intreccio indissolubile tra autorità, sentimento, esempio. Contro tutte le illusioni di una metodologia "oggettiva", che sarebbe in grado di sviluppare capacità e fornire competenze agli allievi sulla base di *standards*



uniformi, si tratta invece di accettare il rischio di una relazione personale, una relazione sempre soggetta allo scacco, ma dalla quale solo può nascere nuovo sapere.

Paolo Ferliga

Note

1) "Alcuni archetipi sembrano recedere. Hanno giocato un grande ruolo e poi si affievoliscono. La gente perde interesse per loro. Non sono più 'costellati', non sono più attivi nell'inconscio collettivo. Li si dimentica... Finché la fantasia popolare amplifica un'immagine archetipica, questa è ancora in divenire". M.-L. VON FRANZ, *La gatta. Una fiaba sulla redenzione femminile*, Ed. Magi, Roma 2008, p. 50.

2) Per *imago*, termine coniato da Jung, intendo l'immagine dell'archetipo, il contenuto raffigurativo mutevole di una struttura formale che rimane invece costante.

3) H. ARENDT, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, p. 247.

4) In questo contesto è possibile delineare solo a grandi linee un tema che ho affrontato in modo più completo nel libro *Il segno del padre nel destino dei figli e della comunità*, Moretti&Vitali, Bergamo 2005.

5) D. LENZEN, *Alla ricerca del padre*, Laterza, Roma-Bari 1994, pp. 52-54.

6) Jung mette in guardia dal perseguire il fine della perfezione. Per l'equilibrio psicologico è più opportuno che la coscienza persegua quello della completezza, integrando gli aspetti inconsci.

7) La connotazione negativa di patriarcato è dovuta anche al fatto che quando un archetipo resta nell'inconscio si colora sempre più dei suoi aspetti distruttivi.

8) D. LENZEN, *Alla ricerca...* cit., pp. 70-71.

9) DANTE ALIGHIERI, *Convivio*, IV, xxiv, 14-16; 18-20.

10) L. CASTIGLIONI-S.MARIOTTI, *Vocabolario della Lingua latina*, Loescher, Torino 1970.

11) G. W. F. HEGEL, *Lineamenti di filosofia del diritto*, Laterza ed., Roma-Bari 1974, p. 182.

12) Sulla relazione tra istinti e archetipi vedi P. FERLIGA, *Il segno...* cit., pp. 58-61.

13) Per una questione che qui può essere solo accennata, vedi C. RISÈ, *Il padre, l'assente inaccettabile*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano) 2004, pp. 60-63.

14) S. FREUD, *Psicologia del ginnasiale*, in *Opere*, Bollati-Boringhieri, Torino 1989, vol. VII, pp. 478-480.

15) Il problema riguarda soprattutto i maschi, ma anche le femmine che pure hanno bisogno di figure di riferimento maschili adulte.

16) H. ARENDT, *Che cos'è l'autorità*, in *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, p. 167.



“A me pare che il Dio della rivelazione ebraico-cristiana, testimoniata dalle Scritture, possa fornire, anche indipendentemente da qualunque «ora di religione», comunque concepita e praticata, contributi significativi a qualunque progetto educativo e formativo”. L'autore, teologo e saggista, è pastore della chiesa valdese.

“Serve” Dio nell’educazione?

È questo l’interrogativo al quale cercherò di rispondere, circoscrivendo il discorso all’area del cristianesimo storico, così come si è affermato e sviluppato in Occidente.

1. Non si può affrontare il tema se Dio «serva» o no all’educazione e formazione della persona umana senza accennare a quello che è successo, in proposito, nei due millenni di storia cristiana che sta alle nostre spalle, e in particolare al rapporto tra cristianesimo e cultura. Al riguardo si può dire in termini molto generali che anche nel cristianesimo, come in altre religioni, si registra un duplice e opposto fenomeno: da un lato la religione ha creato o ispirato molta cultura nelle sue varie espressioni (pittura, scultura, poesia, filosofia, musica, danza, scienze naturali), dall’altro ha preso le distanze da ogni forma di cultura considerata sapere mondano irrilevante e persino nocivo alla vita religiosa.

Il cristianesimo primitivo, proteso com’era nell’attesa febbrile del «ritorno del Signore» e conseguentemente della fine imminente della storia, ebbe all’inizio un atteggiamento prevalentemente polemico nei confronti della cultura greco-romana: «Iddio non ha egli resa pazza la sapienza di questo mondo?» - si chiede l’apostolo Paolo (I Cor 1,20). La risposta è ovviamente affermativa. La nota dichiarazione con cui Cicerone sintetizza la storia della cultura greca: *cultura animi philosophia est* (1) non poteva trovare ospitalità nella coscienza cristiana dei primi decenni. Solo nel 2° secolo diversi *Apologeti* stabilirono un rapporto irenico con la filosofia e la *paideia* greca e indossarono volutamente, come cristiani, in pubblico e in privato, il manto dei filosofi.

Dalla «svolta costantiniana» in poi, anzitutto in Oriente e poi in Occidente, il rapporto tra cristianesimo e cultura fu stretto e costante. Anche il monacismo, pur caratterizzato, per la sua stessa indole, da una presa di distanza dal «mondo», fu non solo amico della cultura classica, ma svolse un ruolo fondamentale nella sua trasmissione fino a noi. Nel Medioevo la teologia fu fin dall’inizio facoltà universitaria, e non poche Università nacquero, come quella di Parigi, da scuole annessi a cattedrali o ad altre istituzioni ecclesiastiche. Il nesso tra cristianesimo e cultura fu strettissimo, e anche se la filosofia fu ridotta al rango di *ancilla theologiae*, pure la cultura non fu mai egemonizzata dalla Chiesa e non subì, allora, un processo di clericalizzazione.

Con il Rinascimento ebbe luogo una prima rottura tra cristianesimo e cultura, nel senso che quest’ultima diresse il suo interesse dominante all’aldiqua più che all’aldilà, all’uomo e al mondo più che a Dio, e l’uomo prese progres-



sivamente coscienza della sua autonomia non solo dalla Chiesa, ma anche da Dio. L'umanesimo cristiano mantenne un riferimento a Dio, ma concepì il cristianesimo essenzialmente come *philosophia Christi*, cioè come legge morale, sia pure divina, e raccomandò che la cultura cristiana non si riducesse allo studio della Sacra Scrittura, ma coltivasse anche quelli che Cicerone chiamava gli *studia humanitatis*.

La modernità ha portato, in Occidente, alla secolarizzazione della cultura e al parallelo confinamento della religione, se non proprio nella sfera del privato, certamente in ambiti ben circoscritti e di solito marginali. Alcuni esponenti dell'Illuminismo hanno ripensato la religione (cristiana) in termini di «educazione del genere umano». È questo il titolo di un'opera che G. E. Lessing pubblica nel 1780. Il 1° capitolo, intitolato «La rivelazione come educazione dell'umanità», si apre con queste due tesi programmatiche: 1. La rivelazione è per l'umanità ciò che, per il singolo, è rappresentato dall'educazione; 2. L'educazione è una rivelazione rivolta al singolo individuo, e la rivelazione un'educazione destinata, in ogni tempo, all'umanità intera (2). Come si vede, qui la religione rivelata non è messa da parte come una tappa superata dell'evoluzione del genere umano, ma è stata risolta come il cammino necessario della ragione umana nel suo sviluppo.

C'è poi stata, nel Settecento, Ottocento e Novecento una reiterata critica della religione, giudicata di volta in volta o come superstizione, o come «infanzia dell'umanità», o come alienazione, o come illusione, comunque come fattore complessivamente negativo nell'insieme dell'esperienza umana. Malgrado questa critica, che ha avuto anche inattesi e sorprendenti risvolti teologici, in particolare nel pensiero di Karl Barth - un importante sottoparagrafo della sua *Dogmatica* è intitolato «La religione come incredulità» (3) - o forse proprio a motivo di essa, il rapporto tra cristianesimo e cultura è restato vivo là dov'è stato coltivato, e si svolge oggi nel quadro di una società laica e pluralista, nella quale Dio non è più pubblico, nel senso che non è più il suo tacito presupposto ideale, al contrario essa si organizza «come se Dio non ci fosse» (*etsi Deus non daretur*). È in questo quadro che oggi si colloca, insieme ad altri, anche il tema se Dio «serva» all'educazione e formazione della persona, oppure no.

2. Bisogna riconoscere che c'è un lato oscuro della religione, anche di quella cristiana, che in diversi momenti e contesti della sua storia ha favorito l'ignoranza più che la conoscenza, ha alimentato la superstizione più che la fede, ha creato chiusure mentali anziché liberare le coscienze, ha suscitato atteggiamenti retrivi, reazionari e persino oscurantisti anziché accompagnare con simpatia e intelligenza critica gli sviluppi della storia umana, ha generato intolleranza e fanatismo anziché longanimità e misura, ha radicalizzato i conflitti anziché appianarli, ha prodotto guerre anziché pace, ha osteggiato la libertà di pensiero, di coscienza e addirittura di culto anziché promuoverla, ha cercato più



Domanda di scuola

volte di ostacolare la ricerca scientifica (Galileo nel Seicento e oggi lo studio delle cellule staminali, per fare un solo esempio). Come ogni cosa umana, anche la religione può degenerare nel suo contrario, conservando le forme della pietà, ma perdendone la sostanza. Può dominare anziché servire, e servirsi di Dio anziché servirlo.

In queste condizioni è chiaro che non qualsiasi religione e non qualsiasi Dio «servono» all'educazione. C'è una religione che non educa, ma diseduca, c'è un Dio che non libera, ma opprime. C'è una religione che sfocia nell'idolatria, ce n'è una che invece la smaschera e combatte. C'è una religione che confonde il magico col divino, e ce n'è una che invece sa bene che il magico non ha nulla di divino e che il divino non ha nulla di magico. C'è una religione che chiama «Dio» la proiezione sublimata dei sogni o delle frustrazioni dell'uomo, e ce n'è una che invece si nutre di «cose che occhio non ha vedute, e che orecchio non ha udite, e che non sono salite in cuor d'uomo» (I Cor 2,9). Insomma: c'è religione e religione (gli antichi distinguevano tra «vera» e «falsa»), e c'è Dio e Dio (gli antichi distinguevano tra Dio e l'idolo). Compito dell'educazione - quanto meno di quella che si svolge nella scuola pubblica - non è di insegnare la «vera» religione, opponendola alla «falsa», ma è di creare la consapevolezza che c'è, appunto, religione e religione, e che c'è Dio e Dio.

In che modo quest'opera di coscientizzazione possa avvenire, in particolare nella scuola pubblica, è una questione aperta, che qui non possiamo trattare. Ci limitiamo a constatare che la tradizionale «ora di religione», così come è stata concepita e oggi ancora viene praticata in Italia, non è assolutamente in grado - anzitutto per il suo carattere confessionale - di soddisfare questa esigenza. D'altra parte, dato che la religione è un fenomeno umano universale, presente, in forme tra loro molto diverse, in tutte le culture e in tutti i tempi, e che, contrariamente alle previsioni e convinzioni di qualche decennio fa, non sembra affatto destinata a scomparire, si direbbe anzi che stia attraversando una nuova giovinezza (impropriamente definita «rivincita di Dio») anche nei paesi ad alta cultura tecnologica, mi pare assurdo che proprio questo fenomeno intramontabile venga ignorato nell'educazione e formazione di una persona. Ci vorrebbe forse un'altra «ora di religione» completamente diversa da quella attuale, collocata unicamente negli ultimi due o tre anni degli studi secondari superiori - un'«ora» gestita e controllata non da chiese, moschee e sinagoghe, ma unicamente dal Ministero dal quale dipende l'intero sistema scolastico pubblico italiano. Occorre un insegnamento aconfessionale della religione, della sua ricchissima fenomenologia, della storia, della sua natura, del suo significato, dei vari tipi di critica di cui è stata oggetto soprattutto in Occidente, e delle ragioni più plausibili della sua vitalità. Questa nuova «ora di religione» dovrebbe anche comprendere un'esposizione, almeno sommaria, delle ragioni dell'agnosticismo e dell'ateismo, cioè del rifiuto di una visione religiosa del mondo, che in Occidente affonda le sue radici già nell'antichità classica greca



(Eraclito) e romana (Lucrezio).

3. «A cosa “serve” - se “serve” - Dio nell’educazione?». Da quanto precede risulta evidente che la risposta a questa domanda varia con il variare del Dio di cui si parla e della religione che ne consegue. A me pare che il Dio della rivelazione ebraico-cristiana, testimoniata dalle Scritture dell’Antico e del Nuovo Testamento, possa fornire, anche indipendentemente da qualunque «ora di religione», comunque concepita e praticata, contributi significativi a qualunque progetto educativo e formativo. Eccone alcuni.

- *La laicità non solo dello Stato, ma prima ancora di Dio stesso.* Questa laicità (se così la vogliamo chiamare) ha due versanti, uno critico e uno propositivo. Quello critico consiste nel non confondere Dio con la religione. Nella rivelazione ebraico-cristiana Dio si presenta non di rado come alternativo alla religione, con la quale polemizza anche duramente, ad esempio in Isaia 1 («I vostri noviluni, le vostre feste stabilite io le odio...; anche quando moltiplicate le preghiere, io non ascolto»: vv. 14-15) e in Amos 5 («Lungi da me il rumore dei tuoi canti, ch’io non oda più la musica dei tuoi saltèri»: vv. 23-24). Il versante propositivo è che Dio dev’essere - per così dire - liberato dalla camicia di forza della religione ed essere collegato anche ad ambiti «laici» dell’esperienza umana, come l’arte, la poesia, la scienza, il diritto, la giustizia e la pace. Educare significa insegnare a saper distinguere tra Dio e religione, e a non confinare Dio nello spazio ristretto della religione.

- *Il dialogo e, in generale, un’impostazione dialogica dell’esistenza personale e collettiva.* Nella rivelazione ebraico-cristiana Dio è Parola, e la Parola è il mezzo principale, anche se non l’unico, con il quale Dio comunica e si comunica all’uomo. «Nel principio era la Parola, e la Parola era con Dio, e la Parola era Dio» (Gv 1,1). Dio esce, come Parola, dalla sua solitudine e si rivolge all’uomo, costituendolo come il suo «tu»: anche l’uomo è, come Dio, capace di parola e di ascolto. La parola detta, ascoltata e scambiata, cioè il dialogo, è il modo elementare della comunicazione tra le persone, sulla quale è possibile costruire forme di comunione: dalla solitudine alla comunione attraverso la parola. Dove non c’è parola, non c’è dialogo, dove non c’è dialogo non c’è incontro, e dove non c’è incontro c’è facilmente, prima o poi, scontro, conflitto. Ma non basta parlare per dialogare. Per dialogare è indispensabile ascoltare. È più facile parlare che ascoltare. Educare al dialogo significa anzitutto educare all’ascolto. Educare all’ascolto, e quindi al dialogo, significa educare alla pace.

- *La ricerca della verità.* Nella rivelazione ebraico-cristiana Dio, benché rivelato, non è evidente. «In verità tu sei un Dio che ti nascondi, o Dio d’Israele, o Salvatore!» (Is 45,15). Dio si nasconde, secondo la fede cristiana, nell’umanità di Gesù e, più che mai, nella sua croce, dove Gesù non ha più nulla di divino. Come quella di Dio, così tutte le verità sono nascoste, nessuna è evidente, in nessun campo. Verità evidenti sono, di solito, verità apparenti. Nessuno però



Domanda di scuola

vuole vivere nell'errore o nell'illusione, cioè senza verità, che però è nascosta, e dev'essere cercata, sia che si tratti della verità su noi stessi, o sul mondo, o sul senso della vita e della storia, o su Dio. Il compito maggiore di qualunque progetto educativo è proprio questo: suscitare la passione per la ricerca della o delle verità, sapendo che la ricerca della verità è altrettanto formativa quanto la sua scoperta.

- *La libertà e la responsabilità.* Nella rivelazione ebraico-cristiana Dio si fa conoscere come il Liberatore. Il suo popolo, col quale istituisce un patto solenne, è un popolo di schiavi liberati. Gesù è stato uomo libero per eccellenza e l'evangelo cristiano è un appello alla libertà: «Voi siete stati chiamati a libertà» (Gal 5,13). Le due regole che governano la vita cristiana sono la «legge della libertà» (Gc 1,25) e il «comandamento dell'amore» (Mc 12,30-31). Uno dei compiti fondamentali di qualunque progetto educativo è educare alla libertà. È difficile diventare liberi, ed è ancora più difficile restarlo. La libertà è difficile da conquistare e facile da perdere. La si perde quando la si dissocia dalla responsabilità. Educare alla libertà significa educare alla libertà responsabile.

- *La giustizia e la pietà.* Nella rivelazione ebraico-cristiana Dio si manifesta come colui che ama la giustizia e il diritto più dei sacrifici e delle liturgie, e che al tempo stesso è «clemente e misericordioso» (Nehemia 9,31). La sua passione per la giustizia non affievolisce la forza del suo amore e la forza del suo amore non affievolisce la sua passione per la giustizia. Dio non sacrifica la giustizia alla pietà né la pietà alla giustizia. Sono entrambe costitutive del suo essere e della sua azione. Giustizia e misericordia sono altrettanto fondamentali nella vita delle persone e della società. Non ci dev'essere giustizia senza amore né amore senza giustizia. Perciò educare una persona significa educarla sia ad amare la giustizia sia a esercitare la pietà. Un «cristiano adulto», come lo chiamava Bonhoeffer (e prima di lui l'apostolo Paolo: Ef 4,13), cioè un uomo adulto, è il «giusto» dell'Antico Testamento, cioè l'uomo che pratica la giustizia ed è capace di misericordia.

Concludendo, possiamo dire che non si tratta né di servirsi di Dio per educare, né di servirsi dell'educazione per fare spazio a Dio. Si tratta però - questo sì - di riferirsi al Dio della rivelazione ebraico-cristiana per ricavarne, direttamente o per analogia, apporti fondamentali di un progetto educativo e formativo degno di questo nome.

Paolo Ricca

Note

1) *Tusculanae* II,5,13.

2) G. E. LESSINO, *L'educazione del genere umano*, a cura di A. Crippa, Marietti, Torino 1974, p. 22.

3) K. BARTH, *Dogmatique* (vers. francese), vol. 3, Labor et Fides, Ginevra 1954, pp. 89-114.



Un'intervista effettuata nel gennaio di quest'anno: gli intervistati - 2 ragazze e 3 ragazzi - hanno 20 anni, e frequentano l'Università. Si sono diplomati l'anno scorso in un liceo scientifico (maxisperimentazione) di Bologna. "Il campione" è casuale. L'intervistatrice, della redazione di Esodo, è una loro ex-insegnante.

L'insostenibile leggerezza della scuola

D. *In questa intervista, vi riferirete alla vostra esperienza personale allargata a tutto il mondo scolastico di cui avete avuto conoscenza. Partiamo da recenti fatti di cronaca. Ieri è apparso un articolo su "La Repubblica" (di Bologna) in cui si commentavano due fatti recenti accaduti nelle scuole della città: in breve, si parla di uso del coltello tra ragazzi nella scuola, di lancio di bottiglie molotov ("solamente" con lo scopo di far chiudere la scuola), di risse tra studenti. Come giudicate questi fatti?*

Giulia: In questi giorni, anche se non sapevo ancora di questa intervista, ci ho ragionato e mi sono fatta un'idea ben precisa. Nel giro di 10 anni i ragazzi sono cambiati in maniera impressionante. Fanno cose che noi non avremmo mai fatto. Penso che il cuore della questione riguardi la famiglia. Ma non si deve pensare solo alla cosiddetta "famiglia assente", che è comunque sempre più diffusa. Anche quando la famiglia è presente, è chiamata in causa: giustifica i figli sempre, dà sempre loro ragione. Forse è per paura della loro lontananza. La madre del ragazzo di 14 anni - che ha tirato la molotov nella scuola - ha detto: "È solo stato tirato dentro dagli amici". Io ho molti rapporti coi ragazzi più giovani e noto sempre questo atteggiamento di giustificazione da parte dei genitori.

D. *Su "Repubblica" il responsabile servizi territoriali che si occupano del disagio giovanile, intervistato, sostiene che occorre una rete fra le istituzioni per non intervenire sull'emergenza e che non si ha il coraggio di affrontare una realtà drammatica.*

Giulia: Infatti la situazione è drammatica. Ma finché non si pongono i ragazzi di fronte alle loro colpe non ci sarà alcun segno di miglioramento. Ma è difficile perché i genitori, che sono le persone più responsabili di questo clima, si oppongono a interventi esterni, rifiutano chi potrebbe far cogliere questi comportamenti scorretti. Tutto è visto come intervento intrusivo, sbagliato, perché l'estraneo comunque non sa come stanno le cose. Mi chiedo come poter agire, ma non ho trovato la risposta.

Matteo: Qualche anno fa la mamma di una della nostra classe fece circolare fra le famiglie una lettera in cui chiedeva che un professore fosse spostato perché non sapeva insegnare. La prima cosa che le saltò in mente non era: "Mia figlia non ha un buon metodo di studio", ma: "Il professore è incompetente". Più in generale: i genitori vogliono mantenere una determinata situazione inalterata, si rifiutano di accettare elementi di novità che pongono problemi.

Francesco: A livello generale mi pare che la famiglia tenda sempre di più ad intromettersi in questioni in cui non dovrebbe farlo, e all'incontrario non si intrometta dove dovrebbe. Nel caso mio è un po' diverso: se mio fratello torna



Domanda di scuola

a casa dicendo: "Ho preso 4, ma la colpa è del professore che ce l'ha con me", mia madre gli risponde: "No, la colpa è tua che non studi". Ma è un caso molto isolato. Vedo molti miei amici. I genitori in genere si lamentano della scuola e lo fanno davanti ai figli. Così si perde la dignità dell'istituzione scuola. E si va a scuola con il coltello perché anche se ti buttano fuori non succede niente. Andare a scuola prima di tutto è un dovere, e questo la famiglia lo deve inculcare.

D. È più la famiglia o la scuola che incidono?

Francesco: È la famiglia che dà l'imprinting. Ciò che viene comunicato nell'infanzia è determinante per tutta la vita. Se non vengono date regole, il bambino assimila che si può fare ed avere ciò che si vuole. Non si può avere il cellulare già a 6 anni, perché si comunica al bambino che può fare quello che vuole.

Carolina: Nelle famiglie c'è la tendenza a non voler far crescere i figli, a temere l'allontanamento e il momento del distacco. C'è la tendenza ad intromettersi nelle loro faccende anche quando sono persone in grado di gestirsi da sole.

Giulia: Una volta erano in grado di risolverle da soli...

Carolina: La tendenza è quella di fare la madre-chioccia. Se il ragazzo va male a scuola e la madre interviene, il ragazzo non imparerà ad affrontare la questione in prima persona. Anche all'università o nel mondo del lavoro a volte si legge che ci sono genitori che vanno a intercedere per i figli coi dirigenti...

D. Tua madre, a un colloquio, mi raccontò che tu sei stata molto turbata a proposito di quell'episodio a cui si riferiva prima Matteo...

Carolina: In quel periodo ero rappresentante di classe. Mi furono rivolte accuse non solo aberranti, ma anche violente (che ero una *satanista*, che avevo ricevuto un'educazione libertina) che mi fecero soffrire... Poi la cosa si è ripetuta... e si è fermata perché questi genitori hanno incontrato una come mia mamma che ha fatto muro. Hanno scoperto di non poter egemonizzare il gruppo.

D. Che cosa in questo panorama può urtare le vostre vite?

Riccardo: In realtà più che urtare mi spiace. Soprattutto alle medie l'ho avvertito. C'erano compagni che consideravano la scuola un niente, ma perché erano i loro genitori i primi a farlo, trattando fra l'altro i professori in modo strafottente. Vedevo i miei compagni fare cose assurde e mi dicevo: "Ma questo è matto", ma poi vedendo i genitori mi dicevo che era normale.

D. Mi pare che emerga come questa situazione di scardinamento vi crei disagio. Un dato questo che gli adulti di solito sottovalutano, pensando che una scuola in preda all'anomia sia salutata da un giovane come parco di divertimenti.

Riccardo: Una situazione del genere spiace perché impedisce che nasca nei giovani una coscienza responsabile. Il genitore deve limitare il suo intervento, non deve intervenire subito a proteggere il figlio, perché deve lasciargli vivere



le opportunità che lo facciano crescere.

D. *La posizione dell'assessore Virgilio, assessore all'istruzione del comune che, sempre sulla stessa pagina del giornale, ha spedito un suo commento, è che le istituzioni hanno fatto molto anche istituendo programmi che incentivavano i comportamenti virtuosi. Cosa ne pensate?*

Francesco: I fatti di cui parliamo sono all'ordine del giorno e non sono diminuiti con le politiche di incentivazione dei meritevoli. Le cause sono nel *lassaire faire-lassaire passez* che si sta applicando. Gli incentivi non sono efficaci. Occorre intervenire sulle famiglie, sull'origine dei comportamenti, sull'educazione, come diceva Mazzini. Ci sono statistiche che mostrano benissimo come i comportamenti a rischio sono di figli di genitori che non sanno educare.

D. *Questo clima è nell'intera società. E anche lo Stato dovrebbe intervenire?*

Giulia: Ci accorgiamo di essere in una situazione già patologica da tempo: le famiglie non hanno più controllo sui figli e lo Stato non ha più controllo sulla società nel suo insieme. Non so né trovare il momento di inizio di questi fenomeni, né trovare la causa. Certo non è un problema squisitamente politico/partitico, ma molto più vasto.

Carolina: Manca l'autorità dello Stato. E poi si dovrebbe porre più attenzione alle pene. Intanto l'età: prima le violenze a 14 anni non accadevano con l'intensità con cui accadono ora. Se ci si accoltella a 14 anni, come è successo a Chioggia, forse sarebbe il caso di rivedere i parametri dell'impunità per i minorenni.

Giulia: Nei racconti di mia nonna e anche di mia mamma (che ha 50 anni) la punizione era punizione. Sembrerò un po' macabra, ma erano punizioni serie, erano botte... Adesso nulla. Ma non solo: c'è l'interdetto a parlare di questo argomento: guai a chi osa nominarla, la punizione fisica. Ora si esclude che la punizione materiale possa essere positiva. E non sto parlando di violenza, ma di pratiche che agiscono e non siano semplici frasi di rammarico o richiami leggeri, evanescenti. Una volta, se si prendeva 4, non si usciva di casa; ora, per la stessa ragione, il padre dice: "La prossima volta studia di più".

D. *Ora si preferisce usare piuttosto gli incentivi. Come li vedete?*

Carolina: Un disastro. Non si dice: "Se prendi 4 non esci", ma: "Ti do un premio se prendi 6". E così fa la società: tende a non punire chi è in errore, volendo premiare solo i meritevoli, anche se poi non ce la fa.

D. *Quali spiegazioni dare?*

Matteo: L'aumento dei ritmi di vita ha portato a volere tutto e subito. In questo modo si spiega la perdita di credibilità della scuola e l'uso di droga, l'uso di alcool in età molto giovane, rapporti sessuali tra adolescenti... Tutti questi atteggiamenti allentano le relazioni tra famiglia e ragazzi. Il ragazzo è sempre più



Domanda di scuola

fuori casa, si crea una vita sua fino a rompere la comunicazione coi genitori.

Francesco: La gente ride in faccia alle istituzioni.

D. *E riguardo alle mancanze/errori degli insegnanti? O ai loro pregi/qualità?*

Matteo: In genere i ragazzi non vedono nei docenti qualcuno che possa aiutarli ad affrontare la vita.

Riccardo: Il punto non è come sono i docenti, ma come sono visti. Ho fatto la guida dei lupetti (9-12 anni) l'anno scorso. Ho notato una grandissima differenza da quando ero io lupetto a come sono loro. Chi faceva cose gravi, come per esempio lanciare i sassi, si prendeva un calcio nel sedere, piano, ma platealmente, davanti a tutti. Questa punizione ti faceva passare la voglia. Adesso non si può far nulla. La massima cosa che si può fare è dire: "Non giochi più". Però poi nasce il problema che si esclude qualcuno e allora la gente non vuol più venire negli *scouts*.

Giulia: A 16 anni ho avuto un genitore che mi ha telefonato: "Il tuo ruolo non è quello di educare mia figlia". Torniamo sempre allo stesso punto: il genitore non permette a nessuno, docente compreso - anzi lui in particolare modo e sempre di più - di intromettersi nell'educazione. Che il docente non si azzardi nemmeno a educare. L'insegnante deve avere un ruolo da istruttore/computer: insegnare cosa fare e controllare che chi apprende lo faccia. Punto. Ma istruire e basta, è difficile. Il docente si coinvolge nel suo lavoro; forse sta più tempo lei/lui insieme al ragazzo di quanto ci stia il genitore. Ed è portato ad andare al di là del semplice istruire. Infatti io sono stata molto più educata che istruita in questa scuola.

D. *Ma consideri questa un'esperienza rara nel panorama italiano?*

Francesco: Ora che sono all'università rimpiango molto l'ambiente delle superiori. Lì ti seguivano. All'università c'è più autonomia? Direi che c'è indifferenza e incuria: le informazioni più banali, tipo sull'*erasmus*, una persona se le deve andare a cercare da sola. La scuola media superiore che abbiamo frequentato noi è meglio organizzata: c'è una *governance* che funziona, a parte le eventuali ingerenze dei genitori. Per essere motivati l'ambiente è molto importante.

D. *La scuola vi ha motivato?*

Giulia: La scuola deve far capire all'alunno che egli deve cercare in se stesso le motivazioni allo studio. E ogni anno di frequenza lo studente deve crescere in maturità. Al momento attuale, negli studi universitari mi sento poco motivata, ma capisco che la motivazione non è quella del 30, o del dover "dare l'esame" a tutti i costi, ma che quella materia deve incidere, lasciare tracce significative in me. C'è chi nei giorni precedenti all'esame studia come un matto e si imbottisce di informazioni che tre giorni dopo si dilegueranno come neve al sole. Manca il gusto della crescita culturale. Ho capito nel corso



delle superiori che non bisogna studiare solo per il voto della verifica.

La cosa più difficile per un docente è far apprendere proprio questo: lo studio non è fine a se stesso, ma per apprendere qualcosa che serve alla vita. Però l'unico mezzo che l'insegnante ha è quello del giudizio: del voto o della nota. E questo è il limite contro cui cozza l'insegnante delle superiori: non avere in classe delle persone che hanno scelto di essere lì.

D. *E come si riconosce un insegnante che fa piacere la materia?*

Riccardo: È coinvolgente. Non si possono fare lezioni di diritto in cui si elenca freddamente una serie di norme: capisco che non si può far politica, ma occorre calare queste informazioni nella realtà.

Matteo: Il docente ti comunica l'amore per la materia. Ma è chiaro che più gli studenti "si accoltellano" più il professore perde questa carica, questo desiderio di trasmettere qualcosa che per lui/lei è vitale.

Carolina: Ecco il punto più importante: il docente dovrebbe trasmettere il proprio sapere nelle modalità calde, umane che prima dicevamo - scegliendo di essere educatore e non istruttore - *tenacemente*, cioè senza permettere ingerenze da parte dei genitori.

Riccardo: Tieni conto che esiste il pericolo delle denunce e dei ricorsi. Come mai pochi insegnanti portano in gita? Perché alla cosa minima può scattare subito una denuncia. Ma nello stesso tempo è vero che il genitore è molto solo in questo momento: deve lavorare e deve educare il figlio.

D. *Non ti pare contraddittorio dire che c'è solitudine e poi lamentare ingerenze dall'esterno?*

Riccardo: Siamo arrivati a questo assurdo: il genitore, poiché lavora, lascia l'educazione del figlio alla scuola; ma nello stesso tempo la scuola si sottrae a questo compito perché teme di poter sollevare eventuali obiezioni, contestazioni, se non vere e proprie denunce.

Matteo: È il tema suscitato dal film *L'attimo fuggente*. Anche lì la colpa...

Carolina: Con una differenza: lì il docente è un amico dei suoi allievi. A mio parere invece l'insegnante deve esserci, ma se diventa amico e ti confida determinate cose allora si crea un rapporto malato, dove il privato personale entra troppo in gioco. E allora sì, questa volta, il genitore deve intervenire.

Al centro della tavola stava un mucchietto di *Baci perugina*, che i ragazzi sono andati scartando e addentando durante il tempo dell'intervista. Hanno letto con curiosità, come si faceva ai miei tempi, i famosi fogliettini inseriti nella confezione. Alla fine, ci si è disputati l'ultimo *Bacio*. Il foglietto diceva: *L'altrove è uno specchio in negativo. Il viaggiatore riconosce il poco che è suo, scoprendo il molto che non ha avuto e non avrà* (Italo Calvino).

Paola Cavallari



Una mattinata a scuola con 16 studenti della quinta TA del Liceo Sperimentale "Stefanini" di Mestre (Ve). Sono 11 maschi, 5 femmine. Le ragazze tutte da una parte, con un paio di ragazzi. Gli altri dall'altra, in modo frammentato. Alcuni perpendicolari alla cattedra, altri orizzontali. Formano un ferro di cavallo molto disordinato...

La scuola che vorrei...

Mi guardano, mi studiano come fanno tutti gli studenti con gli insegnanti. Qualcuno, poi lo scoprirò, si è perfino preparato andando a cliccare in *internet* "Gelmini" per avere maggiori informazioni. Tuttavia verifico che le loro informazioni sono scarse, quando poi parleremo di contenuti delle riforme in atto.

E per prima cosa li rassicuro: sono venuta a conversare con loro sulla scuola, nient'altro.

Cosa cambiereste della scuola oggi? Cosa manterreste?

Silenzio. Poi Francesco dice: la scuola pubblica ha bisogno di soldi e ci deve ascoltare di più per nuovi insegnamenti, per gli insegnanti se lavorano di più. Tommaso dice: per i sistemi di sicurezza, perché ci sono molti furti nelle scuole. Poi dice che gli anni delle medie dovrebbero essere allungati, perché a 14 anni non si riesce a decidere, e neppure gli insegnanti delle medie ti sanno consigliare. Martina aumenterebbe le materie di indirizzo, ad esempio la matematica, che quest'anno hanno alla maturità. Quasi tutti poi concordano che le ore di informatica non andrebbero fatte in forma teorica, ma solo pratica, o non farle affatto. Tanto ci pensano loro a esercitarsi a casa. È come imparare elettronica per aprire il frigorifero, dice qualcuno.

Andrea M. vorrebbe un minor numero di licei, vorrebbe che la scuola superiore li indirizzasse verso una preparazione più globale. Federico e Francesco la pensano diversamente: più licei vuol dire maggior possibilità di scelta. Questo liceo offre buone possibilità nel ramo scientifico, qui ci si trova bene.

Poi si parla dei metodi: bene le domande aperte che abitano a scrivere, dice Pierfrancesco, mentre spesso a scuola si fanno i *test* con domande chiuse per la necessità di avere molte valutazioni. Bisognerebbe anche usare il tempo per fare interrogazioni orali, per abituarci a parlare, sostiene Sara.

Quindi allungare il tempo scuola?

Certo, (non sento voci di disaccordo), purché non ci diano ancora compiti per casa. Edoardo poi suscita un altro problema: gli insegnanti dovrebbero essere "maestri di vita". E sorge un'appassionata discussione: che cosa vuol dire "maestri di vita"? La discussione si fa accesa, qualcuno sostiene che, anzi, ci vorrebbero meno imposizioni. Poi viene fuori il discorso dei valori, del fatto che i "maestri" non devono imporre il giusto e l'ingiusto, ma devono far riflettere su cosa è giusto e sbagliato, in modo che gli allievi possano scegliere liberamente. Sara e Martina ne disegnano le qualità: discutere i problemi di



attualità, andare al di là delle materie stesse, non temere di discutere anche di politica. Andrea T. dice: un vero "maestro" deve insegnare a diventare cittadini, fornire gli strumenti per farci pensare in maniera autonoma.

Facciamo una piccola verifica quantitativa: 9 allievi su 16 (56%) concordano su questa figura di "maestro di vita". È curioso che i primi che hanno sollevato la questione, che sentono quindi la necessità di una figura adulta che li accompagni nel loro percorso formativo per diventare grandi, responsabili, cittadini partecipi di una comunità, siano quelli che nell'aspetto sembrano i più "scomposti": calzoni larghi, berretto, gambe non appoggiate a terra ma alle zampe del banco. Sono loro che chiedono all'adulto una guida coerente, una mano leggera, ma ferma, per aiutarli a crescere.

Parliamo degli ultimi scioperi e delle manifestazioni. A Roma sono andati in due o tre; alle manifestazioni sempre in pochi. Durante gli scioperi molti sono stati a casa, ma a studiare. Non abbiamo partecipato, perché avevamo bisogno di studiare, di seguire le lezioni, non avevamo tempo per interessarci. Ognuno dà la priorità a quello che vuole - dice Lorenza. E Lynda aggiunge: scioperare è una perdita di tempo. Tanto la riforma è già stata fatta...

Sono voci di ragazze. Pare che solo i ragazzi siano più combattivi: abbiamo manifestato contro il governo, dice Nicola. E di fronte alla sfiducia manifestata da Lynda sostiene che suo nonno ha confermato che le lotte operaie del '68 sono servite, hanno cambiato la situazione nella fabbrica.

Andrea T. sostiene che chi ha manifestato lo ha fatto perché i governi, dalla Moratti alla Gelmini, indeboliscono la scuola pubblica a favore di quella privata, che viene invece favorita anche da aiuti economici. Luana aggiunge: gli scioperi sono stati fatti anche per il voto in condotta... Comunque, a conti fatti, in questa classe, solo il 15% degli studenti ha aderito agli scioperi.

Nicola insiste: se tutti la pensano così, tutto resta uguale. Ed Edoardo si chiede: che cosa si può fare per migliorare la scuola pubblica? Pierfrancesco solleva il problema dell'informazione. Non leggo i giornali, però ho provato a capire in questo caso e non era chiaro il motivo dello sciopero. C'era una cattiva informazione. Federico incalza: anche i movimenti studenteschi, oltre alla stampa tradizionale, hanno fatto confusione; hanno mischiato troppe cose: università, scuola superiore, scuola elementare. Neanche dopo un mese si è fatto chiarezza. C'era divisione tra gli studenti: i collettivi scioperavano in giorni diversi dallo sciopero nazionale.

Perché?

Si facevano i dispettini, per sembrare più cattivi, più bravi, più intelligenti... Andrea T.: per i motivi più disparati... Ma poi non mi precisano quali.

Vi dice qualcosa il nome di Lorenzo Milani?

Quasi tutti lo conoscono per sentito dire, anche perché vengo a sapere che



Domanda di scuola

un operatore esterno aveva nominato loro don Milani come obiettore di coscienza. Federico precisa: don Milani era un sacerdote che ha organizzato una scuola con metodo diverso da quello tradizionale, ma non so altro.

Rivolgo loro l'ultima domanda: *che cosa vi portate a casa di questa scuola, cosa vi resta dopo 13 anni di scuola (nella migliore delle ipotesi!)?*

Tommaso non si sbilancia: alcune nozioni delle materie svolte. Francesco precisa: forse le nozioni si dimenticano, ma ora so dove cercare le informazioni. Simone aggiunge: ho imparato un metodo di studio, come si dovrebbe studiare: ascoltare bene a scuola, prendere appunti, ripetere a casa nello stesso pomeriggio le cose svolte a scuola. Non studiare il giorno prima dell'interrogazione.

Ma lo fai veramente?

Risata generale. No, ma so come "dovrei" fare...

Fabio assicura che un'informazione di base l'ha acquisita. Anche Lorenza ritiene di avere una buona base scientifica e di essere pronta per andare all'università. Sara è sicura di aver acquisito gli strumenti per scegliere la facoltà giusta. Federico vuole dire una cosa fuori dal coro: abbiamo acquisito la capacità di inventare, di creare scherzi, la chiamerei "socializzazione creativa". Siamo creativi quando c'è serenità, non quando bisogna discutere su come ci si comporta in classe, per spostare un compito, per discutere la disposizione dei banchi. Ma, a guardare la disposizione dei banchi, mi sembrano molto creativi anche in quello!

Gli studenti sono la scuola da salvare, come dice Maria Marchegiani in altra intervista, e non deludono: vogliono una scuola che li accompagni oltre i 14 anni per scegliere in modo più consapevole - e forse non sanno che l'ipotesi di riforma elaborata dal ministro Berlinguer andava in questa direzione -, vogliono degli adulti che pratichino con coerenza il loro mestiere di educatori, li aiutino a capire come va il mondo, anche la politica.

D'altro canto dimostrano di essere poco informati sulle riforme nella scuola. Forse a loro interessa poco, proiettati come sono nell'università o nel campo lavorativo. Ma forse serpeggia tra loro la sfiducia di poter cambiare qualcosa: le decisioni sono già prese e gli studenti non hanno la forza né la possibilità di incidere e di trasformare le leggi. Non tutti la pensano così, ma rappresentano una piccola minoranza. Chi ha tolto loro la convinzione che in un paese democratico il potere sia gestito, pur con le dovute mediazioni, dai cittadini? Chi ha tolto la speranza di far sentire la propria voce ai fruitori di un servizio così rilevante come l'istruzione? Come rilevano anche gli insegnanti da me intervistati, nelle ultime decisioni del governo è mancata qualsiasi forma di ascolto e di consultazione. Bisogna ripartire da qui: riprenderci la parola, come diceva Lorenzo Milani.

Chiara Puppini



Trascriviamo la sintesi di un'intervista a 5 genitori eletti in Consiglio d'Istituto in un liceo di Bologna: "Occorre un patto tra quegli insegnanti e quei genitori che sono disponibili a farlo, ma anche chi vorrebbe restituire autorevolezza all'insegnante, nella scuola italiana, non ci riesce (...). È questo che non siamo in grado di contrastare".

La parola agli eletti

D. *Rappresentanti di istituto, come vedete il vostro rapporto con gli altri genitori?*

Piero: Dopo un anno e mezzo che ci impegniamo in questa attività, mi rendo conto dello scarso successo che ha nell'opinione pubblica la partecipazione dei genitori nella scuola. Ci ritroviamo spesso per dirci: "Non contiamo niente". Ma per quel po' che può valere, cerchiamo di dare un contributo. È opinione comune che i genitori nella scuola non contino nulla e la gente non si interessi... ora capisco che questo disinteresse è in parte voluto anche dal legislatore.

D. *Ha mai riscontrato un ruolo dei genitori nella scuola più negativo che positivo?*

Piero: Per 3 anni non partecipavo alla vita della scuola. Poi un giorno mi dicono che l'orario delle lezioni è stato stravolto, e allora ho deciso di impegnarmi... Abbiamo chiamato i rappresentanti di classe cercando di dare l'avvio a un parlamentino dei genitori. Le occasioni di incontro sono poche e si fa fatica a costruirle. E il tempo vola: c'è chi prende la parola e non dice nulla di concreto... Si fa molta fatica a costruire qualcosa anche se il nostro sforzo organizzativo è stato consistente. Per essere più efficaci forse occorrerebbe essere più direttivi nelle assemblee salvaguardando la democrazia.

Salvatore: Quando la legge sui decreti delegati venne fuori, ci fu una altissima partecipazione, che poi nel giro di qualche anno è precipitata... Perché? La legge quando è entrata in vigore era già vecchia. È servita a formalizzare decenni di discussione sulla partecipazione dei genitori, ma è nata con delle problematiche di fondo: che sono i criteri di rappresentatività. Perché non si può passare dalla base del corpo elettorale a un consiglio di istituto senza nessun organo intermedio. Tant'è che poi si sono introdotti i comitati: degli studenti, dei genitori...

Un secondo aspetto di ordine antropologico. Il professore nel corso di questi ultimi 20 anni ha perso qualcosa della sua autorevolezza, della sua capacità di instaurare dialogo e consapevolezza, ed è stato affiancato da genitori più consapevoli del loro essere altro rispetto al professore, e soprattutto consci delle carenze che il sistema scuola stava facendo vedere. Quindi da un lato genitori consci di appartenere a una "classe superiore" al professore, anche per ragioni culturali oltre che economiche; e d'altro lato una incapacità dei professori di adottare meccanismi di ricerca del merito, di selezione... Tutto ciò ha causato una situazione che per forza genera la scarsa rappresentatività, la scarsa partecipazione. Non si partecipa a un'istituzione da cui non



Domanda di scuola

si ricavano vantaggi in termini di decisioni. E, quando si partecipa, lo si fa con la tipica spocchia... Non ci sono genitori che dicono: vorrei partecipare... mi fate capire... Ci troviamo dinanzi a genitori che partecipano solo per il loro caso individuale, ma la fiammata di coinvolgimento si consuma nello spazio di un mattino.

E un'ultima osservazione. Occorre vedere le cose anche con un'altra ottica. Quelle 120 famiglie che ci hanno votato sono da interpretare come non poche... e dobbiamo farci carico di questo importante fardello.

Pasquale: Ho avuto già molte volte l'occasione di essere rappresentante negli organi istituzionali della scuola. Ho una grande esigenza di testimoniare: sono tra quei cittadini italiani che ritengono che la scuola, come i servizi pubblici, abbiano un grande compito da svolgere. E quindi credo che sia necessario dare un contributo e non assumere un atteggiamento di critica tanto per lamentarsi. Certo che negli ultimi 20 anni l'atteggiamento dei governanti ha contribuito a creare disagio. La partecipazione è più sulla carta, perché dentro ai Consigli di Istituto - che frequento già da circa 7 anni - la gran parte delle cose sono già decise. Gli spazi sono molto angusti. La mia testardaggine mi porta a perseverare, ma riconosco che convincere alla partecipazione è difficile, perché la gente avverte con difficoltà come poter incidere.

D. *Ci sono genitori, e non pochi, molto suscettibili di ciò che viene offerto ai loro figli e, nell'agire così, arrecano un danno. Per esempio, non permettono che un insegnante dica al loro figlio "Sei un egoista", perché esigono che si faccia un distinguo tra la persona e l'atteggiamento e che venga ripreso solo l'atteggiamento, altrimenti è un'offesa. Ma, insegnando, il rapporto che si crea è vivo, non formale - seppure sempre rispettoso - e non può essere imbrigliato in tali bizantinismi che i trattati di pedagogia alimentano. Se si sentirà imprigionato in queste gabbie ricattatorie, sarà sempre meno appassionato nel suo lavoro, quindi meno in grado di coinvolgere i ragazzi, e di fornire loro quella formazione civile e tecnica che si auspicherebbe. Qual è il vostro parere?*

Pasquale: La mia risposta è che occorre un patto tra quegli insegnanti e quei genitori che sono disponibili a farlo, che non hanno l'atteggiamento che si è detto ora. Ma anche chi vorrebbe restituire quell'autorevolezza all'insegnante, nella scuola italiana, non ci riesce. Anche dove ci potrebbe essere una effettiva collaborazione con i "migliori" non si riesce. Se si riuscisse, sarebbe il modo per togliere peso/valore agli altri atteggiamenti, che sono più immediati e facili, e hanno la prevalenza. È questo che non siamo in grado di contrastare.

Salvatore: Ciò che lei dice è vero. Noi abbiamo 2400 genitori, dalle esperienze sociali, economiche, educative, completamente differenti, e saremo sempre di fronte al genitore che dice: "Tu mio figlio non lo chiami così", o fa causa, o dice in casa: "Quel professore non capisce niente"... Ma questa cosa è sempre successa nel corso dei decenni passati...



È cambiata la composizione sociale di insegnanti e genitori. Ma soprattutto l'insegnante si è ritratto. A partire dalla II guerra, si è ritratto. Non ha accettato la sfida del cambiamento, del miglioramento... Si può benissimo essere contro un professore, ma se lo rispetto, se ho "timore" della sua autorità ci penserò due volte a fare qualcosa come un ricorso al Tar. Se abbiamo di fronte una classe insegnante che sa quello che vuole, che dà dei contenuti, ci pensiamo tre volte prima di metterci contro una simile organizzazione. Non è solo una logica meritocratica, che in sé sarebbe buona. Ci vorrebbe maggiore consapevolezza del proprio ruolo da parte di molti insegnanti, che vedono la loro professione come salvataggio rispetto alla disoccupazione, come un assegno di assistenza mascherato e camuffato. Tutto questo si è sedimentato nel corso dei decenni e ha provocato questi risultati. Non è questione di applicare una logica aziendalistica. Si deve avere rispetto per la persona che si ha di fronte, se questa cosa si incrina, tutta l'organizzazione si incrina.

Salvatore: Nel 2000 Luigi Berlinguer impostò una riforma della scuola bellissima. La riforma dei cicli. E fu impallinato non solo da destra, ma anche da sinistra. Le cronache riportano che egli per primo volle introdurre una riforma del merito, ma fu massacrato. Dobbiamo cercare che l'insegnante ritrovi l'amore per il lavoro, attraverso il recupero della propria dignità. Se c'è passione ne ricaverà dignità: quando parla coi genitori può andare a testa alta, e quando parla con gli studenti è autorevole. Sarà pure uno che "rompe", però alla fine è bravo, e all'università i suoi ragazzi vanno bene. Come fare? *Busillis*, ma dobbiamo ammettere che ci troviamo di fronte a resistenze che non vengono solo da parte dei genitori.

D. *Cosa pensate delle resistenze nei confronti della cosiddetta riforma Gelmini?*

Gabriella: Non si tratta di una riforma. È un taglio di fondi della scuola che creerà un depauperamento a tutti i livelli. Vengono diminuite ore, vengono abolite le sperimentazioni per un problema di soldi. La scuola non dovrebbe rientrare tra i settori implicati per recuperare fondi pubblici. La formazione è fondamentale. Nella scuola primaria verranno abolite tutte le compresenze, utilissime per i ricuperi... Così ci si ritroverà in classe con un rapporto frontale 1 a 30... Non si può risparmiare con queste modalità, ma semmai eliminando il superfluo. Eliminiamo gli sprechi e non ciò che è fondamentale.

Gloria: Concordo. La scuola deve impostare una riforma seria.

Salvatore: Pure io concordo, anche se mi pare che anche Fioroni avesse già operato in tal senso, introducendo la logica della razionalizzazione, quando parlava di recupero delle competenze di base. Perché l'esigenza di risparmio c'è ovunque. È fondamentale che a livello governativo, come negli altri paesi, si dia un indirizzo preciso. Qui da noi cambiano i governi e cambia tutto...

Piero: In periodi di crisi è logico che tutti contribuiscano, ma tutti. Tornando ad un argomento precedente, la scuola non deve recuperare in autorità ma



Domanda di scuola

in autorevolezza. Qualche insegnante dice in classe: “Ragazzi, finiamola, perché io sono l’autorità, io posso decidere alla fine dell’anno se bocciarvi o no”, e i ragazzi si ribellano. Io, a casa, non posso che dire a mio figlio: “Lei è una cretina, ma vai a scuola ugualmente; domani avrai forse cretino il capo ufficio, cretino il collega..., fatti la pellaccia e adotta le tue contromisure. Non è che se un’insegnante è cretina non studi la sua materia, dovrai sopportare...”.

L’autorevolezza si troverà senz’altro se la si vuole trovare, il mio dubbio è che essa non diventi autoritarismo. Il compito dell’insegnante - per mandato della società - non è quello di selezionare, ma quello di insegnare. Molti insegnanti non hanno capito che più studenti hanno imparato, meglio è per tutta la società. Sono convinti di essere ancora nel vecchio stile della riforma Gentile in cui si selezionava: questo sì, quello no....

Salvatore: Perché la riforma Gentile è criticata dal mondo? Perché Gentile disse: “Lo studio vale di per sé”. Invece occorre porsi la domanda: “Si insegna, ma per che cosa?”. Occorre un approccio finalizzato alla professione, come il modello anglosassone. Se noi prendessimo coscienza di ciò, l’approccio con gli insegnanti sarebbe differente...

(Molta eccitazione e sovrapporsi di parole)

Gabriella: Non sono d’accordo: più che fare qualcosa tu devi essere...

Salvatore: Questo è evidente, però la scuola deve preparare delle persone che frequentano per un periodo breve e poi escono nel mondo del lavoro... Le due cose - istruzione ed educazione - vanno di pari passo.

Pasquale: No, la scuola deve far diventare cittadini prima che tecnici, persone coscienti di cosa significhi essere al mondo... Hanno tolto dal *curriculum* la musica, per esempio.

Occorre razionalizzare in un altro modo: prima una formazione fino a un certo punto uguale, poi la possibilità di indirizzarsi a ciò verso cui si è portati.

D. Circa la frase prima citata: “Io sono l’autorità, io ti posso bocciare”, la irrita “Io sono l’autorità”, o la seconda parte?

Piero: Tutta la frase, perché non va esplicitata, non va detta *apertis verbis*. Va esercitata nei fatti. È così anche nel mondo del lavoro: un bravo capo, l’autorità se la guadagna nella pratica. Detta così, crudamente, genera un rifiuto.

Salvatore: Non giudico l’autorità negativamente. Se attraverso questa viene emessa una decisione autoritativa, ebbene questo è proprio della scuola: la scuola deve essere autorità, la quale deve posarsi sull’autorevolezza. Come il capo autorevole ne sa più di te e può allora riprenderti, così l’insegnante. Per un ragazzo, trovarsi di fronte all’autorità è necessario, fondamentale.

Pasquale: L’autorevolezza può mancare in tanti ambiti della vita, non solo nella scuola. I ragazzi spesso pensano che ciò che viene detto loro sia sbagliato.



Piero: Perché tanti professori sono considerati autorevoli e tanti altri no? Alcuni sono molto apprezzati, altri un po' meno, e qualcuno è un disastro. La scuola deve portare tutti allo stesso livello di autorevolezza.

Salvatore: Se un professore è autorevole ma ti boccia, tu avrai sempre da lamentarti di lui. Questo è umano. Però possiamo fare in modo che egli venga criticato, ma rispettato. Deve essere salvaguardata la dignità del professore, che non sta solo nella sua preparazione, ma risiede anche in quella.

D. *Data la caduta del senso dell'autorità, non è possibile un'azione comune tra insegnanti e genitori, un'alleanza nei rispettivi ruoli in nome del bene dei ragazzi?*

Pasquale: Occorre una gigantesca rivoluzione culturale.

Gabriella: È necessario. Lo vediamo nei bambini, dove viene a mancare il rispetto per le persone in generale. La famiglia ha la sua responsabilità.

Salvatore: Ma non possiamo cadere nel vizio italiano: la colpa è di tutti, per cui alla fine non è di nessuno. Noi siamo in una realtà globalizzata: chiediamo come fanno gli altri.

D. *A proposito di altri, vediamo che i migliori risultati di acquisizione di competenze si hanno soprattutto nei paesi asiatici, dove vige un sistema molto selettivo. Ma applicando questi criteri non si rischia di scivolare su derive poco democratiche?*

(discussione animata, non si possono cogliere distintamente le parole)

Pasquale: Quei paesi hanno una realtà economica completamente diversa...

Gabriella: Io insegno alle elementari e vedo che i genitori si comportano verso di noi sempre più nel modo diffidente che si diceva prima. Non si può dire che un bambino è maleducato, ma si deve dire che ha avuto un comportamento maleducato... I bambini ci dicono: "Tu non mi puoi dire/fare questo, perché altrimenti mio padre ti denuncia" (e non ci si riferiva a atti violenti). Se non si trovano risorse in sé, si soccombe.

Salvatore: I ragazzi ora vivono una realtà per cui studiare o non studiare, si prende comunque 6: basta che vieni a scuola regolarmente e prendi 6. Dopo 5 anni, anche colui che entra con le migliori ambizioni dirà: "Cosa studio a fare?". In questo modo otteniamo un sistema sociale sconnesso, perché il riconoscimento per quello che si fa viene a mancare. Giovanni Floris ha scritto un libro sulla scuola: diamo ai professori la possibilità di dare 5 in condotta, e vediamo che cosa succede.

Paola Cavallari

Nota

Il titolo dell'articolo è stato suggerito, con evidenti intenzioni umoristiche, da uno degli intervistati.



Hanno accettato di rispondere alle nostre domande alcuni dirigenti di scuola: Giancarlo Cavinato, dirigente di un'Istituto Comprensivo; Grazia Castellano, dirigente I.T.I.S.; Donatella Favaretto, insegnante di una Scuola Elementare; Maria Marchegiani, insegnante di Scuola Media; Carlo Gherlenda, insegnante in un Istituto Tecnico...

Chiacchierando con gli addetti ai lavori...

D. *Come hai vissuto le iniziative del governo da una parte, la reazione degli insegnanti dall'altra? Pensi siano state adeguate, abbiano portato a qualche risultato?*

Cavinato: Ho appreso le intenzioni del ministro Gelmini con indignazione e preoccupazione dal *Palalexus* di Cortina e dai resoconti del *meeting* di Rimini di CL. Mi sono procurato la *Gazzetta Ufficiale* con il testo del decreto e vi ho trovato una incultura pedagogica e una furia distruttrice desolanti (peggiorate dagli schemi di regolamento e dalla circolare sulle iscrizioni). Vi ho letto l'intento di riportare la scuola dell'obbligo a una funzione di scuola di censo, selettiva e maltusiana. A queste misure perverse e, a mio avviso, anticostituzionali ho ritenuto di oppormi da subito nella misura consentita da questo ministero neocentralista e ben poco democratico (è mancata qualsiasi possibilità di consultazione), producendo un commento al decreto 137 che ho diffuso a docenti, personale e genitori dell'istituto in cui lavoro, esprimendo serie preoccupazioni. Personalmente, come molti insegnanti, ho partecipato a manifestazioni, scioperi, iniziative di sensibilizzazione e analisi critica, raccolte di firme, "notti bianche" nelle scuole.

La reintroduzione dei voti numerici ha come effetto il sostanziale accantonamento delle procedure di valutazione formativa che le scuole si sono date nel tempo (un trentennio), costituendo un elemento di differenziazione e disomogeneità fra docenti di diversi ordini di scuola operanti nello stesso istituto e fra istituti paralleli. Siamo alla frammentarietà più totale di scelte, offerte educative, procedure, allo sgretolamento delle garanzie di successo formativo ("non uno di meno").

A livello dell'istituto dove lavoro la partecipazione è stata alta nella scuola primaria, quasi nulla nella scuola dell'infanzia e nella secondaria di primo grado.

Castellano: L'impressione è che da parte governativa ci siano delle priorità, quelle delle spese di bilancio da ridurre, per cui le decisioni sulla scuola sono sostanzialmente ispirate al principio del risparmio. I provvedimenti normativi per la scuola secondaria sono in realtà ancora accennati (v. valutazione degli studenti, su cui è stata emanata una circolare i cui contenuti si prestano a diverse interpretazioni). La realtà vera sono le difficoltà di bilancio delle scuole autonome, per cui siamo costretti a fare il piano annuale senza sapere di quanto disporremo per le spese di funzionamento. Questo incide sugli impegni che le scuole prendono nei confronti degli studenti e delle loro famiglie; per esempio, mentre permane l'obbligo di attivare corsi di recupero e di sostegno, non abbiamo quest'anno un finanziamento dedicato e quindi



tutti gli istituti hanno utilizzato le forme meno costose, che potrebbero però essere le meno efficaci, per garantire il ricupero.

La reazione degli insegnanti, dal mio osservatorio molto parziale, è di grande collaborazione con la scuola e con le famiglie; si cerca comunque di garantire la progettualità dei tre istituti e di mantenere la qualità dell'offerta formativa. C'è stata anche una buona partecipazione numerica alle assemblee sindacali e allo sciopero della scuola.

Favaretto: Ho vissuto con grande disagio la promulgazione dei decreti: da un lato la tempistica (sono usciti in agosto), dall'altro la forma (un decreto di finanziaria per dirimere questioni delicatissime come quella della scuola: il futuro del paese!), e ancora l'astuzia di inserire la questione del dimensionamento scolastico all'interno di una normativa sulle ASL (L. 133). Non c'è stata mai, da parte del governo, alcuna seria volontà di dialogo con le associazioni che ruotano attorno al mondo della scuola. Da ultimo, è di questi giorni la bocciatura dei regolamenti da parte della conferenza stato-regioni. Che dire poi dello sforzo mediatico (ad esempio, la Gelmini a *Buona Domenica* ha fatto furori con quella faccia da brava ragazza di parrocchia...) che è riuscito a convincere i genitori che questo cambiamento è giusto? Questo sul metodo.

Per quanto riguarda i contenuti, ancora peggio: voti, grembiule, maestro unico, dimensionamento delle autonomie scolastiche delle piccole scuole. Se la scuola va aiutata a migliorare, nessuno di questi cambiamenti va in quella direzione. Il grembiule non aiuta il superamento dei pregiudizi o l'integrazione, i voti non permettono ai bambini di migliorare il loro rendimento, il maestro unico non migliora il sapere degli alunni o costruisce relazioni positive con i bambini e i loro genitori, ridurre (perché è questo il significato di "ridimensionare") il numero delle scuole non aiuta i piccoli centri ad essere più comunità. Queste leggi sono solamente un taglio ai costi enormi della scuola (che però risulta al V posto nelle classifiche internazionali OCSE-PISA e TIMSS... quindi è costosa ma rende bene!) e ancor di più l'inizio di un lento smantellamento della scuola statale... Sempre perché costa troppo.

Gli insegnanti hanno dimostrato di aver capito bene tutto ciò e hanno fatto alcuni tentativi (manifestazioni e scioperi, volantaggi), ma probabilmente non così efficaci da rompere la spessa crosta di imbonimento mediatico a cui sono stati sottoposti i genitori.

Marchegiani: Ho vissuto male le iniziative del governo, calate dall'alto, tutte tese solo al risparmio economico ma ben mascherate con un troppo sbandierato progetto di innovazione. Mi è sembrato che di colpo venissero cancellati anni di esperienze, innovazioni, buone pratiche. Ho messo i voti, tanti 7, qualche 8, tre 9, pochi 5: era più di trent'anni che non davo voti, praticamente dall'inizio della mia carriera. Ho anche messo il voto in condotta!

Chiudo (a giugno andrò in pensione) come ho iniziato. E tutto quello che c'è stato in mezzo?



Domanda di scuola

Le reazioni degli insegnanti sono state le più disparate: assemblee per cercare di capire, scioperi, lunghissime discussioni, ma in tanti, sotto sotto, c'era soprattutto il timore di perdere il posto di lavoro. Troppi insegnanti ora hanno accolto con sollievo i voti, si sente solo dire: "Che veloci, i consigli di classe!". In verità c'è anche chi si preoccupa della qualità, ma non tutti.

Ci sono stati risultati? È sotto gli occhi di tutti: il ministro va avanti e noi obbediamo, abbiamo fatto gli scrutini con la nuova normativa, ma i decreti attuativi a cui ci siamo adeguati sono solo proposte, non sono neanche approvati!

Gherlenda: Le reazioni degli insegnanti alla politica del governo in tema scuola mi sembra siano state significative. Io ho partecipato alla manifestazione del 30 ottobre a Roma e sono rimasto impressionato dalla partecipazione di massa. In generale, c'era molta sensibilità e partecipazione. Più carenti mi sono sembrate le iniziative a livello di singolo istituto (blocco delle attività aggiuntive e quant'altro). D'altra parte, la maggioranza ce l'hanno "loro", e qualsiasi arma appare spuntata di fronte a questo fatto

D. *Cosa pensi della reazione dei genitori (se c'è stata)? Che risultati ha avuto?*

Cavinato: Ho partecipato da fine settembre a una trentina di incontri in scuole delle province di Venezia e Treviso. Genitori intelligenti, ben organizzati, preoccupati, che hanno capito cosa si sta perdendo. Incerti sul da farsi, perché le autorità scolastiche non svolgono quel ruolo istituzionale di informazione e orientamento che sarebbe loro compito. Quindi smarriti, a volte, per il silenzio dei dirigenti.

Favaretto: Solo una piccola parte dei genitori è riuscita a seguire la vicenda in modo critico e lungimirante. Molti non hanno tempo, e a molti la nostra scuola non piace. I genitori poi sono generalmente in difficoltà nel relazionarsi alla scuola. Perché sono spesso assenti dalle riunioni di classe? Perché si fatica a trovare un rappresentante dei genitori? Perché dimenticano le giustificazioni di assenza o entrata/uscita anticipata da scuola, ma appena il figlio viene redarguito vengono subito a chiedere spiegazioni? Perché si preoccupano se non facciamo il lavoretto di Natale, ma non se sbagliamo metodo didattico? Perché chiedono più gite e giudicano se siamo avanti o indietro col programma, ma evitano di controllare i figli nei compiti o arrivano in ritardo agli appuntamenti?

La scuola è diventata per un genitore un mondo complesso (e lo è davvero!), pieno di regole, burocrazia, doveri. Entrare nel mondo scolastico significa capirlo, ma questo richiede pazienza e anche una certa dose di fiducia e capacità di stringere buone relazioni con il corpo insegnanti e gli altri genitori. Chi ha tempo per tutto questo? Chi ha le energie fisiche e mentali per scommettere sulla scuola come comunità invece che come parcheggio d'eccezione? Meglio le semplificazioni Gelmini.

Marchegiani: La reazione dei genitori, almeno nella mia scuola, non c'è stata, ma neanche la curiosità di sapere cosa stia succedendo. Forse sono stati



toccati maggiormente i genitori della primaria, ancora una volta più per problemi pratici che didattici.

Castellano: Alcuni studenti hanno occupato la scuola, senza tuttavia un consenso plebiscitario dei compagni e delle compagne; una parte di loro è attiva nel coordinamento studenti; la maggioranza tuttavia mantiene un ruolo di sostanziale distacco.

Gherlenda: Per quanto riguarda gli studenti, la loro partecipazione è stata come al solito a metà strada tra opportunismo e buona fede (perdere qualche giorno di lezione - far sentire la propria voce). Anche loro comunque erano divisi, chi era a favore, chi era contro. Va detto che le informazioni che circolavano riguardo al *decreto Gelmini* non erano del tutto chiare ed approfondite.

D. *Il tuo ruolo istituzionale ti permette di muoverti in modo critico e autonomo o lo vivi con difficoltà?*

Cavinato: Ho sempre considerato che un dirigente scolastico è al servizio della popolazione infantile e adolescenziale, dei genitori se non vedono i figli come loro proiezione e compensazione e condividono le preoccupazioni educative della scuola cercando di operare in sinergia in forme coerenti e coese, degli insegnanti come supporto alle buone pratiche e alla ricerca di compensare le disparità, di fornire opportunità educative, di garantire successo formativo, di costruire cittadinanza e senso del bene comune.

In questo senso ritengo di rispondere alla Costituzione e al Parlamento più che al ministro di turno, che a sua volta dovrebbe essere garante dei diritti e degli spazi di istruzione. Cerco quindi di aprire spazi e dare voce a necessità, soprattutto di evitare forme di emarginazione ed esclusione. Leggi che invece chiudono, delimitano, separano (cfr. le famigerate "classi ponte o di inserimento" - altro *tradimento* delle parole), non coincidono con la mia deontologia e cerco, se possibile, di neutralizzarne effetti e ricadute. La mia coscienza viene prima della norma eteronoma.

Castellano: La scuola pubblica continua ad avere un patrimonio di professionalità e di intelligenze che garantisce la qualità dell'offerta formativa; credo molto nel ruolo di alcune figure, tra le altre quelle del dirigente, per valorizzare e motivare il lavoro delle persone, per costruire comunità. Io ho l'impressione soggettiva di muovermi in modo consapevole in queste vicende, spero di essere sufficientemente autonoma da indurre anche fra le persone con cui lavoro degli atteggiamenti riflessivi e, se necessario, critici.

Favaretto: Non ho avuto difficoltà nel dire apertamente quanto pensavo, ma forse è nel mio carattere. Non sono stata redarguita anche se all'inizio cercavamo di fare attenzione a non pestare i piedi a nessuno. Il vero nodo è la mancanza di voglia di discutere che prevede informazione e poi elaborazione. Conoscenze e desiderio di discutere sono le grandi assenti sia fra colleghe sia con genitori.



Domanda di scuola

Marchegiani: Io cerco di fare quello che ho sempre fatto, in più scrivo un numero: le verifiche le valuto con un lungo giudizio motivato e in più aggiungo 6, 7... Ma io sono in una situazione privilegiata, tra poco me ne vado e posso permettermi di fare la "valida" fino alla fine. Ma se avessi dovuto rimanere a lungo, quanto avrei resistito? Dopo quanto mi sarei adeguata? Una cosa che cerco di fare è spiegare tutto questo ai ragazzi, e loro mi dicono: "Ma se è così, come hanno potuto fare una legge simile?".

Gherlenda: Credo di muovermi in modo autonomo, per fortuna alcuni diritti fondamentali (libertà di pensiero, di manifestazione...) sono ancora salvaguardati. Certo, gli strumenti di pressione che abbiamo a disposizione non sono efficaci (la famosa legge sulla regolamentazione dello sciopero con impedimento del blocco degli scrutini è stata realmente letale).

D. Come vedi il futuro della scuola?

Cavinato: Lo vedo nero. Si torna indietro. Qualche anno fa commentavamo con colleghi e amici che sembravano non esserci più prospettive di sviluppo, nel corso della nostra carriera eravamo passati dai doppi e tripli turni e dalle classi speciali o per i disadattati al tempo pieno, ai moduli, alla legge 517, a una scuola dell'infanzia come prezioso contesto di vita e di esperienza, e le possibilità sembravano esaurite. Forse ci siamo troppo adagiati. Poi è venuta la stagione Berlinguer, ricca di contrasti e controversie ma anche di potenzialità, una stagione appassionata nel bene e nel male, anche con errori imperdonabili ma che ha cercato di frenare l'ondata neoliberista. Ora vedo un arretramento totale, e la scuola è invecchiata e poco motivata. Si aggiunga che alcune forme di ipergarantismo dei docenti e del personale, invece che dei diritti degli alunni, non hanno certo fatto bene alla scuola e alla sua percezione nell'opinione pubblica. Spesso si è più dichiarato che fatto (si pensi alla Carta dei servizi, al Piano dell'Offerta Formativa, ecc...).

Ma... forse "non è mai troppo tardi"?

Castellano: Il modello organizzativo è quello su cui si può intervenire in meglio, nel senso di una migliore divisione di compiti con assunzione diretta di responsabilità in un clima di condivisione autentica di obiettivi.

Favaretto: Se non accadrà qualcosa e l'onda di dissenso non riemergerà e sarà varato il disegno di legge Aprea (le scuole diventeranno fondazioni e il Preside ne diventerà il padre/padrone) le scuole statali, come le abbiamo conosciute noi, scompariranno. Non saranno più l'ascensore sociale che ha permesso a tanti figli di operai come noi di laurearsi o emanciparsi grazie allo studio. Saranno sempre più diversificate a seconda dei territori nei quali si trovano, perderanno paurosamente di qualità, diventeranno luoghi in cui si offrono i saperi di base, e chi avrà più soldi potrà integrare con altri corsi, gli altri dovranno ricorrere a cooperative (ma l'educatore di cooperativa, per quanto bravo, non ha le responsabilità, le competenze, lo sguardo degli insegnanti).



Torneremo ad una scuola in cui si ricomincerà a fare parti "eguali fra diseguali".

Marchegiani: Mai avrei pensato ad un ritorno indietro simile, quindi tutto può succedere, ma più che i ministri temo la stanchezza dei colleghi, la *routine*, l'idea che si possa andare avanti così, senza grossi coinvolgimenti. Si rischia, a mio avviso, che si vada avanti per forza di inerzia. Mi sembra che ci sia tanta stanchezza.

Gherlenda: Il futuro della scuola... un tema incredibile, cosa dire in poche parole? Forse bisognerebbe chiedersi come sarà il futuro della società... Una cosa comunque ho chiara (anche per la lunga esperienza di lavoro all'estero): bisogna salvaguardare la scuola pubblica! Qualsiasi slittamento verso un indebolimento del sistema pubblico e rafforzamento di quello privato è una perdita in termini di democrazia e di uguaglianza. Altra cosa: mi piacerebbe che nella scuola ci fosse più spazio per la felicità (di tutti, soprattutto dei ragazzi, ma anche dei professori).

D. *Cosa salvare di questa scuola, cosa cambiare?*

Cavinato: Ci vuole un orario uguale per tutti nei diversi ordini di scuola, più investimenti in strumenti, materiali, risorse, personale; un'impostazione più decisa per un impianto unitario pur nelle diversificazioni 3-16 anni; la fine di alcuni privilegi *miseri* ma che creano scompensi; un organico ampio per coprire docenti assenti, per progetti...

Castellano: Salvo quello che ho detto prima sulla scuola pubblica, ed è molto. Un altro aspetto su cui lavorare è quello delle pratiche di autovalutazione, in cui bisogna anche studiare percorsi adatti a un'istituzione la cui finalità principale è educativa e formativa.

Favaretto: Cosa salvare? Il modulo e il lavoro di *équipe* degli insegnanti, la grande competenza didattica degli insegnanti maturata in anni e anni di insegnamento, la mentalità che si istruisce educando entro circoli di affetto, la valutazione formativa, l'autonomia delle scuole, le numerose iniziative progettuali di apertura al territorio e alle nuove sollecitazioni culturali che gli insegnanti da sempre seguono.

Cosa cambiare? Gli organi collegiali vanno modificati; bisogna introdurre una seria cultura della valutazione sia per gli insegnanti sia per gli studenti, ridare statuto sociale agli insegnanti, abbassare l'età pensionabile, formare gli insegnanti con metodi innovativi (ambiti relazionali, didattici, culturali, legislativi), introdurre seri percorsi e sostegni affinché la scuola sia il luogo dell'integrazione (di noi stessi, del diverso, del disabile, dello straniero) e del "bene stare", potenziare l'autonomia delle scuole, eliminare i due pesi e le due misure fra le scuole del nord e quelle del sud, aumentare gli spazi laboratoriali, ammodernare la strumentazione didattica e tecnologica, aumentare il numero e la qualità del personale (insegnanti di sostegno, di classe comune, ata, segretaria), poiché il carico di lavoro è aumentato a dismisura...



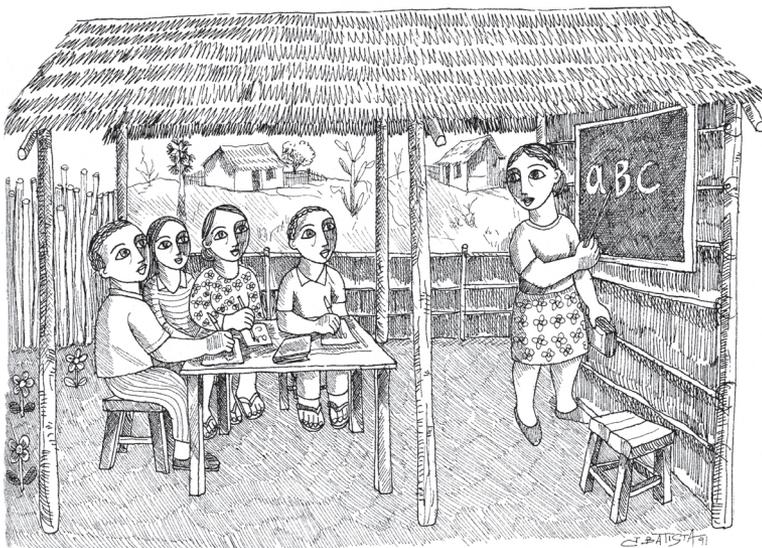
Domanda di scuola

Marchegiani: "Questa scuola" quale? Quella dell'era Gelmini? Ma si salvano comunque i ragazzi, il fatto che è con loro e per loro che lavoro, si salva il fatto che, se vuoi, hai comunque tante possibilità quando hai chiuso la porta della classe e con loro ti ritrovi. Alle medie per ora lo sconvolgimento sembra contenuto, vedremo il prossimo anno quando cambierà la composizione delle classi, l'insegnante di lettere è probabile che abbia 2 classi invece che 1 e mezza, l'insegnante di tecnologia perderà un'ora settimanale, non ci saranno più presenze, e portare ventisette ragazzi nel laboratorio di informatica sarà veramente difficile.

L'assurdo poi è che se sei un bravo insegnante fai in modo che gli alunni non paghino loro questa riforma e quindi dai ragione al ministro che si può fare, ma se contesti il ministro o se diminuisci il tuo impegno, lo pagano gli alunni: questa è la trappola in cui mi sembra di essere caduta.

Gherlenda: Altra domanda sui massimi sistemi. A volte mi pare che la scuola di oggi abbia realizzato la scuola che sognavo quand'ero alunno o giovane insegnante. C'è tutto: il punto di ascolto dello psicologo, la prevenzione delle droghe e dell'AIDS, meccanismi di rappresentanza, scambi con l'estero, educazione alla pace, valutazioni più oggettive, attenzione ai processi di ricupero delle carenze degli alunni, cooperative *learning*... c'è veramente tutto! A descriverla, è la scuola dei sogni. Eppure, si respira disagio... Sinceramente, dovrei riflettere su questa contraddizione.

Chiara Puppini



“Secondo me, per uscire dall’attuale situazione di generale scoramento, occorre sciogliere quattro nodi...”. L’autrice dell’articolo/intervista “Chiechierando con gli addetti ai lavori...”, insegnante nelle scuole superiori, a commento delle risposte date dai dirigenti scolastici, cerca di indicare le strade per un possibile rinnovamento della scuola.

Ripartire da Barbiana?

Tutto iniziò nel minuscolo paesino montano di Barbiana, dove Lorenzo Milani, mandato “in punizione” dalla curia di Firenze, incominciò a far scuola ad alcuni ragazzi espulsi dalle istituzioni scolastiche, e a pensare e a far pensare. Quella piccola esperienza, iniziata in una località sconosciuta, diventò rapidamente un fatto straordinario, in grado di muovere intelligenze e coscienze: quel motore di cambiamento nella scuola, nella società e nella storia degli ultimi quarant’anni, che è stato messo pesantemente in discussione dal panorama sconsolato degli ultimi provvedimenti dell’attuale governo.

Oggi, nella confusione di questi giorni, in cui si chiudono le iscrizioni alle classi nel più totale buio normativo, nel disagio percepibile nelle interviste agli insegnanti e dirigenti da me contattati, bisogna guardarsi alle spalle e capire come tutto questo è potuto accadere: che cosa ci siamo lasciati indietro, che cosa abbiamo o non abbiamo fatto.

Ma per comprenderlo al meglio è necessario capire qual è stata la rivoluzione proposta da Lorenzo Milani.

La cultura vera, quella che ancora non ha posseduto nessun uomo, è fatta di due cose: appartenere alla massa e possedere la parola... Una scuola che seleziona distrugge la cultura. Ai poveri toglie il mezzo d’espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose (*Lettere Pastorali* di Lorenzo Milani).

Lorenzo Milani fonda la sua scuola su due parametri: una nuova cultura e la parola. La cultura del fare, dell’essere, non dell’astrazione, non dell’apparire. Aveva capito che non si può fare buona scuola se non si incide profondamente sui processi culturali che sono soprattutto modelli di relazione e ricerca e proposte di un nuovo modo di vivere. Egli non dà indicazioni di cambiamenti strutturali, mira al cambiamento delle coscienze. Tuttavia sottende che una società formata da persone responsabili, capaci di leggere e capire gli eventi, in grado di esprimersi, quindi di dominare i mezzi di comunicazione, sia una società in movimento, critica, capace di dotarsi di nuove strutture e nuove modalità relazionali.

Occorre anche dire che una scuola come quella praticata da don Milani risulta essere inattuabile, perché funzionava 24 ore su 24, durante le quali i ragazzi leggevano i giornali, studiavano, mangiavano insieme, praticavano sport, imparavano le lingue straniere. Insomma era un luogo che fungeva da scuola e famiglia. Don Lorenzo era maestro e padre vigile. Una scuola così è certamente non attuabile, ma il modello ha fatto da volano a tante sperimen-



Domanda di scuola

tazioni degli anni settanta e ottanta.

Dopo *Lettera a una professoressa* sono nati i doposcuola attivi, centri d'ascolto e di produzione creativa, le scuole sperimentali, il tempo pieno. Descrive bene i processi di cambiamento intervenuti nella scuola, dopo gli anni settanta, Giancarlo Cavinato, quando si è passati dai doppi e tripli turni a una scuola attenta ai bisogni degli alunni, ad articolazioni complesse come i laboratori. Nella scuola secondaria, soprattutto alle superiori, sono state introdotte esperienze di ricerca nel territorio.

A Mestre (Ve) le due maxi-sperimentazioni del *Massari* e dello *Stefanini*, iniziate alla fine degli anni settanta, hanno introdotto la pratica dell'analisi sul territorio e nuove discipline, come socio-economia, mirate a fornire strumenti per la ricerca. Questo comportava un'organizzazione scolastica nuova: il lavoro di *équipe*, la compresenza di insegnanti, la formazione di gruppi.

In particolare nel *Massari* tale organizzazione era mirata all'acquisizione di competenze professionali, perché, oltre all'analisi territoriale, si procedeva alla progettazione edilizio-urbanistica. A tal fine si facevano anche incontri con amministratori locali, si andava alla verifica *in loco*, si simulava il lavoro dei geometri che progettavano con architetti e ingegneri. Si analizzava il territorio anche dal punto di vista storico, sociologico, antropologico. Tutti gli insegnanti erano impegnati in questa attività. Anche qui il modello aveva costi alti (tutti gli insegnanti impiegavano il loro tempo scuola su 2 classi parallele invece che su 3, 4, 5 classi, come nei corsi normali) e quindi il Ministero a poco a poco li ha smantellati, senza però cogliere la novità e la possibilità di continuazione di certe esperienze.

Anche l'educazione alla cittadinanza era garantita, perché il rapportarsi con le strutture e gli amministratori del territorio comportava un'analisi dei servizi e delle possibilità che il territorio offre, considerandoli anche in forma critica. Al posto delle costose sperimentazioni si è pensato di fare una scuola moderna con i *computers* (che per fortuna ormai entrano in modo massiccio), con i corsi per la prevenzione alle droghe, con dibattiti sulla pace, corsi di ricupero e altro, come ricorda Carlo Gherlenda: "*Eppure, si respira disagio...*".

Secondo me, per uscire dall'attuale situazione di generale scoramento, occorre sciogliere quattro nodi.

In primo luogo il nodo rapporto scuola-società. Più che del futuro della scuola bisognerebbe parlare del *futuro della società* (Carlo Gherlenda). Finché una velina o un calciatore saranno pagati non solo di più, ma smisuratamente di più di un ricercatore (che sta facendo ricerca su malattie complesse o sta progettando fonti alternative per vivere in modo più sano e più vantaggioso, o un insegnante che prepara i cittadini di domani e che per farlo bene ha bisogno di continuare a studiare), sarà credibile richiamare gli alunni al rigore



e alla fatica, nonché alla gioia che ogni vera conoscenza comporta?

Questo è il nodo che dobbiamo sciogliere per un vero rinnovamento della scuola: contestualizzarla, costruire un dialogo con le aspettative sociali, senza asservirla a mere regole di mercato, ma rendendola il luogo dove i cittadini di domani possono acquisire gli strumenti di analisi della società, di conoscenza critica per apprendere le modalità per un inserimento attivo, costruttivo, trasformativo dal punto di vista strutturale.

La scuola come grande "equilibratore" di una società, non può limitarsi a rispecchiare movimenti e derive, ma deve proporsi come *corpus* critico di valori e di conoscenze, di analisi e di strategie. Il ruolo dei politici, dei pedagogisti, dei ricercatori è di facilitare tale circolazione, di dare voce, di cercare insieme buone proposte alternative, di far vedere in trasparenza cosa consente e cosa non consente uno o un altro modello di società e di istruzione. I cittadini devono poter parlare, è in loro che bisogna risvegliare inquietudine, senso di giustizia, sete di sapere per sé e per chi verrà dopo di loro.

Per fortuna queste cose vengono ancora dette in un'assemblea del MCE (*Movimento di Cooperazione Educativa*) da parte di Giancarlo Cavinato, e sono condivise dal movimento.

In secondo luogo bisogna capire che cosa salvare. L'istituzione scolastica appare spesso incapace di esercitare la memoria. A mio avviso dobbiamo rivedere e salvaguardare le buone pratiche degli anni settanta, ottanta. Lo ricorda bene Donatella Favaretto: il lavoro di *équipe*, l'apertura al territorio, la valutazione formativa, tutte quelle eredità di molte sperimentazioni, che hanno operato anche nel nostro territorio, oltre che a livello nazionale.

Per fortuna, molti insegnanti continuano a mettere in atto le buone pratiche imparate. Lo dicono tutti gli insegnanti da me contattati, e con forza lo ribadisce Maria Marchegiani. Si nota però in tutti una certa preoccupazione perché la scuola stile Gelmini (leggi Tremonti) risulta essere meno impegnativa, più veloce nei tempi, richiede meno energie e intelligenza. E come rileva Maria Marchegiani, alcune insegnanti apprezzano la velocità con cui si svolgono alcune attività connesse con la docenza.

Perché ci siamo lasciati scappare tutte queste esperienze? Proprio per questo: si è scelta la via meno impegnativa, meno rigorosa, dove la fatica dell'apprendere e del creare sono diminuiti, ma nel contempo abbiamo abdicato alla gioia del conoscere, del creare. In fondo ce lo chiedono gli stessi studenti: di fare una scuola dove la creatività, "la gaia scienza" ritornino a essere protagonisti, dove gli adulti siano modelli, "maestri di vita".

In terzo luogo dobbiamo affrontare la preparazione dei docenti. Se un governo ha a cuore la scuola punta sulla preparazione di chi opera nella scuola. Milano diceva: "Non farei il maestro se non fossi prete", e proponeva il



Domanda di scuola

celibato degli insegnanti, per metterli in condizione di svolgere bene la loro "missione". Certo anche questa proposta è inattuabile e provocatoria, ma indicativa della serietà di un mestiere che comporta grande dispiegamento di intelligenza e di energia, capacità di ascolto, professionalità. La scuola la modulano principalmente gli insegnanti, in presenza - ma spesso anche in assenza - di buone leggi. I buoni insegnanti, non solo conoscono bene la loro disciplina, ma sanno ascoltare e dialogare con bambini e adolescenti, che sono diversi da loro nel modo di pensare e di relazionare, avere uno sguardo ampio sulla società, sul futuro dei ragazzi, sulle dinamiche in campo, e che sanno farlo anche con la leggerezza invocata da Carlo Gherlenda. Una preparazione complessa, quindi, che va adeguatamente retribuita.

Ma il cambiamento non può avvenire senza un autentico patto educativo tra adulti.

E veniamo al quarto nodo. La società è in movimento, eventi epocali la attraversano, come la globalizzazione e le grandi migrazioni. Di fronte a tali eventi, sappiamo dare risposte significative? Sembra che questa società di adulti non sappia neppure porre correttamente i problemi, dominata com'è dalla paura, tutta in posizioni di difesa. In assenza di risposte immediate, occorrerebbe porre con coraggio i problemi e cercare di condividerli insieme per una ricerca di soluzioni che in questo momento nessuno possiede con chiarezza. Bisogna che gli adulti riprendano il loro ruolo di persone pensanti. Grazia Castellano *parla di modello organizzativo con assunzione diretta di responsabilità* con finalità esplicite e condivise. Questo nell'ambito scolastico, ma non solo.

Dalle interviste emerge che c'è poca comprensione tra genitori e insegnanti, a parte alcune élites sensibili, perché da un rapporto che, in passato, si basava su un patto autoritario ("Dia pure due ceffoni a mio figlio se non sta attento, se disturba..."), si è arrivati a una contestazione del ruolo dell'insegnante da parte del genitore, che pretende di dare indicazioni alle volte anche didattiche. Da qui la sfiducia reciproca. Occorre quindi che ognuno riprenda il proprio ruolo, in una ricerca attiva. Per dare risposte soddisfacenti a una società complessa non ci si può limitare alla ripetizione di atteggiamenti ormai desueti o improvvisati. Se una comunità non assume come obiettivo primario il futuro dei propri figli è destinata a implodere e non ha prospettive di vita.

Quindi torniamo a Barbiana per riprenderci il pensiero attivo, la concretezza del fare, la parola per dominare la realtà, per fornire a tutti pari opportunità, per cambiare veramente.

Chiara Puppini





PARTE SECONDA
Echi di Esodo

DIALOGHI ECUMENICI E INTERRELIGIOSI

Sul dialogo ebraico-cristiano: quali novità?

Riportiamo la sintesi di un'intervista rilasciata l'1/8/2008 alla nostra redazione da Piero Stefani, teologo cattolico studioso di ebraismo, autorevole membro del gruppo teologico del SAE (*Segretariato Attività Ecumeniche*).

D. Quali elementi di novità nel dialogo ebraico-cristiano ti senti di evidenziare?

R. Vorrei, come premessa, indurre una riflessione sulla formulazione dell'espressione *dialogo ebraico-cristiano*. La formulazione è quella originaria del SAE e ha quindi una sua tradizione. Per altri autori e altre sensibilità è però più corretto dire *dialogo cristiano-ebraico*. Nel SAE si usava ordinariamente la formula "a partire dal *dialogo ebraico-cristiano*" perché Maria Vingiani, sulla scorta di Jules Isaac, non solo ha abiurato all'*insegnamento del disprezzo*, ma ha considerato gli ebrei testimoni viventi della fede biblica, senza i quali non sarebbe mai sorto il cristianesimo. Gli ebrei sono la radice comune a tutte le chiese, e ciò testimonia la necessità del dialogo tra i cristiani divisi, e li orienta nella ricerca di unità, a partire dal fondamento comune ebraico.

D. Ma il focus del dialogo era incentrato sul dialogo tra i cristiani, o includeva più il confronto con l'ebraismo?

R. Era ecumenismo a partire dal dialogo ebraico-cristiano. È un'originalità feconda. Se le comunità cristiane riconoscono questa origine comune nel messaggio biblico, esse percorrono una via dotata di inevitabili ricadute sui rapporti tra cristiani, e fra questi ultimi e gli ebrei.

D. È una linea tuttora valida?

R. Il merito storico di quel lavoro da santi apripista è grandissimo, e il debito nei loro confronti è ingente. Tuttavia questa visione ha dei limiti a tre livelli. Il primo è una constatazione: la dinamica individuata da Maria Vingiani coinvolge cattolici e riformati, mentre il mondo ortodosso ne rimane estraneo. L'idea che anche loro fossero accomunati dalla radice ebraica non faceva abbastanza i conti con le letture cristologiche e patristiche dell'Antico Testamento, irrinunciabili per l'intero mondo ortodosso. Il primo documento ortodosso sul dialogo ebraico-cristiano risale al 2007, nella cui elaborazione ha avuto gran parte Vladimir Zelinsky, un sacerdote russo grande amico del SAE (membro anche del gruppo teologico) che risiede da tempo in Italia (cfr. *Riconoscere Cristo nel suo popolo - Regno-attualità*, n. 10, 2008, pp. 293-296).

Questo è il primo livello, ma non è il più rilevante.

Il secondo lo è molto di più. Infatti con l'impostazione originaria non si metteva al centro della riflessione l'ebraismo post-biblico, che è un ebraismo molto diverso da quello biblico, per quanto, ovviamente, non privo di nessi con quest'ultimo. Mi riferisco all'ebraismo rabbinico del Talmud, ma anche a quello moderno e contemporaneo, fino al sionismo e ai problemi legati allo



Stato d'Israele. L'impostazione legata a pensare gli ebrei come testimoni viventi della fede biblica ha una serie di difficoltà, che sono risultate sempre più evidenti. Ad esempio, quando si usano categorie bibliche come quella di "terra" riferendole allo stato di Israele, il rischio del fraintendimento è elevatissimo. Questa è la sostanza del problema.

Poi c'è un terzo livello. L'ultima formulazione proposta dal SAE nella sua autopresentazione è «Movimento interconfessionale per l'ecumenismo e il dialogo, a partire dal dialogo cristiano-ebraico». Come si vede, c'è stata un'inversione delle parole (che, a quanto ne so, non ha riscosso le simpatie di Maria Vingiani, custode del percorso storico di cui si è detto). L'espressione è stata modificata perché vi era in ballo la questione chiamata, tra gli "addetti ai lavori", con l'espressione «asimmetria del dialogo». Ci si era accorti infatti che da parte cattolica e protestante esisteva un interesse di tipo teologico nei confronti dell'ebraismo; mentre, in genere, da parte ebraica non venivano individuati "oggetti teologici" su cui imbastire il dialogo.

D. Vorremmo capire meglio.

R. L'asimmetria si è manifestata a due livelli.

1. Gli ebrei affermano di autodefinirsi per quel che sono, senza bisogno di confrontarsi in modo intrinseco con i cristiani, mentre non è vero il contrario.

2. Non interessa agli ebrei il confronto sul piano teologico, perché a tale livello, per loro, non ci sarà mai accordo. Nella lettera indirizzata da Amos Luzzatto, all'inizio del suo primo mandato di presidente dell'*Unione delle Comunità Ebraiche Italiane* (1998-2002), il concetto è stato ribadito in modo fermo e chiaro: non c'è un terreno teologico comune su cui discutere, i rapporti ebraico-cristiani, perciò, devono relazionarsi ai grandi temi propri della società nel suo insieme. In altri termini, ci si deve porre la domanda di quale sia l'apporto specifico che ebrei e cristiani insieme possono arrecare al bene comune.

L'espressione *asimmetria del dialogo* suggerita dal compianto Renzo Fabris (grande protagonista italiano del dialogo cristiano-ebraico) significa proprio quanto si è ora detto.

D. Tu come la pensi a questo riguardo?

R. Non sono molto d'accordo, per varie ragioni. In modo molto semplificato e ricorrendo alla terminologia corrente (che trovo imprecisa e, per più aspetti, errata) potrei dire che se le radici cristiane sono ebraiche, se Gesù è ebreo, se i primi credenti in Gesù Cristo morto e risorto furono tutti, senza eccezione, degli ebrei, e se furono di nuovo degli ebrei a predicare per primi il vangelo ai gentili, non è irrilevante, neppure per gli ebrei di oggi, constatare che il cristianesimo sia nato dall'ebraismo. È un fatto che non è facile ignorare neppure a livello di autodefinizione. Non sono certo il primo a dirlo, e nel corso della storia non sono mancati ebrei che hanno preso in considerazione questi aspetti.

Domanda di scuola

È altrettanto ovvio che l'azione persecutoria e conversionistica compiuta dai cristiani nei confronti degli ebrei ha tracciato solchi tanto profondi da non poter essere ancora del tutto rimarginati.

D. *Si potrebbe anche ricordare il patto noachico. Non ha nessuna incidenza?*

R. Non credo troppo a questa linea. Il patto con Noè (cfr. Gen 8-9) nella sua elaborazione rabbinica riguarda tutti i gentili (vale a dire i non ebrei) e non gli ebrei e i gentili che accolgono Gesù come il Messia d'Israele. Ma rispetto alla fede in Gesù Cristo lo snodo si gioca proprio su quest'ultimo fronte. A quanto so, il noachismo è stato legato in modo privilegiato al cristianesimo quasi esclusivamente nell'interpretazione particolare propostane dal rabbino livornese ottocentesco Elia Benamozegh. Per lui il cristianesimo poteva diventare il veicolo della religione noachide qualora avesse accettato di interpretare in senso cabalistico i suoi due dogmi fondamentali: quello della Trinità e quello dell'incarnazione. Egli propone in proposito ardite costruzioni intellettuali, che però mi paiono non suffragate dal punto di vista storico e teologico.

In definitiva (Benamozegh a parte), il patto noachide valido per i non ebrei non è dotato dei caratteri messianici che sono fondamentali per la comprensione dell'evangelo. Del resto, non bisogna dimenticare che le chiese del primo secolo d.C., per certi versi, erano con-fuse con l'ebraismo stesso. Definire allora chi fosse ebreo e chi cristiano era assai difficile. Dove passava il confine? In ogni caso, almeno nel primo secolo (ma, in realtà, il discorso ha un arco temporale più lungo), sarebbe risultata inconcepibile la semplificata comprensione secondo la quale tutti gli ebrei non erano cristiani e tutti i cristiani non erano ebrei. Qualunque pagina del Nuovo Testamento sta a dire che le cose, allora, stavano in modo del tutto differente.

Servirsi del patto noachide per qualificare il cristianesimo equivale ad affermare che la chiesa è un fenomeno di fatto e di diritto tutto gentilico, posizione dotata di conseguenze assai preoccupanti perché inevitabilmente orientata a sostenere che la chiesa funge da nuovo Israele universale.

D. *E gli ebrei appartenenti al SAE?*

R. Gli ebrei all'interno del SAE si sono sempre impegnati a porre in luce che l'ebraismo, oltre ad essere una religione biblica, è tante altre cose. Al riguardo, basta prestar mente al lungo magistero di Amos Luzzatto. Ricondurre l'ebraismo alla sola religione biblica è estremamente riduttivo e non corrisponde all'esistenza degli ebrei odierni. La formulazione *dialogo cristiano-ebraico* è più consapevole di tali difficoltà. Tuttavia essa esigerebbe di tener conto di questioni teologiche che qualcuno vorrebbe mettere in quarantena.

D. *C'è o non c'è tale sospensione?*

R. Su un piano più generale, in Italia ora (*estate 2008*) la sospensione riguarda



addirittura tutte le forme ufficiali di dialogo ebraico-cattolico. La causa scatenante di ciò sono state le proteste ebraiche contro la nuova versione del testo latino dell'*Oremus et pro Iudaeis*, adottata dalla chiesa cattolica romana nel febbraio 2008.

D. *La sospensione come è avvenuta?*

R. A causa di una dichiarazione dell'*Assemblea rabbinica italiana* (presieduta dal rabbino Laras). In soldoni, allo stato attuale il "17 gennaio" prossimo venturo, giornata dell'approfondimento del dialogo ebraico-cristiano, non si farà, o, se si farà, sarà senza gli ebrei; l'indicazione infatti è che essi, a livello ufficiale, non partecipino. Va detto comunque che fin dalla sua nascita (all'inizio degli anni '90) l'iniziativa è stata proposta dalla chiesa cattolica (sarebbe stato perciò meglio adottare la formulazione: cristiano-ebraico).

Insomma, le giornate del 17 gennaio sono attività ufficiali organizzate dalla chiesa cattolica ma vedono con regolarità la presenza di rabbini e di altri ebrei.

D. *Cosa viene contestato a tale dichiarazione?*

R. Si ritiene che nella preghiera *Oremus et pro Iudaeis* si chieda una conversione degli ebrei, e ciò ha fatto saltare le premesse del dialogo.

A mio avviso non è così ovvio che ci fosse questa intenzione. Certo era inopportuno introdurre la preghiera. Soprattutto, ma questo è un discorso intracattolico, essa stravolge il senso autentico di tradizione rendendo possibile nella preghiera universale del *Venerdì santo* recitare, *ad libitum*, due formule di preghiere dai contenuti divergenti. Tuttavia la preghiera si basa soprattutto su un testo paolino (cfr. Rm 11,25-26) che può essere inteso in chiave escatologica. Quanto non è stato colto è, però, il fatto che l'*Oremus* chiede anche l'ingresso in massa dei non cristiani nella chiesa. Su questo punto non c'è stata, a mio avviso, una riflessione adeguata. Ho comunque esposto, sinteticamente, le mie riflessioni in proposito in un articolo apparso sul *Regno-attualità* n. 4 del 2008.

D. *E le organizzazioni che si battono per il dialogo?*

R. La dichiarazione dell'*Assemblea rabbinica* non revoca lo spazio di manovra a organizzazioni che non siano quelle ufficiali della chiesa cattolica, come il SAE o le amicizie ebraico-cristiane.

C'è da dire che molti settori del mondo ebraico vogliono sbloccare questa situazione di *impasse*. Non va dimenticato che i rabbini parlano molto ai cristiani e soprattutto, per ovvie ragioni statistiche, ai cattolici. Il pubblico italiano che si interessa a questi temi è per la stragrande maggioranza cattolico. Serpeggia una certa insofferenza per le limitazioni imposte. Tutto muterebbe se la Santa Sede facesse dei passi indietro... ma, allo stato attuale, ciò è semplicemente impossibile.

Le strade che potrebbero rompere questa *impasse* sono due: da una parte, incontri informali; e, dall'altra, può essere pensato (e da parte ebraica ciò

Domanda di scuola

sarebbe accettato) di mettere al centro anche ufficialmente, e d'accordo con la chiesa cattolica, i temi legati alla difficoltà del dialogo. Tenere delle conferenze sul perché il dialogo è bloccato: questa potrebbe essere una via percorribile. Anche un'associazione come il SAE potrebbe muoversi in questa direzione.

D. Tu hai già fatto presente al SAE questa idea?

R. Siamo attraversando una situazione di passaggio delle consegne. Il comitato esecutivo è in scadenza e bisogna aspettare l'elezione del nuovo direttivo. È necessario che si installi e poi si vedrà. Il SAE, per la sua collocazione e la sua storia, sarebbe adatto a operare nella direzione prima menzionata. Occorre anche essere molto prudenti e non entrare in concorrenza con altre iniziative - magari a livello ufficiale - che forse si sta cercando di progettare. È difficile sapere quali siano i luoghi più indicati. Sarebbero opportune iniziative su base locale, oltre che sul piano nazionale. Comunque il SAE, per la sua storia e tradizione, è legittimato a muoversi in questo campo.

D. Un parola sola sul Pontefice riguardo il dialogo con gli ebrei.

R. In Benedetto XVI è molto chiara la distinzione che esiste tra le relazioni con gli ebrei e quelle con i rappresentanti delle altre religioni. Per questo ultimo ambito ha poco interesse. Molto diverso il discorso per l'altro fronte. Anche lui guarda all'Antico Testamento e alla promessa ad Abramo come a un momento irrinunciabile. Egli afferma - giustamente - che a prescindere da quel riferimento è impossibile comprendere la stessa figura di Gesù. Ciò gli serve sia per contrastare i tentativi troppo spinti di inculturazione sia, in definitiva, per rafforzare il senso del primato della tradizione culturale e spirituale dell'Occidente cristiano (stella polare del suo pontificato, tanto rispetto al giudizio sulla modernità, quanto riguardo alla valutazione delle altre civiltà). Tuttavia anche per lui sorge il problema dell'ebraismo post-biblico. La linea è netta: tanto più forte è l'innesto prima, tanto più chiara è la separazione dopo: le strade si separano. Non c'è divergenza, c'è piuttosto un rispettoso parallelismo. In questo senso si spiega la stima mostrata da Ratzinger verso lo studioso e rabbino americano Jacob Neusner, il quale, non a caso, si è sempre dichiarato avverso a quello che lui definisce il mito della tradizione comune.

Come è ovvio, Benedetto XVI si trova anche a dover fare i conti con la tradizione anti-giudaica cristiana. Ratzinger non è capace dei gesti e delle dichiarazioni di pentimento che furono proprie di Giovanni Paolo II, perciò su questo fronte è un po' troppo impacciato: la vicenda dell'*Oremus et pro Iudaeis* ne è una prova. Per quanto riguarda poi i rapporti ufficiali con lo Stato d'Israele questi seguono la falsariga del discorso relativo all'Occidente né, in effetti, potrebbe essere diversamente.

Piero Stefani



LIBRI E RECENSIONI

1. Esiste una religione civile in Italia?

Negli ultimi anni, per capire la situazione politica e la coscienza pubblica degli italiani, si utilizza la categoria "religione civile", a mio modo di vedere in modo improprio e ingannevole. Recentemente su *La Repubblica* è comparso un articolo piuttosto ampio e impaginato in modo da accreditarne l'autorevolezza (1). Ne è autore il teologo cattolico Vito Mancuso, un saggista recentemente presentato come un coraggioso intellettuale critico della chiesa cattolica italiana. Si tratta di un testo significativo, che ha dato il via ad un interessante dibattito sullo stesso quotidiano (2). Vale la pena esprimere alcune considerazioni di fondo su questo tema.

L'articolaista afferma che la debolezza del senso civico degli italiani ha una spiegazione: "... Il problema, in altri termini, è religioso, nel senso etimologico del termine 'religio': in Italia, a differenza degli altri paesi occidentali, manca una religione 'civile', capace di legare responsabilmente l'individuo alla società". L'Italia, secondo Mancuso, è il paese più corrotto d'Europa perché non ha una religione civile, cioè, così intende l'articolaista, la condivisione da parte di tutti i cittadini di un principio-valore, che consenta loro di "rispondere alla seguente domanda: perché devo essere giusto verso la società?...". Questa impostazione del problema richiede per lo meno alcune puntualizzazioni.

Prima di tutto, il concetto di religione civile mutuato dall'esperienza storica, politica e religiosa degli USA, è trasferito senza mediazioni nel contesto italiano, creando pericolosi malintesi. È vero, tutti i cittadini americani, qualsiasi sia la loro appartenenza etnica, culturale e religiosa, di fronte alla proclamazione *God bless America*, si sentono uniti e membri di una comunità saldamente cementata e solida. Si tenga conto, però, che la federazione americana è stata fondata da cristiani immigrati dall'Europa per sfuggire alle persecuzioni religiose, e per questo motivo il fondamento dello stato federale statunitense riconosce come principio generale da tutti condiviso non Cristo, ma God, un Ente supremo, che nel Settecento poteva essere accettato deisticamente da tutti, anche dagli illuministi alla Jefferson (3), che non si riconoscevano in nessuna chiesa cristiana.

Contemporaneamente in Europa, con la rivoluzione francese, anche per uscire dalle secche dell'intolleranza religiosa e dal dramma delle guerre di religione, nasceva lo stato fondato sul riconoscimento dei diritti universali dell'uomo, riconoscibili dalla ragione umana. Il principio di religione civile come inteso da Vito Mancuso quindi era, ed è, possibile solo laddove lo stato non sia fondato sulla sua identificazione con un'unica confessione religiosa. In caso contrario, nella migliore delle ipotesi lo stato può solo tollerare che ci siano dei cittadini con concezioni di fede, di etica e di cultura *altra*.

Questa tolleranza, però, scompare subito, appena i principi diversi di questi *alieni* entrano in collisione con l'idea religiosa e confessionale della maggioranza.

Domanda di scuola

za, che sta alla base dell'ordinamento giuridico e della fisionomia istituzionale che si è data. Non a caso l'America, la nazione più "religiosa" dell'Occidente, è anche quella in cui vige la più rigorosa separazione fra stato e chiesa, meglio sarebbe dire: fra stato e chiese. Dove anche oggi si sovrappongono, fino ad identificarsi, i valori e i principi etici della confessione religiosa della maggioranza dei cittadini con quelli perseguiti e imposti dallo stato; vige, invece, sotto vesti diverse, un regime di precaria libertà civile e religiosa. I casi più evidenti sono quelli degli stati che hanno come elemento fondante della loro costituzione la *sha'ria*. Non è necessario però questa situazione estrema per imbatterci in situazioni analoghe, anche se più sofisticate (4).

Detto questo, si impone subito una seconda puntualizzazione. È proprio vero che l'Italia non abbia una religione civile? In realtà la religione civile degli italiani è stata ed è il cattolicesimo. Basta osservare la cultura diffusa e le consuetudini civili che caratterizzano la nostra nazione, dove ancora stenta a delinearsi a livello teorico la consapevolezza di ciò che fonda una coscienza laica, perfino negli intellettuali che si dichiarano atei. Il dibattito sulla possibilità o meno che in Italia possa affermarsi una religione civile, che, come afferma Mancuso, non esisterebbe, in realtà nasce dalla constatazione dell'inadeguatezza del cattolicesimo italiano a mantenere questo ruolo nel contesto culturale moderno. Nessuno mette in dubbio che il cattolicesimo sia stato la religione della quasi totalità degli italiani, e che quindi la cultura e il sentimento civile diffuso sia stato fino ad oggi l'*humus* che ha alimentato e fecondato il sentire comune degli italiani e quindi anche dei loro valori di riferimento.

È altrettanto vero che il potere politico, anche nei momenti più forti influenzati dagli ideali della cultura moderna come il Risorgimento, ha dovuto fare i conti con la chiesa cattolica, in quanto espressione del sentimento popolare più diffuso e maggiormente condiviso. I ceti egemoni della vita politica italiana, pur permeati dagli ideali del liberalismo, non ebbero mai la consistenza in grado di neutralizzare la resistenza che nasceva nei loro confronti dalla forza del *non expedit* pontificio. Questa impotenza generò il "patto Gentiloni" prima e il Concordato poi, stipulato nel 1929 dal Vaticano e da Mussolini.

Non è quindi vero che l'Italia sia l'unica nazione che non ha una religione civile. Aveva sicuramente ragione, piuttosto, l'antropologo Carlo Tullio Altan, quando sosteneva che la fisionomia socio-culturale dell'Italia è segnata dal fatto di non aver mai avuto una vera rivoluzione, che in un modo o in un altro determinasse l'effettivo affermarsi di una società profondamente plasmata dai principi della modernità. È quindi più esatto dire che l'Italia è l'unica nazione europea a non essersi ancora affrancata dal cattolicesimo come religione civile.

In tutti gli altri stati, o perché hanno dovuto fare i conti con forti confessioni religiose cristiane in acuto contrasto fra di loro come in Germania, o perché si sono sempre più saldamente ancorati a ideali laici come in Francia, il cattoli-



cesimo, pur continuando ad avere una presenza forte e significativa, ha perso la funzione di religione civile.

Significativo è il recente forte disappunto manifestato dalla gerarchia cattolica e dall'*Osservatore Romano* nei confronti del cattolico Alberto II, re del cattolico Belgio, per la firma apposta alla legge approvata a grande maggioranza (95 sì, 34 astenuti, nessun voto contrario), che liberalizza l'utilizzo degli embrioni per finalità scientifiche e terapeutiche (5). Il re Alberto II del Belgio, si ricordi, ha già firmato una legge che ammette l'eutanasia e che riconosce il matrimonio fra omosessuali. Si tratta di temi che il ceto politico italiano non riesce neppure a mettere in calendario per il *non expedit* della chiesa cattolica. E la situazione non cambierà fintanto che non si affermerà un principio in grado di impostare il dibattito sui valori etici da un punto di vista più estensivo e comprensivo di quello imposto dall'attuale religione civile italiana, la confessione cattolica.

Se questo è vero, si impone almeno un'ulteriore puntualizzazione. Non è sufficiente, come molti si augurano, che la chiesa cattolica accetti di essere una delle componenti della società civile italiana. Se accettasse questo invito, che anche Vito Mancuso le rivolge, la chiesa cattolica non sarebbe più la stessa. Forse sarebbe più cristiana, ma certamente molto meno cattolica. Dovrebbe rinunciare a considerarsi la depositaria dei diritti universali dell'uomo, la loro interprete autentica e quindi il loro estremo bastione difensivo. Dovrebbe ridimensionare fortemente la sua struttura gerarchica e autoritaria, con minori pretese di infallibilità e di assolutezza all'interno e all'esterno di se stessa.

Ma questo passo non può farlo. È quanto ripete continuamente Benedetto XVI. Ciò vorrebbe dire che la chiesa cattolica finalmente accetta la natura laica e autonoma degli ordinamenti politici, che non ha ancora veramente digerito, superando la sua concezione premoderna dello stato, sostanzialmente ancorata ai principi del Concilio di Trento (6).

Il caso delle recenti tensioni con il re Alberto II del Belgio lo dimostrano. Nonostante che la legge sulla libertà di ricerca sull'embrione sia stata approvata senza neppure un voto contrario dal legittimo parlamento, l'episcopato belga e l'*Osservatore Romano* attaccano il re, perché ha firmato quella legge. In quanto cattolico non avrebbe dovuto farlo. Come si vede, la chiesa cattolica rivendica la libertà di coscienza per i cittadini che non condividono leggi civili stabilite dallo stato ma ritenute in contrasto con i principi cattolici. Al tempo stesso, vorrebbe impedire agli stati di promulgare leggi che la società civile e i suoi rappresentanti liberamente eletti condividono, qualora le giudichi non conformi ai suoi principi, che essa ritiene assoluti, universali e non negoziabili.

Per dimostrare la fondatezza di quanto sto affermando, si legga l'articolo, spigoloso e piuttosto acido, di Luigi Amicone, pubblicato a p. 40 di *Repubblica* il 15 gennaio 2009, in risposta diretta a quanto aveva scritto sullo stesso quo-

Domanda di scuola

tidiano appena due giorni prima Vito Mancuso. La sostanza della replica è condensata in questa affermazione: “... la suggestiva proposta socio-teologale dell'ex sacerdote di Carate Brianza e pupillo dell'ex cardinale di Milano Carlo Maria Martini, mi pare perfettamente omologa a quel filone ecclesiastico e intellettuale che, in nome della democrazia, del progresso, del servizio al mondo, dal '68 in avanti hanno costantemente tentato di strumentalizzare il Concilio Vaticano II per introdurre nella Chiesa cattolica una visione 'collegialista' (o 'socialista') minante la dottrina del primato petrino”.

Non soffermiamoci sul concentrato di affermazioni parziali quanto apodittiche contenuto in questa frase. Non possiamo però evitare un'osservazione conclusiva: dal punto di vista cristiano, Vito Mancuso è nel giusto, ma, si rassegni, dal punto di vista strettamente cattolico la posizione di Luigi Amicone non rischia di essere falsificata.

Franco Macchi

Note

1) VITO MANCUSO, “La religione civile che manca all'Italia”, *La Repubblica* 13 gennaio 2009.

2) Il 15 gennaio 2009 compariva su *La Repubblica* la replica di L. Amicone, e il 16 un intervento di A. Proserpi.

3) La fede dichiarata nella Costituzione americana e che viene sottintesa quando gli americani cantano *Bless God America* è espressa nella seguente formulazione tratta dal secondo paragrafo: “Riteniamo che alcune verità siano di per sé evidenti: che tutti gli uomini sono stati creati uguali; che dal loro Creatore sono stati dotati di alcuni diritti inalienabili; che fra questi ci siano la vita, la libertà, il perseguimento della felicità”.

4) È il concetto che ha espresso senza giri di parole la Presidente della regione Piemonte, quando, per rivendicare il diritto-dovere delle strutture sanitarie pubbliche di attuare quanto deliberato dagli organi giudiziari della stato italiano sul caso Englaro, ha respinto il *diktat* del card. Poletto, ricordando che l'Italia non è una istituzione sotto tutela degli ayatollah.

5) (ASCA) - Città del Vaticano, 13 gennaio - La Chiesa critica il cattolicissimo re del Belgio, Alberto II, colpevole, secondo una nota dei vescovi belgi rilanciata oggi dall'*Osservatore Romano*, di aver promulgato una legge che parla di embrioni e feti come di “materiale corporeo umano”, utilizzabile per applicazioni mediche o ricerca scientifica. Per l'episcopato belga si tratta di una legge “agghiacciante”. Ma quel che ha stupito negativamente la Chiesa è stato il diverso comportamento tenuto da Alberto rispetto a suo fratello Baldovino che, quando era sul trono nel 1989, preferì abdicare per due giorni piuttosto che firmare la legge che legalizzava l'aborto. Alberto, invece, non ha rifiutato di mettere la sua firma sulla nuova legge, approvata dal Parlamento nello scorso dicembre. La nuova legge regola l'ottenimento e l'uso a fini medici e scientifici di “tutto il materiale biologico umano, compresi tessuti, cellule, gameti, embrioni, feti, così come le sostanze che ne vengono estratte, qualunque sia il grado di trasformazione”, e fa del Belgio uno dei pochi Paesi europei, insieme a Gran Bretagna e Spagna.

6) Si veda quanto scriveva il gesuita Giovanni Botero in *La ragion di Stato*, pubblicato nel 1589: “... e quanto egli (*il principe*) è collocato in più sublime grado sopra gli altri, tanto deve abbassarsi maggiormente nel cospetto di Dio, non metter mano a negozio, non tentar impresa, non cosa nessuna ch'egli non sia sicuro esser conforme alla legge di Dio... Per lo che sarebbe necessario che il principe non mettesse cosa nessuna in deliberazione nel consiglio di Stato, che non fosse prima ventilata in un consiglio di coscienza, nel quale intervenissero dottori eccellenti in teologia e in ragione canonica, perché altamente caricherà la coscienza sua e farà delle cose, che bisognerà poi disfare, se non vorrà dannare l'anima sua e dei successori...”.



2. Pensieri di terra e di cielo

Anche i due ultimi libri di Daniele Garota (1) hanno il pregio di essere chiari e, nello stesso tempo, densi di riflessioni, scritte con un linguaggio semplice. Parlano delle nostre esperienze umane e ci danno da pensare: dentro la nostra vita emergono le domande sulle "cose ultime", che danno senso alla nostra esistenza. Legano i "Pensieri di terra e di cielo" "Alle radici della fede", come significativamente dicono i sottotitoli dei due libri.

Leggendoli si percorrono strade proprie di ciascuno di noi (i rapporti con il padre e i figli, il lavoro, la malattia e la morte, le contraddizioni della nostra società...), che portano sempre a quella *Fame di redenzione*, che è il contenuto del libro recensito in un precedente numero (2).

Questo è il filo che Daniele mantiene saldamente per non perdersi nel labirinto dell'esistenza. Le sofferenze "inutili" degli innocenti, quelle che drammaticamente vediamo ogni giorno e quelle non conosciute, che ignoriamo, chiedono redenzione, non per trovare loro un senso postumo, ma per quell'esigenza di giustizia senza la quale anche la resurrezione di Cristo sarebbe vana. Una "novità" mi ha però colpito e vorrei particolarmente indicare nella lettura di questi testi.

Certamente la promessa della resurrezione viene dal Dio di Israele, che non rimane indifferente di fronte all'urlo di dolore delle vittime. E interviene fino alla morte in croce del Figlio, continuando a soffrire in ogni croce in cui soffre un suo figlio. E risorge in lui, in ogni vittima. Ma la creazione è stata affidata da Dio all'umanità non per elevarsi attraverso il dolore, ma per condividere la gioia, la festa della vita, della natura, delle relazioni, come rappresenta l'episodio delle nozze di Cana secondo Dostoevskiy (*Fratelli Karamazov*), autore molto caro a Daniele. Appare qui, mi sembra, tutta la sua radice contadina, l'attaccamento alla preziosità della terra, dei suoi frutti e del lavoro, della fatica per farli crescere e della gioia di goderli assieme, di dividerli. Felicità che il tempo disperde, lasciandoci in un vuoto che non può trovare senso da alcuna azione umana. "Solo Dio può cercare ciò che ormai è scomparso", dice Daniele citando il Qoèlet (3,15). La redenzione è infatti prima di tutto redenzione del passato, "in virtù di quella potenza che entro di noi lavora come un tarlo e che è *olam <durata dei tempi>*" (Qo 3,11). Se il presente che svanisce fa apparire tutto vano e inutile, perduto, è a motivo non di una melanconica nostalgia, ma di quella speranza che portiamo nel cuore, "di quell'idea di felicità dentro la quale risuona ineliminabile l'idea di redenzione".

La redenzione non è, quindi, fuga nel futuro che compensa i dolori presenti, ma desiderio "folle" che i pezzi spezzati di felicità presente nelle nostre relazioni, non siano "inutili", perduti per sempre, ma possano essere ritrovati tutti, nella loro concretezza carnale, pur trasfigurata, quando vedremo il Signore,

Domanda di scuola

finalmente, “faccia a faccia”. Non è questa una evasione consolatoria: “I profeti provavano disgusto verso coloro per i quali Dio era conforto e sicurezza. Per i profeti Dio è sfida, domanda incessante”. La speranza nasce non da una certezza, ma da colui che è atteso e in cui riponiamo fiducia. E che ci fa ancor più inquietare perché ogni momento, ogni relazione, diventano importanti, da non sprecare. Il nostro cristianesimo ci ha fatto perdere il significato di ciò, di come vivere ogni istante, ogni gioia e dolore nostro e altrui, come “decisivo” per questa speranza: come ricchezza che non va buttata perché non andrà perduta, ed è già da ora nella “vita eterna”, è parte del Regno che verrà. Non possiamo appropriarcene, non è nostra. Non possiamo sotterrarla. Né considerarla parte da sacrificare in nome di un futuro migliore, individuale o collettivo, di un’utopia storica di benessere, pace e sicurezza.

In questo senso, ogni relazione è “qui ed ora” impegnativa e inquietante perché interroga questa speranza, la sfida. “La fede senza passione per la vita dei fratelli non è più fede”. La chiesa, ogni credente, è “luce del mondo” non perché assorbe la luce ma perché riflette quella che viene a lei, ma non proviene da lei.

All’annuncio che “il Regno di Dio è vicino” e che dobbiamo essere vigili nell’attesa, si sostituiscono però, nel nostro cattolicesimo, le manifestazioni di massa, i miracoli, la sicurezza della dottrina e della legge, che vuole dare risposte a tutto e toglie responsabilità, propone una fede sminuita a umanesimo culturale, a certezze mondane. Abbiamo ridotto la condivisione della Croce a devozionale salvezza individuale e a intimistica consolazione dei nostri personali dolori, ad un pietismo estraneo al nostro desiderio di relazioni felici e giuste (che oggi si tenta di recuperare con linguaggi e modalità tutte esteriori ed etiche). Bisogna invece abbattere ogni fondamento costruito sulle nostre speranze nel mondo, nei nostri progetti (anche quelli dei Vescovi e dei teologi), come nella disperazione di Gesù nell’orto, per abbandonarsi alla promessa di Cristo che il tempo è compiuto e il regno di Dio è vicino. Il tempo non è, infatti, un ripetersi lineare di successi e sconfitte, di gioie e dolori, che alla fine saranno tutti ricomposti e ricompensati, pacificati: basta attendere serenamente, in modo equilibrato e obbediente. L’attesa è invece bruciante, è tesa nell’attenzione al momento in cui improvvisamente arrivano gli “ultimi giorni”, è angosciata per non essere mai pronta e perché non sa né quando né come questi tempi arriveranno.

“In molti hanno paragonato il dramma della redenzione ai dolori della donna che sta per partorire. Dio vorrebbe, come noi, la redenzione del mondo senza che si paghi il prezzo delle sofferenze apocalittiche (...). Ma (...) difficilmente potrà accadere ciò”. Questo perché “quando Gesù è venuto nel mondo <gli uomini hanno preferito le tenebre alla luce> (Gv 3,19)”. Forse non vogliamo vedere la forza dirompente e la radicale novità della redenzione, vera nuova creazione, proprio perché non vogliamo vedere questa forza distruttiva



del male, la potente seduzione della menzogna. Preferiamo restare nella tranquillità banale del presente, che poco ci impegna. Chi, nella nostra chiesa, parla più di "apocalittica", di "escatologia": parole incomprensibili, che dovrebbero essere di uso comune tra i credenti? Ma non solo: tutta la nostra cultura occidentale è impregnata di questi concetti.

Garota ci aiuta a capire l'annuncio, centrale per il cristiano ma poco di moda nel cristianesimo attuale, dei "nuovi cieli e della nuova terra". "Il Signore non è colui che è e che viene nella tranquilla esperienza dei nostri cuori e delle nostre anime, ma colui che irromperà nella storia inaugurando la sua signoria sul mondo. Contro la logica del sempre uguale che si ripete nella ruota del ciclo liturgico, il credente tende alla rottura apocalittica della storia".

Carlo Bolpin

Note

- 1) DANIELE GAROTA, *La fuga dei giorni e Cosa crede chi crede*, Ed. Paoline.
- 2) "Garota: fame di Redenzione", in *Esodo* n. 1, 2006.



LETTERE

Misericordia voglio, non sacrifici

Pubblichiamo una lettera spedita da un parroco di Milano: alcuni "appunti" inviati "agli amici, per un bisogno di confidarsi i pensieri, in ore diverse di uno stesso giorno". Parole di pace, proposta di pacata riflessione, che riportano il chiassoso e astioso dibattito delle ultime settimane attorno al caso Englaro, dentro il discernimento evangelico, illuminato dalle parole della fede ("parole che abbiano il sapore buono del pane"), dalla difesa della libertà ("senza la libertà non si è viventi, ma manichini, in mano ai poteri e ai loro disegni, fantasmi e cortigiani del nulla"), e soprattutto dall'esigenza dell'amore ("... Lui guardava il cieco con compassione, quella che ti prende per fremito alle viscere")...

Grazie, don Angelo!

9 febbraio, ore 18

Che cos'è questa apparente contraddizione che mi segna dolorosamente da giorni? Da un lato una repulsione, un disgusto per le parole che senza il minimo pudore, spudorate, stanno violando il mistero che avvolge la vita di Eluana. Repulsione, disgusto per le parole, e bisogno incontenibile di silenzio.

Ho letto nella Bibbia ciò che è bene. Ho letto: "È bene aspettare in silenzio la salvezza del Signore". Poi ho visto credenti non aspettare in silenzio. Loro non aspettano. Loro non hanno niente da aspettare. Loro sanno.

Bisogno incontenibile di silenzio e paradossalmente bisogno di parole che abbiano il sapore buono del pane, da spartire con gli amici. Con gli amici e con la cerchia sconfinata di coloro che ancora aspettano la salvezza: non l'hanno imprigionata nei loro fantasmi, dando ad essi il nome di verità. Piccola sorella verità, piccola mia sorella, dissacrata come Eluana.

Bisogno dunque di altre parole, di parole impastate paradossalmente di silenzio, il silenzio del confidarsi. Il bisogno di sentire una voce, prima ancora e più ancora che sentire parole. Quasi per un bisogno di sentire di esistere, dentro il vuoto. Un bisogno di sostenersi gli uni gli altri, dentro la depravazione. Mi colpì in questi giorni un amico. Squilla il telefono, mi dice: "Sentivo il bisogno della tua voce". Sono, questi, giorni in cui sentiamo il bisogno di voci, il timbro della voce.

Da povero uomo come sono, da povero cristiano in avventura, dentro l'avventura della vita, mi sono dato un punto di discernimento. Discutibile fin che vuoi, ma in qualche misura, penso, efficace. Non dico "infallibile", ma "efficace". Mi sono detto: "Quando parlano, osservali, capirai dalla loro voce, capirai dai loro occhi. Capirai dove vanno i pensieri che li muovono. Dal tono della loro voce, dalla piega dei loro occhi, capirai ciò che veramente sta loro a cuore".

Ti dirò di più: anche le pagine scritte, se le ascolti, svelano la voce e gli occhi. Li ho sorpresi in alcuni scritti in questi giorni. Ma se non trovi pietà, un'umana pietà, né nella voce né negli occhi, non indugiare, cerca altrove.



Mi sono guardato intorno in questi giorni e mi sono ricordato di Gesù, vangelo di Giovanni. Era il giorno in cui aveva rischiato le pietre, le aveva rischiate dentro lo spazio sacro del tempio, le aveva rischiate dagli uomini della religione, quelli che la fede l'avviliscono al rango grigio di un prontuario di norme. "Uscì dal tempio" - è scritto -, quasi a dire che quando la religione subisce un tale avvillimento, devi uscire. Cercare altrove.

E il racconto, il racconto della vita, continua per le strade: "E mentre passava, vide un uomo cieco dalla nascita. E i suoi discepoli lo interrogarono dicendo: Rabbi, chi ha peccato, lui o i suoi genitori perché nascesse cieco?" (Gv 9,1-2). Il verbo "vedere" è al singolare. Giusto, il singolare! Gesù lo vede. Non ditemi che i discepoli lo "viderò". Quel povero cieco per loro era un caso, un caso su cui discutere. Nessuno di loro a misurare quel dolore degli occhi spenti, un dolore che aveva il tempo di una vita: dalla nascita. E lui, Gesù, infastidito dalle discussioni teologiche, in cui Dio è assente, perché Dio o è il Dio della compassione o non è...! Loro discutevano il caso. Lui guardava il cieco con compassione, quella che ti prende per fremito alle viscere.

Ti dirò che ho sentito in questi giorni uomini politici e uomini di chiesa parlare come quei discepoli: Eluana per loro è un caso, una bandiera senz'anima, senza più colori. Guardali, ascoltali: parlano con gli occhi asciutti. I teoremi contano più del dolore. Si permettono - e dovremmo tutti insorgere per sacra indignazione - parole oscene, dentro l'abisso del dolore. Parole che feriscono, come lama, il cuore. Parlano senza sapere, senza il vero sapere che o è sposato alla vita, quella reale, o non è. O è sposato alla compassione o non è. Parlano da fuori, dai palazzi, come nei giorni di Welby, senza aver visitato, senza essersi seduti ad ascoltare. Non conoscono case, inseguono disegni, i loro, difendono se stessi con la più spudorata delle menzogne. Agitano bandiere, senza colore, perché se una donna o un uomo li defraudi della libertà di decidere, hai tolto loro ogni goccia di sangue, ogni colore, hai tolto loro il sangue e il colore della vita. Mi è capitato spesso di chiedermi, in giorni come questi che ci tocca di vivere, se, in assenza di certezze assolute, non dovremmo tutti batterci, come fa con spirito indomito - faccio un nome tra i tanti - un'amica come Roberta De Monticelli, perché almeno sia salva quest'ultima e prima istanza, quella della libertà, senza la quale non si è viventi, ma manichini, in mano ai poteri e ai loro disegni, fantasmi e cortigiani del nulla.

Ho sentito parole oscene, ma ho anche visto immagini per me, dico per me, oscene. Ho negli occhi da giorni l'immagine di un'autolettiga che esce da una clinica, presa quasi d'assalto, quasi si trattasse di una preda da conquistare. Guardavo gli occhi: erano induriti dal livore; ho cercato invano segni di una umana pietà. Si mescolano rosari a urla minacciose, una pietà senza pietà e dunque spietata. Non ho visto silenzio di pianto. Ho visto difesa di bandiere. Ho sentito, rabbrivendo, parole infami, come quelle di chi gridava: "Lasciatela a noi" - quasi si parlasse di una cosa da tenere, come se Eluana non avesse



Domanda di scuola

né padre né madre, come se toccasse ad altri un possesso, per disconoscimento di padre e di madre. Le grida mi parvero per un attimo oscene. Dopo tanti discorsi tesi a rivalutare la famiglia, ora siamo giunti all'esproprio. E, ancora una volta, a chiedermi che cosa sia mai accaduto per renderci maledettamente senza pietà.

9 febbraio, ore 21

Il conduttore del telegiornale ha dato la notizia: "Eluana è morta". Ho visto una piega di dolore nei suoi occhi. Ha chiuso la trasmissione. Beppino Englaro chiede il silenzio. Il capo dello stato chiede il silenzio. La Bibbia nel libro delle Lamentazioni (3,26) chiede il silenzio: "È bene aspettare in silenzio la salvezza del Signore". Gli occhi sono sul parlamento, il senato è in presa diretta. Ha un'occasione di ultima dignità. Che sia nell'orizzonte, invocato da molti, il minuto di silenzio che viene chiesto ai senatori? Non fu vero silenzio. Un'occasione di dignità perduta. Perdonate, ma io non credo al silenzio di chi tace per il breve spazio di un minuto e poi violenta, né credo alla preghiera di chi mormora al suo Dio e immediatamente dopo insulta.

È anche vero che non tutti hanno dato questo squallido esempio. Ma rimane lo spettacolo indecoroso.

Mi ritiro. Nel silenzio.

Ora mi chiedo perché, pensando a Eluana, nella mente mi ritrovi la preghiera di Adriana Zarri:

Epigrafe

Non mi vestite di nero:
 è triste e funebre.
 Non mi vestite di bianco:
 è superbo e retorico.
 Vestitemi
 a fiori gialli e rossi
 e con ali di uccelli.
 E tu, Signore, guarda le mie mani.
 Forse c'è una corona.
 Forse
 ci hanno messo una croce.
 Hanno sbagliato.
 In mano ho foglie verdi
 e sulla croce,
 la tua resurrezione.
 E, sulla tomba,
 non mi mettete marmo freddo



con sopra le solite bugie
che consolano i vivi.
Lasciate solo la terra
che scriva, a primavera,
un'epigrafe d'erba.
E dirà
che ho vissuto,
che attendo.
E scriverà il mio nome e il tuo,
uniti come due bocche di papaveri.

P. S. Ho sentito qualcuno dire che dobbiamo gratitudine a Eluana perché con i suoi diciassette anni di coma in stato vegetativo ci ha indotti a riflettere su temi essenziali come la vita, la morte, la sofferenza, la natura, la scienza, la libertà, la coscienza... Mi è venuto spontaneo pensare che destinatari della

gratitudine fossero altri, fossero in verità Beppino Englaro e sua moglie. Senza il loro coraggio, la loro forza, la loro integrità e la loro lotta avremmo ancora a lungo allontanati temi di grande rilievo. Anche questo dobbiamo loro. La gratitudine va a loro. Però è anche bello pensare che in questa gratitudine sia accomunata la loro figlia, con cui hanno condiviso pensieri e sogni.

Angelo Casati



Prepariamo il prossimo numero

Con questa "rubrica" apriamo una pista per sviluppare la partecipazione dei lettori al nostro percorso di ricerca, accumulato numero per numero, incontro per incontro, rendendo esplicite alcune tappe di costruzione della parte monografica. Presentiamo, infatti, la sintesi della scheda che illustra motivazioni e interrogativi consegnati a collaboratori ed "esperti", che invitiamo a scrivere gli interventi della monografia in cantiere.

Vorremmo che tale rete si ampliasse e che anche i lettori-non collaboratori partecipassero a questa costruzione, inviando riflessioni, indicazioni, suggerimenti: che comunque si sentissero partecipi di un cammino comune, meglio, di una costruzione/scambio di attrezzi, di strumenti per affrontare il proprio Esodo, possibilmente non da soli. Ovviamente non tutto il materiale che giunge alla redazione potrà essere pubblicato; tutto però verrà preso in considerazione e verrà utilizzato alla messa a punto del tema e al suo sviluppo.

Il prossimo numero di Esodo affronterà il tema: la vita, la malattia, la morte.

Alcuni recenti drammi hanno posto in primo piano i problemi della bioetica. Forte è ancora lo scontro, per molti aspetti ideologico e strumentale, che ha visto, tristemente, anche uomini e giornali della chiesa cattolica intervenire in modi violenti e per nulla cristiani. Ci ha fatto piacere pubblicare la lettera di Angelo Casati, una delle poche voci di "credente fuori dal coro chiassoso e vuoto di misericordia".

Noi intendiamo offrire elementi di riflessione a partire dal "vissuto" che in concreto ogni famiglia soffre e/o ha sofferto: da come facciamo esperienza, interiore e relazionale, della malattia e della morte. Anche la medicina è arrivata a porre al centro il rapporto medico-paziente-familiari; e dice che anche la morte è un processo. Ciò che conta è il prendersi cura della persona e delle sue relazioni.

La "salute" è allora un concetto integrale e relazionale: è "propria" - specifica e originale - di ciascuno, così come vive, con i suoi rapporti, amori, la sua cultura della vita e della morte, il suo universo simbolico (valori, paure, desideri...), i suoi principi e le regole etiche. Così la morte è un processo biologico, culturale/relazionale, simbolico.

Il poeta Rilke ha scritto: "Dà Signore a ciascuno la sua morte. La morte che fiorì da quella vita, in cui ciascuno amò, pensò, soffersè".

Per questo abbiamo pensato a interventi di medici, operatori sanitari, donne e uomini, che parlino delle esperienze; di come si combinano, nel concreto, queste culture vissute e le "dottrine" etiche; di quale sia il ruolo dei diversi soggetti che vivono e accompagnano nella malattia.

Pensiamo anche, come al solito, a riflessioni su figure della Bibbia e del Vangelo, che ci aiutino a capire il senso della vita e della morte.

la redazione

I dati forniti dai soci sono oggetto di trattamento per finalità dell'Associazione. Titolare del trattamento è l'Associazione culturale Esodo, nella persona di Manziega Gianni (D. Lgs 30/6/2003, n. 196).

Collettivo redazionale:

Giuditta Bearzatto, Carlo Beraldo, Carlo Bolpin, Giuseppe Bovo, Paola Cavallari, Marta Codato, Giorgio Corradini, Roberto Lovadina, Gianni Manziega, Diletta Mozzato, Cristina Oriato, Carlo Rubini, Sandra Savogin, Lucia Scrivanti.

Collaboratori:

Maria Cristina Bartolomei, Giovanni Benzoni, Michele Bertaggia, Paolo Bettiolo, Aldo Bodrato, Valerio Burrascano, Massimo Cacciari, Mario Cantilena, Gabriella Caramore, Lucio Cortella, Roberta De Monticelli, Pierluigi Di Piazza, Massimo Donà, Filippo Gentiloni, Giuseppe Goisis, Paolo Inguanotto, Amos Luzzatto, Franco Macchi, Alberto Madricardo, Franco Magnoler, Carlo Molari, Simone Morandini, Salvatore Natoli, Giannino Piana, Arduino Salatin, Piero Stefani, Sergio Tagliacozzo, Letizia Tomassone, Giovanni Trabucco, Giovanni Vian.

ESODO

Quaderni trimestrali dell'Associazione ESODO

n. 1 gennaio-marzo 2009

CdA dell'Associazione:

Claudio Bertato, Carlo Bolpin (pres.), Beppe Bovo, Lucia Scrivanti, Francesco Vianello.

Direttore responsabile: Carlo Rubini

Direttore di redazione: Gianni Manziega

**Sede: c/o Gianni Manziega
viale Garibaldi, 117
30174 Venezia - Mestre
tel. e fax 041/5351908**

Autorizzazione del Tribunale
di Venezia n. 697 del 26/11/1981

Quote associative:

soci ordinari	Euro 25.00
soci sostenitori	Euro 70.00
soci all'estero	Euro 35.00

C.C.P. n. 10774305 intestato a:

Esodo

C.P. 4066 - 30170 Venezia - Marghera

<http://www.esodo.org>

E-mail: esodo@esodo.org

Stampato dalla tipografia *Comunicare & Stampa srl*
via Brunacci, 10/a

30175 Marghera (VE)

tel. 041/928954 - 041/935090

info@comsrl.com - www.comsrl.com



Associato
all'Unione Stampa
Periodica Italiana

Euro 7.00
(iva comp.)