

Nuovi bisogni di partecipazione

Nella primavera del '74, mentre il movimento studentesco sosteneva le assemblee "sovrane" e le occupazioni, la strategia del riformismo puntò sulla partecipazione come alternativa allo sfascio della scuola.

Comincio con la citazione di una legge, che probabilmente parla più a chi l'ha sognata, studiata, vissuta che a coloro che ne hanno sperimentato i limiti, per così dire dall'esterno, senza soffermarsi a riflettere sulle condizioni in cui è nata e sulla *ratio* con cui è stata pensata e deliberata. Com'è noto, il dpr 416/1974, recuperato dal Tu approvato con dlgs 297/1994 (art. 3), afferma che "a livello di circolo e d'istituto, distrettuale, provinciale e nazionale", sono istituiti gli organi collegiali scolastici, "al fine di realiz-

zare... la *partecipazione* alla gestione della scuola, dando ad essa il carattere di una *comunità* che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica". L'impianto dell'articolo non si è limitato dunque a istituire questi organi, con le relative assemblee, ma li ha giustificati come mezzi per raggiungere finalità più ampie.

Mezzi e fini nelle norme degli anni 70. Ciò significa che, se questi organi funzionano male, occorrerà riformarli o cercare qualche efficace soluzione per correggerne il malfunzionamento, non togliere di mezzo la *partecipazione*, che fra l'altro è un valore costituzionale (art. 3).

I fini-valori che furono invocati per giustificare la legge delega e i relativi decreti dovrebbero essere ripensati e ricordati meglio con l'esperienza variegata e problematica che si sta vivendo, non abbandonati come parole vuote, ormai passate di moda. Accade invece che sorgano dubbi proprio sui fini, per il diffondersi in un clima generale di delusione, di disinvestimento affettivo, di sfiducia in sé, negli altri e nelle istituzioni, e tra queste la scuola. La quale però, in complesso, "regge", motiva e incoraggia i suoi soggetti più di altre istituzioni, anche se non si è ancora trovato il modo di "registrare" il motore della scuola, collegando fra loro in maniera nuova principi, norme, esperienze.

Partecipazione e comunità sono parole evocate per veicolare significati, bisogni e prospettive che risalgono all'inizio del secolo scorso (si pensi a **Dewey** e poi a Gandhi) e si sono imposte in Italia negli anni 60 e 70, con l'aggiunta dell'espressione

[JOHN DEWEY]

Filosofo e pedagogista statunitense (Burlington, 20 ottobre 1859 – New York, 1 giugno 1952), ha esercitato una profonda influenza sulla cultura, il costume politico e i sistemi educativi del proprio paese. Dal 1904 al 1929 insegnò alla Columbia University di New York e in quegli anni la sua fama di pedagogista, di filosofo, di pensatore sociale si diffuse in tutto il mondo. Per Dewey l'educazione ha un ruolo preponderante nella creazione della società democratica. La sua scuola è chiamata anche progressiva in quanto l'attività che si svolge al suo interno presuppone uno sviluppo progressivo. Secondo Dewey, la scuola deve rappresentare per il bambino un luogo di vita: quella vita sociale che deve svilupparsi per gradi, partendo dall'esperienza acquisita in famiglia e nell'ambiente sociale in cui egli vive.

Si veda anche: *Andrea Gentile*, John Dewey. I fondamenti della formazione in una società libera e democratica, Roma, IF Press, 2013.

gestione sociale: parole rilanciate come profetiche, programmatiche, capaci d'interpretare i fermenti della scuola e della società, mediando fra conservazione e innovazione, senza cadere nell'estremismo rivoluzionario o nel conservatorismo reazionario. La domanda è se queste possano dire ancora qualche cosa di vero e di praticabile oggi, in un nuovo contesto. Si può dare una risposta positiva solo sulla base di convinzioni e di un lavoro di ricerca, di dibattito, di impegno personale. Tutte cose che costano, anche se non danno un rendimento immediato, comparabile con un aumento di reddito monetario. Diamo uno sguardo al clima in cui furono scritti i decreti delegati, dalla commissione presieduta dall'on. Badaloni, e confrontiamolo con quello di oggi.

Ricordo un titolo a tutta pagina sull'*Unità*, nella primavera del '74: "O i decreti o il caos". L'allora segretario confederale della Cisl Luigi Marcario, con cui condivisi un taxi per mezz'ora, mi disse che il sindacato era in quel momento l'unica forza che potesse salvare la scuola. Mentre il movimento studentesco sosteneva le assemblee "sovrane" e le occupazioni, d'accordo con i francesi, che avevano coniato il motto "participation bidon", in sostanza trappola per stupidi, la strategia del riformismo puntò allora sulla partecipazione come alternativa allo sfascio della scuola.

Lo stesso Paolo VI, una domenica della primavera del 1974, disse con voce ferma dalla loggia di Piazza S. Pietro: «Dice bene la legge: occorre "agevolare ed estendere i rapporti reciproci tra docenti, genitori ed alunni"». Ardigò scriveva, citando Husserl, che occorreva ricordare meglio i valori vitali e i valori istituzionali. I giornali nazionali ospitavano articoli che dibattevano sulla possibile apertura dei consigli d'istituto alle forze sociali. C'era allora bisogno di dialogo, come alternativa allo scontro ideologico e, in alcuni

casi, fisico: tanto è vero che da alcune esperienze di contestazione nacque il terrorismo.

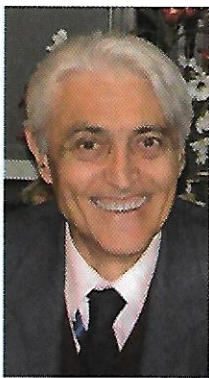
Il movimento del '68 come "terremoto" e la strategia "antisismica". Il movimento del '68 è stato una sorta di terremoto che ha scosso, risvegliato ma anche lesionato, non solo in Italia, il metaforico edificio della pubblica istruzione. I decreti delegati sono stati prodotti anche per fronteggiare questa emergenza, assumendo una duplice prospettiva "antisismica": quella del *rafforzamento* della base, con la partecipazione delle famiglie e delle forze sociali, accanto alla componente docenti e dirigenti (dpr 416 e 417), e quella della *flessibilizzazione* dell'edificio, con la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento (dpr 419).

La partecipazione serviva insieme ad aprire la scuola al mondo delle famiglie e della società e a garantirle consenso; la sperimentazione a rispondere ad una più vasta gamma di bisogni formativi dei giovani, aprendo in qualche modo la scuola al mercato e alle mutevoli esigenze del mondo delle professioni.

Per quanto riguarda i *docenti*, si ridefinì la loro figura, affermando che la libertà d'insegnamento, già costituzionalmente prevista (art. 33), "è diretta a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni". Si precisava anche 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*



Passato il pericolo, per il generale "riflusso" del torrente contestativo, anche gli organi collegiali apparvero come canali quasi inutili, perché non dotati di poteri effettivi e del reciproco interesse a costruire percorsi formativi e gratificanti per tutti.



* **Luciano Corradini**, professore emerito di Pedagogia generale, Università di Roma Tre, è stato vicepresidente del CNPI, sottosegretario all'istruzione nel Governo Dini, presidente nazionale dell'ARDeP (Associazione per la riduzione del debito pubblico), dell'AIDU (Docenti universitari) e dell'UCIIM (Docenti medi). Tra le sue ultime pubblicazioni, *La Costituzione nella scuola* (Erickson 2014). Info: www.lucianocorradini.it

giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità". Parole chiare, troppo spesso dimenticate.

Dunque si trattava non solo di puntellare ma anche di rinnovare la scuola dall'interno, nei rapporti fra le persone. Qualcosa di importante si fece, ma poi, passato il pericolo, per il generale "riflusso" del torrente contestativo, anche gli organi collegiali apparvero come canali quasi inutili, perché non dotati di poteri effettivi e del reciproco interesse a costruire percorsi formativi e gratificanti per tutti. In seguito a questo "riflusso", si è verificata una sorta di *bassa marea* non solo di tipo ideologico, il che non è male, ma anche di tipo ideale, etico, politico, motivazionale, economico e finanziario, che ha fatto apparire troppo costosa l'energia necessaria per far funzionare la scuola come "comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica" (dpr 416).

Le relazioni e le motivazioni nella stagione delle competenze e del merito. Comparsi sulla scena gli spauracchi della droga, dell'Aids, del razzismo, del bullismo, della dispersione scolastica, si cercò di farvi fronte sul piano scolastico con l'*educazione alla salute* (dpr 309/1990) e con altre "educazioni": interculturale, ambientale, ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo, alla legalità... Il Ministero cercò di dare organicità a queste "educazioni", con i Progetti Giovani 93, Ragazzi 2000, Genitori, ossia con progetti trasversali che prepararono la strada al Pei (progetto educativo d'istituto, poi diventato Pof) e che fecero sentire più acutamente il bisogno di autonomia per le singole scuole.

Non c'era più il "palazzo" della scuola da puntellare e da flessibilizzare, di fronte alle scosse della contestazione, ma c'erano le persone da motivare, da far incontrare, valorizzando il protagonismo. Tra la fine degli anni 80 e gli anni 90 i nuovi problemi e le nuove motivazioni han-

no funzionato, alimentate da una serie di circolari interattive e da risorse previste dalla legge per finanziare i progetti delle scuole. In primo piano non c'erano le questioni amministrative e quelle del curriculum, della didattica disciplinare e della valutazione, ma quelle delle relazioni, delle iniziative da assumere e dei problemi esistenziali e motivazionali da affrontare. Il lascito di questa stagione si può trovare nello *Statuto delle Studentesse e degli studenti* (dpr 249/1998 e dpr 235/2007), che veicola anche le norme, non sempre utilizzate al meglio, relative al *patto di corresponsabilità educativa*.

Gli stessi studenti avvertirono però che non bastava "una scuola di progetti", perché occorreva (anche) "un progetto di scuola". È quello che si dovrebbe cercare di fare ancora oggi, col progetto "La buona scuola". Fatto sta che si arrivò all'autonomia scolastica, sogno degli anni 70, proprio durante la bassa marea, che si verificò fra il 1999 al 2001, col nocchiero Berlinguer, ma senza il vento in poppa della partecipazione. Non si era infatti riusciti a modificare le norme sulla partecipazione al governo della scuola, e non solo per i dissensi fra i politici. Si arrivò invece alla riforma degli ordinamenti, con le norme Moratti, Fioroni, Gelmini, mentre si lasciavano morire gli Irrsae e il Cnpi.

Di fatto le risorse per le scuole diminuivano. Oggi qualcuna versa in condizioni pietose. Le rassegne stampa parlano di scuole depredate, sfregiate, vandalizzate. Non bisogna generalizzare, ma neppure minimizzare queste situazioni. Ci sono scuole, persone, esperienze ammirevoli. Mi chiedo però che cosa si fa per discutere insieme sui guai da affrontare e per condividere le idee e le esperienze migliori che sono in circolazione. Certo assenteismo non si spiega solo col "clima sociale". Che cosa può fare ciascuno di coloro che leggono questa bella rivista, anche per coinvolgere chi non la legge?

Marcel Hénaff *

Tra salario e dono

Il lavoro dell'insegnante

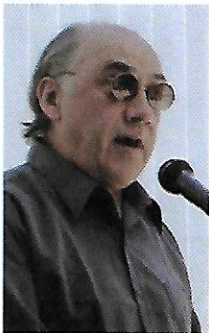
È risaputo: ogni lavoro merita un salario. È vero anche l'inverso: ogni salario presuppone un lavoro. Questo vale per tutti, compresi gli insegnanti. Come potremmo negarlo? Insegnare richiede tempo, competenza, impegno, costa fatica e merita una retribuzione come qualsiasi attività che esiga qualità e sforzi analoghi. Come tutti i mestieri, insomma. È il caso di discutere, di avere dubbi? A rigor di logica, no. Invece sì, obietterà qualcuno, perché riducendo l'insegnamento soltanto a un *lavoro* si rischia di cancellarne il valore profondo. E aggiungerà: certo, si tratta di un lavoro, ma prima di tutto è una *vocazione*. Da questo punto di vista, qualunque sia la retribuzione, qualunque sia la competenza dimostrata, quel che più conta è la qualità della relazione instaurata con i destinatari dell'insegnamento. Tutto ciò va ben oltre i criteri di pagamento. Si può affermare allora che la qualità di tale relazione rientra nell'ambito di un *surplus personale* apportato dall'insegnante. Come definirlo? Si può rispondere che tale surplus dipende dall'abnegazione, dalla fede in certi valori, da una forte esemplarità: in altre parole, sarebbe la parte del *dono*. La parte più bella, quindi, e la più importante. Eppure, ad altri questo discorso sulla gratuità potrà sembrare rassicurante, se non addirittura ingenuo. Questi ultimi diranno: se volete considerare il vostro mestiere come una vocazione, sono affari vostri. Ma quando si tratta di negoziare i salari col potere politico (nel caso dell'istruzione pubblica), o con i proprietari delle scuole private, ciò che conta non sono le parole edifi-

Qualunque sia la retribuzione, qualunque sia la competenza dimostrata, quel che più conta è la qualità della relazione instaurata con i destinatari dell'insegnamento. Tutto ciò va ben oltre i criteri di pagamento.

canti sulla vocazione, ma un discorso realistico, spesso associato a una lotta serrata per ottenere il salario che si ritiene adeguato. Ciò rientra nel campo della *giustizia*. Gli stessi aggiungeranno che coloro che parlano di dono non sono certo i primi a battersi per una necessaria equità, mentre non sono gli ultimi ad apprezzare il salario ottenuto grazie all'impegno politico e sindacale degli altri. Bisogna riconoscerlo: c'è una netta divergenza d'atteggiamento tra queste due tendenze.

Esisterebbe dunque una dicotomia: il lavoro salariato contrapposto alla vocazione, la giustizia contrapposta al dono.





* **Marcel Hénaff**, filosofo e antropologo, docente dell'Università di California a San Diego, ha insegnato all'università di Copenaghen al Collège International de Philosophie di Parigi. È autore de *Il prezzo della verità, il dono, il denaro, la filosofia* che ha ottenuto, nel 2002 il prestigioso Gran Prix de Philosophie de l'Académie Française. Le sue ultime pubblicazioni sono: *Homo Politicus. Alliance, Conflit, Reconnaissance* (Paris, Le Seuil 2015); *Violence dans la raison? Conflit et cruauté* (Paris, L'Herne 2014); *Le Don des philosophes. Repenser la réciprocité*. (Paris, Le Seuil 2012). La sua più recente pubblicazione disponibile in italiano è *Dentro il pensiero selvaggio. L'antropologo e i filosofi* (Claude Lévi-Strauss, conversazione con Marcel Hénaff), Edizioni Medusa 2013. Da diversi anni lavora sul tema della violenza, del terrore e del terrorismo.

Vorrei dimostrare che è possibile uscire da questa alternativa, senza dire semplicemente che le due posizioni sono compatibili. Bisogna innanzitutto comprendere che il problema va posto in altri termini. Per cominciare, bisogna riaffermare le due posizioni: sì, insegnare è un lavoro che merita un salario secondo la norma giuridica; sì, nell'insegnamento vi è qualcosa che va al di là della competenza tecnica e della semplice esecuzione materiale dei compiti assegnati.

(...Dobbiamo chiederci...) non tanto se bisogna scegliere tra giustizia e dono, ma piuttosto in che cosa è diversa la relazione tra giustizia e dono nel caso dell'insegnamento, rispetto alle altre professioni (ammesso che tale differenza esista). Da questo punto di vista, l'attività dell'insegnamento presenta in effetti una significativa particolarità, comune tuttavia ad altre professioni (come quella del medico, dell'artista o dell'avvocato), ossia quella di essere stata per molto tempo retribuita non sotto forma di salario ma di *onorario*; non ci verrebbe mai in mente, invece, di parlare di onorario nel caso di un muratore, di un fornaio o di un impiegato di banca.

(...)

Alcuni dicono che si deve ripristinare il concetto di onorario rispetto a quello di salario; ma oggi è possibile farlo senza negare tutto il progresso compiuto dalla comparsa e dallo sviluppo del concetto di salario? Vedremo che il vero problema è un altro. Se tuttavia una simile rivendicazione si è fatta strada, è probabilmente per una ragione più generale, e cioè questa: ci aspettiamo che il lavoro dell'insegnante sia meglio onorato. Questa rivendicazione è pressante. È anche assolutamente legittima e va capita. In effetti, lo status di mestiere d'insegnante è entrato – in Italia come altrove in Occidente – in profonda crisi. L'insufficienza scandalosa del salario non è l'unica causa; questa ne è semmai il

sintomo o perfino la conseguenza. Ma sintomo di cosa? Probabilmente del fatto che gli insegnanti hanno smesso d'incarnare nelle nostre società la figura esclusiva del maestro onnisciente di fronte ai bambini o ai ragazzi che sono sollecitati continuamente da due importanti forme di alternativa nel campo del sapere. La prima riguarda l'accesso all'informazione colta. Internet, che offre la possibilità di consultare migliaia di documenti, disponibili in pochi secondi grazie a potentissimi motori di ricerca, fa sì che il più modesto degli alunni sia sempre a un clic di distanza da quella competenza enciclopedica che fino ad ora potevano conservare soltanto le biblioteche e che solo i maestri nelle scuole sapevano trasmettere.

A questo concorrente gigantesco e senza volto se ne aggiunge un altro – l'unico veramente pericoloso – che si presenta invece sotto le spoglie più svariate, la più comune delle quali è quella del giornalista-star della televisione (sempre meno spesso quella del giornalista radiofonico o della carta stampata): non sa nulla di più degli insegnanti, il più delle volte ne sa molto meno, e talvolta non ne sa nulla. Ma ha imparato l'arte di gonfiare quel poco che sa, a farne oggetto di promozione – errori inclusi – con l'autorevolezza o l'enfasi garantitegli da una visibilità che si conta a suon di milioni di ascoltatori e da un salario che va da quattro a dieci volte quello di un professore di liceo o di università. Gli alunni lo sanno, o comunque lo avvertono, e spesso si divertono all'idea, perché il maestro-fantasma può lusingarli senza alcun rischio, senza doverli giudicare. Con la crudeltà che appartiene al senso di competizione che contraddistingue l'adolescenza, possono trarne la conclusione, ahimè, che colei o colui che, in ambito scolastico, si prende la briga di formarli, ha compiuto una pessima scelta professionale.

Sarebbe davvero tragico se gli

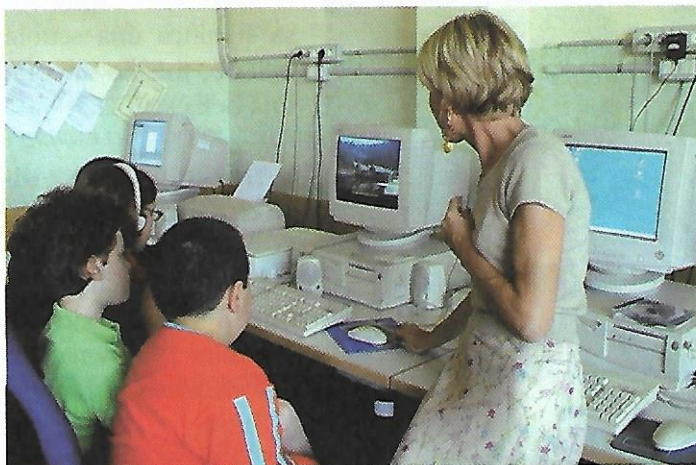
insegnanti giungessero alle medesime conclusioni. E questo succede. Ora più che mai essi devono comprendere che tra la moltiplicazione degli strumenti di accesso al sapere assicurata dalle nuove tecnologie – cosa di per sé eccellente – e lo spettacolo mediatico di un falso magistero inventato dagli istrioni pagati per stordire il loro pubblico, esiste per il maestro un compito esclusivo e che resterà tale fintanto che esisterà la società degli uomini: sviluppare una relazione d'insegnamento che sia anche una relazione di educazione o di formazione. Ciò comporta un legame da persona a persona che, come nel caso della parentela, dell'amicizia e perfino dell'amore, è un legame insostituibile di testimonianza per l'altro e soprattutto un legame forte di transfert tra il sé dell'uno e quello dell'altro. È probabilmente a questo livello che potremmo porci la questione del dono di sé e della vocazione: dell'inestimabilità del lavoro d'insegnamento; di un *surplus* senza equivalente.

(...)

Insegnare vuol dire sempre rispondere *hic et nunc* alle domande degli esseri che ci guardano, che ci ascoltano, che ci parlano. Chiamiamolo pure *donare*, se vogliamo, secondo tre accezioni di dono, dato che insegnare rientra nel campo della gratuita generosità, può assumere la forma dell'aiuto per chi ne ha bisogno e infine si trasforma in un riconoscimento reciproco, che è sempre un momento di bellezza e di gioia nella relazione d'insegnamento. Senza neanche accorgercene, questa relazione attua il gesto del donare nella sua totalità. Ma dobbiamo aggiungere che attraverso questo gesto o questo atteggiamento noi riceviamo più di quanto offriamo. Lo sappiamo bene del resto. Ecco perché continuiamo a fare questo mestiere, ad amarlo anche quando siamo scoraggiati; è anche per questo che abbiamo incessantemente il bisogno di riconsiderarne e riformular-

Tra la moltiplicazione degli strumenti di accesso al sapere assicurata dalle nuove tecnologie e lo spettacolo mediatico di un falso magistero inventato dagli istrioni pagati per stordire il loro pubblico, esiste per il maestro un compito esclusivo: sviluppare una relazione d'insegnamento che sia anche una relazione di educazione o di formazione.

ne le esigenze e la dignità. Ci aspettiamo che tale dignità venga riconosciuta dalla comunità, in primo luogo *attraverso la giustizia nel salario*. Dobbiamo lottare per quest'ultimo aspetto, quando tale lavoro – da cui dipende tutta la riproduzione del sapere che costituisce la ricchezza delle moderne economie – viene trattato in modo non serio dai datori di lavoro pubblici o privati. Tutto ciò non annulla però il paradosso e la sfida che, al di là delle manchevolezze o delle gratificazioni delle istituzioni, dobbiamo affrontare costantemente: rispondere *hic et nunc* all'aspettativa e alla fiducia dei giovani affidati alla nostra responsabilità, nello spazio della classe, proprio quando nessuno può sostituirsi alla nostra presenza, alla nostra parola, al nostro sguardo, al nostro ascolto. È un privilegio raro, senza eguali nel nostro mondo. È perciò necessario per noi riconsiderare e riformulare perennemente tale esigenza.



La bella scuola contro la paura

Sono tre i concetti basilari per una bella scuola e sono fortemente legati fra di loro, si chiamano: gruppo, futuro e bellezza. La presenza di questi tre concetti porta all'appartenenza, alla durata e alla speranza.

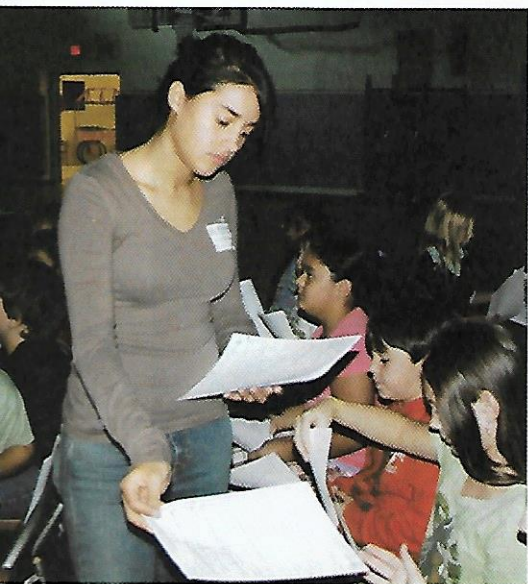
Da molto tempo si sente in Italia desiderio di una scuola che non sia solo buona ma anche bella. Si sente il desiderio di una scuola capace di facilitare lo sviluppo futuro delle persone e non di prepararle solo a reagire alle esigenze del presente. Dire desiderio significa sperare qualcosa più che dire bisogno. Il desiderio viene definito come possibile e bello da realizzare, mentre il bisogno viene inteso come difficile, spesso impossibile da soddisfare. Una scuola bella deve gestire desideri e non solo bisogni. Necessita quindi un clima ottimista, di speranza e promessa; non pessimista, di paura e di minaccia. Chi legge certo dirà: ma se non abbiamo una scuola

buona, come possiamo averla bella? E cosa vuol dire un clima ottimista? Cerchiamo di capire cosa significa una scuola bella o, meglio ancora, una bella scuola.

Incominciamo a dire che una bella scuola è il risultato di un bel clima. E il clima è il modo in cui le persone sentono l'ambiente in cui vivono. Chi lo sente brutto e chi cattivo, chi lo sente buono e chi

bello. Ma il bel clima spesso non c'è, le situazioni cambiano velocemente e ad ogni cambiamento aumenta l'ansia e spesso la paura e la relazione tra i protagonisti di una scuola si incattivisce e da educativa diventa edu-cattiva. Il problema della bella scuola nasce nel passaggio dalla millenaria cultura bellica alla nuova cultura delle connessioni, delle relazioni. Il problema della scuola bella consiste quindi, innanzitutto, nel passaggio dalla guerra alla pace e nella presenza contemporanea dei suoi protagonisti: la trasmissione della cultura passata e l'invenzione della cultura emergente. E siccome nessun potere rinuncia al controllo dell'asse ereditario della scuola e al delirio di immortalità, noi continuiamo a mentire a noi stessi e a costruire affrettatamente una cultura del benessere basata soprattutto sui bisogni del presente e non sui desideri del futuro. Tutto per poter dire e fare qualcosa, non importa cosa.

Oggi i protagonisti del dramma della scuola italiana, che vede i suoi asili e le sue scuole materne con la fama di essere tra le migliori del mondo e le università certo non con ugual fama, sono essenzialmente quattro: gli studenti, i docenti, il personale non docente e gli utenti. Ciascuno di questi protagonisti riduce la scuola a uno strumento per i propri interessi, ed è anche logico che sia così. Però il risultato di questa lotta di tutti contro tutti è deludente. Perché è difficile fare gruppo e analisi plurali dei problemi. Di conseguenza docenti e studenti sono in conflitto. Il personale non docente è in conflitto con gli utenti, i quali la-



mentano l'inadeguatezza della scuola senza fare molto per sostenerla, migliorarla e comunque aiutarla. Così il sindacato si occupa dei docenti e del personale non docente, gli industriali non si occupano dell'esigenze della scuola se non nei convegni, i docenti si preoccupano della loro sistemazione economica, di certo non tra le migliori, e gli studenti sono ormai abituati ad un titolificio in cui il capire e il sapere sono meno importanti di un titolo, di un credito o di un attestato. Nella realtà dell'apprendimento conta solo il certificato. Un rovesciamento, e così, sovente, trionfa l'assoggettamento. Meno apprendimento e più assoggettamento.

Però non bisogna mollare. Perché, nonostante ciò una bella scuola è possibile. Ci sono tre concetti da cui dobbiamo ripartire per costruire una scuola bella, cioè una scuola basata sulla speranza di una bontà futura. Sapendo che la speranza di benessere è già benessere. E che la bellezza fa da traghetto alla bontà. Inoltre ogni apprendimento è sempre apprendimento di benessere. Sono tre i concetti basilari per una bella scuola e sono fortemente legati fra di loro, si chiamano: gruppo, futuro e bellezza. La presenza di questi tre concetti porta all'appartenenza, alla durata e alla speranza. Invece l'assenza di gruppo porta alla solitudine e la possiamo chiamare u-topia. La mancanza di futuro porta a vivere alla giornata e la possiamo chiamare u-cronia. La mancanza di bellezza porta alla bruttezza e la possiamo chiamare u-calìa. Una bella scuola deve impegnarsi ad evitare utopia, u-cronia e u-calìa. Questo è possibile, ma bisogna prima chiarirsi le idee sugli scopi ed i mezzi da progettare e realizzare.

La bella scuola futura deve avere una *missione* particolare ed una *visione* che consenta di affermare che non c'è gruppo senza futuro e non c'è futuro senza gruppo. Che non c'è bellezza senza futuro né futuro senza bellezza, che non c'è gruppo senza bellezza né bellezza senza gruppo.

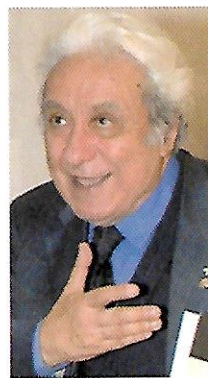
Questa terna di significati consente il passaggio dal malessere della guerra al "bellessere" della pace. Questo porta ad una bella scuola che si basa sui seguenti punti:

- imparare è un piacere non un dovere
- ogni formazione è formazione al benessere
- si impara come soggetto, non come individuo, perciò esistono i soggetti collettivi
- il benessere dovrebbe essere soggettivo e diffuso
- il valore delle risorse non deriva dalla loro scarsità, ma sta sempre più nella loro abbondanza
- la bontà etica si riferisce al passato, mentre la bellezza estetica si riferisce al futuro
- la scarsità di risorse materiali si può compensare con risorse immateriali, non viceversa
- non tutto quel che si insegna si impara, né tutto quello che si impara si insegna
- ci sono cinque livelli di funzionamento sociale: coppia, micro piccolo gruppo, macro grande gruppo, mega comunità, rete virtuale

Tre sono i valori che fondano la visione e la missione di una bella scuola: la cittadinanza, il bellessere ed il perdono. Cittadinanza come appartenenza ad una comunità, bellessere come speranza di un benessere futuro, perdono come riappropriazione di un futuro strappato alla vendetta.

Una bella scuola è come la democrazia: impossibile, ma insostituibile; una contraddizione che richiede di cambiare lo stesso modo di cambiare. Se una scuola non cambia le premesse con cui è stata progettata non potrà mai migliorare, cioè cambiare le conseguenze del proprio progetto. Da cui l'esigenza di cambiare il modo di cambiare. Se ai ragazzi

Tre sono i valori che fondano la visione e la missione di una bella scuola: la cittadinanza, il bellessere ed il perdono.



* **Enzo Spaltro**, già professore ordinario di psicologia del lavoro all'Università di Bologna - Università delle Persone, è Presidente della Fondazione Enzo Spaltro, centro studi interdisciplinare focalizzato sul mondo delle aziende, delle istituzioni e del sociale. Autore di numerose pubblicazioni, tra le ultime *Il colore dell'acqua* (Ed. Format 2012), *Conduttori. Manuale per l'uso di piccoli gruppi* (Franco Angeli 2010)

si insegna solo diritto ed economia, non li si può accusare di essere litigiosi ed egoisti. Per averli collaborativi e altruisti, occorre insegnar loro psicologia e musica.

Per facilitare la realizzazione di una bella scuola occorre ricordarsi che:

- è meglio inventare cose che ancora non esistono che scoprire cose che esistono già
- la bellezza, soggettivamente, viene prima della bontà, come il futuro viene prima del presente
- il benessere consiste nella possibilità e capacità di esprimere e di esprimersi
- le cose che piacciono riescono meglio di quelle che non piacciono
- la differenza qualitativa favorisce lo sviluppo, la disuguaglianza quantitativa lo ostacola
- il sentimento motivante i protagonisti della scuola bella è l'autostima; quindi studenti, docenti, personale non docente e utenti dovrebbero esser messi in condizioni di potenziare reciprocamente la propria autostima

[DANILO DOLCI

Sociologo, poeta, educatore e attivista della non violenza (Sesana, 28 giugno 1924 - Partinico, 30 dicembre 1997). Figlio di un ferroviere siciliano agnostico, antifascista, terminata la guerra studia Architettura prima alla Facoltà della Sapienza di Roma e poi al Politecnico di Milano, ma nel 1950, poco prima di discutere la tesi, decide di lasciare tutto per aderire all'esperienza di Nomadelfia - comunità animata da don Zeno Saltini - a Fossoli. Dal 1952 si trasferisce nella Sicilia occidentale in cui promuove lotte nonviolente contro la mafia e il sottosviluppo, per i diritti ed il lavoro. Il suo impegno sociale gli varrà il soprannome di "Gandhi italiano".

A partire dagli anni settanta per Dolci l'impegno educativo assume un ruolo centrale: viene approfondito lo studio della struttura maieutica, ossia di una modalità cooperativa di dibattito, studio e ricerca comune della verità. Col contributo di esperti internazionali si avvia l'esperienza del Centro Educativo di Mirto, frequentato da centinaia di bambini. Muovendo dalla distinzione fra trasmettere e comunicare e tra potere e dominio, Dolci evidenzia i rischi di involuzione democratica della società connessi al controllo sociale esercitato attraverso la diffusione capillare dei mass-media.

Si veda anche: *Pedagogia maieutica*

- in una bella scuola occorre poter disporre sia di spazi vuoti, con valenza estetica e non a funzionalità specifica, sia di tempi vuoti di contenuti per sentire che non è la quantità che conta ma la qualità.

Il progetto deve consentire a studenti, docenti, personale non docente e utenti di sognare la bellezza di una istituzione che devono sentire di loro proprietà e di loro appartenenza. Il sentimento di sogno relativo a persone, situazioni e attività può essere un forte stimolo alla realizzazione di una bella scuola: sempre tenendo presente la terna: gruppo, futuro e bellezza.

Daniilo Dolci scrisse nel 1974 le seguenti parole che esprimono l'idea di una scuola bella.

*C'è chi insegna
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto
così guidato.*

*C'è chi insegna lodando
quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto
essendo incoraggiato.*

...
*C'è poi chi educa, senza nascondere
l'assurdo che è il mondo, aperto ad ogni
sviluppo, ma cercando
di essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato.*

Commentando queste parole possiamo dire che una bella scuola si fa solo insegnando ed imparando a sognare. Oggi la bella scuola sembra impossibile: senza luogo, senza tempo e senza bellezza; utopica, ucrònica e ucàlica. La paura della disoccupazione e altre paure dominano. Paura usate dal colonialismo monetarista per assoggettare le giovani generazioni e per bloccare l'innovazione. Dobbiamo ricostruire il senso della bellezza dell'imparare e riappropriarci del nostro futuro. La bella scuola è quella dove si soddisfano i desideri e non si combattono i sogni.