**Costruire cittadinanza**: **tra conoscenze e competenze, tra educazione e istruzione, tra modelli e contesti**

*Rita Bortone CIDI Foggia 12 aprile 2018*

Il titolo racconta subito la complessità del discorso, che in realtà racchiude in sé il senso globale del fare scuola oggi.

IL mio sguardo all’esistente è uno sguardo che non vuole nascondere contraddizioni e problemi, ma non vuole indulgere in “passioni tristi” né rinunciare a prospettive di miglioramento

**1.**

**Siamo (sembriamo?) una scuola in sofferenza**

**di fronte alle inedite e pesanti difficoltà del compito educativo**

**fra**

**richieste sociali elevatissime strumenti poveri, contesti ostili**

***Essere cittadino, oggi, è più difficile,***

***perché richiede***

Informazione ma discernimento delle fonti

Capacità d’uso di linguaggi molteplici

Elevati strumenti di pensiero critico

Capacità di apprendimento autonomo e di autorientamento

Capacità di scelta

Senso del futuro e della prospettiva, personale e sociale

Senso del bene comune

Percezione di autoefficacia e senso di sé nella storia

Modelli e contesti di riferimento

Saldo sistema etico

Identità consapevole e capace di accogliere identità altre

…….

I ragazzi, con le loro demotivazioni, i loro disagi, i loro comportamenti, i loro stili di vita, la loro irriverenza…..

I genitori, con la loro diffidenza, la loro ostilità, la loro aggressività, la loro supponenza…

L’opinione pubblica, la stampa, gli intellettuali giudicanti e accusanti…

Un mondo istituzionale e politico privo di exempla e portatore di principi e comportamenti difformi se non anche in conflitto con gli obiettivi educativi perseguiti a scuola

Una formazione professionale inadeguata, un senso della professione docente e dirigente sempre più povero e meno appagante

Un diluvio di richieste dall’alto che assorbono tempo ed energia per adempimenti che con l’educazione e con l’istruzione non c’entrano niente

…………….

***e tanta insicurezza e tanta frustrazione e tanta paura***

di false autorità, di falsi giudici:

paura di Invalsi, del rav, del genitore, della stampa…

**2. Documenti nuovi, indicazioni meno nuove**

Il nuovo documento del MIUR riporta la nostra attenzione sulle ***Indicazioni per il curricolo****,* per rafforzarne principi e indirizzi e per dare una nuova centralità alla *cittadinanza* come obiettivo su cui nuovamente e più efficacemente riflettere insieme.

Chi aveva letto con attenzione le Indicazioni per il curricolo, sia quelle del 2007 che quelle del 2012, aveva già osservato che la *cittadinanza* costituiva la fondamentale chiave di lettura delle Indicazioni nel loro insieme, ancor prima che il profilo dello studente si richiamasse alle competenze chiave europee.

Cosa ha impedito – mi sono chiesto appena è uscito il documento - alle scuole, agli insegnanti, ai dirigenti, di comprendere e interpretare operativamente gli indirizzi culturali e pedagogici marcatamente presenti nelle Indicazioni?

**Il nuovo documento costruirà le condizioni per una loro più efficace e più condivisa lettura e per una più efficace e condivisa attuazione di quegli indirizzi?**

Perché - mi sono chiesto - nella scuola italiana c’è bisogno di ripetere le cose cento volte?

E ripetendole cento volte, aumenta la speranza della loro attuazione o si diffonde, nel lettore disattento, la falsa convinzione di “sapere già tutto” perché già tutto è stato detto cento volte?

**Cosa fare perché le parole non si svuotino di significato ancor prima d’essere state interpretate?**

Il documento ripropone con forza una visione della cittadinanza come condizione che investe la globalità della persona: ci si sta chiedendo, con eleganza, una riflessione globale sul fare scuola oggi. **Cosa stiamo sbagliando?** **Siamo pronti a rimetterci in discussione? Abbiamo strumenti per un’azione migliore?**

**3. Che fare dunque?**

**Cominciamo col riempire di senso le parole consumate?**

**Un esempio: che ce ne facciamo del curricolo?**

**Qualche considerazione preliminare sul curricolo verticale**

Il curricolo non ha senso se non contiene ***scelte***, cioè se i suoi contenuti sono ripresi genericamente dalla norma e non sono contestualizzati e caratterizzanti

Il curricolo non ha senso se non costituisce ***una guida e un vincolo*** per tutti gli insegnamenti e tutti i docenti

Costruire (progettare) un curricolo non serve se non si costruiscono anche ***le condizioni della sua realizzazione, cioè strumenti di controllo in itinere e di valutazione/autovalutazione finale***

Il curricolo d’Istituto non esiste se ogni disciplina si fa il ***suo*** curricolo

Il curricolo non è un curricolo ***verticale*** se ogni *ordine* si costruisce il **suo** segmento senza l’idea della **progressività** degli apprendimenti

Il curricolo non è ***progressivo*** se non si comincia a ***ragionare dalla fine***

Il curricolo della scuola pubblica italiana non risponde alle *Indicazioni nazionali* se non prevede lo sviluppo di ***competenze specifiche e trasversali*** (chiave di cittadinanza) sia attraverso **le scelte progettuali che attraverso le scelte metodologico-didattiche e valutative**

Il curricolo non potrà sviluppare ***competenze*** se non si comincia a ragionare ***dal generale al particolare, da una visione globale (non generica!) del profilo dello studente, che ispiri trasversalmente tutte le scelte disciplinari***

Il curricolo non ha senso se non specifica in maniera analitica ***gli elementi culturali che proporrà e le conoscenze (non generiche) che i ragazzi acquisiranno***

I curricoli disciplinari non possono esser costruiti se ***di ciascuna materia non sono stati individuati gli ambiti costitutivi*** e delle ***competenze disciplinari implicate non sono state descritte le tipologie di performances finali***

Il curricolo (d’Istituto o disciplinare) non può esser realizzato e verificato se non contiene ***la definizione progressiva dei risultati attesi in termini di comportamenti osservabili***

Il curricolo d’Istituto (come documento) non è fruibile se i ***format grafico/concettuali*** non sono stati omogeneizzati

Il curricolo d’Istituto non ha senso se i ***contenuti educativi e gli ambienti di apprendimento*** non sono stati condivisi

***………………………..***

**Cominciamo col riempire di senso le parole consumate?**

**Un altro esempio: che ce ne facciamo delle competenze?**

**In cosa consistono le nostre aggiornatissime pratiche che chiamiamo “progettazione per competenze”, “didattica per competenze”, “prova parallela per competenze”?**

Cosa significa competenza linguistica? Competenza scientifica? Competenza digitale?. E risolvere problemi. E imparare a imparare? Cosa significano queste parole? c’è un rapporto tra queste parole e l’esercizio della cittadinanza attiva?

Sappiamo che per poter parlare di competenze occorre aver promosso apprendimenti spendibili in contesti e in situazioni di realtà: in quali contesti esercitiamo il reimpiego delle conoscenze storiche? Geografiche? Scientifiche?

Come gliele facciamo manipolare, riutilizzare, integrare, discutere, aggiornare? Fin dall’epoca in cui studiavamo i documenti di OCSE PISA era venuto fuori che non si poteva parlare di competenze se non si rifletteva sui **contenuti culturali**, sui **processi** sottesi all’utilizzo di quei contenuti, , sui **contesti** cui finalizzare gli apprendimenti. Che ce ne siamo fatto?

Le nostre carte sono piene di “competenze chiave di cittadinanza”: nel rav scriviamo che le verifichiamo! le certifichiamo persino! sappiamo tutti che quelle 8 sono le competenze necessarie per svolgere in maniera attiva il ruolo di cittadino. Sappiamo tutti che sono responsabilità trasversale e che tutti gli insegnamenti devono farsene carico: ma se domandiamo all’insegnante di Matematica *tu come sviluppi e come verifichi la comunicazione in lingua madre*? E se domandiamo all’insegnante di storia *tu come sviluppi e come verifichi l’imparare a imparare ?* e se domandiamo all’insegnante di Italiano o di Musica o di Arte *tu come sviluppi e come verifichi la capacità di risolvere problemi?* Non è detto che avremo tutte le risposte.

Eppure saper risolvere problemi è fondamentale ai fini dell’esercizio di cittadinanza. E lo è il saper apprendere autonomamente nuove informazioni. O il sapersi districare con le nuove tecnologie in maniera funzionale e non solo per diletto. O saper collaborare. O saper scegliere. O avere consapevolezza di sé.

La competenza la definiamo, la decliniamo, la progettiamo, forse qualche volta la valutiamo o facciamo cose che intendono valutarla, e persino la certifichiamo, ma quanto questa rivoluzione culturale ha rivoluzionato del nostro insegnamento quotidiano? Della nostra metodologia? Dei nostri ambienti di apprendimento? Quanto i risultati ottenuti ci raccontano di padronanze disciplinari e trasversali, di autonomie di reimpiego, di integrazioni e contestualizzazioni…?)

Quanto la nostra riflessione supera l’emergenza dell’adempimento richiesto?

***Sviluppo competenze se….***

***Da “Prestazioni di realtà e sviluppo di competenze”***

***Scuola e Amministrazione aprile 2014***

Sviluppo competenze se i contenuti che affronto li faccio manipolare così tanto ai miei ragazzi, e con tanti materiali e tanti linguaggi e tanti ragionamenti, che restano nella loro mente e diventano parte del loro pensiero;

se i contenuti che affronto corrispondono ad idee fondamentali e costanti, ricorrenti, di una disciplina, e se quindi sono utilizzabili per capire cose nuove della vita o dello studio, cose che a scuola non si fa in tempo ad affrontare;

se faccio in modo che le cose apprese ieri non vengano dimenticate oggi, ma entrino in un circolo di reimpiego permanente, aiutando a costruire significati nuovi attraverso i significati vecchi;

se fornisco ai ragazzi, prima delle opportunità insite nei mille nuovi progetti, gli strumenti e le strategie vecchissimi, quelli *di base*, come il riassumere, il commentare, il risolvere problemi diversi, il leggere e ricercare, lo scrivere su qualsiasi argomento, il fare calcoli a mente, persino il memorizzare;

se leggo i giornali e non mi lascio sfuggire ciò che accade ogni giorno nella realtà, e lo rendo oggetto di riflessione collettiva e di studio individuale, e lo faccio affrontare con sguardi disciplinari e non solo retorici o emozionali, e lo rendo oggetto di compiti individuali e di gruppo;

se accetto e promuovo che i ragazzi studino su testi diversi e che raccolgano informazioni da contesti diversi, magari a me meno familiari, come la rete, magari per discriminarne il valore scientifico e i criteri di utilizzo;

se accetto e promuovo che scrivano testi diversi da quelli che abbiamo scritto noi alla loro età, che siano rigorosi nel pensiero e nella forma, ma vari e misti e divergenti nei linguaggi;

se esercito la lingua anche quando faccio matematica o scienze o musica o tecnologia, perché esercitando la lingua su saperi diversi non solo sviluppo il lessico, che non è poco, ma costruisco il pensiero;

se non do nulla per scontato e se non offro nulla di confezionato, ma ricerco i modi per promuovere le loro domande piuttosto che imporgli le mie risposte, e per far confezionare a loro verità parziali e mai definitive;

se gioco a costruire dei contenitori di tempo e di spazio in cui periodicamente i saperi si mescolano per risolvere problemi o costruire prodotti che richiedono intrecci, commistioni, collaborazioni, recuperi in memoria di cose vecchie e ricerche curiose di cose nuove, da selezionare e utilizzare, su cui discutere e decidere….

se non mi spaventano i loro contesti di realtà, i loro linguaggi, i loro strumenti, ed anzi provo a capirli e ad usarli anch’io…

L’esercizio della cittadinanza attiva implica strumenti culturali sempre più elevati:

**saperi generativi e trasferibili** (lo diciamo da molti anni e lo leggiamo da molti anni sulle carte ministeriali che i saperi disciplinari hanno senso se diventano chiavi interpretative della realtà, modelli di interpretazione dei fenomeni, categorie interpretative di eventi, contesti, soggetti, strutture semantiche e sintattiche…)

**Cominciamo col riempire di senso le parole consumate?**

**Un altro esempio ancora: che ce ne facciamo delle conoscenze?**

Ci hanno confuso le idee: abbiamo chiaro se le conoscenze servono e a cosa servono? Quante ne servono? Quali servono e quali non servono? Abbiamo chiaro il loro rapporto con le competenze? Abbiamo chiara la necessità di privilegiare la qualità alla quantità? Ma cos’è la qualità delle conoscenze? Abbiamo chiaro con quali criteri selezionarle?

Cosa significano, concretamente, gli inviti delle Indicazioni nazionali a considerare le discipline come punti di vista, come chiavi interpretative per comprendere la realtà? Come modelli di spiegazione di definiti ambiti d’indagine?

Cosa significa, concretamente, fornire non solo nozioni ma strumenti e categorie semantiche e sintattiche da poter utilizzare autonomamente per comprendere il mondo?

Cosa significa, concretamente, promuovere conoscenze *significative e persistenti*, pronte ad un reimpiego in prestazioni e contesti e per scopi diversi?

E quale rapporto tra le conoscenze disciplinari e la realtà contemporanea? Quale uso di chiavi di lettura scientifiche, per interpretare criticamente gli eventi, i fenomeni, i contesti, i soggetti che popolano la contemporaneità?

Costituzione e cittadinanza: che ce ne facciamo dei principi del vivere collettivo? Quanto diventano concreti paradigmi interpretativi? Quanto ispirano i nostri contesti quotidiani, fin dai contesti d’apprendimento? E quanto i numerosi progetti di *educazione alla cittadinanza* verificano i loro esiti in termini di cittadinanze agite?

**Cominciamo col riempire di senso le parole consumate?**

**E un altro esempio ancora: che ce ne facciamo del**

**contesto d’apprendimento?**

Nelle Indicazioni nazionali gli ambienti di apprendimento hanno grande rilevanza fin dalla scuola dell’infanzia.

Oggi è più alla moda parlare di *Ambiente di apprendimento*, che è un’idea complessa, lo sappiamo, che include in sé spazi e arredi, contenuti e compiti, tecnologie e strumenti, ruoli e attività, metodologie e climi di lavoro.

Ma del contesto, del vecchio contesto d’aula, che ce ne facciamo**?**

**Cos’è il contesto**

***Quali sono, nelle nostre aule, i desideri, i timori, le credenze, i pregiudizi, le intenzioni, gli scopi…***

***e quali le interazioni, le relazioni, i significati?***

***producono cittadinanza i contesti che ciascuno di noi costruisce in aula?***

**contesto**

**Il contesto è il complesso di circostanze, di attori, di fatti, che *interagiscono* caratterizzando una determinata situazione.**

**Ogni singolo comportamento va compreso e valutato all’interno del contesto in cui è inserito**

**Il contesto è il sistema caratterizzato dall’ambiente, dalla identità degli attori, dalla rete di scopi, intenzioni, credenze, desideri, timori, pregiudizi e conoscenze condivise.**

**ambiente**

**attori**

**scopi**

**intenzioni**

**credenze**

**desideri**

**timori**

**pregiudizi**

**conoscenze**

**interazioni**

**relazioni**

**significati**

**comunicazione**

**Il vissuto reiterato di un contesto genera la routine (lo script) - La routine (lo script) a sua volta determina il contesto**

**Contesto e comunicazione**

**A**

**Contesto e comunicazione**

**A 1**

**Contesto e comunicazione**

**A 2**

**Contesto e comunicazione**

**A 3**

**Routine**

**Script**

**routine**

**script**

**Comunicazione in contesto**

**A4, A5...**

**quotidianità**

**determina**

***Quale “routine” costruiamo nei nostri ragazzi? Quali “script” relativi alla scuola? Quali le differenze e quali le analogie possibili tra contesti d’apprendimento costruiti da insegnanti diversi?***

***Quali le variabili e quali le costanti del contesto-scuola?***

***Quanto le routine scolastiche promuovono cittadinanza?***

***Quali i caratteri di un contesto per la cittadinanza?***

***Le regole***

**La condivisione e il mantenimento del “patto”**

**La regola come condizione di realizzazione del patto e del profitto**

**Il rispetto della regola e la stigmatizzazione del mancato rispetto**

**La costanza delle regole nella variabilità delle situazioni**

**La responsabilità anche in assenza di regole minute**

**Le regole implicite e la educazione sentimentale**

***Il clima***

**La negozialità**

**La produttività**

**Il profitto cognitivo ed emotivo**

**La comunità di pratiche e il senso del gruppo**

***Le relazioni***

**La fiducia**

**Il riconoscimento**

**Il rispetto**

**Le interazioni**

***Gli scopi***

**L’accessibilità dei compiti e le condizioni del profitto**

**Profitto individuale e profitto del gruppo**

**Il profitto, la sua percepibilità, il suo riconoscimento**

**Il benessere**

**La valutazione come strumento e non come scopo**

***I ruoli***

**Istituzionali**

**Assegnati in funzione di compiti**

**La trasparenza**

**La credibilità**

***L’accoglienza, l’inclusione***

**Lo spazio della narrazione del sé**

**Lo spazio dell’analisi (problematizzazione) di gruppo e dell’analisi (problematizzazione) della persona nel gruppo**

**La diversità come normalità**

**Le regole implicite e la educazione sentimentale**

***Il rispetto dei processi dell’apprendimento***

**La costruttività**

**L’interazione**

**L’ecosistemicità**

***Il contesto d’apprendimento è esso stesso***

***spazio formativo, poiché incide* sull’acquisizione di**

***apprendimenti, di comportamenti, di atteggiamenti, di gusti, di valori,***

***di bisogni, di immagini di sé e degli altri***

**COSA insegna il nostro contesto d’apprendimento?**

**Promuove cittadinanze?**

**E la nostra scuola propone UN contesto d’apprendimento? MOLTI contesti di apprendimento? Con quale efficacia formativa?**

**Ma riempire di senso le parole consumate non ci impedisce di adottare nuove parole, se queste ci sembrano portatrici di nuovi sensi**

**Nel mio parlare e nel mio scrivere ricorrono da tempo alcune parole, o catene di parole, che mi sembrano molto importanti ai fini del nostro discorso:**

**parte, parzialità, attraversare le parti, scegliere da che parte stare, riconoscere le parti….**

**(questioni di pluralismi, di dogmatismi, di confronti, di scelte:**

**contro i qualunquismi e le false neutralità)**

**criteri, discriminare secondo criteri, adottare criteri di scelta, di valutazione, di comportamento, di azione ….**

**(questioni di inutilità della regola minuta, di attenzione alla responsabilità, di promozione di consapevolezza, di allenamento alla ragione, di promozione dell’autonomia…)**

**dati, argomenti, ragionare sulla base di dati, adottare argomenti a sostegno, confutare argomenti, ricorrere ad argomenti, confrontare e verificare dati, correttezza scientifica di argomenti e dati …**

**(questioni di abitudine al pensiero logico e critico, scientificamente corretto e rigorosamente supportato, di allenamento al confronto e alla dimostrazione logica, contro le adesioni di pancia e le pseudo opinioni)**

**natura della conoscenza, dell’informazione, della opinione; scoprire, smascherare, ricercare la natura di conoscenze, informazioni, opinioni….**

**(questioni di esercizio del pensiero scientifico critico, della domanda di senso, della consapevolezza dei meccanismi di costruzione del pensiero collettivo, di riduzione del rischio d’esser succubi inconsapevoli del pensiero altrui …)**

**etica, etica dell’agire personale, etica dell’altro, etica del cittadino, comportamento eticamente corretto, rispettare principi etici, scoprire l’etica sottesa ad una scelta, scoprire l’assenza di qualsiasi etica...**

**(questioni di autonomia e di responsabilità personale, di bene comune e di interesse collettivo, di principi e valori che fungono da guida e da vincoli all’azione individuale in ambiti privati e sociali…)**

**Le parole su cui riflettere, e da riempire di senso, sono tante:**

**Valutare, scegliere, autovalutatare ….**

**I, i casi, le situazioni …**

**Cooperare ma anche star soli…**

**Leggere…**

**Scrivere…**

**Studiare…**

**Informarsi…**

**Partecipare …**

**Discutere…**

**Trovare modalità di alleanza o di non belligeranza con le famiglie**

**…….**

**Qui, in conclusione, voglio però dire ancora una cosa:**

**che niente di quanto ci siamo detto avrà senso se mancherà una condizione fondamentale del nostro lavoro: tra le tante cose interessanti che le Indicazioni ci hanno regalato, ce n’è una che forse nel documento non è stata ripresa:**

**l’idea di comunità educativa, comunità professionale , cittadinanza**

***Ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori.***

***Al suo interno assume particolare rilievo la comunità professionale dei docenti che, valorizzando la libertà, l’iniziativa e la collaborazione di tutti, si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti per costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni nazionali.***

***Questo processo richiede attività di studio, di formazione e di ricerca da parte di tutti gli operatori scolastici ed in primo luogo da parte dei docenti. Determinante al riguardo risulta il ruolo del dirigente scolastico per la direzione, il coordinamento e la promozione delle professionalità interne e, nello stesso tempo, per favorire la collaborazione delle famiglie, …***

***E infine una carrellata velocissima di parole scritte in tempi diversi, su argomenti diversi, ma sempre e comunque con la cittadinanza nel cuore….***

**Tra educazione e istruzione**

(Da “Quale educazione nella scuola dell’istruzione, *Insegnare* CIDI aprile 1992)

Nell’aprile del 92 la rivista Insegnare pubblicava un mio articolo dal titolo “Quale educazione nella scuola dell’istruzione?”.

Dopo la battaglia degli anni 70 e 80, tra una scuola laica e democratica che voleva caratterizzarsi come scuola dell’istruzione, e una scuola cattolica attenta soprattutto agli aspetti educativi, e che si caratterizzava appunto come scuola dell’educazione, si entrava in un’epoca in cui i confini tra le due anime pedagogiche si sfumavano, nella scuola cominciavano a proliferare i “progetti” promossi dall’alto, ci si interrogava sulle possibili concezioni e diverse modalità di realizzazione della “formazione dell’uomo e del cittadino”, funzione affidata alla scuola pubblica dai Programmi degli anni 79 e 80

In quell’articolo ragionavo sulle trasformazioni che l’esperienza scolastica da me vissuta fino ad allora mi aveva consentito di osservare: nella scuola “laica e democratica” il passaggio dalla scuola ideologica degli anni 70, in cui la connotazione politica dell’insegnante si esprimeva attraverso le scelte tematiche, alla scuola della consapevolezza metodologica, in cui si faceva strada la convinzione che ai giovani non servissero le ricette preconfezionate e le visioni di parte, ma gli strumenti culturali e cognitivi, gli strumenti di pensiero insomma, per conquistarsi da soli una propria visione del mondo.

Nel frattempo però la società cambiava e le problematiche giovanili facevano sentire il loro peso per chi aveva ruoli educativi (droga, violenza, disagi vari …), per cui cominciò la stagione dei Progetti promossi dall’alto: progetto Ambiente, Progetto legalità, Progetto Educazione alla salute, Progetto Giovani, ecc. ecc.

La mia riflessione in quell’articolo metteva a fuoco un problema che a me sembrava grave: quello di una centratura sull’educativo che da un lato rischiava di smarrire, diluire, disperdere, il ruolo formativo del sapere disciplinare, cioè del sapere scientifico critico (come se fosse possibile educare al di fuori del sapere) ; dall’altro perdeva esso stesso la tensione civica e assumeva aspetti di una “neutralità” (cioè di un qualunquismo) derivanti dal fatto che i progetti entravano nella scuola per direttive ministeriali, non per scelte ideali degli insegnanti, quindi non erano connotati di politicità ed erano spesso coperti da un manto di retorica moralistica. Riflettevo quindi sulle condizioni di una **educazione ai valori** che non trovava riscontro, a mio parere, nel contesto storico dell’epoca, e che per realizzarsi chiedeva processi di ben altra natura rispetto a quelli promossi da qualche progettino.

Questo accadeva nel 92 e la sua lettura presenta per molti aspetti caratteri di grande attualità.

**Io sono diverso, e sono amato così come sono**

**(**stralci da “*Per una cultura della diversità e del cambiamento*” in *Né qui né altrove*, a cura di Luigi Perrone, Sensibili alle foglie, 1998)

**(…)** tale formazione ritengo non possa partire che dalla costruzione di una identità individuale in cui il soggetto percepisca se stesso come individualità possibile, non identificabile con altre individualità, né destinata, pena la solitudine, ad essere portatrice di una rete di valori e di saperi da altri costruita come giusta e immodificabili.

Nuove identità, capaci di atteggiamenti interculturali, ritengo possano costruirsi solo promuovendo fin dall’infanzia, in ognuno, una percezione di se stesso come “diverso”, come “possibile”, come “mutevole”, ed una percezione del proprio sistema valoriale e conoscitivo come “diverso”, come “possibile”, come “mutevole”.

In una forma mentis interculturale “(…) i valori sono mappe e bussole provvisorie; si accetta di confrontare le proprie con le mappe degli altri per migliorarle” (Demetrio D, Favaro G, 1992).

Ma la capacità di conservare un proprio equilibrio, una propria solidità, una propria serenità pur nell’apertura all’alterità e al cambiamento di sé, pur nella modifica costante dei propri punti di riferimento conoscitivi e valoriali, nella difficile revisione delle proprie “regole”, richiede a livello affettivo una profonda sicurezza di sé, una profonda convinzione del *proprio* valore, avvertito come valore superiore a quello delle proprie cose, delle proprie idee, dei propri spazi.

In una forma mentis interculturale il significato esistenziale non ha fondamento nelle certezze esterne, ma nella predominanza del valore della persona, propria e quindi altrui.

**(…)**

Chi studia i problemi sociologici connessi con l’integrazione etnica ci insegna che l’incontro con l’altro fa emergere grovigli di sensazioni profonde imprevedibili. Tra quieste, è fote quella della minaccia, della paura “per la possibile perdita delle nostre convinzioni, o valori regolatori, che riteniamo, a torto o a ragione, costituiscano le mappe sicure della nostra sopravvivenza (…) lo straniero è inconsciamente evocatore di morte, perdita e cambiamento. E’ un monstrum che irrompe nella nostra vita e che può rivelarsi portatore di annientamento (Demetrio e Favaro, idem).

Tali affermazioni impongono una riflessione su quanto la scuola può e deve fare in termini di formazione interculturale, lavorando, prima che sulla intercultura, sulla costruzione della struttura affettiva del bambino o ragazzo. Il ragazzo che impara a conoscersi in ciò che è, di bello e di brutto, e si sente amato per quello che è, essendo diverso, momento per momento, da sé e dagli altri, e sente che anche gli altri intorno a lui sono amati e confermati nella loro individuale diversità, quel ragazzo avrà meno “paura”, si sentirà meno “minacciato” dalla diversità altrui, non dovrà difendersene, e quindi fuggirla o aggredirla, poiché saprà che esiste spazio affettivo per ogni diversità (…)

**Esercitare una cittadinanza attiva oggi è più difficile** *(Stralci da: Un curricolo per la cittadinanza, Scuola e Amministrazione luglio 2008)*

***Una scommessa difficile, un’alta posta in gioco***

(…) Per condividere le ragioni e i modi di un *curricolo per il cittadino* occorre preventivamente intendersi sul significato di *cittadinanza attiva***.** Qui affermiamo, riprendendo un nostro stesso contributo su questa rivista, che esercitare una cittadinanza attiva significa sentirsi parte *costruttiva* di una comunità, dalla quale si *riceve* e alla quale si *dà*, e in nome della quale hanno senso e vitalità diritti e doveri scritti e non scritti; significa viversi come soggetto che *può*, che *deve*, che *vuole* e che *sa* comprendere e valutare criticamente i meccanismi della convivenza democratica, per migliorarli secondo principi e criteri consapevolmente e autonomamente scelti; viversi come soggetto che *può*, che *deve*, che *vuole* e che *sa* **partecipare**, assumendosi responsabilità di pensiero e di scelta.

In tale ottica l’educazione alla cittadinanza, lungi dall’esaurirsi in singoli e disaggregati progetti relativi a temi pur rilevanti e degni di particolare attenzione culturale e sociale, diventa oggi la ragione fondamentale della formazione stessa, il punto di vista attraverso il quale ri-considerare tutto l’universo formativo, attraverso cui ripensare l’analisi dei bisogni, la definizione degli obiettivi, la scelta dei contenuti e dei metodi, la valutazione degli esiti.

Crocevia dell’educare e dell’istruire, la cittadinanza diventa lo spazio articolato e complesso in cui trova senso politico e culturale il dettato pedagogico della centralità e della interezza della persona: nella concretezza delle vite e delle azioni la “persona” della psicopedagogia diventa infatti l’uomo/donna, cittadino/cittadina, in funzione del quale la scuola pubblica nasce ed esiste. La *centralità della persona* diventa *centralità dell’uomo e del cittadino*.

Se assume l’esercizio della cittadinanza attiva come fine ultimo della formazione, il nostro curricolo non persegue però un fine semplice, per tre ordini di motivi.

Prima di tutto perché è un fine che confligge con i processi sociali e culturali in atto nella società contemporanea: si pensi alle analisi sociologiche relative allo smarrimento del senso di comunità e di collettività nei paesi ad economia capitalistica avanzata; al diffondersi, di fronte all’incertezza e alla mutevolezza della vita, di politiche di vita egocentriche centrate sul perseguimento della felicità personale immediata più che sulla costruzione di garanzie collettive nel lungo termine; si pensi alla crescente difficoltà, nei diversi contesti della vita pubblica, di costruire un *sentire comune* che sviluppi identità e appartenenze; al graduale smarrimento del senso della storia e del futuro e al conseguente affievolirsi delle proiezioni personali e politiche.

E si pensi anche alle caratteristiche dei costumi e degli stili di vita delle piccole realtà territoriali nelle quali viviamo noi stessi e i nostri alunni; agli stili di comportamento degli adulti con cui i nostri alunni vivono l’esperienza quotidiana; si pensi a quanto la *cultura del diritto* si stia trasformando in cultura della rinuncia, della rassegnazione, del fatalismo, o dell’aggressività, dell’accaparramento, del rivendicazionismo privato ed egoistico. Si pensi alla debolezza del *senso del dovere* in un momento in cui il paese sembra pervaso da una crisi morale che attacca i gangli vitali della vita pubblica e dei costumi privati in tutte le fasce sociali. E all’aggressione che il pensiero critico individuale e sociale subisce quotidianamente dalla interessata spregiudicatezza dei sistemi di comunicazione di massa.

Se assume l’esercizio della cittadinanza attiva come fine ultimo della formazione, il nostro curricolo persegue un fine scomodo, non condiviso, e in *controtendenza*.

Il secondo motivo di difficoltà sta nella complessità del percorso formativo necessario: essere cittadino attivo oggi richiede molti più strumenti – intellettuali ed etici - di ieri, perché il mondo è più grande e più complicato, perché più complesse e ambigue sono le forme della sua rappresentazione, perché molteplici e contraddittori sono i punti di vista attraverso i quali interpretarlo e progettarlo, perché poco limpidi sono i modelli di riferimento.

Il terzo motivo di difficoltà sta nel fatto che costruire un curricolo per la cittadinanza richiede condizioni di progettazione e di realizzazione poco diffuse nei nostri istituti: una forte condivisione culturale (visione della società e dell’uomo, sistema valoriale ed etico di riferimento); una forte condivisione pedagogica (funzione ri-costruttiva della scuola, funzione critica della pedagogia, politicità ed etica della funzione docente); una forte condivisione epistemologica (concezione dei saperi, paradigmi della ricerca scientifica, rapporto tra scienza e realtà contemporanea); forti intese metodologiche orizzontali e verticali (climi e contesti d’apprendimento, progettazione e gestione dell’esperienza, strategie di studio e di costruzione del sapere); forte flessibilità organizzativa (sistemi di differenziazione e di inclusione, articolazione dei gruppi, utilizzo di spazi, materiali e strumenti, interazione tra scuola e territorio …).

Eppure, per gli stessi motivi per cui rileviamo la difficoltà della sfida, contemporaneamente ne sosteniamo la necessità: se una ricerca di senso e di innovazione ha da fare la nostra scuola, essa certo non sta nel nuovo modello di progettazione o nella strategia più alla moda: sta nella rivisitazione dei fini prima e poi nella ricerca dei mezzi e dei modi.

Un curricolo per la cittadinanza è impresa difficile, ma è una direzione di senso su cui vale la pena scommettere e investire, intorno a cui vale la pena promuovere la ricerca culturale, organizzativa e didattica di ciascun Istituto. E’ la sola direzione di senso che può aiutare la scuola ad uscire dalle secche dell’autoreferenzialità e a formare giovani che vogliano e sappiano “comprendere il mondo per cambiarlo”, che vogliano e sappiano “mettere in questione il portato dell’esperienza quotidiana e rifiutare le pressioni provenienti dal contesto sociale”, che vogliano e sappiano “utilizzare il know how del passato per una riformulazione del futuro”.

Il curricolo, prima d’essere un modello progettuale, è un contenitore culturale e pedagogico: occorre sì costruire un nuovo ed efficace contenitore, ma la nostra scuola cambierà a seconda di quello che ci metteremo dentro e dell’uso che ne faremo.

 *“…l’obiettivo –* ci segnalano le Indicazioni *- non è di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un’educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde … …non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme…”.*

***La cittadinanza, chiave di lettura delle Indicazioni*** (n.d.a. Le *Indicazioni* cui l’articolo si riferiva erano quelle del 2007)

Se proviamo a domandarci quali sono le prerogative dell’uomo e del cittadino, ci renderemo facilmente conto che esse corrispondono alle direzioni formative esplicitamente o implicitamente proposte dalle *Indicazioni per il curricolo* (…)

(…) Se dunque la scuola intende progettare un curricolo per l’uomo/cittadino, dovrà farsi carico di costruire conoscenze, abilità, comportamenti, atteggiamenti, funzionali alla costruzione di un **sistema culturale** dell’allievo *in ottica di cittadinanza* (saperi formali e contesti di realtà, cornici di significato e categorie interpretative per comprendere l’esperienza, confrontarla, relativizzarla); alla costruzione di un sistema **relazionale e sociale** *in ottica di cittadinanza* (ambiti scopi e forme di relazione sociale, di partecipazione e impegno civile); alla costruzione di un **sistema etico** *in ottica di cittadinanza* (principi e regole che governino, nella consapevolezza e nella intenzionalità, l’esperienza, le scelte, i comportamenti nella sfera privata e sociale); alla costruzione di un **sistema di autorientamento** *in ottica di cittadinanza* (strumenti di conoscenza e di gestione del sé, autoefficacia, consapevolezza di motivazioni, scopi e proiezioni nel privato e nel sociale).

Tali affermazioni a noi paiono fortemente coerenti con quanto proposto dalle *Indicazioni*, ma tale coerenza emergerà solo se si adotta la *cittadinanza* quale chiave di lettura *dell’intero* documento, anche delle parti in cui sono focalizzati *altri* temi e *altri* nodi formativi. Se infatti nel testo andiamo a cercare i tratti che caratterizzano il profilo dell’alunno richiesto, risulterà facile constatare il nesso tra il “riconosce la dignità di tutti e di ciascuno” e la *cittadinanza*, o tra il “ha cura di sé, degli oggetti, degli ambienti naturali e sociali” e la *cittadinanza*, o ancora tra il “ha senso di legalità” e la *cittadinanza* (si potrebbero elencare molti dei risultati attesi *indicati* per vederne l’esplicito richiamo alla cittadinanza). Risulterà meno facile riconoscere quanto di “cittadinanza” c’è in altri tratti caratterizzanti il nuovo alunno. Facciamo degli esempi: chiedere che gli insegnamenti disciplinari non propongano “materie inerti” ma “categorie e metodi” non è parlare di cittadinanza, ma tra l’insegnamento di “materie inerti” e l’insegnamento di “categorie e metodi” c’è una differenza in termini di *strumenti di cittadinanza*; chiedere che l’alunno sappia “fruire dei messaggi provenienti dalla società nelle molteplici forme” o sappia “apprendere ad apprendere” non è parlare di cittadinanza, ma oggi non si può essere cittadini consapevoli se non si sa autonomamente apprendere e - autonomamente e criticamente - fruire dei messaggi provenienti dal sociale; chiedere che l’alunno possieda “autonomia di pensiero” o che “padroneggi le discipline come modalità d’interpretazione del mondo”, o ancora che “possieda strumenti di pensiero per selezionare le informazioni”, o che “elabori e trasformi mappe cognitive”, o infine che “possieda gli strumenti per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali e antropologici in cui si troverà a vivere”; chiedere che maturi un pensiero “riflessivo, analitico, critico e divergente” non è parlare di cittadinanza, ma sono tali tratti intellettuali che fanno la differenza in termini di cittadinanza.

Ma cosa significherà questo discorso in termini di progettazione curriculare?

***Le domande di un curricolo per la cittadinanza***

Significherà intraprendere una ricerca sul piano culturale, didattico e organizzativo che porti ad una selezione e ad una ri-significazione dei contenuti disciplinari, ad una diversa focalizzazione delle abilità da sviluppare, alla costruzione di nuovi climi e contesti d’apprendimento, all’adozione trasversale e verticale di nuovi approcci alla contemporaneità.

Occorrerà porsi molte, fondamentali domande, e per ciascuna cercare i livelli massimi possibili di condivisione, a cominciare dai tratti che delineano il nostro allievo in uscita: quali, infatti, le sue conoscenze, le sue competenze, i suoi atteggiamenti, se lo pensiamo *in ottica di cittadinanza?* quale la selezione e il trattamento dei contenuti disciplinari, se l’ottica è quella della spendibilità in ambito personale e sociale? quali categorie interpretative e quali metodi per costruire visioni critiche e strumenti di approccio scientifico alla contemporaneità? quali i macro-problemi dell’uomo e del pianeta, su cui costruire *verticalmente* e *progressivamente* informazione critica, su cui promuovere confronti di punti di vista, asserzioni di valore, volontà di miglioramento? e quali le modalità di approccio ai problemi e quali le abilità da costruire nell’approccio? e le strategie per sviluppare pensiero riflessivo e critico, per costruire opinioni fondate su dati, e confronto di opinioni, e problematizzazioni e argomentazioni, e pensiero cooperativo e condiviso, e costruttive proiezioni nel futuro? quali contesti e quali situazioni d’apprendimento che avvicinino gli ambienti di studio ai contesti di vita, che offrano spazi di espressione alla persona intera, che promuovano insieme cultura e socialità, autoaffermazione e cooperazione, valorizzazioni e scelte? che siano, cioè, essi stessi contesti di cittadinanza agita, di cittadinanza appresa?

E infine quali modelli progettuali, perché *ciascun segmento* del curricolo realizzi e verifichi *un po’ di* *cittadinanza* in più? Perché ciascun alunno, al termine di ciascuna unità formativa, si senta un po’ più *uomo/donna, e cittadino/cittadina?*

Costruire un curricolo per la cittadinanza significa costruire una scuola *globalmente* diversa, che insegni, attraverso i contesti e i vissuti, a riconoscere e a rifiutare le criminalità organizzate ma anche i “minima immoralia” della gente comune; che sappia, attraverso i contesti e i vissuti, costruire o ri-costruire categorie interpretative e sensi etici del vivere comunitario; che sappia, attraverso i contesti e i vissuti, esser modello di un diverso “modus vivendi”.

**Da che parte stai?**

*(*Stralci da *“Je suis Charlie. O no? Scuola e Amministrazione, gennaio 2015)”*

Non so se tutti ci siamo sentiti in sintonia col *Je suis Charlie* che si è arrampicato sull’arco di trionfo a Parigi, che ha percorso le varie manifestazioni di piazza e i nostri contatti fb, che ha cinguettato sui nostri cellulari: ma lo sgomento, o la paura, o la rabbia, o il senso di impotenza, ci hanno sommerso comunque.

Poi le emozioni hanno lasciato il posto alla ragione e ne sono nate domande difficili, e di difficile risposta.

Sul senso della laicità e del relativismo, sulla loro inadeguatezza a *spiegare* le ragioni dell’altro, e sulla difficoltà di accettare e legittimare le diversità quando svelano dimensioni esistenziali che negano di fatto il nostro stesso diritto di esistere.

O sul senso della libertà di stampa e di espressione, diritto inalienabile, fondamento di democrazia: ma non esiste confine tra satira e dileggio, tra libertà e cattivo gusto, tra il colpire i comportamenti e il colpire le fedi e le coscienze? Non esistono altri limiti se non quelli posti dalla legge? Non esiste nulla che vada “preservato”?

E sugli integralismi vicini, oltre a quelli lontani: sì, è chiaro che io sono contro il terrorismo, contro il fondamentalismo, contro la strage! Ma perché non posso azzardare un pensiero critico contro Charlie senza sentirmi accusare di voler giustificare la strage? Perché devo essere intruppata in schiere e sotto slogan che non mi rappresentano?

O ancora domande su cosa può dare senso a ciò che accade, su quali categorie adottare per interpretare eventi che appaiono non solo inaccettabili ma incomprensibili: è la conquista della Francia da parte dell’Islam, come in “*Sottomissione*”, di Houellebecq? E’ la caduta della illuministica civiltà occidentale e la sua resa alla crisi economica, morale, culturale che la attraversa? E’ la lotta tra i lumi della ragione e il buio del fondamentalismo religioso? E’ una guerra? Di chi contro chi? O è un progetto politico vasto e oscuro che utilizza, come tante altre volte nella Storia, la religione come *instrumentum regni*, come forma di mobilitazione politica?

Ma a fronte della molteplicità delle domande possibili, appare sempre più difficile lo scambio di riflessioni analitiche, e sempre più facile l’ammucchiata indistinta sotto slogan sommari e sotto bandiere sventolate dalla *pancia*.

Mancano gli strumenti culturali, si ripete in ambienti intellettuali, manca la capacità d’analisi, manca la contestualizzazione storica, manca la capacità di discriminare i diversi piani sui quali ciascuna discussione può (o deve) essere analizzata.

Ma non è stata solo la strage di Parigi a mettere a dura prova in questo periodo le nostre menti e le nostre emozioni, e a segnalare la pochezza dei nostri strumenti di analisi e di giudizio.

Penso alla coraggiosa dichiarazione di Emma Bonino sul suo tumore al polmone e sulla sua intenzione di continuare a fare politica fin quando potrà, e alle reazioni oscene di chi, forse di diversa *parte* politica, le ha indirizzato insulti e volgarità, auspici di morte immediata, dietrologiche e volgari interpretazioni del suo stare ancora sulla scena pubblica, attacchi incomprensibili in un mondo civile, da qualunque parte si stia. Mancanza di cultura, si ripete ancora in ambienti intellettuali, sensibilità zero, educazione sentimentale inesistente, incapacità di accettare le diverse collocazioni ideologiche, e così via.

E penso ancora alla problematica liberazione di Greta e Vanessa, e vivo io stessa la contraddizione emotiva tra il sollievo per la loro liberazione e l’irritazione per l’imprudenza che le ha condotte fin là, mettendo a troppo grande rischio se stesse ed implicando in troppo grandi responsabilità lo stesso Stato che le ha oggi liberate: ma guardo con sgomento l’urlo volgare e violento dei tanti che hanno gridato contro, con parole di profondo e inaccettabile disprezzo verso le scelte delle due ragazze, pur ispirate da principi e valori di così grande rilevanza sociale.

E ancora una volta sento ripetere il lamento sulla mancanza di cultura, sull’inesistenza di strumenti di analisi, sulla sconfitta della ragione, sul dilagare delle reazioni *di pancia*.

Ho visto circolare su fb una vignetta di Mauro Biani che mi è piaciuta molto: raffigura un uomo che s’indigna con le due ragazze (Greta e Vanessa): “Dovevate stare a casa e farvi i cazzi vostri!” Ma lo stesso uomo, che disprezza le scelte di Greta e Vanessa, indossa una maglietta sulla quale è stampato *Je suis Charlie!*

**(…)**

**I complessi compiti della scuola**

Quando si tirano in ballo le responsabilità della scuola viene subito da pensare che la cultura dei giovani è ormai determinata più dai sistemi di informazione e dai social network che dalla scuola stessa. E in qualche misura è vero, ma questo non scagiona la scuola né alleggerisce le sue responsabilità.

Anzi: proprio la pervasività dei nuovi sistemi informativi e la loro acclarata incidenza sulla massificazione del pensiero dovrebbero indurre la scuola a porsi coraggiose domande sul senso e sui modi di interpretare la sua funzione formativa nella società contemporanea.

I sistemi d’informazione e i social network, lo sappiamo, sono strumenti di omologazione e di emancipazione insieme: il loro consumo potenzia i dislivelli tra chi, in possesso di strumenti intellettuali elevati, sa fruire con vantaggio dei nuovi stimoli, e chi ne resta inconsapevole consumatore passivo.

Mirare dunque all’esercizio di cittadinanze attive – fondamentale obiettivo nazionale ed europeo - significa oggi, prima di tutto, promuovere la partecipazione e l’informazione sugli eventi e sui contesti della realtà, ma anche costruire strumenti per una consapevole fruizione dei nuovi sistemi informativi ed una consapevole interazione con i social network, attraverso i quali tutta la realtà è ormai filtrata. *L’imparare a imparare,* anch’essotantoauspicato a livello nazionale ed europeo,resterà infatti solo uno slogan se l’accesso al sapere “possibile” non è sostenuto da strumenti e criteri di discriminazione, di interpretazione, di selezione, di elaborazione, di produzione: se non è sostenuto, cioè, da quella *cosa* che chiamiamo pensiero critico.

Tranne il mio cinico *amico di fb,* tutto il mondo concorderebbe sull’affermazione che la scuola deve promuovere il pensiero critico. Ma non tutto il mondo, e nemmeno quello della stessa scuola, saprebbe facilmente condividere in cosa tale pensiero critico sostanzialmente consista, e con quali strategie didattiche sostanzialmente lo si possa promuovere.

E’ evidente che in questo breve contributo non daremo (perché non le possediamo) le risposte a tali poderose domande. Proveremo però a segnalare alcuni elementi che, se pure non esauriscono le risposte, tuttavia ne costituiscono frammenti a nostro avviso significativi.

**Scoprire la natura delle conoscenze**

Quando la scuola era l’unica depositaria del sapere la differenza tra il sapere formale e il sapere informale era facile: il primo si apprendeva a scuola ed era dotato di verità (!); il secondo non si apprendeva a scuola e la sua veridicità era dubbia.

Oggi le cose non stanno così e le conoscenze di cui disponiamo giungono a ciascuno di noi attraverso canali diversissimi che non garantiscono né la scientificità del sapere trasmesso né la veridicità delle informazioni fornite. Ciò renderebbe necessario come mai prima il possesso di strumenti di discriminazione e di valutazione in merito alla attendibilità dell’informazione ed alla correttezza metodologica con cui le opinioni da più parti espresse sono state costruite.

Le responsabilità della scuola, a mio avviso, cominciano da qui: dal non saper promuovere nei giovani alcuna consapevolezza in merito alla *natura della conoscenza.* Generalmente i nostri studenti non sono consapevoli neanche della specificità dei saperi formali e del diverso valore di verità di cui sono portatori. Per molti di loro una legge di fisica è ***vera*** quanto una critica letteraria o quanto la ricostruzione di un contesto storico. Spesso dunque si accostano al *diluvio informazionale* proveniente dalla rete senza alcun atteggiamento di domanda e di dubbio, e senza saper distinguere la conoscenza scientifica dalla *opinione*, l’opinione *fondata su dati* dall’opinione *arbitraria*, l’opinione *disinteressata* dalla opinione *strumentale* e finalizzata.

E’ compito della scuola insegnare ai ragazzi che le conoscenze e le opinioni di cui disponiamo hanno una diversa natura, sia per i metodi con cui sono state costruite, sia per il valore di verità che contengono.

**Educare alla parzialità**

“*Il contributo più importante del sapere del XX secolo è stata la conoscenza dei limiti della conoscenza. La più grande certezza che ci abbia dato è quella della ineliminabilità delle incertezze, non solo nelle azioni, ma anche nella conoscenza. Unico punto pressoché certo del naufragio (delle antiche certezze assolute): il punto interrogativo*”. Così scriveva E. Morin nel famosissimo *La testa ben fatta* (2000). Oggi questi principi sono stati assunti persino dal nostro sistema normativo: le *Indicazioni nazionali* per il primo e per il secondo ciclo sottolineano infatti l’importanza di “*riconoscere, nei diversi campi disciplinari studiati, i criteri scientifici di affidabilità delle conoscenze e delle conclusioni che vi afferiscono*”, o di “*utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale e critico di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni e ai suoi problemi*…”, o ancora di “*confrontare il proprio punto di vista, modificarlo, argomentare…” (*Linee guida per gli Istituti Tecnici e Professionali, Indicazioni per il curricolo nella scuola del primo ciclo.)

La scuola ha la responsabilità di non sapere (o di non volere!) educare alla *parzialità*: i contenuti che propone sono generalmente offerti come verità, definitive ed esaustive. Chi apprende, è certo e pago di ciò che ha appreso. Lo ha detto la maestra. Sta scritto sul libro di storia. Lo ha detto la televisione. Lo ha detto Internet. Le *parti*, cioè la pluralità dei punti di vista nella ricerca scientifica, la pluralità dei risultati dell’indagine, la pluralità delle ipotesi di soluzione dei problemi e delle prove di dimostrazione, non rientrano nelle programmazioni disciplinari e non costituiscono contenuti su cui riflettere. La scuola non educa le menti a percepire la conoscenza, fin da quella scientifica, come parziale, come incerta, come soggetta a dimostrazione, come suscettibile di integrazione e di falsificazione.

La scuola recita il principio del confronto tra punti di vista diversi, ma in realtà non ne interpreta né il significato scientifico (attraverso la riflessione epistemologica sulle discipline e il confronto della diversità dei metodi), né il significato pedagogico (attraverso la *costruzione* di contesti d’apprendimento capaci di stimolare relazioni e interazioni portatrici di diversità), né ancora il significato sociale (attraverso l’analisi di contesti e problemi densi di potenziale conflittuale).

La scuola pubblica ha persino trasformato, nel tempo, quella ricchezza culturale che era il suo pluralismo in una gravissima palude di qualunquismo, in cui appare addirittura scorretto manifestare “da che parte si sta”, e in cui la realtà, edulcorata e mascherata, perde la propria complessità e la propria problematicità, perde il proprio potenziale di conflitto e il senso vero della tolleranza. Anche quando il tema trattato è denso di problematicità, la scuola lo *semplifica*, e pensa che sia suo compito dare al ragazzo una risposta al problema, una verità che tranquillizza nel suo esser percepita come verità: qui è bianco e qui è nero, questo è il bene e questo è il male, quelli che la pensano così sono nel giusto e quegli altri sbagliano, noi siamo buoni e capiamo tutto e tutti, e se tutti fossero buoni come noi potremmo convivere pacificamente e non ci sarebbe nessun conflitto (iperbole anche qui, ovviamente!). I ragazzi dovrebbero invece comprendere che le verità non sempre stanno da una parte sola, che le ragioni sono molte e non sempre compatibili, e che non sempre i conflitti sono sanabili. Ciascuno dovrebbe imparare a scegliere *da che parte stare* e a farlo sulla base di dati, di valutazioni, di principi, ma dovrebbe esser consapevole che la sua scelta, che ora gli appare “giusta”, non è necessariamente “giusta” o comunque non è la sola ad essere “giusta”: *altre* potranno esserlo, sulla base di *altri* dati, di *altre* valutazioni, di *altri* principi.

Il discorso, così come lo abbiamo fin qui condotto, sembra riguardare la sfera cognitiva della persona: sarebbe però interessante domandarsi su quanto un *pensiero parziale* ben sviluppato possa influire sulla *capacità emotiva*di accettare la *propria* parzialità, cioè la parzialità delle proprie credenze, delle proprie regole, dei propri valori, e di riconoscere quindi come “possibili” e “legittime” le parzialità *altre*.

**Attraversare la contemporaneità**

Se veramente la scuola mirasse allo sviluppo di competenze, ogni insegnamento dovrebbe adottare la realtà come oggetto fondamentale di studio e come spazio di applicazione di quanto già appreso.

Da decenni ci ripetiamo, nelle norme e nelle conversazioni professionali, che le discipline devono essere *chiavi di lettura della realtà,* e che i problemi presenti nella realtà devono diventare oggetto di conoscenza e analisi critica da parte degli studenti.

Ma ciò non accade, o accade senza sistematicità né efficacia: i contesti della contemporaneità sono complessi e densi di problematicità, sono lo spazio in cui le auspicate *competenze* potrebbero formarsi e spendersi, in cui il pensiero potrebbe esercitare l’analisi e la scoperta, la domanda e il confronto, la valutazione e la scelta. Ma nella scuola gli eventi e i contesti di realtà, se ci entrano, il più delle volte si snaturano, perdono vitalità, diventano *scolastici*.

Se scoppia una guerra o se una testata giornalistica diventa oggetto di un attacco terroristico, la contemporaneità nella scuola la facciamo entrare: ma che ce ne facciamo? Costruiamo cartelloni per gridare anche noi che siamo tutti Charlie? Sfoghiamo e condividiamo la paura che l’occidente scompaia sotto gli attacchi dei cattivissimi fondamentalisti islamici? Affermiamo il principio della libertà di stampa, *che però pure quelli potevano essere più prudenti*?

“*L’ambiente, il territorio, la violenza, la droga, la mafia, la guerra possono essere formativi solo se letti attraverso le regole della storia, della geografia, dell’arte, delle scienze, dell’economia. Così come la storia, la geografia, le scienze, l’economia…sono materie formative se offrono categorie concettuali e interpretative per decodificare anche i fenomeni della violenza, della mafia, della rovina ambientale, della guerra*…”. Così scrivevo nel 1992.

La contemporaneità, nella scuola, va attraversata sistematicamente, ma va indagata con razionalità e correttezza scientifica, non con la *pancia*.

**Esercitare il pensiero analitico-argomentativo**

Sono sempre stata convinta che non vada demonizzato il consumo che i giovani fanno delle nuove tecnologie. Ma non ho mai smesso di pensare che – dato tale consumo - la scuola deve svolgere una *funzione termostatica* nei confronti dei processi che ne derivano. Tra le vecchie letture rispolverate in questi giorni mi sono ritrovata ancora una volta in sintonia con pensieri che ho già molte volte citato, ma che mi sembrano sempre attuali. Parlo delle affermazioni di Postman sugli effetti del *curriculum televisivo* e sui rischi determinati dall’ambiente informativo elettronico “ *(…) le immagini (del curricolo televisivo) richiedono una risposta emozionale, non un procedere concettuale. Non essendo proposizionali nella forma, non concedono spazio alla discussione e contengono poca ambiguità. Non c’è nulla da dibattere, nulla da confutare, nulla da negare. Ci sono soltanto emozioni da provare”.* E ancora *: “(…) la natura non lineare, non sequenziale dell’informazione elettronica opera in modi efficaci per creare una struttura mentale ostile alla scienza. Questa dipende invece da linearità di pensiero, dalla presentazione graduale dell’evidenza e dell’argomentazione. Un tale metodo di organizzare l’informazione è la base strutturale del pensiero scientifico. Esso rende possibile la confutazione di una prova o di un’argomentazione; permette la traduzione in altre forme digitali; incoraggia la risposta differita e l’analisi riflessiva (…)”.*

Abbiamo detto che la scuola deve attraversare la contemporaneità: ora diciamo che la deve attraversare esercitando su di essa il pensiero analitico-argomentativo, fondato sulla riflessività, sulla raccolta e la elaborazione di dati, sulla sequenzialità del ragionamento, sul confronto e sull’argomentazione. Ma il pensiero analitico-argomentativo non può essere esercitato se non ci s’imbatte nel problema, nella domanda, nella pluralità e nella ambiguità delle risposte possibili.

La scuola ha il compito di favorire con sistematicità approcci problematici alla realtà, esercitando corrette metodologie d’indagine e stimolando il pensiero analitico-critico-argomentativo.

**Leggere e far leggere**

La crescente disaffezione dei giovani verso la lettura è un fenomeno sociale grave e fortemente incidente sulla povertà che caratterizza la struttura cognitiva di moltissimi giovani.

Le ricerche di settore ci dicono che l’adattamento del cervello alla prolungata esposizione al web genera crescenti difficoltà delle generazioni digitali di fronte alla lettura lenta e approfondita. E ciò è tanto più grave in quanto è da quest’ultimo tipo di lettura, e non da quella online, che sembrano provenire la maggior quantità e qualità dei significati costruiti dalla nostra mente.

Leggere i post degli *amici di fb* è un’attività veloce e divertente, cliccare un *mi piace* è facile, e vedere chi altro lo ha cliccato oltre a me mi fa sentire parte del gruppo. Ma niente di tutto ciò significa *leggere*, e niente di tutto ciò significa *riflettere*.

La scuola ha il compito di insegnare ai ragazzi che esprimere il proprio pensiero e la propria opinione su quanto accade nel mondo è un diritto sacrosanto ed è la risposta a profondi bisogni di ciascuna persona, ma non ha alcun valore un pensiero che non sia nutrito del confronto con idee, con dati, con ragionamenti che altri, più esperti, hanno elaborato prima di noi. Ha il compito di promuovere, su quanto accade nel mondo, la documentazione, la riflessione, la elaborazione e il confronto. E’ la lettura abituale e varia, insieme alla riflessione sui suoi contenuti, ciò che consente, relativamente a quanto accade nel mondo, la formulazione di attendibili ipotesi di spiegazione e la scelta ragionata e intenzionale di una propria, sia pur parziale e precaria, “parte”.

**La classe, il gruppo: incontrarsi e scontrarsi, scoprire se stessi e gli altri, interagire, tollerare.**

In classe si costruiscono identità e modi di stare al mondo. Ogni ambiente di apprendimento, al di là dei saperi che vi si costruiscono, è esso stesso palestra di cittadinanza e spazio di formazione integrale della persona. Ogni ambiente di apprendimento insegna comportamenti, atteggiamenti, gusti, valori, bisogni, immagini di sé e degli altri.

E’ compito della scuola costruire contesti di apprendimento che stimolino incontri e non evitino gli scontri, che promuovano conquiste e dubbi, problemi e possibili soluzioni, perorazioni e confutazioni, negoziazioni e rinunce. Che esaltino la diversità e la unicità di ciascuno e che la amino e la facciano amare. Che garantiscano a ciascuno gli affetti di cui ha bisogno, smorzando le paure, le insicurezze, il senso di minaccia da cui nascono l’intolleranza e l’aggressività. Che insegnino a scoprire le affinità e le differenze, e ad accettarne l’esistenza anche se non appariranno mai condivisibili. A non offendere ciò che di caro hanno gli altri. A non deridere. A non urtare le sensibilità. A palesare i conflitti e a cercarne le ragioni. A non cedere alla tentazione della violenza, e a non rinunciare mai all’esercizio della ragione e della tolleranza, oggi più che mai condizioni essenziali del convivere civile.

**Una formazione orientativa per promuovere cittadinanza**

**(**Stralci tratti *da Tempo di scelte, ovvero la necessità di una didattica orientativa, Scuola e Amministrazione,* gennaio 2014)

**(…)**

**La funzione orientativa delle discipline**

Tra gli strumenti di autorientamento indicati nello **schema n 2** assume una posizione rilevante la *enciclopedia personale* del soggetto, sinteticamente descritta come *quantità e qualità* di *conoscenze, visioni, schemi.* In sostanza s’intende affermare che il primo strumento di autorientamento di cui lo studente dispone (dovrebbe disporre!) è il sapere disciplinare. Ma ciò dipende da come gli insegnamenti disciplinari siano stati costruiti, discriminati, applicati alla realtà.

Secondo le Indicazioni nazionali (e non solo secondo quelle più recenti!) gli insegnamenti disciplinari dovrebbero fornire ai ragazzi categorie e metodi per interpretare la realtà, chiavi di lettura e punti di vista specifici per comprenderne i contesti naturali, storici, sociali, culturali, economici, e così via; nel paragrafo intitolato al *nuovo umanesimo* è esplicito l’invito a far sì che i ragazzi si pongano correttamente le domande di senso contenute nei diversi ambiti del sapere (scientifico, umanistico); è esplicita la segnalazione che una cittadinanza consapevole (e non è forse *orientamento* la capacità di esercitare una cittadinanza consapevole?) è necessariamente legata alla “*elaborazione dei saperi necessari per comprendere l’attuale condizione dell’uomo planetario”.* Ma, in contrasto con indicazioni ed auspici, spesso i nostri ragazzi non fanno grande differenza tra una conoscenza storica ed una linguistica o scientifica. Ciò che è vissuto come discriminante tra una materia e l’altra non è quasi mai nei tratti distintivi della disciplina, nella specificità dei suoi significati e dei suoi metodi di ricerca, nella consapevolezza delle domande cui prova a rispondere e della sua funzione applicativa nella realtà. Lo studio di una materia spesso è amato/odiato dal ragazzo a seconda dell’amore/odio provato per l’insegnante e dei livelli di accessibilità e piacevolezza con cui lo stesso insegnante riesce a proporre la materia.

Gli insegnamenti disciplinari, invece, possono svolgere una funzione orientativa solo se producono elaborazione di un pensiero *specifico*, se stimolano domande di senso *specifiche*, interpretazioni *specifiche* di contesti, situazioni, fenomeni, eventi, visioni *specifiche* della realtà e ambiti *specifici* di intervento. E’ in tale specificità di significati, di metodi, di funzioni, di applicazioni, che lo studente può discriminare, scegliere, scoprire interessi, valutare attitudini, nutrire desideri, costruire proiezioni di sé.

E’ tale specificità che l’insegnante deve ricercare nella propria disciplina, per progettarne un insegnamento spendibile e orientativo.

**Una didattica centrata sui processi**

La capacità di orientarsi implica la possibilità d’uso di processi complessi, alcuni di natura cognitiva, altri di natura affettivo-emotiva, altri ancora di natura metacognitiva (Schema n. 2).

Tali processi sono implicati e intrecciati tra loro nell’adozione di scelte e decisioni. Orientarsi è di per sé un *problema*. La scelta, di per sé, è una *situazione problematica*. Ma in una stessa situazione problematica possono essere individuati problemi diversi. La individuazione di un problema all’interno di una situazione problematica è legata allo scopo che si persegue. Ma anche aver chiaro lo scopo che si persegue, distinguendolo dai numerosi possibili (e spesso inconsapevoli) sovrascopi, non è sempre facile. Scegliere, d’altro canto, implica una comparazione (tra due o più oggetti, due o più modelli, due o più strade, due o più prospettive future), una valutazione, una decisione. Ma valutare implica l’adozione consapevole di criteri, e decidere implica una capacità previsionale, una capacità di proiezione e contestualizzazione di schemi e modelli. …

Quanto la scuola promuove nei ragazzi lo sviluppo di questi processi?

*Individuare e risolvere problemi*

“ (…) *questo è il discorso della contemporaneità. Non possiamo solo insegnare a vivere nel presente: dobbiamo anche insegnare a confrontarsi con le sfide che la contemporaneità ci impone. E il vero problema per collocarci nel mondo contemporaneo è misurarci con la complessità: e come ci si misura con la complessità se non si impara a risolvere problemi*?” Così scriveva A. Oliverio nel 1996 (*Le scienze e la trasformazione dei modelli cognitivi*, in *La cultura della scuola e la contemporaneità*, a cura di Alba Sasso, La Nuova Italia): oggi queste considerazioni sono nei testi, nei siti, nelle campagne che indirizzano il fare scuola nazionale nel primo e nel secondo ciclo. Ma quanto la scuola italiana ha fatto sua la didattica del problema? Quanto insegna ai ragazzi a porre domande, a confrontare risposte, a formulare ipotesi, a falsificare o validare dati?

*Scegliere*

Quando la riforma Moratti introdusse nella media il principio della opzionalità commise il grande errore di legarlo a quello, inaccettabile e discriminante, della facoltatività del tempo-scuola. Ma la pratica della opzione, se ben progettata, è uno strumento potente di educazione alla scelta, di scoperta di interessi, di valutazione e autovalutazione, di orientamento. Scegliere è una pratica che va insegnata e allenata. Quanto la scuola insegna a scegliere? Quante opzioni consentono i programmi sostanzialmente unici, gli organici disfunzionali, le metodologie chiuse? Quanto la trattazione dei grandi temi della contemporaneità (difesa dell’ambiente, prevenzione della droga, fenomeni migratori, processi interculturali, guerre, sviluppo sostenibile ecc.), costruisce lo spazio per la formulazione di domande, per la raccolta di dati, per la elaborazione e discussione di opinioni, per la definizione di *scelte di parte*, e quanto invece accoglie verbalismi retorici e moralistici? “*Cosa significa formare l’uomo e il cittadino, cosa significa promuovere l’autorientamento, se non educare a individuare le parti? A scegliersi una parte, ad accettare le parti diverse, a costruire partendo da una parte, a sostenere la propria parte? A vivere capendo che la non scelta è una menzogna, che la non scelta è comunque una scelta, che la non scelta è diventare strumento di chi sceglie*?” (R. Bortone 98).

I principi del pluralismo delle voci e dell’educazione al pensiero critico e alla scelta, pur enunciati nella norma e nella letteratura pedagogica, nella scuola quotidiana si smarriscono in una palude di neutralità e di assenza di *parti*.

*Valutare*

Nell’apprendimento dei saperi formalila scuola deve promuovere la capacità di “*conoscere, nei diversi campi disciplinari studiati, i criteri scientifici di affidabilità delle conoscenze e delle conclusioni che vi afferiscono”* (*Linee guida Tecnici);* nella comprensione del testo la scuola deve insegnare a *valutarne la forma e il contenuto* (Documenti OCSE PISA)*.* E per quanto riguarda le situazioni e i contesti della realtà e della propria vita? Quali criteri insegna la scuola per valutare gli eventi, i soggetti, i comportamenti, le situazioni di realtà? Quale riflessione promuove sulla necessità di esplicitazione dei criteri, sulla soggettività dei criteri, sulla connotazione di valore dei criteri, sulla diversità di conseguenze e di scelte legata alla diversità dei criteri? Quali stimoli alla costruzione individuale di propri criteri, o quanto meno ad un uso consapevole e intenzionale di criteri nelle scelte individuali? Non c’è scelta senza valutazione. Non c’è valutazione senza criteri.

Quando sosteniamo di voler sviluppare pensiero critico nei ragazzi diciamo una bugia, se poi non forniamo loro criteri di discriminazione, di confronto, di valutazione, di scelta, e non forniamo occasioni e situazioni in cui esercitarli.

*Progettare*

La progettazione è pratica che investe la persona globale. Chi progetta deve infatti essere motivato al raggiungimento di uno scopo (dimensione affettiva, rapporto col sé, sistema e gerarchia di valori), deve conoscere la logica, se non anche la tecnica, della progettazione ed il suo contenuto (dimensione cognitiva), deve esser consapevole dei propri mezzi (dimensione metacognitiva).

Nella scuola ormai è diffuso il lessico del “progetto di vita”, ma non altrettanto la pratica progettuale. Lo “spirito di iniziativa” e la “imprenditorialità”, competenze che possono esser sintetizzate in quello che chiamiamo *progettualità*, richiedono intelligenze divergenti e visionarie, capacità di nuove rappresentazioni di sé e del mondo, transfer inconsueti di dati e informazioni, elaborazione personale di idee. Ma richiedono anche l’esercizio di applicazione di tali capacità in situazioni e contesti concreti. Tutto ciò mal si coniuga con una didattica fondata ancora, nonostante le indicazioni nazionali e le dichiarazioni di principio, su metodologie trasmissive e su saperi studiati ma non applicati.

La didattica laboratoriale è raccomandata dalla norma perché ha in sé il problema e il progetto, l’ipotesi e la verifica, il pensiero dell’individuo e del gruppo, la teoria e la pratica. Ma il più grande laboratorio di progettazione è la realtà contemporanea.Quanto la scuola usa la realtà contemporanea come spazio di conoscenza, di valutazione, di scelta, di progettazione, di orientamento?

**Autoproiezione, autoefficacia, volitività, propositività**

Nello schema n. 2 compaiono, tra gli strumenti di autorientamento, anche alcune capacità che attengono alla dimensione emotiva, alle dinamiche intrapersonali dello studente. Non è qui possibile soffermarsi sulle problematiche legate a tali dinamiche, ma è forse utile sottolineare che, se è vero che le dimensioni affettive/emotive della persona sono fortemente legate ai contesti ambientali ed alle esperienze personali, è anche vero che i vissuti scolastici sono su di esse fortemente incidenti. I contesti d’aula infatti, in quanto spazi di apprendimento, di interazione, di relazione, di espressione di sé, di valutazione, non solo determinano il gradimento che ciascuno studente matura nei confronti di un campo del sapere o di un altro, ma incidono pesantemente sulla sua motivazione e sull’atteggiamento globale nei confronti dello studio, incidono sull’immagine che ciascuno costruisce di sé, del mondo e di sé nel mondo, incidono sulla capacità di autoproiezione e sulla percezione di autoefficacia, sulla propositività e sulla relazione con gli altri: i contesti di apprendimento sono determinanti ai fini della costruzione delle identità e quindi dei processi autorientativi dei ragazzi. Ne sono pienamente consapevoli gli insegnanti?

**Consapevolezza e padronanza di sé e dei propri mezzi**

Anche i processi metacognitivi fanno ormai parte del bagaglio lessicale diffuso ma non della pratica didattica quotidiana. Ed anche in questo ambito, come in quello già menzionato delle *opzioni*, la riforma Moratti introdusse un’idea forte ma in maniera maldestra: quella del *portfolio*, strumento che doveva accompagnare l’alunno in tutto il suo percorso formativo, con una funzione marcatamente metacognitiva e autorientativa. Lo **schema n. 3** intende affermare che la capacità di orientarsi si nutre non solo di saperi e processi, ma di saperi e processi *consapevoli*. Indica quindi

le *consapevolezze* necessarie per sapersi orientare in qualsiasi ambito: *consapevolezza* della meta e del proprio posizionamento rispetto alla meta, possesso *consapevole* di mappe e bussole, possesso *consapevole* dei mezzi necessari per il percorso.

Una didattica orientativa è una didattica attenta alla dimensione metacognitiva, cioè alla costruzione di consapevolezze e di padronanze. E’ una didattica che coinvolge gli studenti nei processi decisionali e valutativi, che punta alla stimolazione di una vasta gamma di processi cognitivi, che esercita con sistematicità le pratiche dell’autoanalisi prima di ogni attività e della autovalutazione dopo ogni attività. (**Riquadro n. 4).** E’ una didattica che mira a rendere gli studenti attori consapevoli del proprio processo di crescita-

**Schema n.1 La capacità di orientarsi è insita nella formazione e investe la globalità della persona**

**Schema n. 2 Gli strumenti dell’autorientamento**

**Schema n. 3 Per orientarsi, saperi consapevoli**

**Riquadro n. 4 Strategie utili per l’esercizio cognitivo, metacognitivo, autovalutativo**

Rendere sempre lo studente partecipe degli obiettivi di un percorso e dei risultati che dovrà ottenere

Condividere con lui indicatori e descrittori di risultato e criteri di valutazione, sì che possa esser prima consapevole di ciò che dovrà imparare a fare, e dopo valutatore di ciò che avrà imparato a fare

Abituare lo studente a parlare di ciò che fa, che farà, che ha fatto, e a parlarne in maniera sia descrittiva/oggettiva che espressiva/emotiva

All’inizio, durante e al termine di un’attività, abituare lo studente ad esprimere (anche per iscritto) il proprio interesse/gradimento o disinteresse/noia/fastidio, con le relative ragioni

Porre lo studente di fronte a situazioni problematiche di scelta e abituarlo a focalizzare le ragioni delle scelte compiute

Abituare lo studente ad analizzare scopi e sovrascopi dei comportamenti propri e altrui

Stimolare la valutazione di comportamenti e scelte attraverso l’analisi degli effetti sortiti e la scoperta dei criteri adottati

Proporre compiti di difficoltà diversa e richiedere preventivamente l’analisi della fattibilità di ciascuno sulla base delle competenze possedute

Sottoporre prodotti a valutazione collettiva e ad autovalutazione con l’utilizzo di criteri e parametri condivisi

Proporre compiti nuovi per il cui svolgimento è richiesto l’uso consapevole di conoscenze e procedure possedute Sollecitare proiezioni di sé in casi e situazioni di realtà simulati e richiedere motivazioni e criteri delle scelte

Sollecitare la valutazione collettiva e l’autovalutazione di comportamenti e scelte

Proporre la individuazione collettiva e /o individuale dei possibili valori/criteri sottesi a definite scelte e/o a definiti comportamenti.

……………

**Contro le “passioni tristi”**

(Stralci tratti da *Insegnare: verso un futuro possibile****, Scuola e Amministrazione,*** Gennaio 2017)

**L’epoca delle passioni tristi**

Gli autori del volume, edito da Feltrinelli, sono due psichiatri che operano nel campo dell’infanzia e dell’adolescenza, Miguel Benasayag e Gérard Schmit.

“*Preoccupati dalla richiesta crescente di aiuto rivolta loro, hanno voluto interrogarsi sulla reale entità e sulle cause del diffondersi delle patologie psichiatriche tra i giovani. Un viaggio che li ha condotti alla scoperta di un malessere diffuso, di una tristezza che attraversa tutte le fasce sociali. Viviamo in un’epoca dominata da quelle che Spinoza chiamava le “passioni tristi”: un senso pervasivo di impotenza e incertezza che ci porta a rinchiuderci in noi stessi, a vivere il mondo come una minaccia, alla quale bisogna rispondere “armando” i nostri figli. I problemi dei più giovani sono il segno visibile della crisi della nostra cultura, fondata sulla promessa del futuro come redenzione laica. Si continua ad educarli come se questa crisi non esistesse, ma la fede nel progresso è stata ormai sostituita dal futuro cupo, dalla brutalità che identifica la libertà con il dominio di sé, del proprio ambiente, degli altri. Tutto deve servire a qualcosa e questo utilitarismo si riverbera sui giovani e li plasma. Per uscire da questo vicolo cieco occorre riscoprire la gioia del fare disinteressato e del piacere di coltivare i propri talenti senza fini immediati. E’ un invito rivolto a tutti, ma che assume preciso valore terapeutico per quanti, professionalmente, sono chiamati a rispondere al disagio giovanile: un invito ad aprire nuove pratiche cliniche”*.

E’ il retro di copertina di “*L’epoca delle passioni tristi*”. Leggendolo ho dato ordine a pensieri non nuovi, ma finora confusi, che ora cominciano a poter essere *detti*. Partendo dalle suggestioni offerte dal volume appena letto proverò dunque a ragionare su alcuni nodi critici della scuola contemporanea (o che a me sembrano tali), nodi che certo non esauriscono le problematiche vissute dalla scuola nella sua quotidianità, ma che possono forse fornire qualche chiave per una lettura critica dell’esistente e per l’avvio di una sua ricostruzione.

**Razionalizzare il senso di inadeguatezza, gestire insieme la impari lotta**

Ci agitiamo quando non riusciamo a “domare” Pierino o Gianni o Maicol, e intraprendiamo lotte dure e sfibranti, spesso improduttive. Ma la lotta non è con Pierino, o con Gianni, o con Maicol. E’ una lotta più vasta, più dura, più pericolosa.

Le dichiarazioni d’intenti e le visioni culturali ed etiche da cui partono le direttive nazionali sono fortemente in contraddizione con i principi che governano le trasformazioni culturali in atto nella contemporaneità: la proposta educativa della scuola (qualora venisse interpretata correttamente e coerentemente con il dettato della norma) risulterebbe comunque strutturalmente in contrasto con gli insegnamenti provenienti dall’esterno. La scuola *parla* di “nuovo umanesimo” mentre la planetarietà degli eventi e la incontrollabilità delle dinamiche economiche, sociali, culturali che ne derivano legittimano la convinzione, e la paura, che “*l’epoca dell’uomo è tramontata*”. La scuola *parla* di conquiste scientifiche e miracoli tecnologici mentre il mondo smarrisce la speranza di un sapere globale che garantisca il dominio dell’uomo sulla natura e sulla realtà e constata l’avanzare degli inquinamenti, la comparsa di nuove malattie, la ineluttabilità di disastri economici e disuguaglianze sociali, non arginate dalle conquiste scientifiche. La scuola *parla* ai giovani di orientamento e di futuro, mentre il futuro della persona e del pianeta diventa sempre più oscuro, mentre la storia dell’umanità perde la sua connotazione di *storia di progresso*, mentre la imprevedibilità e la ingovernabilità delle cose produce vissuti di incertezza e di impotenza, disorientamenti strutturali e disagi esistenziali.

La scuola *parla* di inclusioni e di solidarietà mentre l’angoscia dell’incertezza e del rischio innalza muri e legittima il *si salvi chi può. Parla* dell’istruzione come strumento di crescita del Paese, ma non riesce a curare la crescita delle singole persone né a riconoscere nelle crisi individuali i sintomi della più generale crisi sociale. *Parla* di legami con la società, ma di fatto non ha il tempo di studiare e di comprendere quanto, a livello cognitivo, affettivo, relazionale, esistenziale, la società trasformi e determini il modo d’essere dei giovani, quelli che palesano le proprie fragilità e quelli che le proprie fragilità le nascondono, magari dietro apparenti successi.

La scuola, a volte, neanche *parla* delle cose *buone* di cui dovrebbe parlare, e che contrastano con quelle *cattive* di questa società in trasformazione: la scuola non riesce ad arginare le *passioni tristi* dei suoi studenti, perché è pervasa essa stessa da *passioni tristi,* magari nascoste da modernissime e finora impensabili *competenze,* linguistiche o tecnologiche che siano*.*

Qualche decina d’anni fa, in epoche di grandi speranze e di grande fiducia in un futuro che avrebbe reso la società più giusta, più libera, più eguale, più solidale, molti insegnanti vivevano la loro professione come spazio d’impegno civile, come strumento di cambiamento culturale, economico, sociale del paese. Oggi è difficile incontrare insegnanti che vivono così il proprio ruolo: appare infatti velleitario e sciocco pensare di poter combattere a scuola le trasformazioni generate da meccanismi planetari e occulti, sui quali poco incide l’azione del singolo individuo. E’ facile oggi cedere a *passioni tristi*.

E tuttavia la scuola c’è, e pur senza aspettative salvifiche e ambiziose proiezioni, senza la pretesa di invertire tendenze planetarie e trend culturali globali, senza l’aspirazione a cambiare le storture del mondo, forse ha senso lavorare per renderla semplicemente, qui ed ora, in quest’anno e in questo istituto, più capace di rispondere ad obiettivi immediati, ai bisogni concreti dei giovani che ci vivono, che si chiamano Gianni o Maicol, Anna o Deborah, e che forse, al di là della loro irriverenza, della frequente arroganza, della inguaribile pigrizia, della improvvisa violenza, da noi possono ricevere qualche aiuto per essere meno tristi.

Forse la politica dell’autoanalisi per il miglioramento può cominciare da uno sguardo critico rivolto a noi stessi, insegnanti sempre più tristi e oppressi da sensi di colpa e di inadeguatezza, da profondi rancori e da antiche frustrazioni, da competizioni e aspettative fallite, da corse ansiose e lotte col tempo. Forse si può provare a smettere di piangere e a cercare direzioni *gioiose*, salvando i nostri studenti e noi stessi. Forse è l’unica lotta che, in una ricerca di senso, abbia senso intraprendere: un signore che si chiamava Popper diceva che “*Fino a quando molti insegnanti sono insegnanti amareggiati, amareggeranno i bambini e li renderanno infelici… Fintantoché nella scuola restano insegnanti amareggiati … la scuola non potrà diventare migliore”*.

Provo dunque a porre all’attenzione solo alcune delle possibili *direzioni di gioia.*

Ma è una lotta da combattere *insieme*, perché da soli si resta sconfitti. E forse anche il combattere *insieme* è un’arma efficace contro la tristezza.

**Persone, non etichette**

Che la scuola debba farsi carico della persona nella sua interezza e che la diversità di ciascuna persona vada non solo accettata ma valorizzata come risorsa, lo sappiamo tutti. E tutti, sul piano intellettuale, condividiamo l’avversione alle spinte omologanti presenti nella società dei consumi.

La scuola però, prodotto del contraddittorio e incongruente contesto culturale contemporaneo, si muove in fondo coerentemente con esso: assume ufficialmente una pedagogia della diversità, ne recita i principi, ma nella sua struttura istituzionale e nella cultura di fondo resta pilastro di omogeneità. Costruisce profili e modelli di riferimento, rapporta ad essi le diverse unicità e per semplificarle le classifica e le etichetta. Bisogni educativi speciali e disabilità, disturbi specifici e casi problematici, stranieri, talenti e ragazzi eccellenti: “in classe ho 25 alunni, due bes, un ds e un disabile, un albanese e due cinesi…”. Etichette molto più che persone. Scrivono Benasayag e Schmit: “*A quel punto l’altro non è più una molteplicità contraddittoria che esiste in un gioco di luci e di ombre, di velato e svelato… si è convinti, grazie all’etichetta, di sapere tutto sull’altro…perché l’etichetta non si limita a classificare, ma stabilisce un senso, una sorta di ordine nella vita di chi la porta …ma cosa sappiamo realmente dell’altro quando conosciamo la sua etichetta?”*

Conoscere i propri alunni significa conoscerne le persone, non le etichette. Promuovere inclusione significa promuovere la conoscenza e la relazione tra persone, non tra etichette. Crescere significa venir fuori dalla propria etichetta e accettare e offrire agli altri la propria persona.

Una scuola davvero inclusiva lavora sulle strutture affettive delle persone. “*Il ragazzo che impara a conoscersi in ciò che è, nel bello e nel brutto, e che si sente conosciuto dagli altri in ciò che è, di bello e di brutto, e si sente amato per quello che è, essendo diverso, momento per momento, da sé e dagli altri, e sente che anche gli altri intorno a lui sono amati e confermati nella loro individuale diversità, quel ragazzo avrà meno “paura”, si sentirà meno “minacciato” dalla diversità altrui, non dovrà difendersene, e quindi fuggirla o aggredirla, poiché saprà che esiste spazio affettivo per ogni diversità. (*R.B. *Una cultura della diversità e del cambiamento,* in *Né qui né altrove,* a cura diLuigi Perrone*,* ed.Sensibili alle foglie1998*)*

In una scuola che voglia lottare contro *le passioni tristi*, l’ascolto dell’altro è fondamentale, di *ciascun* altro. Non esiste infatti solo la sofferenza del “debole”, del “carente”, del “disabile”:

esiste la sofferenza del *dover essere* forti, del dover essere all’altezza, del dover conquistare il successo ad ogni costo: “*trionfare, nelle nostre società della tristezza, è grave almeno quanto fallire, perché comporta un prezzo da pagare, quello della tristezza, della durezza e dell’angoscia di poter essere inclusi, un giorno, nel novero delle persone che rivelano una ‘falla’* (B-S).

Classificare è più semplice che guardare la molteplicità delle persone, ed anche scegliere le strategie di intervento e di cura è più semplice di fronte all’etichetta, ma la lotta alla tristezza richiede l’ascolto, e la scoperta, e la conoscenza, e la relazione, della persona intera nella sua contraddittoria molteplicità.

**Recuperare il principio di autorità**

Gli autori rilevano “*la ricorrente lamentela degli insegnanti che affermano di non riuscire più a insegnare e di essere invece costretti a farsi carico della missione (impossibile) di* ***educare*** *i giovani – in altri termini l’istituzione scolastica è sempre più chiamata a porre rimedio alle carenze della famiglia, e gli operatori della scuola si trovano a svolgere un ruolo psicologico che non è loro”.*

In realtà il problema, come segnalano gli stessi autori, è legato allo smarrimento del principio di autorità ed alla conseguente crisi del rapporto tra adulti e giovani. Le rivoluzioni sessantottine contro gli autoritarismi non hanno prodotto (anche per responsabilità degli adulti) altre forme di relazione che quelle simmetriche e paritarie, all’interno delle quali gli adulti, in quanto tali, non costituiscono più né modelli di riferimento né utili fonti di sapere, né elargitori di indicazioni e consigli per un futuro sempre più improbabile. Il discorso non interessa solo la scuola: interessa la famiglia, le istituzioni, i ruoli, gli adulti in genere. Nella scuola tuttavia l’atteggiamento *irriverente* dei giovani ha trovato una sua complementarietà nell’atteggiamento *accondiscendente* degli insegnanti, spesso guardato, con gravi errori pedagogici, come strategia *democratica* di gestione della classe e di relazione con gli studenti.

Accade però che la relazione simmetrica e amicale, fondata su tentativi (da parte degli insegnanti) di seduzione/accattivamento o di comprensione/accettazione, non sempre risulti efficace ai fini formativi, e che l’alternativa ad una fallimentare strategia amicale spesso sia individuata nel ricorso a strategie autoritarie e coercitive: ma l’una e l’altra sono generative di frustrazioni per docenti e studenti.

L’insegnante non può svolgere efficacemente il proprio compito rinunciando al proprio ruolo di docente e di adulto, ma non è l’autoritarismo che produrrà apprendimento, relazionalità, motivazione a costruire insieme.

Qualche mese fa questa rivista pubblicava la recensione di un altro interessante volume sugli adolescenti d’oggi. Vi si leggeva: “*Un buon numero di adulti in realtà mostra un atteggiamento di forte denigrazione nei confronti dei ragazzi e trova intollerabili molte espressioni della loro fragilità e spavalderia, considerate tali da impedire una relazione educativa positiva. Ma nella conclusione del suo discorso Charmet, pur riconoscendo la difficoltà di rapportarsi con molte manifestazioni della personalità dei ragazzi, cerca di mostrare agli insegnanti la possibilità di sfruttare gli aspetti positivi della loro fragilità narcisistica e della loro spavalderia: dimostra infatti che essi hanno la disponibilità ad entrare in relazione positiva ed entusiasta con chi, degli adulti, riconosce e stimola la loro creatività ed espressione artistica, con chi valorizza inclinazioni e talenti individuali, con chi collabora al progetto di sviluppo personale di ciascuno di loro. E dimostra anche, l’autore, che l’atteggiamento dei ragazzi e la loro voglia di entrare in relazione con l’adulto è positiva quando nell’adulto riconoscono competenza, passione per la disciplina insegnata, curiosità e interesse sinceri nei loro confronti.* (*Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi,*Gustavo Pietropolli Charmet, Editori Laterza Economica 2010, recensione a cura di Enrica Bienna).

La lotta contro le passioni tristi ancora una volta spinge l’insegnante alla riflessione su di sé e sulle possibili direzioni del proprio miglioramento.

**Educare al divieto e al senso del limite**

I nostri autori dedicano un capitolo a *La questione del limite* e riportano quanto spiegato dall’etnologa Francoise Hèritier, secondo la quale ogni cultura distingue il *possibile* (ciò che le persone possono fare in pubblico o in privato) e il *pensabile* (ciò che sembra loro corretto o lecito).

“*Il pensabile non indica ciò che ciascuno può pensare nel senso di immaginare, né un’attività di riflessione o di elaborazione concettuale, ma è l’insieme degli atti che ogni membro di una cultura, di una società o di una religione accetta in quanto rispettosi dei suoi fondamenti.*

*Il possibile è un insieme molto più vasto: è per esempio possibile distruggere le case degli altri, violentare le donne che ci attraggono, derubare e martirizzare i più deboli, ecc. In circostanze normali, questi atti sono certamente possibili, ma non pensabili. (…) Una società che rende pensabili tutti i possibili è condannata a scomparire”.*

I nostri ragazzi vivono il divieto come privazione di un diritto ed hanno un senso del limite bassissimo, sia relativamente al *possibile* che al *pensabile.* Entrano cioè in contatto, attraverso i media, con stili di vita, eventi e comportamenti che ampliano in maniera smisurata il senso del possibile (anche se percepito come *non ancora* possibile per loro), ma ampliano in maniera smisurata anche gli orizzonti del pensabile. Persino i telegiornali e le fiction TV contribuiscono ad eliminare l’idea del monstruum, rendendo *normali*, *possibili* e *pensabili* anche efferatezze, illegalità e mostruosità che fino a qualche decennio fa avremmo definito “impensabili”. Tali *normalità* sono però esse stesse fonte di insicurezze, paure, malesseri, passioni tristi.

Penso che *educare al divieto* sia salutare per la persona e per la società e che ragionare sui *limiti* in termini di riflessione etica sia un antidoto necessario contro l’individualismo sfrenato, contro la competizione e la sopraffazione, contro il rischio crescente di una nuova barbarie, ma anche contro l’infelicità del non senso e della solitudine individuale.

Non si tratta di fare lezioni di morale o di esercitare retoriche buoniste: si tratta di assumersi come compito strutturale e permanente quello di una educazione all’etica di comunità, di una educazione alla *libertà consapevole* da viversi nei *legami* con gli altri, non contro gli altri.

**Promuovere il pensiero, educare al dubbio e all’incertezza**

“…*constatiamo il progresso delle scienze e, contemporaneamente, dobbiamo fare i conti con la perdita di fiducia e con la delusione nei confronti di quelle stesse scienze, che non sembrano più contribuire necessariamente alla felicità degli uomini …il XX secolo ha segnato la fine dell’ideale positivista gettando gli uomini nell’incertezza …Questa incertezza peraltro non significa una sconfitta della ragione… l’incertezza che persiste, quell’incognita che vanifica la promessa dello scientismo non è affatto, a nostro parere, sinonimo di fallimento. Al contrario, quell’incertezza consente lo sviluppo di una molteplicità di forme non deterministiche di razionalità”* (B-S).

Alla scuola è affidato il compito di insegnare le categorie formali del pensiero e di proporre agli studenti, attraverso le discipline, chiavi di lettura della realtà, strumenti di risposta alle proprie domande sul mondo. Ma è affidato anche il compito di orientare i giovani nella complessità del reale, attraverso la scoperta di sé e la ricerca del proprio senso nel mondo. Non so quanto finora la scuola sia riuscita in questo compito: non so quanto abbia costruito mentalità scientifiche e quanto abbia promosso domande esistenziali e ricerche di senso.

Mi sembra però di capire che lottare contro le passioni tristi significhi lottare per un pensiero razionale e per la costruzione di strumenti scientifici di indagine, ma senza indulgere in ingannevoli promesse sulla onnipotenza della scienza e dell’uomo, senza nascondere la relatività e la non definitività delle conquiste scientifiche, senza trascurare l’esercizio del decentramento e del dubbio, senza rinunciare a riflessioni e a categorie interpretative che nascono dalle domande della quotidianità: dipendere dall’opinione altrui senza strumenti critici, credere e disilludersi, scoprire l’inganno di una promessa, generano tristezza

**L’apprendimento come desiderio**

Un capitolo del volume ha come titolo *Dal desiderio alla minaccia*. Insieme a temi a me molto cari (l’apprendimento come desiderio e come piacere, la negatività della minaccia come arma per indurre ad apprendere), compare un argomento che, strumentalmente utilizzato da molti denigratori della scuola attuale, a me è sempre parso di chiara marca ideologica: quello di un sapere piegato ai principi utilitaristici introdotti dal neoliberismo, e di uno svilimento dell’apprendimento ridotto a strumento funzionale alla realtà.

(…)

Non ho qui lo spazio per dimostrare quanto la concezione di un sapere *spendibile* possa aver senso indipendentemente da neoliberismi e presunti interessi economici di oscuri nemici, né per argomentare a sostegno di un sapere che non perde certo nobiltà se guadagna in funzionalità, né ancora per ricordare che il sapere è tale solo se è funzionale alla persona che lo possiede, e così via. Qui mi interessa, piuttosto che dissentire e confliggere, condividere l’idea di un apprendimento che nasca dal desiderio e dal piacere di conoscere e di scoprire; l’idea di un apprendimento che crei legami e costruisca comunità; il rifiuto di un futuro prospettato come apocalittico, l’invito allo studio come arma di difesa, l’utilizzo della minaccia come argomento a sostegno del sapere.

Penso che costruire le condizioni per il piacere dell’apprendimento sia un fortissimo antidoto alle passioni tristi, di studenti e docenti.

Ho avuto occasione di scrivere, molti anni fa:

*“Venire a scuola per obbligo si può, e si può per obbligo imparare una lezione ed eseguire un esercizio. Apprendere, però, è un’altra cosa: se quello che fai non ti piace, apprendi poco, non “significhi” molto, diventi triste e non vedi l’ora di fuggire. Anche entrare in relazione con gli altri per obbligo non si può. Anche entrare in relazione ti deve piacere, ne devi avere un senso, un gusto, uno scopo. Se no non entri, dentro, in relazione.
L’impegno che chiediamo agli alunni, nella scuola, lo chiediamo in nome del senso del dovere, in nome di una responsabilità personale, del perseguimento di scopi che altri hanno individuato come importanti e significativi. Dimentichiamo, a scuola, che la maturazione del senso dei responsabilità e il valore dell’impegno sono obiettivi, non presupposti della formazione. Che l’impegno è connesso con il personale sistema di motivazioni e di scopi, e che la motivazione nasce da ragioni cognitive, affettive, relazionali anche legate al contesto in cui si lavora.
Nel nostro percorso abbiamo visto ragazzi concentratissimi, impegnati, instancabili nel lavoro, rispettosi delle regole del gruppo, responsabili verso gli impegni assunti, collaborativi con i compagni di lavoro. Ma facevano cose che a loro piacevano.
E’ in un contesto di piacere e di senso condivisi che assume senso e scopo la richiesta d’impegno e di responsabilità, che assume senso e scopo il “senso del dovere”.
Se la progettazione educativa si pone come problema prioritario la costruzione del “senso del piacere”, forse su questo riesce anche a costruire un “senso del dovere”.
Se non vogliamo farne una questione pedagogica e psicologica, facciamone una questione d’efficacia: il dovere, la noia, l’assenza di scopi e significati uccidono la voglia di apprendere, vanificano i sensi dello stare insieme, inibiscono e de-significano le relazioni.
Una scuola di partecipazione deve ribaltare i luoghi comuni: la partecipazione è piacere, prima che dovere”* (Rita Bortone, *Per una integrazione partecipata: quale teatro?*, www.teatron.org/integrazione)

**Verso un futuro possibile**

Forse, come sostengono gli autori del nostro volume citando Antonio Gramsci, è davvero necessario, oggi più che mai, saper conciliare il pessimismo della ragione con l’ottimismo della volontà.

Scrivono Benasayag e Schmit:

*“Le passioni tristi, l’impotenza e il fatalismo, non mancano di un certo fascino. E’ una tentazione farsi sedurre dalla disperazione, assaporare l’attesa del peggio, lasciarsi avvolgere dalla notte apocalittica che, dalla minaccia nucleare alla minaccia terroristica, cala come un mano a ricoprire ogni altra realtà. E’ a questo che ognuno di noi deve resistere:* ***creando****. Le passioni tristi sono una costruzione, un modo di interpretare il reale, e non il reale stesso. E non possono far altro che arretrare, di fronte allo sviluppo di pratiche gioiose*”.

E, sempre molti anni fa, scrivevo:

*“(*La partecipazione*) …migliorerà nella misura in cui la scuola saprà recuperare i tratti della comunità, costruendo al suo interno e nel rapporto con l’esterno un sentire comune in soggetti diversi, costruendo tessuti di relazioni fra persone più che fra ruoli, e fondate sulla fiducia più che sulla rivendicazione, costruendo condivisione di scopi più che competizioni , consentendo la costruzione di identità diverse di pari dignità (…)”*

E ancora:

*“E gli adulti?
Dagli adulti, però, ce lo si può aspettare un senso del dovere! Sì, certo.
Ma un insegnante che viva il suo lavoro solo sul senso del dovere ha finito d’essere insegnante: quali motivazioni, quali prospettive, quali sensi, quali amori potrà offrire ai suoi ragazzi?
Lo leggiamo e lo diciamo tante volte, che gli insegnanti sono stanchi e demotivati, ma abbiamo mai visto di cosa sono capaci gli insegnanti quando una cosa li prende, li appassiona, li motiva? Sono capaci di studio matto e disperatissimo, di lavoro senza orario e di abnegazione, di collaborazione e di inventiva. Dimenticano i diritti contrattuali e il fondo d’Istituto, i dirigenti e gli stipendi.
Da troppi anni agli insegnanti si fanno richieste in cambio di niente: non dico solo di soldi, ma di sensi e di scopi.
Come per i ragazzi, anche gli insegnanti per obbligo possono fare lezioni e relazioni, per soldi possono fare progetti e interpretare funzioni, per senso del dovere possono fare recuperi e potenziamenti, ma solo sul piacere possono fondare la faticosità della ricerca, l’impegno dell’autoanalisi, la voglia di relazione con i ragazzi, l’energia di un cambiamento permanente. Il lavora torna vivo e ritrova scopi sociali ed esistenziali, se quello che faccio mi piace, e se lo faccio in un clima che mi piace”.*

**Un curricolo per orientarsi** *(Scuola e Amministrazione***,** febbraio 2017)

**Un mondo che disorienta**

*La difficoltà di comprendere*

Se concepiamo la partecipazione alla vita sociale come possibilità strumentale di “dire la nostra” di fronte agli eventi della quotidianità e come possibilità di scambiare, sui social network, cose che chiamiamo opinioni e pareri, certo possiamo affermare che questa partecipazione, sul piano quantitativo, oggi è molto aumentata rispetto al passato. Se invece concepiamo la partecipazione alla vita sociale come possibilità di comprendere e interpretare criticamente gli eventi e i fenomeni che si manifestano nella quotidianità, e come possibilità di dare risposte personali dotate di criteri razionalmente e consapevolmente scelti, allora possiamo constatare che questa partecipazione, sul piano qualitativo, diminuisce di giorno in giorno, perché diminuisce la nostra capacità di comprendere le ragioni degli eventi, di decodificare i comportamenti, di scoprire gli scopi e i sovrascopi, di smascherare le falsità, di decentrare i nostri punti di vista a seconda dei contesti e dei tempi, di spaziare mentalmente - nonostante le reti e le nuvole planetarie - oltre il nostro microcosmo esperienziale.

La inadeguatezza dei nostri strumenti è sotto gli occhi di tutti: i vecchi paradigmi interpretativi e le *regole* che costituivano guide chiare per la connotazione della realtà non funzionano più, e non servono più le regole minute, perché le variabili sono troppe e non possono esser codificati dei sistemi comportamentali relativi a ciascuna di esse.

Nella babele dei costumi e degli stili di vita, dei sistemi persuasivi e delle cittadinanze da social network, delle opinioni e delle bufale, occorrono principi e regole ad alto livello di generalità, che funzionino da guida nelle situazioni di vita nonostante la molteplicità delle variabili di contesto. Essere *intelligenti* oggi, scrivevo molti anni fa (essere cioè persone capaci di interagire consapevolmente e criticamente con la propria realtà), è molto più difficile di cinquant’anni fa.

*La difficoltà di costruire se stessi senza avere modelli*

Sappiamo che la costruzione del sé e del proprio sistema valoriale è un percorso complesso, che si snoda tra affettività e cognitività. Ha origine nella esperienza affettiva del soggetto che cresce, nel contesto sociale e relazionale in cui si dipana la sua vita, nella possibilità di identificarsi in chi si ama e si ammira e d’essere riconosciuto e amato da chi si ama e si ammira.

Non meno importanti sono però le occasioni cognitive in cui il soggetto s’imbatte. La capacità di decontestualizzare e di ricontestualizzare il valore in situazioni concrete, di discriminare i comportamenti portatori di un valore dai comportamenti portatori del valore contrario o diverso, di valutare fatti e comportamenti assumendo il valore scelto come parametro di giudizio…: sono capacità che nascono e maturano, anch’esse lentamente, attraverso percorsi di intensa e continua stimolazione cognitiva, di forte esperienza elaborativa.

Ma chi dovrebbe fornire modelli e stimoli oggi non è di grande aiuto, è disorientato egli stesso.

Constatiamo ogni giorno che i genitori vivono con difficoltà e spesso con angoscia il proprio ruolo, e pensano di poterlo interpretare efficacemente garantendo al proprio figlio la “uguaglianza” o il “successo” suggeriti dai modelli televisivi come strumenti di felicità e trasformando in permissivismo il vecchio autoritarismo. Vivono il *proprio* disagio esistenziale e non riescono a trovare modi nuovi e appaganti d’essere padre, madre, in risposta ai nuovi modi d’essere figlio.

Ma non sono solo i ruoli genitoriali a venir meno. E’ fin troppo evidente quanto la crisi culturale e morale che da decenni affligge il nostro del Paese abbia minato la credibilità della classe politica e delle Istituzioni, che dovrebbero costituire punti di riferimento valoriali e morali per l’intera società: ne derivano pesanti ripercussioni sulle aspettative dei giovani e sulle loro visioni del mondo, sulla loro impossibilità di identificazione in modelli forti, sul bisogno insoddisfatto di esempi, sulla difficoltà di costruzione di un comune sistema di scopi e motivazioni, di un comune tessuto di principi nei quali collettivamente riconoscersi e per i quali collettivamente impegnarsi.

E infine anche la scuola, come ben sappiamo, vive la sua profonda crisi di significati, che sembra precluderle la capacità di produrre esiti soddisfacenti sia sul piano dell’istruzione che su quello dell’educazione. E non è un caso il proliferare, negli ultimi decenni, di circolari e indicazioni ministeriali volte a promuovere, attraverso progetti e finanziamenti, l’acquisizione di valori socialmente condivisi: legalità, ambiente, intercultura, antirazzismo, cittadinanza e cittadinanza e cittadinanza…. . A chi vuol leggerlo criticamente, il fenomeno la dice lunga sulla *spontanea* e *autonoma* capacità della scuola di offrire ai giovani strumenti per la costruzione di identità sicure e di personali sistemi di valori.

E i ragazzi crescono spavaldi ma fragili, prede del primo imbonitore che passa, e rivendicano diritti e libertà spesso fine a se stessi, non funzionali a mete da raggiungere.

**Una norma che prova ad *orientare***

Nella normativa la funzione orientativa della scuola è ben segnalata, fin dalla famosa Premessa ai Nuovi Programmi del 79 per la Scuola Media, in cui si affermava una visione della formazione quale processo orientativo essa stessa, volto a fornire allo studente una immagine chiara ed approfondita della realtà sociale, una sicura conoscenza di sé, una decisionalità relativa al proprio progetto di vita e al proprio posto nel mondo.

Anche nelle norme e riforme che si sono susseguite l’orientamento è sempre stato un obiettivo *indicato* e *raccomandato*, sia come strumento di consapevole scelta dei percorsi di studio da seguire nel passaggio da un ordine di scuola all’altro, sia come strumento di scoperta di sé e di costruzione di progetti coerenti con personali talenti e attitudini.

Particolarmente ricco, ai fini del nostro discorso, appare il pensiero sull’orientamento espresso nel documento *Cultura, scuola, persona*, che costituisce il primo paragrafo delle *Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola del primo ciclo.* Vi si legge un’attenta analisi della società contemporanea e dei bisogni che essa induce nella persona, e da tale analisi scaturisce l’idea di una scuola interamente finalizzata ad una formazione che orienta.

Alla luce del quadro normativo appare dunque evidente che *l’open day* e il *consiglio orientativo* non possono essere spazi in cui si esaurisce la finalità orientativa della scuola.

**Balletti a ritmo di *iscrizioni***

*E’ evidente* – scrivevo qualche tempo fa su questa rivista - *che nel passaggio dalla secondaria di I grado a quella di II grado lo studente ha bisogno di acquisire molte informazioni sull’impianto generale del sistema e su come tale impianto si configura nel territorio specifico (…)*

*(…)Nel tempo però è accaduto che l’informazione fornita (…) in fase di iscrizione ai fini del cosiddetto orientamento sia stata sempre più caratterizzata da un intento propagandistico e pubblicitario. La paura di perdere iscrizioni e i rischi legati alla riduzione delle classi ed al contenimento degli organici spesso hanno finito col prevalere sui principi della correttezza informativa. Molti sono dunque gli Istituti secondari che preparano performances “orientative” molto curate, vivaci allestimenti di mostre, produzione di video e di simpatici dépliants illustrativi, coinvolgenti simulazioni di lezioni, accattivanti incontri con studenti e famiglie, insomma pratiche e prodotti costruiti in funzione della captatio benevolentiae dei futuri clienti. Lo scopo non è quello di informare, ma di convincere; non di aiutare a scegliere, ma di farsi comprare. L’attività cui impropriamente viene dato il nome di orientamento diventa cioè, in buona sostanza, un’attività di procacciamento di iscrizioni attraverso la vendita di un’immagine più o meno imbellettata dell’Istituto(…).* Ovviamente le cose non stanno *sempre* così, ma *spesso* stanno così.

*Questo* orientamento termina una volta scaduti i termini delle iscrizioni, con brevi *richiami in memoria* (nella secondaria di 1° grado) al momento di formulare il giudizio orientativo finale.

E’ evidente dunque che anche ai fini dell’orientamento scolastico potrebbero esser fatte cose più utili delle performance attualmente di moda: ad esempio, dovrebbe essere importante far conoscere agli studenti ciò che effettivamente i diversi percorsi di studio richiedono in termini di prerequisiti e di impegno, invece di far apparire tutto facile e allettante e di presentare la scuola come se fosse un mondo di piacevolezze cantate e danzate e filmate e digitalizzate. Dovrebbe essere importante lavorare preventivamente insieme, secondaria di 1° e 2° grado, in ottica di curricoli verticali, o almeno render chiaro alle scuole medie la inadeguatezza dei livelli di preparazione con cui spesso i ragazzi arrivano alla secondaria superiore precludendosi qualsiasi prospettiva di successo; magari potrebbe essere importante condividere , insegnanti della secondaria di 1° e 2° grado, qualche prova costruita insieme, per verificare negli studenti la presenza dei prerequisiti in rapporto ai percorsi futuri, e somministrarla in tempo utile per intervenire con eventuali attività di recupero differenziato e mirato a seconda delle scelte. E forse sarebbe importante anche rilevare il livello reale di consapevolezza con cui i ragazzi compiono le scelte e verificare quanto queste dipendono da interesse per l’indirizzo o da interesse per il gruppo dei compagni che ci si iscrivono, o perché mamma e papà rimarrebbero male se non scegliessero quella scuola, o perché …. Sarebbe cioè importante se almeno la scelta del percorso successivo venisse gestita con correttezza di fini e di mezzi.

Ma non è l’orientamento scolastico né quello professionale che mi interessa analizzare in questo mio contributo: non mi soffermo infatti neanche sulle modalità (che meriterebbero considerazioni molto critiche) con cui vengono organizzate e gestite certe alternanze scuola/lavoro.

L’orientamento che mi interessa è più ampio e già altre volte è stato oggetto di mie riflessioni su questa rivista. Recentemente però, in circostanze diverse, mi è venuto il desiderio di tornare sui miei stessi pensieri: non solo nel sentire i colleghi dei diversi ordini chiacchierare orgogliosamente di open day e di spazi lucidati a festa, di esposizione di premi ricevuti e di graduatorie di merito, di laboratori e palestre, di cori e danze, ma anche nel partecipare a manifestazioni e saggi finali su temi connessi con la legalità e la cittadinanza (soggetti istituzionali messi a confronto con i ragazzi, esempi di pratiche civicamente corrette, analisi e commenti di articoli della costituzione, scritti di nomi illustri e lavori dei ragazzi…); nell’aiutare gli insegnanti a costruire i curricoli disciplinari e nel constatare i loro occhi muti di fronte ad alcune formule linguistiche da me utilizzate (specificità semantica e sintattica delle discipline, funzione orientativa dei saperi…); e ancora in occasione della lettura di alcune riflessioni *d’autore* sulla difficoltà del prospettare un futuro appetibile per i nostri ragazzi (L’epoca delle passioni tristi, Benasayag e Schmit, Feltrinelli ); e infine in occasione delle mie dimissioni da un incarico ricevuto per il coordinamento di un megaprogetto sull’orientamento che coinvolge una megarete di scuole di diverso ordine: un progetto ben finanziato e gestito da partners di tutto rispetto (scuole e università), ma che mi ha sconcertata per la visione riduttiva e angusta dell’orientamento stesso e per una sua insensatezza globale.

**Un intero curricolo per l’orientamento**

Penso che la capacità di orientarsi (in ambiti intellettuali e affettivi, in dimensioni sociali e private, in contesti professionali e politici), sia lo strumento più potente di interazione con la realtà, il più efficace mezzo di salvezza esistenziale di fronte alle complicate domande poste dalla contemporaneità, il più indispensabile strumento di cittadinanza e, se questa parola ha ancora qualche valore, di democrazia.

Penso anche, per i motivi brevemente analizzati nel primo paragrafo di questo contributo, che la capacità di orientarsi sia la più difficile e la più “lunga” da costruire, ma che nonostante questo debba e possa costituire il fine ultimo della scuola contemporanea, dichiaratamente interessata alla formazione della persona intera. Penso che la *capacità di orientarsi* debba costituire il complesso traguardo unitario verso il quale far convergere istruzione ed educazione, competenze disciplinari e di cittadinanza, educazione ai valori e costruzione di identità. In sostanza penso che sia possibile e utile pensare ad un curricolo che in tutta la sua interezza e in tutta la sua durata miri a sviluppare la *capacità di orientarsi* nella società contemporanea. Provo quindi a delineare i tratti del mio curricolo orientativo, utilizzando le categorie attualmente in uso nel mondo della scuola.

***Le conoscenze di un curricolo orientativo***

Lo studente del mio curricolo orientativo dovrà acquisire conoscenze relative alle discipline, alla realtà contemporanea, a se stesso. Ovvio, si dirà. E’ meno ovvio se, relativamente a ciascun ambito, definiamo che tipo di conoscenze ci aspettiamo.

**Relativamente alle discipline** io mi aspetto che gli studenti conoscano non solo i fatti, i fenomeni, i contesti, le regole, le formule, ma che abbiano chiaro ciò che discrimina una disciplina dall’altra. Che abbiano chiara, cioè, la mappa dei saperi, la diversità dei loro oggetti di studio, la funzione che ciascuna di esse esplica nella risposta ai bisogni dell’uomo, i rapporti di ausiliarità che essa intesse con altre discipline e per realizzare cosa; mi aspetto che conoscano i principi, le categorie interpretative e i metodi che ogni disciplina adotta per decodificare la realtà, per costruire le proprie verità o per falsificarle; che conoscano i contesti di possibile applicazione di quella disciplina, che la percepiscano non come “sapere inerte”, ma come dinamico motore, costruttore, ispiratore di forme diverse dell’ *agire* nella realtà. E mi aspetto che abbiano chiare le diverse professioni che attingono a questo o a quel sapere.

**Relativamente alla realtà contemporanea** io mi aspetto che gli studenti conoscano, nel loro manifestarsi e nel loro divenire, eventi e soggetti e fenomeni e problemi e contesti, significativi a livello locale e planetario: relativi ai mondi della cultura e dell’economia, della politica nazionale e internazionale, della ricerca scientifica e tecnologica, dei problemi del lavoro e della politica…. Con modalità adeguate alle età, s’intende, ma senza mai perdere il contatto con la realtà e senza indulgere in enunciazioni retoriche, in facili e false discriminazioni tra buoni e cattivi, in improbabili ipotesi risolutive o in prefigurazioni apocalittiche. Mi interessa l’informazione ricavabile da letture *scientifiche* del contesto. Mi interessa che conoscano l’esistenza di *criteri* diversi di interpretazione, di valutazione, di scelta, *principi* diversi che presiedano a valutazioni di natura sociale, morale, etica, estetica. Ma principi e criteri scientifici, non costruzione di falsi saperi da social network o da stampa da strapazzo.

**Relativamente al sé** mi aspetto che lo studente conosca, man mano che cresce, essenziali meccanismi di funzionamento delle relazioni affettive e delle costruzioni identitarie, e che maturi, durante il percorso, una consapevolezza dei propri interessi, delle proprie qualità, delle proprie competenze, dei propri limiti e potenzialità, dei tratti cognitivi e comportamentali che caratterizzano il suo stare con gli altri. Mi aspetto che scopra la propria gerarchia di valori, la propria visione del mondo, le proprie aspirazioni dicibili e indicibili; che conosca il rapporto tra ciò che vorrebbe fare, ciò che può fare, ciò che è opportuno fare…Mi interessa, anche in questo ambito, che conosca l’esistenza di criteri diversi e modi diversi di guardare a se stessi, l’esistenza di principi diversi cui riferirsi nelle scelte di vita.

***Le abilità e le competenze di un curricolo orientativo***

In realtà tutte le abilità cognitive, metacognitive, affettive e sociali, costituiscono per ciascuno di noi un patrimonio *unitariamente* funzionale allo stare al mondo e ad orientare le nostre scelte nell’esperienza privata e sociale. E tuttavia alcune di esse sono particolarmente rilevanti ai fini dell’obiettivo “orientamento”. Sono tutte quelle che attengono al pensiero critico, alla valutazione, alla scelta, alla progettazione. E sono tutte accomunate dall’idea e dall’uso di “criteri”.

Discriminare *secondo criteri* (cosa è giusto o non lo è o lo è in parte, cosa è bello o non lo è o lo è in parte, cosa è utile o non lo è o lo è in parte…); interpretare e valutare *secondo criteri* (un’azione, un comportamento, un libro, una situazione, un evento, un fenomeno…); scegliere da che parte stare, *secondo criteri* (nei litigi fra amici, nei conflitti familiari, nella formulazione di una opinione, nelle situazioni in cui c’è un debole e un forte che si contrappongono, nelle situazioni in cui la scelta risulta difficile e scomoda, nei casi in cui ci si aspetta una mia acquiescenza, nella rivendicazione dei diritti, nell’osservanza dei doveri…).

La parole *criterio*, lo sappiamo tutti, deriva dalla parola greca κριτήριον, il cui tema è quello del verbo κρίνω, «distinguere, giudicare»]. Il dizionario Treccani definisce il significato della parola *criterio* come *fondamento, norma per distinguere, discernere.*

Ecco: in un mondo complesso e disorientante come il nostro, disporre di *criteri* (di discriminazione, di giudizio, di scelta) è come disporre di bussole, per trovare le mete e guidare le rotte.

Non può forse la scuola, se vuole, promuovere la capacità di compiere azioni e scelte in base a *criteri* intenzionalmente ed esplicitamente adottati?

***Le strategie di un curricolo orientativo***

L’obiettivo più importante del nostro curricolo orientativo è dunque insegnare ai ragazzi ad orientarsi nella complessità, cioè a valutare, a scegliere, a decidere da che parte stare, a scoprire chi si è e chi si vuole essere, cosa si possiede e cosa si vuole e si può ottenere.

Ma queste cose non s’imparano con qualche lezioncina o qualche progettino: occorrono strategie organizzative e didattiche ben mirate e stabili nel tempo.

*Occorrono strategie organizzative:*

per costruire strutturali occasioni di scelta e per scoprire o sollecitare interessi e talenti; moduli che approfondiscano e rendano più esplicite, esperibili, manipolabili, le specificità dei saperi o suggeriscano orizzonti d’interesse al di là dei confini disciplinari; moduli da concludersi con valutazioni, autovalutazioni, bilanci di competenze; che salvaguardino il principio della differenziazione e delle pari opportunità; che rispettino le logiche curriculari della strutturalità e della progressività, che rifuggano da ogni molecolarità ed episodicità;

per progettare e istituire strumenti individuali di registrazione e autovalutazione, in cui ogni studente possa custodire le fasi del suo percorso, le esperienze realizzate, gli interessi maturati, i bilanci di competenze e le ipotesi sui percorsi futuri;

per introdurre nel curricolo strutturali spazi destinati allo studio della contemporaneità, nelle sue evidenze e nelle sue dinamiche evenienze, ed alla conoscenza del territorio, nelle sue risorse e nelle sue criticità;

per una efficace formazione dei docenti su questioni didattiche, valutative e certificative; su questioni psicologiche ed epistemologiche; su documentazioni e metacognizioni.

*E poi occorrono tante strategie didattiche:*

per selezionare con criteri di *funzionalità* intellettuale ed educativa i contenuti disciplinari e per accostarsi ai contesti di realtà con categorie concettuali e interpretative proprie delle diverse scienze. Scoraggiando e smascherando le false interpretazioni e le opinioni non fondate su dati attendibili. Insegnando a individuare e a definire un problema, a ricercare i dati utili, a formulare ipotesi di risposta riferite a regole sicure, a formulare opinioni personali fondate sui dati;

per insegnare a ciascun alunno a rispondere ogni giorno, e in ogni contesto, alla domanda *da che parte stai*? Ricordando in ogni momento che orientarsi significa *saper scegliere da che parte andare,* e che promuovere l’orientamento significa insegnare a s*cegliere*, momento per momento, *da che parte stare*. Ricordando che sul piano pedagogico l’assenza di confronto fra *parti* diverse è deleteria quanto la identificazione della verità con una parte sola;

 per esercitare le abilità e le competenze attese in contesti operativi e cooperativi: ricordando che a valutare s’impara valutando, a scegliere s’impara scegliendo, a risolvere problemi s’impara risolvendo problemi. E ad utilizzare *criteri* s’impara utilizzando criteri. Ricordando che la lezione parlata non costruisce valori né insegna a scegliere, e che è nelle situazioni problematiche e nel confronto con le opinioni degli altri che si esercitano attivamente criteri di discriminazione, di confronto, di valutazione, di valorizzazione, di gerarchizzazione, di scelta; che si esercita ogni giorno l’autodomanda su *chi sono e chi voglio essere;*

per promuovere la motivazione, la costruzione di scopi, l’autoefficacia. Se è vero infatti che le dimensioni affettive/emotive della persona sono fortemente legate ai contesti ambientali ed alle esperienze personali, è anche vero che i vissuti scolastici sono su di esse fortemente incidenti. I contesti d’aula non solo determinano il *gradimento* che ciascuno studente matura nei confronti di un campo del sapere o di un altro, ma incidono pesantemente sulla sua motivazione nei confronti dello studio, sull’immagine che ciascuno costruisce di sé, del mondo e di sé nel mondo; incidono sulla capacità di autoproiezione e sulla percezione di autoefficacia;

per promuovere la conoscenza di sé, la consapevolezza e la padronanza delle proprie risorse. I processi metacognitivi fanno ormai parte del bagaglio lessicale degli insegnanti, ma non della pratica didattica quotidiana. Non è chiaro a tutti che la capacità di orientarsi si nutre non solo di conoscenze e abilità, ma di conoscenze e abilità *consapevoli*; che dunque una didattica orientativa è necessariamente una didattica attenta all’esercizio dell’ autodomanda, è una didattica che coinvolge gli studenti nei processi decisionali e valutativi, che rende gli studenti attori consapevoli del proprio processo di crescita. L’idea del *portfolio* è quella di uno strumento che accompagni l’alunno in tutto il suo percorso formativo, con una funzione marcatamente metacognitiva e autorientativa;

per proporre gli *exempla* che l’esperienza quotidiana non fornisce più. La scuola del secolo scorso veicolava molti insegnamenti attraverso racconti, romanzi, biografie, che fornivano modelli cui riferirsi in situazioni di vita reale. Anche la Storia insegnava vite ed eventi paradigmatici, portatori dei valori sociali allora condivisi. Spesso retorici e sdolcinati, legittimamente oggetto di tante moderne ironie, i personaggi d’allora diventavano tuttavia modelli di riferimento, eroi della patria o delle virtù quotidiane come la solidarietà, la generosità, l’onestà, il sacrificio personale in nome del bene comune, e così via. Non voglio certo sostenere che dobbiamo tornare a leggere Edmondo De Amicis, ma voglio affermare la convinzione che oggi sarebbe molto utile proporre ai ragazzi e ai giovani la conoscenza, problematizzata e non retorica, di vite e persone che compiono scelte diverse rispetto a quelle degli eroi delle cronache o dei talk show.

Ieri, in occasione della giornata della memoria, trasmettevano su qualche rete televisiva il film “Il labirinto del silenzio”, del regista Giulio Ricciarelli. Ho sperato che almeno qualche classe di studenti lo stesse vedendo. La storia è quella di un giovane avvocato che, nel silenzio della Germania postnazista, scopre gli orrori dei campi di concentramento e, assetato di verità e di giustizia, avvia una faticosa ricerca dei responsabili. La dolorosa indagine lo porta a smascheramenti ed arresti eccellenti, ma anche alla angosciosa scoperta del coinvolgimento del proprio padre nell’azione del Partito Nazista. E mentre vedevo il film mi facevo domande di natura pedagogica: quali occasioni hanno i ragazzi per apprendere che il male e il bene non sono nettamente separati? Che tra le molte sfumature del male alcune toccano anche noi che ovviamente siamo buoni? Che mio padre, che è l’uomo che amo di più al mondo, può essere egli stesso il nemico e il male da combattere? Quante occasioni per scoprire nello *scegliere* il carattere di fondamentale strumento di caratterizzazione personale? Per comprendere che la *non scelta* è comunque una scelta? Per maturare la consapevolezza della dolorosità, della faticosità, dell’impegno civile o esistenziale insito nello *scegliere*? ;

*strategie* per leggere e far leggere. Quali che siano le tipologie e forme testuali, la buona lettura è sempre strumento fondamentale di informazione, di riflessione critica, di costruzione del pensiero: ma per conoscere se stessi, per costruire gerarchie di valori, per immaginare mondi possibili, per conoscere realtà e modalità d’esistenza con cui confrontarsi, la letteratura narrativa è imprescindibile. I ragazzi e i giovani non leggono più. Ma chi dice di voler promuovere il pensiero critico, la costruzione di identità, la capacità di orientarsi, non può accettare che i ragazzi non leggano. I grandi autori della letteratura, classica e contemporanea, italiana e straniera: che propone i nodi problematici dell’esistenza e i modi con cui donne e uomini li hanno risolti, che universalizza diversità e contraddizioni, che scopre possibili modi di stare al mondo, che propone modelli alla costruzione identitaria;

e ancora s*trategie didattiche* per ragionare sul *lavoro*. Non c’è qui lo spazio per una riflessione sull’istituto dell’alternanza scuola/lavoro e sulle modalità diverse con cui gli Istituti lo stanno realizzando. Qui voglio solo ragionare un attimo su quanto sia importante, ancor prima che nella secondaria di II grado, una riflessione sistematica e progressiva sul *lavoro* *come contesto di realtà e di cittadinanza.*

Nella scuola elementare e media del secolo scorso (della prima metà del secolo scorso!) il lavoro e il suo significato sociale, e la funzione delle diverse professioni manuali e intellettuali, erano oggetto di riflessione attraverso le pagine dei libri di testo. E attraverso quelle letture si ragionava (romanticamente, diciamo oggi dagli attuali punti di vista), sugli elementi di faticosità, di durezza, di bellezza, di nobiltà delle diverse professioni e dei diversi mestieri. Oggi sappiamo bene quanto il tema del lavoro sia problematico e quanto poco spazio lasci agli sguardi romantici.

E tuttavia il lavoro, quali che siano le attuali professioni, le difficoltà dei canali d’accesso, le condizioni del loro esercizio e i livelli di appagamento che ne derivano, dovrebbe a mio avviso restare (o tornare ad essere), un tema di riflessione ben prima che nel momento delle scelte scolastiche: come si legano i saperi alle professioni? Come si legge un contesto professionale? Quanti tipi di professione richiede uno stesso contesto lavorativo? E cosa significa etica professionale? Quale il rapporto tra diritto e dovere? Cosa significa qualità del servizio? A chi interessa? Si può misurare la difficoltà di una professione? E a me, proprio a me, che lavoro piacerebbe fare? Ma che lavoro sarei in grado di fare?

Non si può aspettare il momento della scelta per far maturare il significato di queste domande e la ricerca delle possibili risposte. Il lavoro è un tema col quale misurarsi in tutto il percorso curriculare, con cui rapportare dinamicamente il proprio bilancio di competenze e la propria auto domanda su *chi sono, cosa voglio essere, cosa posso essere*.

*E infine strategie didattiche* per progettare il futuro possibile

Ai ragazzi si deve insegnare a progettare. Non mi riferisco alle tecniche, ma alle *logiche* di progettazione ed all’acquisizione di strumenti concettuali e operativi che servono in qualunque ambito si progetti: definire la propria meta, individuare la propria posizione rispetto alla meta, ipotizzare una rotta da seguire e analizzarne la fattibilità in rapporto alle risorse disponibili, pianificare il percorso e dividerlo in tappe, ipotizzare i possibili rischi, individuare gli strumenti di controllo e rettifica… Occorre insegnare a progettare. A proiettarsi in un futuro, prossimo e remoto, senza “passioni tristi”. Noi, che a volte siamo un po’ stanchi e sfiduciati, qualche passioncella triste possiamo perdonarcela, ma chiusa dentro di noi: ai giovani serve poter credere nel futuro e possedere strumenti per costruirsi, ciascuno per suo conto, il futuro possibile.

Forse le *Nuove Indicazioni per il curricolo nella scuola di base* sono state lette, ma certamente vanno meglio interpretate.

(…) *promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l’autonomia di pensiero degli studenti (…);Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare(…);La scuola non può interpretare questo compito come semplice risposta a un’emergenza. Non è opportuno trasformare le sollecitazioni che le provengono da vari ambiti della società in un moltiplicarsi di microprogetti che investano gli aspetti più disparati della vita degli studenti, con l’intento di definire norme di comportamento specifiche per ogni situazione. L’obiettivo non è di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un’educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive.*

 ***Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola del primo ciclo 2012***