

L'educazione e la cultura nel tempo nuovo

DARIO EUGENIO NICOLI¹

Un'educazione nella cultura capace di suscitare i dinamismi umani

La ricerca di nuove modalità della relazione tra insegnanti e alunni, avvenuta durante la pandemia, ha prodotto un'accelerazione della riflessione circa il curriculum più appropriato alla realtà del tempo nuovo, nella prospettiva di una cultura viva, che sappia indicare ai giovani uno stile di vita all'altezza della dignità umana, fornendo loro le giuste occasioni affinché diventino protagonisti del proprio cammino concepito come una *strada buona* per la propria vita.

Ciò ha reso ancora più evidente la crisi del modo ordinario di insegnamento che dalla fine del secolo scorso ha sostituito quello che in precedenza era incentrato sulla strategia della scolarità di massa, sostituendolo con un ibrido tra programma e didattica innovativa. Questa svolta ha mostrato tutti i suoi limiti a partire dalla critica della nozione di "risultato di apprendimento" considerata troppo generica e poco profonda. Una prospettiva che mostra il suo punto debole nella incapacità di suscitare negli alunni la giusta motivazione alla conoscenza vista come fattore generatore di attenzione, la cui labilità e precarietà si manifesta specie a partire dalla preadolescenza.

Tre sono le proposte che mirano a superare questa defaillance dei modelli scolastici:

1. *visione patologistica*: è propria di chi propone di generalizzare a tutta la classe il PDP come se l'attuale gioventù fosse portatrice di un generale disturbo di attenzione entro un processo di indebolimento delle facoltà intellettive;
2. *visione del "funzionalismo soffice"*: è quella di chi sostiene la necessità di introdurre nei programmi degli studi l'attenzione alle "non cognitive skill" da aggiungere a quelle cognitive giudicate, da sole, incapaci di rendere significativo l'insegnamento sul piano della sensibilità soggettiva;

¹ Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

3. *visione generativa*: è la prospettiva di coloro che ritengono necessario un curriculum rinnovato al cui centro vi sia l'allievo corresponsabile del suo cammino di crescita nella cultura, connotato dall'ingaggio e finalizzato alla consapevolezza (Baldacci 2014).

Fra le tre, la risposta più convincente appare la terza in quanto si rivolge al soggetto umano nella sua pienezza; la svolta della generatività, che rappresenta in buona sostanza la ripresa della visione educativa della scuola² concepita entro una prospettiva pedagogica, indica un passaggio non indolore visto che le "scienze dell'educazione" per quasi quattro decenni sono state popolate da approcci di provenienze differenti, ma scarsamente ancorati ad una antropologia dell'educazione culturalmente fondata.

Incamminandoci in un percorso che voglia superare tale limite antropologico (Bruzzone 2012), incontriamo innanzitutto l'idea che la persona è *Qualcuno*, non qualcosa, dotato di un proprio nome, quindi singolare ed unico, che non si rivela mai come tale: il suo apparire rinvia a qualcosa che si mostra e si nasconde allo stesso tempo. Possiede una struttura impulsiva derivante da un bisogno radicale di senso circa le domande ultime, unito ad un desiderio di pienezza, ragionevole a modo suo, apparentemente autosufficiente, ma alla radice in cerca di un adulto che la riconosca ("essere stato atteso" da un altro che "è lì per te"). Da questo incontro nasce una speciale affezione che, suscitando le sue forze di vita, ne mette in moto le forze di conoscenza.

Il vivente è pertanto un soggetto essenzialmente bisognoso, rimesso a un "venire incontro" sempre incerto, entro un cammino che necessita di dispendio, sforzo e dolore, ma che porta risonanza e conoscenza autentica quando sostenuto da buone ragioni (Spaemann 2016).

Inoltre, scopriamo che ogni persona possiede una naturale disposizione al bello ed al bene, ed una sorprendente vivezza del proprio desiderio di conoscere, sapendosi riscattare dalle contingenze individuali e sociali, quando viene sollecitata da un'esperienza gioiosa, viva, aperta, svolta in comune (Rosa 2020). Gli adolescenti ed i giovani sono combattuti tra lo scetticismo nei confronti degli adulti - che vedono «persi» entro un stile di vita accelerato e dispersivo, ma poco propensi a svolgere il loro compito di trasmissione di valori - e l'attesa di incontrare qualcuno, entro un ambiente accogliente e sfidante, che sia loro da guida nel difficile lavoro di «diventare grandi»: formare l'esigenza etica della realizzazione a favore della comunità mettendo a frutto i propri doni tramite un lavoro corrispondente alla propria vocazione.

² Intendiamo per "scuola" la categoria unitaria comprendente gli istituti scolastici, i CFP e le altre istituzioni che operano nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e formazione.

In questa prospettiva antropologicamente fondata, l'educazione consiste nel perseguimento della autorealizzazione del soggetto-persona, sulla base di una proposta culturale orientata al futuro costituita da una costellazione di conoscenze, competenze, valori e significati posti entro un orizzonte di senso dotato di una speranza ragionevole, capace di suscitare la risorsa più preziosa dei giovani, l'entusiasmo.

Tramite l'educazione la persona vive una «seconda nascita» al mondo, dove ogni cosa assume un senso, informa l'essere umano e gli fornisce gli elementi per agire positivamente nel reale.

L'educazione non si riduce mai solo ad un problema di tecniche di apprendimento e di valutazione essa è, prima di tutto, una questione antropologica, quindi è centrata essenzialmente su una comunicazione di quello che sono, vivono e pensano l'educatore e la comunità educativa, offerto loro allo scopo di «liberare la libertà» spesso catturata dalla tecnologia della «disattenzione dolce» che li bombardava di messaggi e immagini che ne tarpano la vita.

Il rinnovamento dei curricula

Il passo preliminare di un curriculum generativo per la scuola nuova consiste nel liberarsi delle immagini deformanti che ne hanno degradato il significato. Vengono solitamente denominati "curricula" due tipi di modelli: da un lato troviamo elenchi di discipline e di saperi connessi, tenuti insieme da un quadro orario standard, con maggiori o minori margini di flessibilità, mentre dall'altro lunghi elenchi di conoscenze ed abilità collegati a traguardi formativi costituiti dalle competenze e strutturati per unità formative con forte enfasi sull'interdisciplinarietà (Martini - Michellini 2020).

Ambedue questi modelli presentano gravi criticità:

- i primi, facendo coincidere il curriculum con programmi disciplinari fondati su contenuti da insegnare concepiti come oggetti in sé, presuppongono una concezione trasmissiva e inerte della conoscenza e si concentrano unicamente sugli strumenti didattici e valutativi che di volta in volta vengono suggeriti dalle mode del momento. L'autoreferenzialità delle discipline porta ad una frammentazione della proposta formativa ed ostacola l'emersione di un senso pieno del vivere che consenta agli allievi di entrare in sintonia con quanto viene loro proposto e di mettere in moto i processi maturativi della conoscenza.
- I secondi, spinti dall'ossessione di procedere "oltre le discipline", e nella continua creazione di pratiche didattiche e relative performance, con un

accanimento sulle procedure di accertamento continuo e costante delle padronanze, rischiano di produrre apprendimenti superficiali e di mancare la formazione nell'educando di «disposizioni interne durevoli e trasferibili», solo in presenza delle quali si può parlare di formazione compiuta (Bourdieu 2013, p. 211).

Nel contesto italiano si è cercato di superare queste aporie tramite una soluzione mista disciplinare e per competenze, ma ciò non appare convincente in quanto entrambi i modelli mancano di profondità teorica e di coerenza metodologica in riferimento allo scopo della scuola. Questo non si può limitare agli "apprendimenti", ma consiste nel favorire il "diventar grandi" dei giovani, accompagnandoli ad un inserimento positivo nel reale, tramite esperienze culturali fondative e compiute. Se pure da diversi decenni i programmi sono stati sostituiti dai curricula, ciò non ha evitato il pericolo di una pratica formativa costituita da un accumulo di "cose" senza profondità e senza una luce che faccia da guida.

Diversamente, secondo un'accezione più appropriata, il curriculum è un "artefatto" intenzionale (comprende soltanto ciò che è previsionalmente ammesso a farne parte), riflessivo (è contraddistinto dalla non casualità dei comportamenti e dal controllo critico di ogni passaggio) e selettivo (non equivale alla "conserva" di tutto il sapere, ma soltanto di una selezione del capitale intellettuale, affettivo e tecnico di una società). Nel curriculum, le nozioni devono trasformarsi in attività e il guadagno conseguibile attraverso percorsi non è sostituibile da quello reso disponibile mediante trasmissioni (Scurati 1995, p. 35).

Un curriculum è un "percorso" in quanto non indica una stabilità appesantita da oggetti da apprendere o di performance da eseguire, bensì un cammino lieve e profondo orientato verso uno scopo dotato di valore e riconosciuto "sensibilmente" dall'allievo stesso che ne costituisce il soggetto protagonista.

La meta da raggiungere non equivale ad una contabilità di voti o certificazioni né si esaurisce nel perseguimento dei risultati standard, ma è un'avventura svolta insieme lungo un percorso capace di risonanza che, come in ogni cammino, abbisogna di una direzione, di una cartina e di una bussola; richiede il giusto bagaglio (canone); esige una compagnia adatta e guide capaci che sappiano suscitare e corrispondere al desiderio di una cultura per la vita.

Il contesto in cui si colloca il curriculum rinnovato

La fase della vita che i nostri giovani vivono nella scuola si svolge entro una inedita tensione tra le forze di vita proprie della gioventù al cui centro vi è l'innato entusiasmo, il desiderio di sapere, di trovare il proprio posto nel mondo e

di contribuire all'edificazione di una società umana, e un ambiente scettico circa l'effettiva consistenza dell'io e il valore della nostra tradizione, espressi tramite uno sguardo problematico se non apocalittico circa il futuro.

In questo faticoso passaggio storico, la civiltà Occidentale appare stanca e tentata di delegare alle corporazioni professionali ed alle tecniche il compito di proteggerla dagli imprevisti e di evitare la fatica di pensare e di agire con preveggenza, intelligenza e coraggio.

Ne risulta un rapporto tra le generazioni assolutamente opposto rispetto a quello delle epoche passate, sia quella precedente al '68 connotata dai principi di autorità e dovere sia quella antagonista alla ricerca di una redenzione politica sia infine quella susseguente concentrata sull'espansione dell'io "capriccioso" e stordita dall'accesso ai consumi, dai miti del benessere e dell'autorealizzazione.

L'impatto doloroso con i limiti naturali dello sviluppo, la fragilità della "costruzione sociale" e la vulnerabilità della vita umana, ha provocato un individualismo debole, ripiegato sulla propria *comfort zone*. Il disincanto della modernità provoca una crisi degli adulti che sono tentati di sostituire il proprio compito educativo con una iperprotezione e l'offerta ai giovani di compensazioni alla povertà del senso del vivere.

Da qui alcune delle questioni dell'attuale dibattito: gli insegnanti si lamentano della mancanza di "motivazione"; le imprese richiamano la necessità delle soft skill (o come altro vengono chiamate), gli psicologi dell'apprendimento presentano studi dai quali risulta che, per raggiungere gli apprendimenti necessari, la dotazione intellettiva è meno decisiva rispetto a caratteristiche della personalità quali la voglia, la volontà e la resistenza alle avversità, ma non sanno dire quale fonte alimenti tali preziosità.

La scuola è combattuta tra chi sostiene il tentativo di rispondere a questo scenario concentrandosi sulle tecniche di apprendimento e di valutazione, e da persone e forze che ne colgono la sfida profonda: la questione antropologica, centrata essenzialmente su una comunicazione di quello che sono, vivono e pensano l'educatore e la comunità educativa, offerto loro allo scopo di «liberare la libertà» spesso catturata dalla tecnologia della «disattenzione dolce» che bombarda la gioventù (e non solo) di messaggi e immagini che ne tarpano la vita.

L'educazione appare quindi come l'avverarsi di un compimento umano in cui le ragioni della proposta culturale, e l'affezione derivante dalla passione che gli adulti sanno vivere nel loro lavoro, riescono a smuovere i dinamismi profondi degli allievi generando un sovrappiù di esiti di cui gli apprendimenti e le competenze rappresentano i "funzionamenti", mentre l'arricchimento culturale, l'affinamento spirituale e la consapevolezza di sé ne costituiscono le dimensioni vitali.

In sostanza, il curriculum rinnovato si fonda su tre principi chiave:

- ✓ il *principio dello scopo*: scopo della scuola non sono gli apprendimenti, caso-mai questi sono strumenti per qualcos'altro dotato di valore;
- ✓ il *principio antropologico*: ragionevolezza della posizione dell'allievo, necessità di un dialogo sulle domande fondative esistenziali al fine di ottenere un'alleanza;
- ✓ il *principio della sfida e del rischio*: il curriculum si pone entro un'intemperie di tensioni; non è un "progetto" che si pensa bell'è fatto e che chiede solo di essere messo in pratica, in quanto le tensioni che caratterizzano il nostro contesto richiedono l'assunzione di una posizione chiara e del rischio conseguente.

La scuola - di fronte ad una tecnicizzazione del mondo - non può rispondere con una cultura depotenziata ridotta a nozioni e a performance. Tutto può scadere in una formazione di mero adattamento passivo al contesto se non c'è dedizione, desiderio di rinascita e apporto creativo da parte dei ragazzi. Essi vanno scossi da uno stato di estraniamento e di inconsapevolezza, poiché la iperrealità li dota di comode protesi del pensare e del vivere: parcellizzazione interiore, gregarismo e autismo. Il curriculum rinnovato è la risposta alla sfida del tempo nuovo: «Mai l'educazione ha dovuto rispondere a una simile sfida[...]Mai la pratica precoce delle lettere e delle arti in senso antico è stata un lusso così elementare e così vitale» (Fumaroli 2011, p. 405).

Il curriculum formativo muove le dimensioni profonde ed originarie dell'essere umano - in modo particolare la meraviglia - e procede per comprensione, esperienza ed intellesione. Richiede la combinazione di un'ampia varietà di situazioni di apprendimento: lezione d'aula, gruppi di lavoro, laboratori interni e percorsi esterni, come pure il necessario lavoro domestico. È decisiva soprattutto la valutazione formativa - non quella compulsiva e stressante tipica di un modello centrato sulle performance - tesa al riconoscimento del valore ed al miglioramento, gestita in modo personalizzato.

In questo modo, tutto il percorso degli studi assume un carattere orientativo ovvero vocazionale, in quanto rivolto alla crescita della consapevolezza di sé nel mondo.

I "rumori" che minacciano i contesti dell'educazione

Perché in questo contesto si possa porre in atto un'opera autenticamente educativa, occorre contrastare una serie di "rumori" che minacciano l'ethos educativo, i primi due interni e gli altri due esterni:

- ✓ *La sciattezza o inerzia*: è quello stile mediocre che favorisce l'espansione di un atteggiamento superficiale da parte dei ragazzi, di un'accoglienza tiepida e di una relazione sbrigativa, di un modo di lavorare da parte degli adulti centrato esclusivamente sugli adempimenti, di una dotazione inadeguata delle risorse, di una metodologia noiosa e niente affatto sfidante, di un'incuria dell'estetica e del linguaggio, di un primato della macchina organizzativa e burocratica sull'evento educativo. Questo stile riflette la mancanza di ethos e di regole in grado di porre una barriera selettiva tra l'ambiente educativo e l'ambiente circostante, e di "far risuonare" la proposta formativa rivolta agli allievi. L'inerzia rispetto a questi fattori porta inevitabilmente ad una "scuola senz'anima".
- ✓ *L'incomunicabilità, la divisione e la ristrettezza culturale*: sono le caratteristiche di una scuola in cui ogni settore formativo è una sorta di "castello" chiuso in se stesso e sospettoso nei confronti degli altri, dove lo spazio delle premure ed attività comuni risulta ristretto al minimo, dove vige una cultura stagnante a causa sia di posizioni pregiudiziali considerate inamovibili sia della mancanza di un dialogo franco, rispettoso e arricchente tra le diverse componenti della struttura.
- ✓ *Il mutamento compulsivo e sempre provvisorio*: da diversi anni, le istituzioni responsabili degli indirizzi e del funzionamento del sistema educativo si sono dedicate, con uno zelo degno di miglior causa, a produrre procedure e formati a getto continuo, senza la necessaria prudenza ed essenzialità, ma soprattutto in assenza di una coerente visione di fondo circa la natura dell'azione formativa vista entro un ethos educativo. Il mutamento continuo e quindi la persistente provvisorietà dei dispositivi tecnici porta alla proceduralizzazione burocratica uniformante ed alla patologia del "doppio formativo" per cui, mentre una parte della scuola si occupa della didattica reale, un gruppo di persone è incaricato di produrre documenti allo scopo di corrispondere alle richieste formali.
- ✓ *L'accelerazione*: la continua produzione di spinte dall'alto verso il basso, ma anche la proliferazione di "mode didattiche", produce un effetto di dissociazione e favorisce una disposizione all'adattamento piuttosto che alla creatività. La dissociazione deriva dal fatto che la successione rapida e incessante di stimoli di diversa natura impedisce la «individuazione» della comunità educante e l'arricchimento della sua storia; ciò perché, mancando la necessaria mediazione con la realtà concreta e la riflessione approfondita da parte degli attori, non trovano il tempo di formarsi le «proensioni» (Stiegler 2012) vale a dire speranze, progetti, ambizioni con cui si guarda - con desiderio - il tempo a venire. L'adattamento è l'esito del venir meno dell'orizzon-

te di attesa, cioè quel trampolino verso il futuro che anima la vita dell'uomo; in tal modo le azioni tendono a diventare povere di identità, creatività e di originalità.

Tre “premere” della guida pedagogica

L'opera di rinnovamento educativo converge sulla necessità di dotare le strutture educative di una guida autenticamente pedagogica. Quest'ultima consiste nella sostituzione delle pratiche usuali con altre che, tramite uno stile formativo centrato sulla corrispondenza e il desiderio di sapere, promette di raggiungere livelli più elevati di ottimizzazione delle risorse in gioco. Il rinnovamento consiste in un “lavoro di scavo” alla ricerca del valore essenziale della pratica educativa rimasto sepolto nel corso del tempo in quanto soffocato dal “rumore”, a causa dell'adozione di una razionalità orientata unicamente all'efficienza, oppure perché una certa pratica è rimasta cristallizzata per l'inerzia dell'abitudine nonostante la possibilità di modificarla.

Il processo di rinnovamento di un'opera educativa si impone quando risulta evidente la condizione di crisi da “perdita dell'anima” che ha dato vita al progetto iniziale, e la cui assenza porta all'esaurimento dell'energia - “fuoco”, passione, dedizione - necessaria a mettere in vita le strutture e le abitudini. Quest'opera consiste in un'operazione culturale che procede nella ricerca di una forma “autentica” in grado di esprimere il significato che ne ha segnato l'origine, valorizzato entro il nuovo contesto.

Tale guida prevede specialmente tre “premere”:

- ★ suscitare uno **scuotimento** dei ragazzi dallo stato semi-onirico, e dalla chiusura nei confronti del mondo (e del sé autentico, ovvero non difensivo ma aperto) tramite una proposta di accoglienza, relazionalità e risonanza che metta in moto i dinamismi profondi presenti in ogni essere umano: bellezza, entusiasmo (avere dentro di sé un impeto, un fuoco interiore ispirato da Dio), desiderio di sapere, desiderio di rendersi utili per gli altri, e di riconoscimento, segnando il mondo con la propria impronta personale. Ogni opera umana significativa inizia sempre da una risonanza che suscita desiderio, attesa e dedizione. La risonanza procura un empito, un sovrappiù di energie di vita, in entrambi i soggetti: allievi e formatori; mentre questi ultimi insegnano ai primi gli aspetti canonici del sapere, compreso quello professionale, sono gli allievi che, con il loro entusiasmo, riaccendono la vocazione educativa dei primi.

- ★ Realizzare tra allievi e formatori un accordo fondato su **un'alleanza sostanziale** che consente l'avvio di un cammino formativo sostenuto da un duplice riconoscimento, una reciproca attribuzione di valore da parte dei soggetti in gioco in quanto atto morale, ovvero attestazione di rispetto verso l'altro, ed insieme processo epistemico, quindi consenso circa la modalità di conoscenza del reale (Honneth 2019). Entro questo accordo, gli allievi si impegnano con dedizione nel lavoro didattico confidando nel fatto che l'opera formativa porterà al compimento ed al riconoscimento delle proprie potenzialità e quindi ad una disposizione attiva, e consonante, nel reale; mentre i formatori si dedicano all'attività didattica confidando nella qualità generativa delle risorse poste in gioco in quanto capaci di suscitare i dinamismi degli allievi e di condurli all'autoconsapevolezza (Lonergan 2019). Tale alleanza va oltre il profilo metodologico, in quanto arricchisce la consapevolezza dei due attori in gioco, agendo sulle loro forze di vita e di conoscenza verso una formazione compiuta.
- ★ Perseguire **gesti formativi compiuti** che immettono gli allievi entro esperienze portatrici di significati sintetici (Maddalena 2021). Non si tratta di un "trasferimento" per ripetizione e neppure dell'applicazione pratica di un'idea bell'è fatta elaborata in precedenza, ma di un modo di accedere alla conoscenza che, partendo da uno stimolo iniziale, si determina in un'azione didattica particolare, di cui gli allievi sono protagonisti, che fa emergere significati generali. Il gesto compiuto è proprio del metodo laboratoriale dell'"imparare facendo" che consente all'allievo di conoscere se stesso e il mondo nel momento in cui consente all'allievo di maturare la decisione orientativa che più gli corrisponde, mettendo i propri talenti e le proprie capacità a disposizione degli altri e della comunità.

Il cammino di rinnovamento educativo

Sono decisive, in questa prospettiva, le seguenti condizioni:

Lentezza (e profondità)

La gestione del tempo deve consentire la formazione di una premura a lungo termine coerente con i tempi umani della conoscenza. Occorre preservare lo spazio della riflessione, del sentirsi se stessi; il rispetto dei tempi della conoscenza autentica favorisce negli allievi l'"identificazione" tramite il senso di appartenenza e l'orgoglio di svolgere il proprio cammino nella scuola. La lentezza di un tempo denso di approfondimenti e di sfide, potenzia il pensiero educando alla ragione ed alimentando in loro legami sociali stabili. In tal modo i ragazzi

possono conoscere il mondo, comprendere il proprio valore, orientarsi al bene (disposizione premurosa per sé e per gli altri), decidersi per un progetto di vita ricco di senso e di dedizione.

Compito sfidante

Se l'esercitazione consiste in una prestazione isolata dal contesto tramite la quale l'allievo acquisisce destrezza in una specifica operazione tramite imitazione della modalità esecutiva dimostrata dal formatore, il compito di realtà trae origine da un problema originato da un'esigenza reale che richiede una risposta adeguata basata su una intelligente orchestrazione dei fattori relazionali, culturali, tecnici e procedurali strettamente connessi all'agire competente. Il carattere sfidante del compito risiede a) nel tipo di ingaggio richiesto, non meramente esecutivo di adempimenti standard secondo una procedura predefinita, ma connotato dal fatto che l'allievo, entro il gruppo, assume personalmente la guida del proprio percorso risolutivo del problema iniziale; b) nel carattere aperto del compito, in ragione del quale esso non prevede un'unica modalità di risoluzione ma rende possibile diversi percorsi per giungere ad un risultato valido; c) nella responsabilità dell'allievo circa l'assunzione di una serie di decisioni che sollecitano varie facoltà della mente: padronanza dei linguaggi, ricerca, valorizzazione autonoma delle opportunità di apprendimento insite nelle esperienze, processi intellettivi (equivalenza, causalità, ipotesi, inferenza, dimostrazione ed argomentazione), progettualità, utilizzo consapevole delle tecnologie, elaborazione di testi e comunicazione.

Gruppo

Risulta decisiva la relazione individuo-gruppo in grado di mobilitare l'"intelligenza comune" dotata di una densità che va oltre la somma dei contributi individuali. Il gruppo rappresenta un "milieu associato", sostenuto da relazioni personali dirette, da un sentimento di appartenenza e da uno scopo comune, nel quale si sviluppa una premura per sé e per gli altri generando un'attenzione sociale a lungo termine basata sull'imperativo etico, ed esistenziale, del "prendersi cura" degli altri e di sé.

Il confronto e la collaborazione in gruppo costituiscono quindi elementi fondamentali per far sì che il compito di realtà - il cuore del metodo formativo - assuma un carattere veramente sfidante nel segno della trasversalità delle competenze.

Sul piano programmatico, la guida pedagogica della scuola riguarda quattro aspetti:

1. **la comunità educante:** è importante innanzitutto la presenza di un team composto da figure chiave nei vari ambiti/dipartimenti dell'attività formativa, con il compito di elaborazione della cultura della scuola, integrata dalle

riflessioni suscitate dalle vicende e novità intervenute, in modo da conservare ed approfondirne l'identità, mantenendo viva la dimensione educativa fondativa e gli orientamenti che la caratterizzano. Servono inoltre momenti di incontro, anche conviviale, per rafforzare tra gli insegnanti la conoscenza reciproca ed il senso di appartenenza, oltre a momenti di formazione esperienziale sui temi-valore della proposta formativa. Decisive sono le occasioni ricorrenti per l'educazione dell'anima: incontri di spiritualità, momenti forti di confronto e di discernimento, eventi chiave lungo l'anno. Sono rilevanti gruppi di lavoro e di confronto sulle questioni aperte (problematiche dell'apprendimento, relazione con i genitori ed il territorio, uso delle tecnologie, valutazione...) per formare l'attitudine dei formatori al dialogo, alla riflessione, all'arricchimento reciproco ed al giudizio sulla realtà, così da arricchire e condividere la cultura della scuola. Vanno gestiti con la giusta premura la selezione, l'ingresso e l'accompagnamento dei nuovi colleghi e la supervisione mirata in riferimento alle problematiche, ed ai successi, della vita della comunità educante.

2. **L'ambiente, le regole, il linguaggio ed i riti:** l'estetica della scuola e degli ambienti devono poter suscitare nei ragazzi – ma anche negli adulti - i “doni di risonanza della bellezza”. È importante che alle classi siano associati nomi e massime scelti dai ragazzi e non codici impersonali. A fronte della liquidità della cultura-ambiente, vanno definite regole molto chiare sugli orari, l'abbigliamento, il linguaggio, l'utilizzo degli smartphone, le relazioni da tenere in classe e negli altri ambienti, approfondendo il significato della regola come condizione per una libertà positiva. Molto rilevanti sono i riti della vita della scuola: l'ingresso ed il “buon giorno del mattino”, l'inizio e la fine della settimana, gli eventi significativi gioiosi e dolorosi, le feste religiose e civili, l'evento finale dell'anno e la partenza.
3. **Le attività educative ed il metodo:** è questo il cuore della guida pedagogica. Esso riguarda la cura delle attività di risonanza, l'adozione di una didattica stimolante e sfidante, la personalizzazione intesa in senso autentico ovvero come reale protagonismo degli allievi, il gruppo come forma stabile di apprendimento, l'inclusione benintesa, la collaborazione tra classi e allievi che seguono percorsi differenti in modo da rompere chiusure e incomunicabilità, “Incontri di democrazia” proposti degli stessi allievi sui temi che stanno loro a cuore. Soprattutto, l'attenzione ai giusti tempi della conoscenza riferiti ad ogni contesto (aula, laboratorio, spazio comune, attività esterne) in modo da non limitarsi al perseguimento degli apprendimenti, ma favorire il formarsi del senso di appartenenza, del gusto di approfondire insieme gli argomenti, di ciò che rende desiderabile il futuro: speranze, progetti, ambi-

zioni. In questo modo si evita di cadere nella logica dell'adattamento e si sollecita quell'orizzonte di attesa verso il futuro che conferisce anima alla vita degli allievi, di modo che le azioni siano ricche di identità, creatività e di originalità. Un'attenzione speciale va riservata alla valutazione che deve essere intesa come riconoscimento del valore di ciò che gli allievi realizzano e comunicano, oltre che di miglioramento continuo.

I tre aspetti indicati comportano necessariamente profonde ricadute sul piano organizzativo, a partire dalla gestione flessibile del tempo e dello spazio a favore di una formazione personalizzata, comprendendo anche il contenimento del fenomeno dell'eccesso di incarichi sulla stessa persona e degli orari frammentati, la cura delle relazioni con i collaboratori esterni perché siano posti a conoscenza di quanto accade e di ciò che si decide, oltre che di assisterli nell'adozione di una didattica coerente con lo stile della scuola. Molte delle indicazioni relative ai punti precedenti hanno infine un'influenza diretta sul calendario affinché si possa dedicare il giusto tempo alle iniziative comuni che presentano un influsso positivo sulla qualità del lavoro educativo e formativo.

Bibliografia essenziale

- BALDACCI M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- BOURDIEU P., *Per una teoria della pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2013.
- BRUZZONE D., *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- CHIOSSO G., *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015.
- DEMAIO M.C., *La personalizzazione dei processi formativi scolastici*, Roma, Carocci, 2011.
- FUMAROLI M., *Parigi - New York e ritorno. Viaggio nelle arti e nelle immagini*, Milano, Adelphi, 2011.
- INGOLD T., *Corrispondenze*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2021.
- HONNETH A., *Riconoscimento. Storia di un'idea europea*, Milano, Feltrinelli, 2019, pp. 11-12.
- LONERGAN B., *Sull'educazione*, Roma, Città Nuova, 1999.
- OCSE, *Future of Education and Skills 2030*, 2019 <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- MADDALENA G., *Filosofia del gesto. Un nuovo uso per pratiche antiche*, Roma, Carocci, 2021.
- MARTINI B. - M.C. MICHELINI, *Il curriculum integrato*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- ROSA H., *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, Brescia, Scholé, 2020.
- SCURATI C., *Elementare oltre. Pedagogia della nuova scuola primaria*, Brescia, La Scuola, 1995.
- SPAEMANN R., *Persone. Sulla differenza tra "Qualcosa" e "Qualcuno"*, Bologna, Laterza, 2016.
- STIEGLER B., *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Napoli, Orthotes, 2014.